

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

4^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ιστορίας εκπαίδευσης

Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών
6-8 Οκτωβρίου 2006

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ISSN: 2732-6780

ISBN: 978-618-85145-1-5

4^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ιστορίας εκπαίδευσης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ ΣΗΦΗΣ, Καθ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πρόεδρος
BEZROGOV VITALY, Dr. Senior Research Fellow, Institute of Education, Russian Academy of Education
FAVE-BONNET MARIE-FRANÇOISE, Professeur de Sciences de l'Education Université Paris X Nanterre
MCCULLOCH GARY, Institute of Education, University of London
ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΔΑΥΙΔ, Ιστορικός της εκπαίδευσης
ΔΗΜΑΡΑΣ ΑΛΕΞΗΣ, Ιστορικός της εκπαίδευσης
ΒΟΥΡΗ ΣΟΦΙΑ, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ ΣΟΦΙΑ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
ΚΑΖΑΜΙΑΣ ΑΝΔΡΕΑΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Wisconsin-ΗΠΑ
ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
ΚΟΚΚΙΝΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
ΜΑΤΘΑΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών
ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΠΕΡΣΙΑΝΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, Πρώην Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου
ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
ΡΑΣΗΣ ΣΠΥΡΟΣ, Καθηγητής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΣΚΟΥΡΑ ΛΑΜΠΡΙΝΗ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών
ΤΖΗΚΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας
ΧΑΡΙΤΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
ΔΟΥΚΑΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΚΟΥΤΧΙΑ ΝΕΚΤΑΡΙΑ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών

ΛΑΤΣΗ ΘΕΟΔΩΡΑ, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
ΛΕΒΕΝΤΑΚΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΜΕΪΜΕΤΗΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣ, Μεταπτυχιακός φοιτητής Παν/μίου Πατρών
ΜΗΛΑ ΔΗΜΗΤΡΑ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παν/μίου Πατρών
ΜΟΥΡΤΖΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Ιωαννίνων
ΜΠΕΡΔΟΥΣΗ ΕΛΕΝΗ, Εκπαιδευτικός
ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ, Φοιτητής Παν/μίου Πατρών
ΠΑΝΔΗΣ ΠΡΟΚΟΠΗΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ, Εκπαιδευτικός
ΣΙΜΕΝΗ ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΣΚΟΥΤΕΛΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΦΩΤΕΙΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Δρ. Ιστορικός, Ε.Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2732-6780

ISBN: 978-618-85145-1-5

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ

ΤΙΤΛΟΣ	ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ
<u>Η ιδέα του Πανεπιστημίου στην Αυτοκρατορική Ρωσία: κράτος και κουλτούρα στο διάλογο για την εκπαίδευση (1755-1861)</u>	Bezrogov Vitaly Ρωσική Ακαδημία Εκπαίδευσης, Μόσχα Ivanchenko Galina Κρατικό Παν/μιο, Ανωτ. Σχολή Οικονομικών, Μόσχα
<u>Η ανώτατη εκπαίδευση στη Γαλλία: 40 χρόνια ιστορίας και αλλαγών</u>	Fave-Bonnet Marie-Françoise Καθηγήτρια Παν/μίου Paris X Nanterre
<u>Κάνοντας μια νέα επίσκεψη στην ιστορική εμπειρία για την Ανώτατη Εκπαίδευση</u>	McCulloch Gary Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Παν/μιο του Λονδίνου
<u>Μαθαίνοντας από την ανεπάρκεια: Η ιστορία μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης και αυτομόρφωσης στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών</u>	Αθανασόπουλος Παναγιώτης Εκπ/κός Π.Ε. Δρ. Επιστημών της Αγωγής Πατρώνης Αναστάσιος Επικ. Καθηγητής Μαθηματικών Παν/μίου Πατρών
<u>Η γυναικεία παρουσία στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα</u>	Αναστασάκη Αναστασία Υπ. Δρ. ΤΕΠΑΕΣ Παν/μίου Αιγαίου
<u>Πανεπιστήμιο και Μέση Εκπαίδευση: Το Πανεπιστήμιο ως "παραγωγός" διδακτικού προσωπικού των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1850).</u>	Αντωνίου Δαυίδ Ιστορικός της Εκπ/σης, Επ. Δρ. Παν/μίου Ιωαννίνων
<u>Εκπαιδευτική πολιτική και εξέλιξη του πανεπιστημιακού θεσμού στην Ελλάδα (1836-1982)</u>	Αντωνίου Χρήστος Αναπλ. Καθηγητής Α. Π. Θεσσαλονίκης
<u>Φίλιππος Ιωάννου: Ο πρώτος καθηγητής Φιλοσοφίας στο Οθώνειο Πανεπιστήμιο</u>	Ατσιάς Απόστολος Υπ. Δρ. Παν/μίου Θεσσαλίας
<u>Η θέση των γυναικών στο επιστημονικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών</u>	Βοσνιάδου Στέλλα Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών Βαΐου Αυδία Επιστ. Συνεργάτης Παν/μίου Αθηνών
<u>Σχολεία εσπερινής φοίτησης και τριτοβάθμια εκπαίδευση</u>	Γαλίτης Παντελής Εκπ/κός Δ.Ε. Δρ. Παιδαγωγικής
<u>Πανεπιστημιακά Μουσεία Εκπαίδευσης: Η παιδαγωγική διάσταση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού παρελθόντος</u>	Γελαδάκη Σόνια Δρ.Φ, Ιστορικός, ΣΕΠ στο Ελλ. Ανοικτό Παν/μιο
<u>Από τις "Πανελλήνιες" στις "Γενικές" εξετάσεις με "βαθμολογικό όριο εισαγωγής". Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική (1976-2006)</u>	Γεωργιάδης Νίκος Εκπ/κός Δ.Ε., Διδάσκων στο Παν/μιο Θεσσαλίας
<u>Η Πνευματική και η ιδεολογικο-πολιτική φρυσιογνωμία του Οθωνικού πανεπιστημίου: ρήξη και συνέχεια με τον Νεοελληνικό Διαφωτισμό</u>	Γιαννακόπουλος Δημήτριος Μεταπτ. Φοιτητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν/μίου Πατρών Μπάλλας Ευστάθιος Επικ. Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν/μίου Πατρών

<u>Η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Πανεπιστήμιο Πατρών-Ιστορία και προοπτική</u>	Γιαννακούλης Νίκος Δρ. Ιστορίας της Εκπ/σης, ΕΕΔΙΠ Παν/μίου Πατρών
<u>Εκπαίδευση - Γνώση - Αξιακά σχήματα στην εποχή της Μετανεωτερικότητας</u>	Γκίβαλος Μενέλαος Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
<u>Πανεπιστήμιο, επιστήμη και κοινωνικός μετασχηματισμός στην ΕΣΣΔ</u>	Δαφέρμος Μανόλης Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
<u>Το Πανεπιστήμιο και οι θεραπευνίδες του</u>	Δημαράς Αλέξης Ιστορικός της Εκπαίδευσης
<u>Nietzsche - Πανεπιστήμιο και Ζωή</u>	Δημόπουλος Βασίλης Εκπ/κός, Δρ. Φιλοσοφίας της Παιδείας
<u>Μια συγκριτική προσέγγιση των μεταρρυθμιστικών μέτρων της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Ισπανία κατά την περίοδο 1980-2000</u>	Διπλάρη Χριστίνα Εκπαιδευτικός Δ. Ε.
<u>Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το Πανεπιστήμιο</u>	Ελευθεράκης Θεόδωρος Διδάσκων στο Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης
<u>Το ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο στη μετα-Μπολόνια εποχή</u>	Ζμας Αριστοτέλης Διδάσκων Παν/μίου Θεσσαλίας
<u>Φιλοσοφία και ανθρωπογεωγραφία του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας: (1989-1993)</u>	Ηλιάδου-Τάχου Σοφία Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας Ιορδανίδης Γιώργος Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας Γρίβα Ελένη Ειδικός Επιστήμονας Π.Τ.Ν. Φλώρινας Μπέτσας Γιάννης Ειδικός Επιστήμονας Π.Τ.Ν. Φλώρινας
<u>Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο από την εποχή της ανεξαρτησίας (1960) μέχρι σήμερα: χαρτογράφηση του τοπίου</u>	Θεοφιλίδης Χρίστος π. Καθ. Παν/μίου Κύπρου, Πρ. Επιτρ. Εκπ/κής Υπ/σίας
<u>Η Συγκριτική Παιδαγωγική (ΣΠ) στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: η περίπτωση των Π.Τ.Δ.Ε.</u>	Καλογιαννάκη Πέλλα Καθηγήτρια Παν/μίου Κρήτης Καρράς Κώστας Δρ., Διδάσκων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο
<u>Πανεπιστήμιο και Ιδεολογία. Η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας μέσα από τους επισήμους λόγους των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών. (1900-1970)</u>	Καραμούζης Πολύκαρπος Δρ. Κοινωνιολογίας, Διδάσκων στο Παν/μιο Αιγαίου
<u>Αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την εισαγωγή μαθημάτων με διαπολιτισμική διάσταση</u>	Καρατζιά- Σταυλιώτη Ελένη Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών Ζωγράφου Βερονίκ Εκπαιδευτικός
<u>Το προφίλ του/της Έλληνα/νίδας μουσουλμάνου/ας φοιτητή/τριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης</u>	Καραφύλλης Αθανάσιος Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Θράκης

<u>Η συγκρότηση και η δράση του Κρητικού φοιτητικού «Ιερού Λόχου» κατά τους βαλκανικούς πολέμους 1912-1913</u>	Καρκάνης Γεώργιος Καθηγητής Δ.Ε., Δρ. Θεολογίας
<u>Η Ιστορική εξέλιξη ενός Κινέζικου Πανεπιστημίου (Beijing University of Post and Telecommunications BUPT)</u>	Κασόλα Σοφία Μεταπτ. Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
<u>Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του Οθωνικού πανεπιστημίου (1837-1848)</u>	Καυκά Δημήτρα Δρ. Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας Σακκής Δημήτριος Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας
<u>Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης</u>	Κελπανίδης Μιχάλης Καθηγητής Α.Π.Θ.
<u>Πανεπιστήμιο και Οικονομία στην Ελλάδα: 1837-1862</u>	Κιμουρτζής Παναγιώτης Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
<u>«Σκεύος Ζερβός θα πει Δωδεκάνησος και Δωδεκάνησος θα πει Σκεύος Ζερβός»: Πανεπιστημιακή και Ενωτική Δράση του Σκεύου Ζερβού</u>	Κοντάκος Αναστάσιος Αν. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου Κουντούρης Αναστάσιος Υπ. Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου
<u>Η Εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα μετά την Ενσωμάτωση 1947-1950</u>	Κοντάκος Αναστάσιος Αν. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου Παπαδόπουλος Σταύρος Υπ. Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου
<u>Ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης και η Μεταρρυθμιστική</u>	Κοντομήτρος Γεώργιος Φιλολόγος, Δρ. στην Ιστορία της Εκπαίδευσης
<u>Η εκπαίδευση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα και ο λόγος του σώματος</u>	Κούρου Ασημίνα Εκπαιδευτικός, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πελ/νήσου Υφαντή Αμαλία Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Πατρών Τσατσαρώνη Άννα Αν. Καθηγήτρια Παν/μίου Πελ/νήσου
<u>Ένα μοντέλο αναφοράς της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την περίπτωση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: μια ιστορική - κοινωνιολογική προσέγγιση</u>	Κουστουράκης Γεράσιμος Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν/μίου Πατρών Λιοναράκης Αντώνης Επίκ. Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Παν/μίου
<u>Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και τα ΑΠ Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Κύπρου</u>	Κουτσελίνη Μαίρη Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Παν/μίου Κύπρου
<u>Γνώση, κοινωνική διάκριση, επαγγελματική διασφάλιση: οι Έλληνες φοιτητές εξωτερικού (1837-2004)</u>	Κυπριανός Παντελής Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
<u>Η παρουσία και δράση των φοιτητικών παρατάξεων την περίοδο 1985 – 1990. Η περίπτωση της Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων</u>	ΚωσταΒασίλης Κωνσταντίνος Καθηγητής Δ.Ε., Δρ. Ιστορικός
<u>Σχολές Γυμναστών (1882 – 1932) Μια ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση</u>	Λεβεντάκης Χαράλαμπος Εκπ/κός Φ. Α., Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
<u>Λέσβιοι καθηγητές στο πανεπιστήμιον Αθηνών: η περίπτωση των αδελφών Δημητρίου και Γρηγορίου Βερναρδάκη</u>	Λυκιαρδοπούλου Σταυρούλα Υπ. Δρ. Παν/μίου Αιγαίου

<u>Η γενεαλογία των διεθνών σπουδών στην Ελλάδα: ιστοριογραφικά, θεσμικά, κοινωνιολογικά και επιστημολογικά χαρακτηριστικά</u>	Μακρής Σπύρος Δρ. Πολιτικών Επιστημών-Διεθνολόγος Μικέλης Κυριάκος Υπ. Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου
<u>Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω Α.Σ.Ε.Π.: η περίπτωση της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας</u>	Μαυροσκούφης Δημήτριος Αναπλ. Καθηγητής Α.Π.Θ.
<u>Η Αποτόπωση του φοιτητικού κινήματος των ετών 1940 - 1974 στην ελληνική λογοτεχνική παραγωγή</u>	Μποντίλα Μαρία Φιλολόγος, Δρ. Φιλοσοφικής Α.Π.Θ
<u>Η Ελληνική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Από την ίδρυση του πρώτου ελληνικού πανεπιστημίου το 1836/7 μέχρι τον οργανισμό του 1932: Θεσμοί, αντιλήψεις</u>	Μπουζάκης Σήφης Καθηγητής Ιστορίας Εκπαίδευσης Παν/μίου Πατρών
<u>Το νέο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση- μια συγκριτική προσέγγιση</u>	Μπουρίτσας Γεώργιος Εκπαιδευτικός, Υπ. Δρ. Δ.Π.Θ.
<u>Το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά την πρώτη εικοσαετία της λειτουργίας του</u>	Οικονομίδης Βασίλειος Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης
<u>Ταυτότητα και πολιτική στη τριτοβάθμια εκπαίδευση: Γιατί εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί</u>	Παμουκτσόγλου Αναστασία Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
<u>Η Ανώτατη Εκπαίδευση στο Βυζάντιο</u>	Παναγόπουλος Σπύρος Υπ. Δρ. Βυζαντ. Φιλ. και Τέχνης Παν/μίου Πατρών
<u>Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών - Θεωρία και Πράξη</u>	Σπύρος Χ. Πανταζής Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων Μαρία Ι. Σακελλαρίου Λέκτορας Παν/μίου Ιωαννίνων
<u>Το πανεπιστήμιο στην Ευρώπη τον ύστερο μεσαίωνα: η περίπτωση της ίδρυσης και ανάπτυξης του καθολικού πανεπιστημίου της Leuven</u>	Παπαδούρης Παναγιώτης Εκπαιδευτικός, Δρ. Παν/μίου Πατρών
<u>Η ιδέα του Πανεπιστημίου στη «μεταβιομηχανική» εμπορευματική οικονομία</u>	Παυλίδης Περικλής Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.
<u>Το Οθωνικό Πανεπιστήμιο σε σύγκριση με τα γερμανικά και γαλλικά πανεπιστήμια του 19ου αιώνα. Προσπάθεια ερμηνείας των βασικών χαρακτηριστικών του</u>	Περσιάνης Παναγιώτης π. Καθηγητής Παν/μίου Κύπρου
<u>Φροντιστήριο : ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση</u>	Πολυχρονάκη Μαρία Δρ. Επιστημών της Αγωγής Παν/μίου Κρήτης
<u>Οι ευρωπαϊκές αποφάσεις και η προώθηση της ευρωπαϊκής</u>	Προβατά Ανθή Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής

<u>ολοκλήρωσης μέσα από την κινητικότητα των πολιτών και των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (1992-2006)</u>	
<u>Ο πολιτικός Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή:</u> <u>Το όραμα του ελληνικού Πανεπιστημίου Σμύρνης, όπως το συνέλαβε ο εμπνευστής και ιδρυτής του, μαθηματικός Κωνσταντίνος Στεφάνου Καραθεοδωρή</u>	Πυργιωτάκης Ιωάννης Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης
<u>Το φοιτητικό κίνημα του '60 στις Η.Π.Α.: Ελπιδοφόρα αρχή- Άδοξη κατάληξη</u>	Ράσης Σπυρίδων Καθηγητής του Α.Π.Θ. Αδάμου-Ράση Μαρία Σχ. Σύμβουλος, Δρ. Επιστ. της Αγωγής
<u>Η εξέλιξη των πανεπιστημίων στη Γερμανία από το 15ο ως τον 20ο αιώνα</u>	Ρογδάκη Αγαθή Εκπ/κός, Μετ/κή Φοιτ. ΤΕΕΑΠΗ Παν/μίου Πατρών Σταυρογιαννόπουλος Αναστάσιος Εκπ/κός- Πολιτικός Επιστήμονας
<u>Το Δημόσιο Πανεπιστήμιο στα χρόνια της ασυδοσίας των αγορών. Αντιστάσεις και Κερκόπορτες</u>	Ρόκος Δημήτρης Καθηγητής Ε. Μ. Π., τ. Γενικός Γραμματέας ΥΠΕΠΘ
<u>Η έκθεση της επιτροπής των καθηγητών του πανεπιστημίου Αθηνών του 1913. Μια προσπάθεια αναθεώρησης της πανεπιστημιακής νομοθεσίας</u>	Σιμενή Περσεφόνη Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
<u>Θέσεις και αντιπαραθέσεις σχετικά με την οργάνωση και αποστολή των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων</u>	Σκούρα Λαμπρινή Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών
<u>«Η καλλικέλαδος έδρα του αξιοτίμου κ. Ονου καθηγητού»: ο μυκητηρισμός του πανεπιστημιακού καθηγητικού σώματος από τον Εμμ. Ροΐδη</u>	Σμυρναίος Αντώνιος Σχ. Σύμβουλος Π.Ε., Δρ. Φιλοσοφίας
<u>Στρογγυλό Τραπέζι: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1974-2004</u>	Σταθόπουλος Μιχάλης τ. Πρύτανης Παν/μίου Αθηνών, τ. Υπουργός
<u>Προσπάθειες ίδρυσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο σύμφωνα με δημοσιεύματα του ροδιακού τύπου</u>	Σταμάτης Παναγιώτης Δρ., Διδάσκων Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου Κοντάκος Παναγιώτης Μεταπτ. Φοιτ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου
<u>Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης: η περίπτωση των νομοσχεδίων του Α. Ευταξία (1899)</u>	Τζήκας Χρήστος Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
<u>Αλλοδαποί φοιτητές στην Ελλάδα (1929 - 2000): χώρες προέλευσης διακυμάνσεις ποσοστών και επιλογή σπουδών</u>	Τραντάς Πέτρος Δρ. Π.Τ.Δ. Ε. Παν/μίου Αιγαίου Κόκκινος Γιώργος Αν. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου

<u>Η περίπτωση των πανεπιστημιακών μουσείων στην Ελλάδα από την ίδρυσή τους, το 1837 έως το 1974</u>	Τρούλη Σοφία Υπ. Δρ. Παν/μίου Κρήτης
<u>«... νέοι ζητούντες και μη ευρίσκοντες εργασίαν ή η αμέτρητη στρατιά της πέννας...»</u> <u>Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων κατά την περίοδο του μεσοπολέμου:</u> <u>Απόψεις καθηγητών, φοιτητών και φοιτητριών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης</u>	Φούκας Βασίλης Υπ. Δρ. Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
<u>Αθήνα, Ιανουάριος 1897. Όταν ο αστυνόμες Μπαϊρακτάρης πολιορκούσε το Πανεπιστήμιο και η πολιτική εξουσία ποδηγετούσε τα όργανα διοίκησής του</u>	Φυριπής Εμμανουήλ Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών
<u>Χωράει ένα Μουσείο Εκπαιδευτικής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο; Διεθνή και ελληνικά προηγούμενα</u>	Χαρίτος Χαράλαμπος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας
<u>Αντώνιος Γιάνναρης: Ένας κρητικός καθηγητής στο Πανεπιστήμιο St. Andrews της Σκωτίας (1896-1903)</u>	Χουρδάκης Αντώνιος Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης

ISSN: 2732-6780

ISBN: 978-618-85145-1-5

Η ανώτατη εκπαίδευση στη Γαλλία: 40 χρόνια ιστορίας και αλλαγών

Marie-Françoise FAVE-BONNET
Καθηγήτρια των Επιστημών της Εκπαίδευσης
Ερευνητικό Κέντρο Εκπαίδευσης και Δημιουργίας
Ομάδα «Ανώτατη Εκπαίδευση»
Πανεπιστήμιο Paris X Nanterre (Γαλλία)

Περίληψη

Αυτή η εργασία έχει σαν στόχο να παρουσιάσει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανώτατης εκπαίδευσης στη Γαλλία. Στην πραγματικότητα, δεν είναι δυνατόν να κατανοήσει κάποιος ένα σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης χωρίς να ξέρει την ιστορία του.

Η ανάλυσή μας εστιάζεται στις περιόδους της εξέλιξης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη Γαλλία (Νόμοι του 1968 και του 1984) καθώς και στις αποφάσεις που έχουν αποδειχθεί θεμελιώδεις μέχρι τις μέρες μας.

Αυτή η ανάλυση στηρίζεται στο σύνολο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμια, Ανώτατες Σχολές και άλλα εκπαιδευτικά Ιδρύματα) προκειμένου να καλύψει τέσσερις περιοχές στοχασμού:

- τις συνέπειες του «εκδημοκρατισμού» της ανώτατης εκπαίδευσης,
- τη θέση της έρευνας στο πανεπιστήμιο και τη σχέση της με τους μεγάλους οργανισμούς έρευνας στη Γαλλία (CNRS, INSERM, κ.λπ.),
- τις εξελίξεις στην «εξουσία ελέγχου» και στην αυτονομία των πανεπιστημίων,
- τα αποτελέσματα της δημιουργίας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης.

Η εργασία μας αναφέρεται στα έργα ιστορικών και κοινωνιολόγων (καθώς και στα προσωπικά μου αρχεία) σχετικά με αυτή την περίοδο.

Abstract

This essay aims to present some special features of Higher Education in France. There is no doubt that it is difficult for anyone to realize a system of Higher Education without knowing its history.

We focus our analysis to the periods of the evolution of Higher Education in France (Laws of 1968 and 1984) and to the decisions that have been fundamental up to today.

This analysis is based on Higher Education in all its range (Universities, Higher Schools and other Foundations of Education) in order to cover four areas of speculation:

- *the consequences of Higher Education's "democratization",*
- *the position of research in the University and its relation with the big Organizations of Research in France (CNRS, INSERM, etc.),*
- *the developments of the Universities' "governments" and of the Universities' autonomy,*
- *the effects of the European Higher Education's construction.*

This essay refers to the works of historians and sociologists (as well as on my personal archives) on this period.

Εισαγωγή

Αυτή η εργασία έχει σαν στόχο να παρουσιάσει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανώτατης εκπαίδευσης στη Γαλλία. Στην πραγματικότητα, δεν είναι δυνατόν να κατανοήσει κάποιος ένα σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης χωρίς να ξέρει την ιστορία του.

Μετά από μία σύντομη αναφορά στη δημιουργία της ανώτατης εκπαίδευσης στη Γαλλία, η ανάλυσή μας θα εστιαστεί στα τελευταία σαράντα χρόνια, οπότε και σημειώθηκαν ενδιαφέρουσες αλλαγές μετά τα γεγονότα του 1968.

Αυτή η ανάλυση στηρίζεται στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης (Πανεπιστήμια, Ανώτατες Σχολές και άλλα εκπαιδευτικά Ιδρύματα) προκειμένου να καλύψει τέσσερις περιοχές στοχασμού:

- τις συνέπειες του «εκδημοκρατισμού» της ανώτατης εκπαίδευσης,
- τη θέση της έρευνας στο πανεπιστήμιο και τη σχέση της με τους μεγάλους οργανισμούς έρευνας στη Γαλλία (CNRS, INSERM, κ.λπ.),
- τις εξελίξεις στην «εξουσία ελέγχου» και στην αυτονομία των πανεπιστημίων,
- τα αποτελέσματα της δημιουργίας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης.

Αυτή η εργασία αναφέρεται στα έργα ιστορικών (VERGER, 1986, PROST, 1992) και κοινωνιολόγων καθώς και στα προσωπικά μου αρχεία.

1. Ένα πανεπιστήμιο στερημένο από τις ουσιαστικές αποστολές του

Τα πανεπιστήμια στη Γαλλία δεν είναι παρά ένα μέρος της ανώτατης εκπαίδευσης. Λειτουργούν, ωστόσο, σαν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, πάνω στις αρχές που καθόρισε ο Von Humboldt, πριν από δύο περίπου αιώνες, στη Γερμανία, δηλαδή, «αφενός, στη διάρθρωση της διδασκαλίας και της έρευνας και, αφετέρου, στην «ακαδημαϊκή ελευθερία». Η ιστορία, όμως, περιόρισε την ισχύ τους στη δημιουργία της «ελίτ» και στην έρευνα.

Μια σειρά αλληλοσυγκρουόμενων επιλογών, που υπαγορεύονταν από πολιτικές παρά από παιδαγωγικές θεωρήσεις, επέβαλαν ένα σύστημα διασπασμένο και ανακόλουθο.

Στη Γαλλία, εδώ και έξι αιώνες, η πολιτική δύναμη δυσπιστούσε απέναντι στα πανεπιστήμια, και έβρισκε πάντα παράλληλα συστήματα για να παράγει την ελίτ του Κράτους. Ακόμη, άρχισε να εφαρμόζεται ένα πολύ ιδιαίτερο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης.

Το παλιό καθεστώς (πριν την επανάσταση)

Η Σορβόνη, που ιδρύθηκε το 1215, υπήρξε με την Μπολώνια, ένα από τα πρώτα πανεπιστήμια της Ευρώπης. Από τη γέννησή του, το πανεπιστήμιο, αυτός «ο συνεταιρισμός των δασκάλων και των μαθητών τους» ήθελε να ευνοήσει τα κοινά συμφέροντα, να αποκτήσει προνόμια και να αυτονομηθεί από την Εκκλησία και τη βασιλεία. Οι δάσκαλοι πίστευαν ότι η δημιουργία των μελλοντικών ελίτ με μια γνώση υψηλού επιπέδου (στην περιοχή της Θεολογίας και της Ιατρικής) έπρεπε να γίνει ταυτόχρονα με την παραγωγή αυτής της γνώσης: οι δάσκαλοι θα είναι επιστήμονες που θα διδάσκουν σαφώς καλύτερα αν είναι οι συγγραφείς αυτών των γνώσεων ή δράστες αυτής της ανανέωσης. Μία άλλη από αυτές τις πεποιθήσεις ήταν η ύπαρξη μιας συγκεκριμένης συνείδησης της ενότητας και της διάρθρωσης των γνώσεων.

Οι «ελεύθερες τέχνες», βγαλμένες μέσα από ρωμαϊκά κομμάτια διδασκαλίας, αποτέλεσαν το πρώτο δημιούργημα που ήταν απαραίτητο για τους πρώτους λόγιους κοινής βάσης. Αυτή η πεποίθηση εξηγεί την οργάνωση των πανεπιστημίων με τρεις ανώτατες σχολές: τη Θεολογία, τη Νομική και τις Ελεύθερες Τέχνες (εκείνη την εποχή ήταν η γραμματική, η διαλεκτική ή τέχνη του διαλογισμού, η ρητορική ή τέχνη της ομιλίας και της γραφής, η αριθμητική, η αστρονομία, η γεωμετρία, η μουσική).

Αυτός ο δεσμός ανάμεσα σ'αυτή την εκπροσώπηση των μαθημάτων και την οργάνωση των πανεπιστημίων συνεχίζει να υπάρχει ακόμη:

- η διάρθρωση της διδασκαλίας και της έρευνας που κυριάρχησε στη δημιουργία του Πανεπιστημίου του Βερολίνου το 1807, συνιστά το λεγόμενο γερμανικό μοντέλο πανεπιστημίου,
- οι πανεπιστημιακές σχολές των τεχνών είναι αυτές που συναντώνται στις αγγλο-σαξωνικές χώρες.

Αυτό, όμως, το ωραίο μοντέλο, ένα πανεπιστήμιο δασκάλων και μαθητών που έχουν σαν στόχο να παράγουν και να διδάσκουν καινούργιες γνώσεις υποβαθμίζεται στη διάρκεια των αιώνων.

Το πανεπιστήμιο «που συνδεόταν στενά με την εκκλησία, που είχε αποκοιμηθεί από το σχολαστικισμό και ήταν ναρκωμένο από τα προνόμιά του» (RENAUT, 2002) έχασε σε μερικούς αιώνες τους μαθητές του και το κύρος του.

Γι' αυτό το λόγο, για παράδειγμα, το Βασιλικό Κολέγιο, που ιδρύθηκε το 1530, έγινε στη συνέχεια το Κολέγιο της Γαλλίας, και εισήγαγε στις σπουδές του το πνεύμα της Αναγέννησης.

Η κατάργηση των πανεπιστημίων από την Επανάσταση

Τα πανεπιστήμια του παλιού καθεστώτος, πολύ ετερογενή, παρήκμασαν όταν τα κατάργησε η Συνέλευση (νόμος της 15^{ης} Σεπτεμβρίου 1793). Παρέμειναν μόνον κάποιες σχολές της Νομικής, της Ιατρικής και της Θεολογίας. Η Συνέλευση απέρριψε τη δημιουργία μιας διανοητικής ελίτ, αλλά επιδίωκε μια εκπαίδευση για το λαό.

Από δυσπιστία προς τα πανεπιστήμια, ίδρυσε τις «Ειδικές Σχολές» και τις «Κεντρικές Σχολές» που, στη συνέχεια, έγιναν οι «Ανώτατες Σχολές» απ' όπου επιλέγονταν τα βασικά στρατιωτικά μέλη και οι τεχνικοί του Κράτους: το Πολυτεχνείο για τη δημιουργία των στρατιωτικών και η Πρότυπη Σχολή (Ανώτατη) για τη δημιουργία των δασκάλων το 1794. Ακόμη, ίδρυσε τη Σχολή των Γεφυρών (ιδρύθηκε από τη Μοναρχία το 1747) και τη Σχολή των Ορυχείων (το 1783) για τη δημιουργία μηχανικών.

Η Αυτοκρατορία και η Παλινόρθωση: το status quo

Στη Γαλλία, τα πανεπιστήμια, έχοντας καταργηθεί το 1793 από τη Συνέλευση, δεν ξαναεμφανίστηκαν θεσμικά παρά ένα χρόνο αργότερα (νόμος της 10^{ης} Ιουλίου 1896). Ανάμεσα σ' αυτές τις δύο ημερομηνίες το περιβάλλον των πανεπιστημίων είχε ριζικά μεταβληθεί από την άποψη της παραγωγής και της μετάδοσης των γνώσεων: εμφανίστηκε μια άλλη ανώτατη εκπαίδευση, αυτή των «Ανώτατων Σχολών», με άλλες αρχές για την επιλογή των φοιτητών και με στόχο την επαγγελματική διάπλαση.

Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα αναπτύχθηκαν όλα τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια.....

Στην πραγματικότητα, ο Ναπολέοντας ενίσχυσε εξίσου όλες τις «Ανώτατες Σχολές». Ίδρυσε, στη διάρκεια της Υπατείας, τις Σχολές της Ιατρικής, της Φαρμακευτικής και της Νομικής που αντιστοιχούσαν στην επαγγελματική κατεύθυνση της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι Σχολές αυτές έγιναν πανεπιστημιακές στη διάρκεια της Αυτοκρατορίας. Ο Ναπολέοντας ίδρυσε τις πανεπιστημιακές Σχολές των Γραμμάτων και των Επιστημών, που, όμως, ουσιαστικά προορίζονταν στο να ελέγχουν το baccalauréat (διαγώνισμα που πιστοποιούσε το τέλος των σπουδών της μέσης εκπαίδευσης), γιατί το ενδιαφέρον εστιαζόταν, κυρίως, στη μέση εκπαίδευση. Οι Σχολές των Γραμμάτων και των Επιστημών ήταν φτωχές και σε πόρους και σε φοιτητές και εξαρτώνταν άμεσα από τους πρυτάνεις που γίνονταν καγκελάριοι. Γι' αυτό στις μέρες μας «πρύτανης» είναι ο υπεύθυνος όλου του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο μιας ακαδημίας (πολλά τμήματα), ενώ ο όρος «πρύτανης» στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια αντιστοιχεί στον υπεύθυνο ενός πανεπιστημίου ή μιας σχολής.

Το πανεπιστήμιο της Αυτοκρατορίας απέρριψε τον κοινωνικό του ρόλο για να αναλάβει τον ιδεολογικό έλεγχο. Αντίθετα, το σύστημα των ειδικευμένων Ανώτατων Σχολών διατηρήθηκε για μεγάλο διάστημα.

Η άλλη συνέπεια της ναπολεόντειας αναδιοργάνωσης ήταν η δημιουργία ενός συστήματος πυραμοειδούς και συγκεντρωτικού. Ο ναπολεόντειος συγκεντρωτισμός εκμηδένισε τις μεσαιωνικές παραδόσεις για αυτονομία. Αντέταξε, στο όνομα της αποτελεσματικότητας, την επαγγελματική διάπλαση απέναντι στην αφιλοκερδή κουλουρά, που αποτελούσε τη βάση των αρχαίων πανεπιστημίων. Γι' αυτό, ακόμη και σήμερα, υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός στο πανεπιστήμιο ανάμεσα στη Νομική και την Ιατρική, που είναι πιο επαγγελματικές, και τις άλλες επιστήμες. Παρά την ανεξαρτητοποίηση που επιτεύχθηκε πριν από είκοσι χρόνια, τα πανεπιστήμια δυσκολεύονται να αυτονομηθούν (MUSSELIN 2001), κάτι που αποτελεί ιδιαιτερότητα σε σχέση με τα ξένα πανεπιστημιακά συστήματα.

Η Τρίτη Δημοκρατία

Η Τρίτη Δημοκρατία αμφιταλαντεύτηκε όσον αφορά τις Ανώτατες Σχολές, που ήταν κληρονόμοι του δημοκρατικού ιδεώδους, και, τελικά, έδωσε προβάδισμα στο πανεπιστήμιο. Ο νόμος της 10^{ης} Ιουλίου 1896 επανέφερε τα πανεπιστήμια ομαδοποιώντας τις σχολές της ίδιας πόλης. Εφάρμοσε μια πολιτική σύστασης καθηγητικών εδρών και ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα οικοδόμησης σε όλη τη Γαλλία: η πλειοψηφία των κεντρικών πανεπιστημίων ανάγεται σ' αυτή την εποχή: η επανίδρυση της Σορβόνης, της Λιλ, της Λυών, της Μασσαλίας, της Τουλούζης, του Μπορντώ.....

Στις αρχές του 20ού αιώνα, η ζυγαριά έκλινε προς την πλευρά των Σχολών: το Κράτος, έχοντας εκβιομηχανιστεί, αναζητούσε στις Σχολές τον τεχνικό πυρήνα, καθόσον τα πανεπιστήμια δεν είχαν τους πόρους να διαμορφώσουν την καινούργια ελίτ: είχαν ουσιαστικά επικεντρωθεί στη διαμόρφωση των δασκάλων της μέσης εκπαίδευσης.

Η μεταπολεμική περίοδος

Μετά το 1945, ο διαχωρισμός είχε επιδεινωθεί. Το Κράτος, από δώ και στο εξής, επέλεγε όλους τους ανώτερους λειτουργούς του από κάποιες Ανώτατες Σχολές, όπως η Εθνική Σχολή Διοίκησης, και όχι με βάση τους πανεπιστημιακούς τους τίτλους. Πρέπει, ακόμη, να επισημανθεί μια άλλη ιδιαιτερότητα στη Γαλλία: οι μεγάλοι οργανισμοί έρευνας αναπτύσσονταν εκτός πανεπιστημίου: το C.N.R.S. (Εθνικό Κέντρο

Επιστημονικής Έρευνας) που ήταν ο πιο σημαντικός οργανισμός, το CEA (Κέντρο Ατομικής Ενέργειας), το INRA (Εθνικό Ινστιτούτο Αγρονομικής Έρευνας) το INSERM (Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας και Ιατρικής Έρευνας), κ.λπ.

Η ίδρυση του CNRS, το 1945, αποσκοπούσε στο συνδυασμό της επιστημονικής έρευνας με την έρευνα που απέφερε πόρους. Όμως, αυτό είχε ως αποτέλεσμα, όπως σημειώνει ο Alain RENAUT (2002), «να μεταφερθεί, σε μεγάλο βαθμό, η έρευνα αιχμής έξω από τα πανεπιστήμια. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο ότι, τουλάχιστον μέχρι το 1970, στη Γαλλία, όλες οι σπουδαίες επιστημονικές καινοτομίες πραγματοποιήθηκαν εκτός πανεπιστημίων: η ποσοτική μηχανική στο Κέντρο πυρηνικών σπουδών στο Saclay, η μοριακή βιολογία στο Ινστιτούτο Pasteur, οι κοινωνικές επιστήμες στο EHESS (Σχολή Ανωτάτων Σπουδών στις Κοινωνικές Επιστήμες), η τεκτονική των πλακών στο Ινστιτούτο Φυσικής, η μαθηματική οικονομία στο INSEE –για να μην αναφερθούμε και στις τεχνικές διοίκησης που άκμασαν μέσα στις Ανώτατες Οικονομικές Σχολές». Παρόλο που οι πανεπιστημιακοί, ιδιαίτερα αυτοί των «σκληρών» επιστημών, δουλεύουν (χωρίς ανταμοιβή) στα εργαστήρια του CNRS, αυτός ο θεσμικός διαχωρισμός είναι ιδιαίτερος στη Γαλλία. Έχει συνέπειες στην έρευνα που γίνεται στο πανεπιστήμιο, και ιδιαίτερα στη διάρθρωση, στον ίδιο χώρο, διδασκαλίας και έρευνας, αφενός, και στη διαφορετική κατανομή πόρων ανάμεσα στα εργαστήρια που ανήκουν ή συνδέονται με το CNRS και σ' αυτά του πανεπιστημίου, αφετέρου.

Μέσα σε 40 χρόνια, η θέση της έρευνας μέσα στα πανεπιστήμια βελτιώθηκε με τη δημιουργία των DEA (Διπλώματα σπουδών) και, αργότερα, των Μεταπτυχιακών Σχολών. Υπάρχουν και σήμερα κάποιες πανεπιστημιακές ομάδες έρευνας στο CNRS, αλλά, όπως παρατηρεί ο Alain RENAUT, «από πολλές απόψεις, το πανεπιστήμιο, που απογυμνώθηκε από τις Σχολές της πιο «πρακτικής» του λειτουργίας (της εξασφάλισης της επιλογής της ελίτ), έχασε και ένα μέρος της «θεωρητικής» του λειτουργίας (της συνεισφοράς στη δημιουργία της γνώσης) με την εμφάνιση αυτόνομων χώρων έρευνας».

2. 40 χρόνια αλλαγών.....χωρίς θεμελιώδεις μεταρρυθμίσεις

Ο νόμος Faure, που πέρασε την επόμενη των γεγονότων του Μάη του 1968, καθιέρωσε το ουσιαστικό χαρακτηριστικό των σημερινών πανεπιστημίων στη Γαλλία: τη λειτουργία πανεπιστημίων (όχι με βάση τις Σχολές) αποτελούμενων από διαφορετικές μονάδες Διδασκαλίας και Έρευνας (οι μονάδες Διδασκαλίας και Έρευνας έγιναν μονάδες Διάπλασης και Έρευνας) και, κυρίως, την αυτονομία των πανεπιστημίων. Το κύρος, όμως, των παλιών Σχολών είναι ακόμη και σήμερα πολύ μεγάλο και τα πανεπιστήμια παραμένουν χωρισμένα σε διάφορες επιστήμες. Είναι αναγκαίο, στο μεταξύ, να παρατηρήσουμε ότι, τα τελευταία χρόνια, εμφανίστηκαν γνήσιες πανεπιστημιακές πολιτικές που γεφύρωσαν τα επιστημονικά χάσματα. Ο νόμος Faure ενέταξε το πανεπιστήμιο σε μια μοντέρνα προοπτική επιμένοντας στην αυτονομία, στη συμμετοχή (όλων των μελών, συμπεριλαμβανομένων και των φοιτητών στα συμβούλια) και στην πολυεπιστημονικότητα.

Ο νόμος Savary (1984) διεύρυνε τις αποστολές των πανεπιστημίων και έδωσε έμφαση στην αποκέντρωση και την αυτονομία τους. Προχώρησε επίσης σε αλλαγές στη διάρθρωση: κατάργησε το σώμα των βοηθών, και δημιούργησε το σώμα των δασκάλων διαλέξεων. Σήμερα, υπάρχουν 88.000 διδάσκοντες στα δημόσια ανώτατα ιδρύματα από τους οποίους το 35% είναι καθηγητές και το 65% δάσκαλοι διαλέξεων.

Πρέπει, όμως, να σημειώσουμε ότι οι νόμοι του Faure και του Savary επέτρεψαν την ανάπτυξη επαγγελματικών σχολών έξω από το πανεπιστήμιο (Ανώτατες Σχολές, εμπορικές σχολές, παραϊατρικές, κοινωνικής απασχόλησης...) αλλά και μέσα στο πανεπιστήμιο, όπου οι σχολές αυτές ήταν λιγότερο ή περισσότερο αυτόνομες (UFM για τις σπουδές των δασκάλων, Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Τεχνολογίας, Επαγγελματικά Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα, κ.λπ.). Απ'την άλλη, το CNRS παρέμεινε ο κύριος ερευνητικός οργανισμός στη Γαλλία, θεσμικά διαχωρισμένος από το πανεπιστήμιο.

Οι δυσκολίες στο πανεπιστήμιο στη Γαλλία οφείλονταν, σε μεγάλο βαθμό, σ' αυτόν τον καταμερισμό των εργασιών χωρίς να έχει γίνει μια πραγματική μεταρρύθμιση στην ανώτατη εκπαίδευση. Το πανεπιστήμιο αποχωρίστηκε από ουσιαστικές λειτουργίες προς όφελος ινστιτούτων που λειτουργούσαν παράλληλα, Ανώτατων Σχολών και μεγάλων επιστημονικών οργανισμών. Ήταν παραμελημένο και αγνοημένο από τη διοίκηση, και αυτή η κατάσταση είχε αρνητικό αντίκτυπο στις συνθήκες λειτουργίας του και στις δυνατότητες διαμόρφωσής του.

3. Μια ιστορία που εξηγεί το παρόν

Το πανόραμα που γρήγορα θα διατρέξουμε εξηγεί την ουσία των πραγματικών δυσκολιών του πανεπιστημίου, που θα συνοψίσουμε σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

3.1. Το θέμα του «εκδημοκρατισμού» της ανώτατης εκπαίδευσης

Παρόλο που ο αριθμός των φοιτητών είναι σταθερός εδώ και μερικά χρόνια, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σπούδασαν 300.000 σπουδαστές το 1960, 850.000 το 1970, και 2.200.000 το 1990, και ότι στη συνέχεια υπήρξε μια σταθερότητα. Αυτή η αύξηση ήταν πιο μεγάλη σε οργανισμούς έξω από το πανεπιστήμιο, που δεν αντιπροσωπεύουν δυναμικό μεγαλύτερο από 63% (1.300.000) στην ανώτατη εκπαίδευση.

Αυτή η κατάσταση είναι αποτέλεσμα μιας πολιτικής (της αριστερής παράταξης) ανύψωσης του επιπέδου σπουδών και εκδημοκρατισμού των σπουδών, που περιλαμβάνονταν στο νόμο του 1989 για την εκπαίδευση, με περίφημο στόχο ένα 80% πτυχίων το 2000». Τα αποτελέσματα ήταν μέτρια. Βέβαια, υπήρξε ένας πραγματικός εκδημοκρατισμός όσον αφορά την πρόσβαση στις ανώτατες σπουδές. Αν, όμως, κοιτάξει κανείς τα πράγματα από κοντά, θα διαπιστώσει ότι η επιλογή των σχολών σπουδών είναι διαφορετική ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα, αφού οι νέοι που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα προτιμούν επαγγελματικές σχολές ή τεχνολογικά πεδία. Και, βέβαια, τα ποσοστά επιτυχίας είναι διαφορετικά ανάλογα με την κοινωνική καταγωγή: στους πρώτους κύκλους του πανεπιστημίου, τα ανώτατα επαγγέλματα απορροφούν το ένα τρίτο των φοιτητών, ενώ τα μεσαία επαγγέλματα απασχολούν το 1/5, και εργάτες γίνονται το 1/6. Αυτές οι αποκλίσεις μελετώνται στο βαθμό που επηρεάζουν θετικά τα επίπεδα των σπουδών: στον τρίτο κύκλο, τα παιδιά των μηχανικών, των ανώτατων σωμάτων και των ελεύθερων επαγγελματιών αποτελούν το 45% του δυναμικού, έναντι 9% των παιδιών των υπαλλήλων και 8% των παιδιών των εργατών. Οι λόγοι γι' αυτή τη μαζική αποτυχία των μεσαίων στρωμάτων είναι η έλλειψη απ' αυτό το νέο κοινό παιδαγωγικής προσαρμογής στο πανεπιστήμιο, η έλλειψη πληροφόρησης, προσανατολισμού και έργου γι' αυτούς τους φοιτητές, καθώς και η πρώιμη ειδίκευση.

Όλοι οι κοινωνιολόγοι συμφωνούν ότι θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερη ισότητα ανάμεσα στις επίλεκτες, προστατευόμενες και ακριβές σχολές του πανεπιστημίου και τις μη επίλεκτες, μη προστατευόμενες και με λιγότερο κύρος, ότι τα μέσα που παρέχονται στους φοιτητές είναι πολύ λίγα, και ορισμένοι επισημαίνουν την υποκρισία που υπάρχει σ' αυτό το αξιοκρατικό σύστημα, όπου ο καθένας πιστεύει ότι οι επίλεκτικοί μηχανισμοί και οι ανισότητες που απορρέουν από τα διπλώματα είναι νόμιμοι, και ότι μέσα στο πανεπιστήμιο οι φοιτητές χάνουν πολύ χρόνο, δύναμη και την αυτοπεποίθησή τους.

3.2. Το θέμα της έρευνας

Δεκάδες αναφορές, ακαδημαϊκές συζητήσεις, απεργίες των καθηγητών φανερώνουν ότι εδώ και είκοσι χρόνια υπήρχαν τα ίδια προβλήματα: οικονομική ανεπάρκεια των πανεπιστημιακών εργαστηρίων, διασπορά και πλεονασμός ανάμεσα στις ομάδες, γραφειοκρατία, ανεπάρκεια θέσεων για τους νέους ερευνητές, αξιολόγηση των ερευνητών με βάση τις ατομικές δημοσιεύσεις, απουσία σύνδεσης με εταιρείες, κ.λπ.

Η Γαλλία ζει, όπως όλες οι «αναπτυσσόμενες» χώρες, ριζικές αλλαγές στη χρηματοδότηση της έρευνας, αφού μειώνονται οι δημόσιες επιχορηγήσεις και αυξάνονται αυτές των επιχειρήσεων: τα ποσοστά γίνονται αντίστοιχα από 49% και 51% το 1967, 38% και 62% (BARRE 2000).

Οι διάφοροι υπουργοί που διαδέχονταν ο ένας τον άλλον ενθάρρυναν την έρευνα που είχε εφαρμογή στις επιχειρήσεις σε βάρος της θεωρητικής έρευνας που γινόταν στα πλαίσια της δημόσιας έρευνας.

Ας σημειώσουμε, στο μεταξύ, την πρόσφατη ίδρυση της ANR (Εθνικό Πρακτορείο Έρευνας) που έχει σαν σκοπό να διανείμει σε ερευνητικά έργα όλα τα δημόσια κεφάλαια που προορίζονται για έρευνα. Θα είναι ενδιαφέρον να αναλύσει κανείς, σε λίγα χρόνια, τις συνέπειες αυτής υπερ-δομής στην έρευνα στη Γαλλία, ιδιαίτερα στο χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.

3.3. Η «εξουσία ελέγχου» και η αυτονομία των πανεπιστημίων

Είδαμε ότι η ναπολεόντεια οργάνωση δε συνήθισε τα πανεπιστήμια στο να αποκτούν την αυτονομία τους και να εφαρμόζουν αυθεντικές πολιτικές δημιουργίας σχολών. Παρόλο που ο θεσμός των τετραετών συμβολαίων με το Κράτος επέτρεψε εδώ και 15 χρόνια να αρχίσει να υπάρχει μια πολιτική δημιουργίας σχολών, αυτή η αυτονομία είναι δύσκολο να εφαρμοστεί εφόσον οι θέσεις των διδασκόντων και ο προϋπολογισμός καθορίζονται από το Υπουργείο. Η εφαρμογή του εξελικτικού σχεδίου της Μπολωνίας, του επονομαζόμενου στη Γαλλία «LMD» λειτουργεί ως μάρτυρας : τα πανεπιστήμια έπρεπε να παρουσιάσουν μέσα στο τετραετές συμβόλαιο τη δική τους «προσφορά διάρθρωσης» στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο δεχόταν (ή όχι) να χρηματοδοτήσει τα καινούργια διπλώματα που παρουσιάζονταν μέσα στο σχήμα «LMD». Οι αντιδράσεις των σχολών ήταν διαφορετικές: η πλειοψηφία των θετικών πανεπιστημίων και των Ανώτατων Σχολών εξυπηρετούνταν από τη μεταρρύθμιση ώστε να μπορούν να συνεργάζονται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, ενώ τα πανεπιστήμια των γραμμάτων και των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών είχαν πολλές δυσκολίες να υλοποιήσουν ένα κοινό έργο.

3.4. Τα αποτελέσματα της δημιουργίας του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης

Το μέγεθος και η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας, καθώς και η διαφορετική ιστορία των διάφορων σχολών που το αποτελούσαν καθιστούσαν πολύ δύσκολη την εφαρμογή του εξελικτικού σχεδίου της Μπολώνιας. Υπάρχουν, στην πραγματικότητα, ιδρύματα που είναι εξολοκλήρου διαφορετικά:

- οι στόχοι: ενώ οι Ανώτατες Σχολές στοχεύουν στην επαγγελματικοποίηση της ελίτ, τα πανεπιστήμια φιλοξενούν όλους τους διπλωματούχους, έχουν φοιτητές, που έχοντας απορριφθεί από τις επίλεκτες σχολές, δοκιμάζουν εκεί την τύχη τους, χωρίς αληθινά σχέδια για ανώτατη εκπαίδευση,

- τα οικονομικά: τα πανεπιστήμια, έχοντας χαμηλή επιχορήγηση, έχουν χαμηλή εγγραφή, καθορισμένη από το Υπουργείο (για το 2007, 162 ευρώ το χρόνο για το δίπλωμα, 211 ευρώ για το master και 320 ευρώ για το διδακτορικό) ενώ οι Ανώτατες Σχολές ή οι Εμπορικές Σχολές, όντας ιδιωτικές, έχουν ακριβά δίδακτρα (για παράδειγμα, 11.000 ευρώ το χρόνο για ένα master στην Πολυτεχνική Σχολή, 5.000 ευρώ κατά μέσο όρο σε μια Σχολή Μηχανικών),

- ο δημόσιος μαθητής, το καταστατικό και η διάρθρωση των διδασκόντων, ο χώρος έρευνας, κ.λπ. είναι, επίσης, παράγοντες διαφοροποίησης.

Αυτό που πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι η εφαρμογή του εξελικτικού σχεδίου της Μπολώνιας ενέχει τον κίνδυνο να ενταθούν αυτές οι διαφορές. Κάποια ιδρύματα, συνηθισμένα στον ανταγωνισμό, αποδέχονται τη μεταρρύθμιση για να επιβιώσουν....αλλά και για να προτείνουν στους φοιτητές επαγγελματικές δομές ποιότητας. Απ' την άλλη, ιδιαίτερα στα πανεπιστήμια, δεν έχουν καταλάβει τις αλλαγές, δεν ξέρουν και δεν μπορούν να αντιδράσουν.

Εξαιτίας των μεταρρυθμίσεων των δομών της εκπαίδευσης (Ανώτατες Σχολές και πανεπιστήμια) και της έρευνας (μεγάλοι οργανισμοί και πανεπιστήμια), τα γαλλικά πανεπιστήμια δεν είναι σήμερα σε θέση να εξασφαλίσουν την ουσιαστική αποστολή τους.

Εκπαιδευτική πολιτική και εξέλιξη του πανεπιστημιακού θεσμού στην Ελλάδα (1836-1982)

Χρήστος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Αναπλ. Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό της να εξετάσει την εξέλιξη του πανεπιστημιακού θεσμού στην Ελλάδα κάτω από το πρίσμα ενός ερμηνευτικού σχήματος - υπόβαθρου, που λέγεται από τη μια εκπαιδευτική πολιτική και από την άλλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η διερεύνηση του θέματος μέσα από τη σκοπιά αυτή γίνεται, επειδή κάθε επιχειρούμενη ολιστική μεταβολή στο εκπαιδευτικό σύστημα διέρχεται υποχρεωτικά μέσα από τη διάδραση αυτών των δύο παραγόντων, που διαμορφώνουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό, θέτουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, εκπαιδεύουν και αμείβουν ανθρώπους για την επίτευξη των σκοπών αυτών, χρησιμοποιούν όλα τα διαθέσιμα μέσα για την υλοποίηση των σκοπών αυτών.

Μεθοδολογικά το υπό διερεύνηση θέμα προσεγγίζεται μέσα από δύο θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα εξετάζει και αναλύει τους βασικότερους εννοιολογικούς όρους: «εκπαιδευτική πολιτική, «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» και «Πανεπιστήμιο». Η δεύτερη ενότητα διερευνά υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής την αριθμητική και κυρίως την «εσωτερική εξέλιξη» του θεσμού μέσα από τα νομοθετικά κείμενα, που κατά βάση άλλαξαν ή επιχείρησαν να αλλάξουν τη δομή και τη λειτουργία ελληνικού Πανεπιστημίου.

Το υπό διερεύνηση θέμα φαίνεται κατ' αρχήν απέραντο για τα περιθώρια ενός άρθρου, ωστόσο στην ουσία είναι μικρό αν εκ των προτέρων γνωρίζει κανείς ότι όλες οι αλλαγές πραγματοποιούνται κατά το διάστημα αυτό (1836-1982) μέσω –κυρίως- τεσσάρων, μόλις, Νόμων. Εξάλλου, με τέτοιας μικρής έκτασης εργασιών δεν επιδιώκεται η ενδελεχής ιστορική εξέταση θεμάτων μεγίστης σημασίας, όπως το προκείμενο, αλλά η ανάκτηση μιας ολικής εικόνας της εξέλιξης του θεσμού ως σήμερα, η ερμηνεία των συντελεσθαισών εξελίξεων και η επισήμανση της προοπτικής του θεσμού για την πρόοδο της Ελλάδας στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίγνεσθαι.

Ως βασική προϋπόθεση του όλου ερευνητικού εγχειρήματος τίθεται η αρχή ότι το Πανεπιστήμιο αποτελεί τον πρώτιστο άξονα για την ανάπτυξη μιας κρατικής οντότητας και για την ευημερία μιας κοινωνίας.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

2.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Προκειμένου να γίνει σαφής ο ρόλος που διαδραμάτισε στην Ελλάδα η «εκπαιδευτική πολιτική» είναι αναγκαία στο σημείο αυτό η εννοιολογική διασάφηση του όρου.

Ο όρος «πολιτική» σημαίνει τον τρόπο διαχείρισης των κρατικών υποθέσεων και το σύστημα διακυβέρνησης ενός πεδίου (μιας χώρας, ενός ιδρύματος, μιας επιχείρησης κ.λπ.). Η πολιτική είναι συναρτημένη με ιδεολογικές τάσεις και με πρακτικές εξουσίες. Κριτήρια μιας πολιτικής είναι η σαφήνεια, η νομιμοποίηση (ανάμεσα στους παραγωγούς και τους αποδέκτες της), η αποτελεσματικότητα, η επάρκεια (συσχετιζόμενη με το κόστος και τα αντισταθμιστικά οφέλη) και ο τρόπος αξιολόγησής της από τις ομάδες ενδιαφέροντος (Παπαδάκης, 1993, 79).

Ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» είναι εκ των πραγμάτων πιο σύνθετος, αφού πρώτα από όλα αναφέρεται γενικά στην εκπαίδευση, δηλαδή στη μάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στη μάθηση μιας κουλτούρας και των συναρτημένων με αυτήν αξιών, στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο, στην σχολική

υλικοτεχνική υποδομή, στη διδασκαλία και στα μέσα διεξαγωγής της διδασκαλίας. Έπειτα, ο ίδιος όρος «εκπαιδευτική πολιτική»: 1) Αναφέρεται στις επιλογές ενός πολιτικού προσώπου ή μιας ομάδας πολιτικών προσώπων και στα αποτελέσματα αυτών των επιλογών. 2) Θεωρείται ως μια ολοκληρωμένη δέσμη δράσης, που κοινοποιείται στα πλαίσια ενός πολιτικού λόγου ή μιας νομοθεσίας. 3) Σχετίζεται με τις αποφάσεις για την εκπαίδευση, που λαμβάνονται από τα κλιμάκια εξουσίας. 4) Διακρίνεται στη μακρο-εφαρμόσιμη (σ' αυτήν που σχεδιάζεται από την κεντρική εξουσία και αφορά το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα) και στη μικρο-εφαρμόσιμη (σ' αυτήν που σχεδιάζεται σε τοπικό επίπεδο και αφορά στη λειτουργία των σχολείων). 5) Δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο ποτέ σε διαφορετικά κράτη. Έτσι, για να έχει αποτελεσματικότητα πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας, στην οποία ασκείται. 6) Τα προαναφερθέντα συστατικά μιας εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέονται άρρηκτα με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία εκπονούνται, δημοσιοποιούνται και γίνεται προσπάθεια να εφαρμοσθούν (Παπαδάκης, 1993, 81).

Το περιεχόμενο, συνεπώς, της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής δημοσιοποιεί είτε ο Υπουργός Παιδείας ως εκφραστής της Κυβέρνησης ή της ομάδας ειδικών σε συνεργασία με τα αρμόδια πολιτικά πρόσωπα. Κατά προέκταση, το ποιόν και το είδος μιας εκπαιδευτικής πολιτικής ποικίλλει ανάλογα με τα πρόσωπα που επιλέγονται στην Κυβέρνηση, με την πολιτική ιδεολογία που αυτά εμφορούνται και από τα συμφέροντα (ιδιωτικά ή συλλογικά) που αυτά εκπροσωπούν. Υποστηρίζεται ότι, όταν δεν αποφασίζει μόνη της μια Κυβέρνηση για την εκπόνηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά στην εκφορά αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι φορείς της τοπικής κοινωνίας, τότε επιστεύδονται τα αποτελέσματα εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδάκης, 1993, 88^ε).

Γίνεται από τα παραπάνω σαφές ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαδραματίζει καταλυτικό και πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, συνεπώς και στη διαμόρφωση του πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της, των Πανεπιστημίων της.

2.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ο όρος «αλλαγή» παραπέμπει σε μια διαρκή ρήξη με τις παραδόσεις, με τις προϋπάρχουσες υλικές συνθήκες και με τα πολιτιστικά μορφώματα. Ο όρος «μεταρρύθμιση» σημαίνει περισσότερο μια κανονιστική έννοια ή ένα αίτημα για καινοτομία σε περιπτώσεις, όπου απειλούνται θεμελιώδεις αξίες και παραπέμπει στην προσπάθεια για επαναπροσαρμογή ενός θεσμού στον αληθινό σκοπό ύπαρξής του. Κατά συνέπεια, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ουσιαστικά επέρχεται μια ρήξη με την προϋπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική και με την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδάκης, 2003, 100 και 102). Έτσι, οι όποιες μεμονωμένες αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού συστήματος (όπως π.χ. σχολική νομοθεσία, ίδρυση νέων σχολικών τύπων, καινούρια σχολικά κτήρια) δεν συνιστούν εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αφού η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σημαίνει κυρίως αλλαγή προσανατολισμού, αλλαγή πνεύματος, αλλαγή σε βάθος και πλάτος (Δημαράς, 1973, κ') όλων των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος (σκοπός του σχολείου, μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτήρια) (Τερζής, 1993, 14).

Τέλος, ο όρος «Πανεπιστήμιο» σημαίνει έναν ενιαίο και πνευματικά αυτοδύναμο χώρο (Τσαούσης, 1994, 40), που αποτελείται από ένα σύνολο Σχολών με κοινή διοίκηση και που έχει ως σκοπό του: 1) Την ανάπτυξη της προσωπικότητας με την καλλιέργεια του ορθού λόγου και της κριτικής σκέψης. 2) Τη μετάδοση γνώσης, τεχνογνωσίας και δεξιοτήτων με τη διδασκαλία (Μπουζάκης, 2006, 16). 3) Την ανάπτυξη και παραγωγή νέας γνώσης και τεχνολογίας (Gasset, 2004, 77) με την έρευνα (Ράσσης, 2004, 197).

2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.3.1. Ο ΙΔΡΥΤΙΚΟΣ ΝΟΜΟΣ ΤΟΥ 1836

Ένα έτος μετά την ίδρυση του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου στην Αθήνα, δημοσιεύεται επί Αντιβασιλείας Αρμανσπεργκ το Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 «Περί συστάσεως του Πανεπιστημίου». Το Διάταγμα ωστόσο αυτό ανακαλείται και αντικαθίσταται από το Βασιλιά Όθωνα με το Διάταγμα της 10^{ης} Απριλίου 1837 (Τερζής, 2005, 353 και Μπουζάκης, 2006^α, 33). Το Πανεπιστήμιο αυτό «προσανατολίζονταν από την ίδρυσή του ως το 1892 στο γερμανικό πρότυπο, που έχει την προέλευσή του στο Νεοανθρωπισμό του 19^{ου} αιώνα και την πρώτη υλοποίησή του στην ίδρυση του Πανεπιστημίου του Βερολίνου το 1810. Κύριο γνώρισμα του μοντέλου αυτού είναι η σύζευξη διδασκαλίας και έρευνας μέσα σε μια περιορισμένη αριθμητικά πανεπιστημιακή κοινότητα επίλεκτων φοιτητών και σοφών καθηγητών [...] και πρώτιστος στόχος του η γενική μόρφωση μέσω της επιστήμης και σε δεύτερη μοίρα η επαγγελματική εκπαίδευση των φοιτητών» (Ξωχέλλης, 1989, 34).

Σύμφωνα με το Διάταγμα αυτό της 10^{ης} Απριλίου 1837 «Περί συστάσεως του Πανεπιστημίου», το Πανεπιστήμιο αποτελείται από τέσσερις Σχολές: Θεολογική, Νομικών Επιστημών, Ιατρική και Φιλοσοφική. Κύρια χαρακτηριστικά της δομής του Πανεπιστημίου είναι: 1) Δεν είναι αυτόνομο εκπαιδευτικό ίδρυμα αλλά τελεί υπό την άμεση επιτήρηση και υπό την ανώτατη εποπτεία του Υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαίδευσης. 2) Παρά το γεγονός ότι τη διεύθυνση και την αστυνόμευση του Πανεπιστημίου έχει ο Πρύτανης και τη διεύθυνση των Σχολών έχουν οι Σχολάρχες, την ανώτατη εποπτεία και διοίκηση του Πανεπιστημίου διατηρεί το Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαίδευσης. 3) Οι καθηγητές του Πανεπιστημίου διορίζονται απευθείας από τον Βασιλιά μετά από πρόταση του Υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαίδευσης, μετά δε πέντε χρόνια (από την ίδρυση του Πανεπιστημίου) συμμετέχουν στη διαδικασία της επιλογής των καθηγητών και το Πανεπιστήμιο και οι Σχολές. 4) Οι φοιτητές πληρώνουν δίδατρα ετήσιας φοίτησης από 10 έως 40 δραχμές (μέτρο που τελικά δεν εφαρμόστηκε) και καταβάλλουν το κατά τάξη χαρτόσημο και τα τέλη για τα απολυτήρια και για τους ακαδημαϊκούς βαθμούς. 5) Οι φοιτητές είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν στις διατάξεις του εσωτερικού κανονισμού του Πανεπιστημίου. 6) Στους φοιτητές που «παρεκτρέπονται» μέσα στο Πανεπιστήμιο μπορεί να επιβάλλονται από τον Πρύτανη οι εξής ποινές: επίπληξη ιδιαιτέρως, επίπληξη ενώπιον του Συμβουλίου του Πανεπιστημίου, κράτηση μέσα στο Πανεπιστήμιο μέχρι 24 ώρες (Διάταγμα υπ. αριθ. 16 της 14^{ης} Απριλίου 1837 «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου Πανεπιστημίου» (άρθρα 3, 6, 24, 27 και 31)).

Η έναρξη λειτουργίας του Πανεπιστημίου γίνεται στις 3/15 Μαΐου 1837 και στο πρώτο έτος εγγράφονται 52 φοιτητές.

Η ίδρυση του πρώτου Πανεπιστημίου αποτελεί με βεβαιότητα ένα κορυφαίο γεγονός για το νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος. Κυρίως επειδή το Πανεπιστήμιο από αποτελεί για τους Έλληνες αυτή την περίοδο ένα κορυφαίο πνευματικό και εθνικό σύμβολο. Στον πνευματικό αυτό οργανισμό εναποτίθενται οι ελπίδες των Ελλήνων για την πνευματική τους καλλιέργεια, για τη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού προς την Ανατολή, για τη σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης και της κοινωνικής συνοχής (Μπουζάκης, 2006, Α', 38).

Σε επίπεδο ωστόσο δομής και οργάνωσης φαίνεται από τις διατάξεις του ιδρυτικού Διατάγματος του 1837 ότι εγκαινιάζεται η άσκηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που εγκαθιδρύει τον απόλυτο κρατικό έλεγχο της πανεπιστημιακής διοίκησης και της πανεπιστημιακής ζωής, υιοθετείται μια αυστηρή συγκεντρωτική οργάνωση, αποκλείεται ολότελα η αυτοδιοίκηση και χαράσσεται ένας θεωρητικός και κλασικιστικός χαρακτήρας των σπουδών (Δημαράς, Α', 1973, λ').

2.3.2. ΟΙ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ – ΠΑΛΙΣΙΟΥ 4353 ΤΟΥ 1932

Η αλλαγή της διακυβέρνησης της Χώρας στις δεκαετίες 1910 έως 1932 από τις Φιλελεύθερες πολιτικές δυνάμεις του Ελευθερίου Βενιζέλου σήμανε και την πρώτη ριζική αλλαγή της ισχύουσας ως τότε εκπαιδευτικής πολιτικής στο θέμα του Πανεπιστημίου. Ο άνεμος της ελευθερίας που έπνεε στη Μακεδονία, στη Θράκη και στα νησιά του Αιγαίου μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους, ήταν η αφορμή μόνο για την ωρίμανση της σκέψης για αποκέντρωση και για ίδρυση και άλλων Πανεπιστημίων στη χώρα, τα οποία και θα έκαναν ευκολότερη την πρόσβαση στη μόρφωση και των ανθρώπων της Βόρειας Ελλάδας. Καρπός αυτών των ζυμώσεων υπήρξε στα 1919 η ιδέα του Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή προς τον Πρωθυπουργό Ελευθέριο Βενιζέλο για ίδρυση του δεύτερου ελληνικού Πανεπιστημίου στη Σμύρνη (που θα περιλάμβανε κυρίως Σχολές όπως: Γεωπονική, Εμπορική, Φυσικών Επιστημών, Ανατολικών Γλωσσών)· οι σπουδές δηλαδή στο Πανεπιστήμιο αυτό θα είχαν μια περισσότερο θετική κατεύθυνση (Πυργιωτάκης, 2001, 315). Με τον τρόπο αυτό η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν θα ήταν προνόμιο μόνο των Αθηνών και των Ελλήνων της νότιας Ελλάδας, αλλά τόσο των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης και των άλλων εστίων του

ελληνισμού όσο και εκείνων που κατάγονται από ανατολικές χώρες και ζουν στην Ελλάδα (Μπουζάκης, 2006, Α', 69 και 73). Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και τη ματαίωση του σχεδίου για την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Σμύρνης, ο Πρωθυπουργός της χώρας Αλέξανδρος Παπαναστασίου εισηγείται στα 1925 την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Τερζής, 1993, 154 και Μπουζάκης, 2006, 73 και 80-83).

Παρά το σημαντικό γεγονός ότι η Ελλάδα αποκτά -μετά περίπου έναν αιώνα- το δεύτερο Πανεπιστήμιό της στη Θεσσαλονίκη το 1925, η δομή και η οργάνωσή του παραμένει η ίδια με εκείνη του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ανάμεσα στα μέτρα που επιφέρει η μεταρρύθμιση του 1929-1932 και που ουσιαστικά άλλαξαν ριζικά για πρώτη φορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη σύστασή του, περιλαμβάνεται και ο Νόμος 4353 του 1932 «Περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», που ψηφίζεται επί Κυβερνήσεως Ελευθερίου Βενιζέλου και προσυπογράφεται από τον Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου. Πριν τη δημοσίευση του παραπάνω Νόμου είχε προηγηθεί η ψήφιση του Διατάγματος 5143 του 1931, βάσει του οποίου εγκαινιάζεται η θεσμοθέτηση ενός τρόπου έμμεσης εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας στα δύο ελληνικά Πανεπιστήμια, καθώς η εποπτεία αυτή ενασκέιται πλέον δια του Κυβερνητικού Επιτρόπου. Ο νέος Νόμος 4353 του 1932 επαυξάνει τον εποπτικό εξουσιαστικό ρόλο του Πρύτανη σε ολόκληρο το διδακτικό (άρθρα 54-110) και διοικητικό προσωπικό του Πανεπιστημίου, που παραμένει ο άμεσος διαμεσολαβητικός κρίκος με το Υπουργείο Παιδείας. Επιδιώκοντας την καθιέρωση μιας αυστηρής ιεραρχίας στη διοίκηση του Πανεπιστημίου, ο νομοθέτης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του συλλογικού οργάνου της Συγκλήτου (άρθρα 23-43), όπως και στη Γενική Συνέλευση των Καθηγητών, που συνέρχεται μία φορά τα χρόνια μετά από πρόσκληση του Πρύτανη (άρθρο 43). Στον ίδιο Νόμο σημαντική έμφαση δίνεται στο διοικητικό έργο κάθε Σχολής, την εποπτεία της οποίας έχει ο Κοσμήτορας (άρθρα 45-47). Βεβαίως, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ρόλο της Κεντρικής Διοίκησης του Πανεπιστημίου, που εδρεύει στο κεντρικό κτήριο του Πανεπιστημίου και περιλαμβάνει τα επιμέρους γραφεία και τις διευθύνσεις (άρθρα 260-280). Το πρόσωπο όμως που κυριολεκτικά ελέγχει την ζωή και την κάθε κίνηση εντός του Πανεπιστημίου είναι ο Γενικός Γραμματέας, καθώς έχει την εποπτεία και τον έλεγχο όλων των γραφείων της κεντρικής διοίκησης του Πανεπιστημίου, επιβλέπει την εφαρμογή των νόμων από αυτά, εισηγείται τα προς συζήτηση θέματα στη Σύγκλητο, φροντίζει για όλα τα θέματα που αφορούν στη διοίκηση του Πανεπιστημίου, εκτελεί όλες τις αποφάσεις που του αναθέτει η Σύγκλητος, αλληλογραφεί απευθείας με όλες τις δημόσιες αρχές για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του Πανεπιστημίου, ελέγχει και μονογράφει όλα τα σχέδια των εξερχομένων εγγράφων (άρθρο 262). Πέραν όμως του κεφαλαίου της διοίκησης και της απαίτησης για χρηστή διαφάνεια, ο Νόμος 4353 δίνει πρωτοφανή και -δικαίως για πρώτη φορά στα ελληνικά χρονικά δεδομένα- μέγιστη σημασία, στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των φοιτητών (άρθρα 111-135). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Νόμος είναι εξαιρετικά αυστηρός σε ότι αφορά τη λήξη της ιδιότητας του φοιτητή, καθώς επισημαίνει ότι η φοιτητική του ιδιότητα λήγει όταν αυτός: 1) Καθυστερήσει να ανανεώσει την εγγραφή του για ένα έτος. 2) Όταν αποβληθεί από τη Σχολή προσωρινά. 3) Όταν περάσουν δύο ακαδημαϊκά έτη και δεν έχει φοιτήσει τον απαιτούμενο χρόνο στο Πανεπιστήμιο (άρθρα 132-189). Για την πρόληψη, τέλος, οικονομικών ατασθαλειών ο νομοθέτης υποχρεώνει τον ταμία της κεντρικής οικονομικής υπηρεσίας να καταβάλλει εγγύηση, το ύψος της οποίας ορίζεται από το Οικονομικό Συμβούλιο (άρθρο 267).

Ο Νόμος 4353 του 1932 πρέπει να θεωρηθεί ότι είναι μέρος της πολύ σημαντικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Φραγκουδάκη, Α., 1986, 64), που πραγματοποιεί σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος η κυβέρνηση Βενιζέλου με τους Υπουργούς Παιδείας Κ. Γόντικα και Γ. Παπανδρέου κατά το διάστημα 1928-1932. Βασισμένα στη γνώση της σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας (Γενική εισηγητική έκθεσις, 1929, 9-11), η μεταρρύθμιση αυτή προσβλέπει στην οργάνωση και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού δίνει εξαιρετική βαρύτητα τόσο στο θέμα της διοίκησης όσο και στο θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Γενική εισηγητική έκθεσις, 1929, κεφάλαιο Δ', 37-51). Χωρίς την αναβάθμιση αυτών των δύο παραγόντων δεν μπορεί να υπάρξει καμία πρόοδος στην Ελλάδα. Όμως η εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση σε ό,τι αφορά στη δομή και στη διοίκηση του Πανεπιστημίου δεν μπόρεσε να απαλλαγεί από το σύνδρομο του «Ιδιωνύμου» του 1929 και του απόλυτου κρατικού ελέγχου της πανεπιστημιακής ζωής, παράγοντες που φυσικά δεν ευνοούν την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της πνευματικής και επιστημονικής σκέψης (Αντωνίου, 1999, 118 και 130). Ο Γενικός Γραμματέας του Πανεπιστημίου πρέπει επίσης να συνδυαστεί με την θεσμοθετημένη από το Νόμο 5143 του 1931 παρουσία του Κυβερνητικού Επιτρόπου, ο οποίος διατηρούσε υποχρεωτικά γραφείο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και προαιρετικά στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και ήταν επιφορτισμένος να παρακολουθεί την εφαρμογή των Νόμων στα δύο Πανεπιστήμια και να υποβάλλει σχετικές εκθέσεις προς τον Υπουργό Παιδείας. Έτσι ο Γενικός Γραμματέας του Πανεπιστημίου σε συνάρτηση με τον Κυβερνητικό

Επίτροπο αποτελούν έμμεσα την προέκταση του Υπουργού Παιδείας στη ζωή του Πανεπιστημίου, αφού ελέγχουν όσα γίνονται μέσα στο Πανεπιστήμιο και όσα έγγραφα εξέρχονται από το Πανεπιστήμιο, αναγορευόμενοι έτσι σε έναν ιδεολογικό και πολιτικό μηχανισμό ελέγχου του Πανεπιστημίου (Παπαδάκης, 2004, 212).

Αποδεικνύεται από τα παραπάνω ότι όντως ο Νόμος αυτός αποκλείει την αυτοδιοίκηση και συνεχίζει την τακτική του συγκεντρωτισμού και του ιδεολογικού και πολιτικού κρατικού ελέγχου της διοίκησης του Πανεπιστημίου. Είναι, ωστόσο, δίκαιο να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό ότι παρά τα προαναφερθέντα τρωτά σημεία, το Πανεπιστήμιο αποκτά με τις διατάξεις του Νόμου 4353 του 1932 ένα θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας με θετικότερες προοπτικές για την εξέλιξή του.

2.3.3. ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΤΟΥ 1958 ΚΑΙ Η ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΤΟ 1964

Τα πρώτα χρόνια μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά τον Εμφύλιο, η Ελλάδα προσπαθεί να επουλώσει τα κακώς κείμενα σε όλους τους τομείς: κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, διοικητικό. Η εκπαίδευση παρουσιάζει, επίσης, κατά γενική ομολογία έντονες ελλείψεις. Σε ένα τέτοιο κλίμα αποφασίζεται στα μέσα του 1957 με εντολή του Πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Καραμανλή η συγκρότηση Ειδικής Επιτροπής Παιδείας από διακεκριμένες προσωπικότητες -από το χώρο πρωτίστως της επιστήμης (όπως π.χ. ο Ε. Παπανούτσος, ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Νικόλαος Λούρος) και δευτερευόντως της πολιτικής- με σκοπό τη μελέτη των προβλημάτων της εκπαίδευσης, τη διατύπωση και την υποβολή προτάσεων για την αντιμετώπισή τους. Μέσα σε ένα εξάμηνο η Επιτροπή ολοκλήρωσε τα Πορίσματά της και τα παρέδωσε στον Πρωθυπουργό μέσα στο Κοινοβούλιο στις 10 Ιανουαρίου 1958. Η Επιτροπή που πράγματι επιτέλεσε ένα σημαντικό έργο, θεωρούσε ότι χρειάζεται αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού αυτό δεν ανταποκρίνεται στις αντιμετώπιση των νέων κοινωνικών αναγκών που δημιουργήθηκαν με τις ραγδαίες εξελίξεις στην οικονομία και κυρίως στην τεχνολογία. Σημειώτουν εδώ ότι στις 4 Οκτωβρίου 1957, ενώ δηλαδή η Επιτροπή συνέχιζε τις εργασίες της, πραγματοποιείται η εκτόξευση στο διάστημα του πρώτου τεχνικού δορυφόρου Σπούτνικ από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Έτσι, για την αντιμετώπιση των νέων αναγκών, η Επιτροπή προτείνει τη χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τόσο τις Ανθρωπιστικές Σπουδές όσο και τις Θετικές Επιστήμες (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958, 20 και 21). Ωστόσο το ενδιαφέρον της Επιτροπής εστιάζεται περισσότερο στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ελάχιστα στο Πανεπιστήμιο. Σχετικά με το Πανεπιστήμιο, η Επιτροπή προτείνει την σταδιακή ίδρυση ενός τρίτου Πανεπιστημίου (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958, 30 και 65), την ίδρυση νέων Τμημάτων στα δύο Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης, την οικονομική ενίσχυση των Πανεπιστημίων, την αναδιάρθρωση του διδακτικού φορέα, την αύξηση του βοηθητικού προσωπικού, την μισθολογική ενίσχυση των διδασκόντων, τον περιορισμό των τακτικών εδρών, τη βελτίωση της ιατρικής εκπαίδευσης, την οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958, 64-79 και 197-207). Η Επιτροπή ωστόσο δεν αγγίζει το φλέγον θέμα της διοίκησης στο εσωτερικό των Πανεπιστημίων.

Με την άνοδο στην εξουσία των πολιτικών δυνάμεων της Ένωσης Κέντρου το 1963 και το 1964 ο Πρωθυπουργός και Υπουργός Παιδείας Γεώργιος Παπανδρέου θα εξαγγείλει αμέσως «γενναία» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Γνώστης ο ίδιος ο Πρωθυπουργός των εκπαιδευτικών πραγμάτων από τη θητεία του στο Υπουργείο Παιδείας κατά το διάστημα 1930-1932, και έχοντας στο πλευρό του τον Ευάγγελο Παπανούτσο ως Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας θέτει ως άμεση προτεραιότητα της πολιτικής του την ουσιαστική αναβάθμιση της Παιδείας (Χαραλάμπους, 1990, 206-208), την οποία θεωρεί ως τη μεγαλύτερη επένδυση της χώρας. Παιδεία και Διοίκηση αποτελούν για τον Γεώργιο Παπανδρέου την υποδομή της οικονομικής ανάπτυξης και παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν πραγματικά στην ένταξη της Ελλάδας στην Κοινή Ευρωπαϊκή Αγορά (στο: Δημαράς, 1974, 259 και 261).

Στα πλαίσια της εκπεφρασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για δωρεάν παροχή εκπαίδευσης σε όλες της σχολικές βαθμίδες αλλά και στο Πανεπιστήμιο, η νέα Κυβέρνηση ψηφίζει το Νομοθετικό Διάταγμα 4425 της 11^{ης} Νοεμβρίου 1964 (ΦΕΚ 216, τ. Α΄) «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Πάτραις» και το Βασιλικό Διάταγμα 735 της 30^{ης} Νοεμβρίου 1964 (ΦΕΚ 267, τ. Α΄) «Περί ιδρύσεως της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου εν Ιωαννίνους». Έτσι η ευχή που εξέφραζε η Επιτροπή Παιδείας του 1958 για ίδρυση τρίτου Πανεπιστημίου υλοποιείται το 1964 με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Πατρών και με την ίδρυση της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων. Το νέο Πανεπιστήμιο και η Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων θα λειτουργούν, σύμφωνα με το νομοθέτη, με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Ο Γεώργιος Παπανδρέου πάντοτε εκδήλωνε ζωηρά το ενδιαφέρον του για αλλαγές στο Πανεπιστήμιο, που θα αφορούσαν στην αύξηση των κονδυλίων, στην οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών, στην αναδιοργάνωση των σπουδών, στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας (Παπαδάκης, 2004, 315^ε). Ωστόσο, πρέπει στο σημείο να επισημανθεί ότι με τις δύο τελευταίες παρεμβάσεις του πραγματοποιείται το εξής παράδοξο: από τη μια επιτυγχάνεται αισθητά η αποκέντρωση του πανεπιστημιακού θεσμού (με την ίδρυση του νέου Πανεπιστημίου και της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων) και από την άλλη παραμένει σθεναρή η πολιτική βούληση για διατήρηση του κρατικού μηχανισμού ελέγχου της διοίκησης και της λειτουργίας του Πανεπιστημίου.

2.3.4. ΟΙ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΓΙΑ ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ Ο ΝΟΜΟΣ 815 ΤΟΥ 1978

Η μεταπολίτευση βρήκε τους έλληνες εκπαιδευτικούς συσπειρωμένους στο αίτημα για αναβάθμιση των σπουδών τους και για μεταρρυθμίσεις στο Πανεπιστήμιο. Στα πλαίσια ενός ώριμου πολιτικού περιβάλλοντος συγκροτείται -με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Νικολάου Λούρου- το 1974 η πρώτη Επιτροπή για τη σύσταση καταστατικού Χάρτη για τα Ανώτατα Κρατικά Ιδρύματα. Μετά από δεκατέσσερις συνεδριάσεις η Επιτροπή καταλήγει υπό την προεδρία του Υφυπουργού Παιδείας Δημητρίου Τσάτσου στις 13 Νοεμβρίου 1974 σε συγκεκριμένες προτάσεις, μεταξύ των οποίων τονίζεται κυρίως η ανάγκη για προώθηση της συμμετοχικότητας και της αντιπροσωπευτικότητας. Στις 4 Δεκεμβρίου συγκροτείται νέα Επιτροπή με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Παναγιώτη Ζέππου.

Η Επιτροπή αυτή υπό την προεδρία του Υφυπουργού Παιδείας Δημήτρη Ευρυγένη αναλαμβάνει να συνεχίσει το έργο της πρώτης Επιτροπής με θέματα που αφορούν στο χώρο του Πανεπιστημίου. Η Επιτροπή Ευρυγένη παραδίδει το Σχέδιο Νόμου «Για την οργάνωση και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» στις 16 Ιουνίου 1975. Παρά το γεγονός ότι όλες οι προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις του Σχεδίου έχουν ως βάση τους την αρχή της αυτονομίας των Ανωτάτων Κρατικών Ιδρυμάτων, τα Πανεπιστήμια απορρίπτουν το Σχέδιο Νόμου Τσάτσου- Ευρυγένη. Στον απόηχο αυτών των κινήσεων ψηφίζεται ο Νόμος 118 της 18^{ης} Αυγούστου 1975 «Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις το Διδακτικό Προσωπικόν των Α.Ε.Ι.». Ο νέος Υπουργός Παιδείας Γεώργιος Ράλλης συστήνει μια νέα Επιτροπή υπό την προεδρία του Υφυπουργού Παιδείας Αθανάσιου Ταλιαδούρου με σκοπό τη σύνταξη ενός Νόμου -Πλαισίου. Η Επιτροπή παραδίδει το Σχέδιο Νόμου στον Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Ράλλη τον Ιούνιο του 1977. Όμως και αυτό το Σχέδιο Νόμου δέχεται σκληρή κριτική από φοιτητές, βοηθούς και καθηγητές και τελικά δεν γίνεται Νόμος. Έτσι τρία χρόνια μετά τη μεταπολίτευση δεν κατέστη δυνατόν να ψηφισθεί ένας νέος Νόμος για τη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Ψηφίζεται όμως ομόφωνα ο σημαντικός Νόμος 587 της 23^{ης} Μαΐου 1977 «Περί συμμετοχής του βοηθητικού διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών σε συνεδριάσεις των Σχολών και των Συγκλήτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 140, τ. Α') (πρβλ. Παπαδάκης, 2004, 387-396).

Ο νέος Υπουργός Παιδείας Ιωάννης Βαρβιτσιώτης συγκαλεί την Σύνοδο των Πρυτάνεων τον Αύγουστο του 1978 για συζήτηση εφ' όλης της ύλης. Μετά από αυτό το γεγονός ο Υπουργός καταθέτει εντός ολίγου διαστήματος στη Βουλή ένα Σχέδιο Νόμου με τον τίτλο: «Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις την οργάνωσιν και λειτουργίαν των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». Το Σχέδιο αυτό ψηφίζεται κατά τη διάρκεια της θερινής συνόδου της Βουλής και γίνεται ο Νόμος 815 της 15^{ης} Σεπτεμβρίου 1978 (ΦΕΚ 147, τ. Α'). Ο Νόμος: 1) Θεσμοθετεί τους Τομείς, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει τουλάχιστον πέντε έδρες (άρθρο 1). 2) Στο Πανεπιστήμιο και στο Πολυτεχνείο Κρήτης (που θα ιδρυθούν με τον παρόντα Νόμο) συστήνει στους Τομείς αντί των εδρών, θέσεις καθηγητών που καλύπτουν τα γνωστικά αντικείμενα του Τομέα (άρθρο 5, 2). 3) Θεσμοθετεί τις βαθμίδες των Ειδικών Επιστημόνων (άρθρο 6,1). 4) Καταργεί την τρίτη εξεταστική περίοδο (άρθρο 20, 1). 5) Προβλέπει την απώλεια της φοιτητικής ιδιότητας: α) όταν ο φοιτητής συμπληρώσει τον απαιτούμενο χρόνο σπουδών προσαυξημένο κατά το ήμισυ, β) όταν ο φοιτητής αφού επαναλάβει τη φοίτηση στο ίδιο έτος και απορριφθεί κατά τη δεύτερη τμηματική εξεταστική περίοδο σε δύο ή περισσότερα μαθήματα γ) και όταν ο φοιτητής δεν πάρει έστω και σε ένα μάθημα προβιβάσιμο βαθμό κατά την δεύτερη εξεταστική περίοδο (άρθρο 20, 2-4).

Η πανεπιστημιακή κοινότητα επέκρινε την Κυβέρνηση, γιατί ψήφισε το Νόμο αυτόν κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και δεν έδωσε την ευκαιρία στους ενδιαφερομένους φορείς να συμμετάσχουν στη συγκρότηση του Νομοσχεδίου. Εκτός τούτου ο Νόμος δεν προωθούσε την αυτονομία και την αυτοτέλεια των Πανεπιστημίων.

Ο Νόμος 815 κρίνεται τελικά αντισυνταγματικός και αντικαθίσταται από το Νόμο 853 του 1978 (ΦΕΚ 236, τ. Α'). Όμως κάτω από την πίεση των συνεχιζόμενων κινητοποιήσεων, η Κυβέρνηση τότε προβαίνει στην αναστολή των επίμαχων διατάξεων του Νόμου 815 του 1978 (λιγότερες εξεταστικές, απώλεια φοιτητικής ιδιότητας, μειωμένα και χωρίς ψήφο συμμετοχή στα Συλλογικά Όργανα). Οι ρυθμίσεις των Νόμων αυτών δύο χρόνια μετά την ψήφισή τους παγίωσαν ένα κλίμα έντασης εντός του Πανεπιστημίου, με συνέπεια στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους 1980-1981 να αρχίσουν παρατεταμένες καταλήψεις των Σχολών. Ενώπιον των διογκούμενων αναταραχών, ο Πρωθυπουργός Κωνσταντίνος Καραμανλής συστήνει στις 3 Ιανουαρίου 1980 νέα Επιτροπή Παιδείας που αποτελείται από όλους τους Πρυτάνεις υπό την προεδρία του Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών Φ. Μήτση, με σκοπό να καταθέσει ως τις 18 Μαρτίου 1981 προτάσεις για τη διδασκαλία, για το πρόγραμμα σπουδών, για τα διδακτικά συγγράμματα, για τις εξετάσεις στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Παράλληλα και στα πλαίσια της ίδιας Επιτροπής συστήνεται και μια ομάδα εργασίας με επικεφαλής τον καθηγητή Μιχάλη Σταθόπουλο, με σκοπό να επεξεργαστεί μια ολοκληρωμένη πρόταση για ένα Νόμο –Πλαίσιο για τα Πανεπιστήμια, αφού λάβει υπόψη τις απόψεις όλων των άμεσα ενδιαφερομένων φορέων. Εντός εξαμήνου η ομάδα εργασίας του Μ. Σταθόπουλου υποβάλλει την πρότασή της στον πρόεδρο της Επιτροπής Φ. Μήτση και αυτός καταθέτει την πρόταση αυτή στην Κυβέρνηση τον Ιούλιο του 1980. Το Υπουργείο Παιδείας αποστέλλει τον Οκτώβριο του 1980 την πρόταση αυτή στις Πανεπιστημιακές Σχολές για να τη μελετήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους γι' αυτήν. Την πρόταση καταψηφίζουν οι περισσότερες Σχολές (Μπουζάκης, 2006, Β', 49-50).

Μετά από πολλές αντιδράσεις των φοιτητών και του Ειδικού Διδακτικού Προσωπικού (που θεωρούσαν ότι το περιεχόμενο του Νομοσχεδίου κινείται στο πνεύμα του Νόμου 815 του 1978) και εκτεταμένες καταλήψεις των Σχολών, η Κυβέρνηση καταθέτει τελικά ολοκληρωμένο το Νομοσχέδιο (που όμως δεν είναι εναρμονισμένο με τις προτάσεις της Επιτροπής Φ. Μήτση) στην Κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας την 21^η Μαΐου 1981, και συζητείται στις 2 Ιουλίου 1981, λίγο δηλαδή πριν διακόψει η Επιτροπή τις εργασίες της για το καλοκαίρι. Ενόψει της προεκλογικής περιόδου η ψήφιση του Νομοσχεδίου τελικά ματαιώθηκε (πρβλ. Παπαδάκης, 2004, 399, 400, 404 και 407-413). Σε πέντε μήνες θα πραγματοποιούνταν τον Οκτώβριο του 1981 οι εθνικές εκλογές και τότε όλα θα κρίνονταν από την αρχή.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί στο σημείο αυτό πως παρά το γεγονός ότι δεν επιτεύχθηκε κατά το διάστημα 1976-1981 η ψήφιση ενός κοινά αποδεκτού Νόμου -πλαισίου για τη δομή και τη λειτουργία των Πανεπιστημίων, εντούτοις μέσα από την «άρνηση» είχε συντελεστεί ένα πάρα πολύ θετικό βήμα: όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι με την πανεπιστημιακή κοινότητα φορείς ομονοούσαν στη απαίτηση για θέσπιση ενός Νόμου, που θα εγγυόταν τη δημοκρατική λειτουργία και την αυτονομία των Πανεπιστημίων.

2.3.5. Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ-ΠΛΑΙΣΙΟΥ 1268 ΤΟΥ 1982

Με την εκλογική νίκη του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος τον Οκτώβριο του 1981 όλα έδειχναν ότι είναι ο κατάλληλος χρόνος για την ψήφιση ενός νέου θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των Πανεπιστημίων. Το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα είχε διακηρύξει προεκλογικά ότι διαθέτει ήδη από το 1978 έναν Σχέδιο Νόμου – πλαισίου για τη δομή και για τη λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και ότι η ψήφιση του Νόμου αυτού θα ήταν μία από τις πρώτες προτεραιότητες, όταν θα αναλάμβανε τη διακυβέρνηση της χώρας. Στο πλευρό της Κυβέρνησης βρίσκονταν οι σπουδαστές και οι συνδικαλιστικοί φορείς των δασκάλων και των νηπιαγωγών, που προσδοκούσαν με την ψήφιση του Νόμου και την ανωτατοποίηση των σπουδών τους με την ίδρυση νέων Πανεπιστημιακών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης.

Με Υπουργό Παιδείας τον Ελευθέριο Βερυβάκη η νέα Κυβέρνηση περνάει πολύ γρήγορα στην υλοποίηση της προεκλογικής υπόσχεσής της. Το Σχέδιο Νόμου είναι ήδη έτοιμο και κατατίθεται στη Βουλή τον Απρίλιο του 1982 προς συζήτηση. Η Εισηγητική Έκθεση και το ίδιο το Σχέδιο Νόμου για τη δομή και τη λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων κατατίθενται στη βουλή των Ελλήνων την 20^η Μαΐου 1982, ενώ η συζήτηση για την ψήφισή του διεξάγεται κατά το τρίτο δεκάημερο του Ιουνίου του ίδιου έτους (Κλάδης, Δ./Πανούσης, Γ., 1984, 11). Κύριοι εκφραστές των αντιδράσεων κατά του Νομοσχεδίου ήταν οι Καθηγητές, που έχαναν τα προνόμιά τους (δηλαδή την πανεπιστημιακή έδρα) από τον επικείμενο Νόμο (Παπαδάκης, 2004, 423-426). Παρά το γεγονός ότι δεν υπήρξε το επιθυμητό κλίμα συναίνεσης, το Σχέδιο ψηφίστηκε ως Νόμος 1268 της 16^{ης} Ιουλίου 1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 87, τ. Α').

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του νέου Νόμου – πλαισίου είναι:

1) Σκοπός των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων είναι να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία, να καλλιεργούν τις τέχνες, να συμβάλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων ανθρώπων και να παρέχουν στους φοιτητές όλα τα εφόδια προκειμένου να αποκτήσουν άρτια επιστημονική και επαγγελματική εκπαίδευση, να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτιστικών και αναπτυξιακών αναγκών του τόπου, να συμβάλουν στην αντιμετώπιση της ανάγκης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση του λαού (άρθρο 1).

2) Κατοχυρώνεται η ακαδημαϊκή ελευθερία στη διδασκαλία και στην έρευνα, καθώς και η ελεύθερη διακίνηση των ιδεών. Στα ίδια πλαίσια καθιερώνεται το πανεπιστημιακό άσυλο σε όλους τους χώρους του Πανεπιστημίου (άρθρο 2).

3) Ορίζεται –για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική ιστορία του Ελληνικού Κράτους- ότι τα Πανεπιστήμια είναι πλήρως αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, ενώ η εποπτεία του Κράτους ασκείται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων (άρθρο 3).

4) Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα διαρθρώνονται σε Σχολές, σε Τμήματα, σε Τομείς, καθώς και στη δυνατότητα οργάνωσης Μεταπτυχιακών Τμημάτων (άρθρο 6).

5) Ιδιαίτερα λεπτομερής είναι Νόμος στα Πανεπιστημιακά Όργανα διοίκησης των Πανεπιστημίων, και ειδικότερα στα Όργανα διοίκησης της Σχολής, του Τμήματος και του Τομέα (άρθρο 8).

6) Με την κατάργηση της πανεπιστημιακής έδρας, θεσμοθετούνται τέσσερις βαθμίδες Καθηγητών (Λέκτορες, Επίκουροι, Αναπληρωτές Καθηγητές και Καθηγητές) (άρθρα 13-18).

7) Ξεχωριστή αναφορά γίνεται στην οργάνωση των Προπτυχιακών και των Μεταπτυχιακών Σπουδών, καθώς και στον κανονισμό σπουδών (άρθρα 23-28).

8) Εξαιρετική σημασία αποδίδεται στο πρόβλημα της φοιτητικής μέριμνας (άρθρο 29), ενώ στα άρθρα 30-46 γίνεται αναφορά στις μεταβατικές διατάξεις.

9) Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 46 ιδρύονται Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών τετραετούς φοίτησης στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης.

Από τη δομή του και από τα περιεχόμενα των άρθρων του, ο Νόμος 1268 διευρύνει για πρώτη φορά το ρόλο του Πανεπιστημίου, καθώς σκοπός του δεν είναι πια μόνο η μετάδοση επιστημονικής γνώσης. Η πανεπιστημιακή μόρφωση ανάγεται σε δικαίωμα των πολιτών της χώρας. Οι Καθηγητές είναι ισότιμοι στο δικαίωμα της συναπόφασης και η εξέλιξή τους στην επόμενη βαθμίδα προσδιορίζεται με συγκεκριμένες διατάξεις. Οι φοιτητές έχουν θεσμική συμμετοχή σε πολύ υψηλό ποσοστό στα όργανα διοίκησης, που είναι οι Γενικές Συνελεύσεις. Ουσιαστικά εγκαινιάζεται μια πολιτική αποκέντρωσης του πανεπιστημιακού θεσμού, μέσω της ίδρυσης νέων Πανεπιστημιακών Τμημάτων στην περιφέρεια. Ο Νόμος 1268 του 1982 παραμένει ως σήμερα (2007) ενεργός παρά τις εκατοντάδες τροποποιήσεις που επέστη, κυρίως με το Νόμο 2083 του 1992 (π.χ. διάρθρωση προπτυχιακών σπουδών σε δύο κύκλους, ίδρυση Ανοικτού Πανεπιστημίου και Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, περιορισμός της φοιτητικής συμμετοχής στην εκλογή των οργάνων διοίκησης). Παραμένει επίσης ολοκληρωμένος από την άποψη ότι εισάγει ένα λειτουργικό θεσμικό πλαίσιο για τη δομή και για τη διοίκηση του Πανεπιστημίου.

Ο Νόμος αυτός, ωστόσο, δεν μπορούσε να προβλέψει την κάθε λεπτομέρεια για τα επόμενα είκοσι πέντε χρόνια από την ψήφισή του. Γι' αυτόν το λόγο διεξάγονται σήμερα, δηλαδή στα τέλη του 2006 και στις αρχές του 2007, εκτεταμένες συζητήσεις για τη βελτίωση του (π.χ. προτάσεις για υψηλότερη οικονομική ενίσχυση των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων) και κατατίθενται κυβερνητικές προτάσεις για την ανανέωσή του με ένα νέο «Νόμο – Πλαίσιο» ή για την ουσιαστική τροποποίηση βασικών άρθρων του (π.χ. προτάσεις για την αξιολόγηση του Πανεπιστημίου, για τον επαναπροσδιορισμό και την εννοιολογική οριοθέτηση του πανεπιστημιακού ασύλου, για τα διδακτικά εγχειρίδια, για την εκλογή των πρυτανικών αρχών, για την εκλογή των μελών Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού, για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των φοιτητών).

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εξελικτική πορεία του πανεπιστημιακού θεσμού στην Ελλάδα είναι για τα πρώτα σχεδόν εκατό χρόνια από το 1836 σχεδόν ανύπαρκτη. Θεσμοθετήθηκε ένα Πανεπιστήμιο στα βαυαρικά πρότυπα, χωρίς να ληφθεί υπόψη των ιδρυτών του η ελληνική κοινωνία και οι πραγματικές ανάγκες της. Κληροδοτήθηκε έτσι ένα δυσκίνητο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, με κλειστή πρόσβαση στους πολλούς, με αστυνομευμένη ζωή, με κλειστές διαφάνειες στη διοίκηση, με την καθιέρωση της καθηγητικής έδρας, με την απόλυτη παρέμβαση της πολιτικής εξουσίας στη διοίκηση και στην εποπτεία του Πανεπιστημίου, με τον απόλυτο συγκεντρωτισμό. Το βήμα που έγινε το 1925 με την ίδρυση του δεύτερου Πανεπιστημίου στη Θεσσαλονίκη αποτελεί μια πρώτη κίνηση προς την αποκέντρωση.

Ο Νόμος – πλαίσιο 4353 του 1932, που αντικαθιστά το παλαιό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, είναι σίγουρα πολύ πιο εκσυγχρονισμένος, δεν είναι ωστόσο τολμηρός και προπονητός δεν εγκαταλείπει ποσώς την εκπαιδευτική πολιτική του κρατικού ελέγχου της διοικητικής μηχανής του Πανεπιστημίου.

Οι προσπάθειες που καταβάλλονται μετά τη μεταπολίτευση του 1974 από τις Κυβερνήσεις τις Νέας δημοκρατίας για συγκρότηση ενός νέου θεσμικού καταστατικού λειτουργίας του Πανεπιστημίου καταλήγουν βασικά άκαρπες. Είχαν όμως συμβάλει πολύ θετικά στη συσπείρωση όλων των ενδιαφερομένων φορέων γύρω από την ιδέα για άμεση και ριζική μεταρρύθμιση της δομής και της λειτουργίας του Πανεπιστημίου, όπως π.χ. για πλήρη αυτονομία, για πλήρη εκδημοκρατισμό, για άνοιγμα στην ελληνική κοινωνία.

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από τη νεοεκλεγείσα Κυβέρνηση του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος το 1981, είναι προς τη σωστή κατεύθυνση όσον αφορά στη βούληση για ριζική ανανέωση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του Πανεπιστημίου. Ο νέος Νόμος - πλαίσιο 1268 του 1982 καθιερώνει την πλήρη αυτονομία του Πανεπιστημίου, επιχειρεί να δει τις υπόλοιπες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας μέσα από την θεσμική καθιέρωση της απόλυτης ελευθερίας στη διακίνηση των ιδεών, στην καθιέρωση του πανεπιστημιακού ασύλου, στην καθοριστική συμμετοχή των διδασκόντων και των φοιτητών στα διοικητικά Όργανα του Πανεπιστημίου. Παράλληλα, η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική της πλήρους αποκέντρωσης των Πανεπιστημίων οδήγησε στην ίδρυση πολλών νέων Πανεπιστημιακών Τμημάτων κυρίως στην περιφέρεια.

Είκοσι πέντε περίπου χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση του –όντως- λειτουργικού Νόμου 1268 του 1982 αποδεικνύεται ότι χρειάζονται περισσότερες αλλαγές στη λειτουργία του Πανεπιστημίου. Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα σχέδια της Συνόδου της Μπολόνια για ριζικές μεταρρυθμίσεις των Πανεπιστημίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως το 1913, ο ανταγωνισμός Ευρώπης και Αμερικής σε τεχνολογία και πληροφορική, απαιτούν ουσιαστική αναδιάρθρωση των σπουδών και κυρίως αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο. Επιβάλλεται, επίσης, να δοθεί έμφαση στις Σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, με σκοπό την ολιστική επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή τους. Παράλληλα, κρίνεται ορθολογικά σκόπιμο να σταματήσει η εκπαιδευτική πολιτική να κινείται με βάση τις πιέσεις των τοπικών παραγόντων για ίδρυση όλο και περισσότερων Πανεπιστημιακών Τμημάτων και να δοθεί άμεση προτεραιότητα στη στελέχωση και στις ανάγκες των ήδη λειτουργούντων πολλών περιφερειακών Τμημάτων. Κρίνεται, τέλος, αναγκαίο και επιτακτικό να εντατικοποιηθούν οι προσπάθειες όλων ανεξαιρέτως των επίσημων φορέων για την προστασία του κύρους του Πανεπιστημίου ως θεσμού, ώστε να γίνει κοινή συνείδηση όλων των πολιτών ότι χωρίς Πανεπιστήμιο και Παιδεία δεν μπορεί να επέλθει καμία ουσιαστική πρόοδος στην ελληνική κοινωνία και στο Ελληνικό Κράτος.

ΠΗΓΕΣ

Διάταγμα/ 1836 «Περί συστάσεως πανεπιστημίου», Εφημερίς της Κυβερνήσεως αριθ. 86, 31 Δεκεμβρίου 1836.

Διάταγμα /1837 «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου Πανεπιστημίου», Εφημερίς της Κυβερνήσεως αριθ. 16, 14 Απριλίου 1837.

Διάταγμα /1837 «Περί συστάσεως του πανεπιστημίου», Εφημερίς της Κυβερνήσεως αριθ. 16, 24 Απριλίου 1837.

Νόμος 3341/1925 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη», ΦΕΚ 154, τ. Α΄, 22 Ιουνίου 1925.

Διάταγμα/ 1929 «Περί οργανώσεως της διοικητικής, οικονομικής και λογιστικής υπηρεσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 33, τ. Α΄, 29 Ιανουαρίου 1929.

Έκθεσις/1929 «Γενική εισηγητική έκθεσις και εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, κατατεθέντα εις την Βουλήν κατά την συνεδρίαν της 2ας Απριλίου 1929 υπό του Υπουργού της Παιδείας Κωνστ. Β. Γόντικα», Εν Αθήναις, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Διάταγμα/ 1930 «Περί τροποποιήσεως της παρ. 2 του άρθρου 6 του Π.Δ. της 25^{ης} Ιανουαρίου 1929 περί οργανώσεως της διοικητικής, οικονομικής και λογιστικής υπηρεσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 358, τ. Α΄, 28 Οκτωβρίου 1930.

Νόμος 5143/1931 «Περί κυβερνητικού επιτρόπου παρά τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 213, τ. Α΄, 17 Ιουλίου 1931.

Νόμος 4353/1932 «Περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», ΦΕΚ 86, τ. Α΄, 23 Μαρτίου 1932.

Αναγκαστικός Νόμος 1430/1938 «Περί αντικαταστάσεως, τροποποιήσεως και

συμπληρώσεως άρθρων του νόμου 5343 «περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», ΦΕΚ 394, τ. Α΄, 22 Οκτωβρίου 1938.
Αναγκαστικός Νόμος 1895/1939 «Περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 326, τ. Α΄, 16 Αυγούστου 1936.
Νόμος 815/1978 «Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις την οργάνωσιν και λειτουργίαν των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ 147, τ. Α΄, 15 Σεπτεμβρίου 1978.
Νόμος, 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ 87, 16 Ιουλίου 1982.
Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας (1958): Αθήναι: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Χρ. (1999) «Ελευθερία και αγωγή κατά τον Βασίλειο Ν. Τατάκη», *Τα Εκπαιδευτικά* 51-52.
- Δημαράς, Αλ. (επιμ.) (1973 και 1974) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (τεκμήρια ιστορίας), Τόμος Α΄ και Β΄*. Αθήνα: Ερμής.
- Gasset, J. O. (2004) *Η αποστολή του Πανεπιστημίου /μετ. Γλυκερία Μανιώτη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (2006) *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005), Τεκμήρια Ιστορίας, Τόμος Α΄: 1836-1925 και Τόμος Β΄: 1926-2005*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1989) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (·)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2004) *Η παλίμψηστη εξουσία: κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001) *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα: οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράσης, Σπ. (2004) *Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα: συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης. Η αγγλοσαξονική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τερζής, Ν. (1993) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: πρόγραμμα και πραγματικότητα – πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τερζής, Ν. (2005) «Δανεισμός ή εμμονή; Ο προσανατολισμός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Βασίλειο κατά την περίοδο της Βαυαρικής Αντιβασιλείας», στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου: «Η ελληνική παιδεία από τον 18° ως τον 20° αι. Ερμηνευτικές συνιστώσες»*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Τσαούσης, Δ. (επιμ.) (1994) *Πανεπιστήμιο και οικονομία στις αναπτυσσόμενες χώρες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Δ. (1990) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974). Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη.

Η γυναικεία παρουσία στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα

*Ακόμη κι όταν το μονοπάτι είναι επίσημα ανοιχτό –
όταν τίποτα δεν εμποδίζει μια γυναίκα να γίνει
γιατρός, δικηγόρος, δημόσιος υπάλληλος –
υπάρχουν πολλά φαντάσματα και εμπόδια
που ξεπροβάλλουν στον δρόμο της¹.*
Virginia Woolf (1974)

Αναστασία ΑΝΑΣΤΑΣΑΚΗ
Υπ. Δρ. ΤΕΠΑΕΣ Παν/μίου Αιγαίου

Περίληψη

Οι μελέτες που αφορούν τη γυναικεία απασχόληση στον ακαδημαϊκό χώρο έχουν έκδηλα διαπιστώσει τη μειωμένη παρουσία των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο χώρο των Πανεπιστημίων διαφαίνεται να συντελείται ένας ακόμη έμφυλος καταμερισμός της εργασίας, καθώς, ενώ η παρουσία των γυναικών, ως κάτοχοι πτυχίων, αυξάνεται συνεχώς και σχεδόν σε παγκόσμιο επίπεδο, οι γυναίκες συνεχίζουν να υπο-εκπροσωπούνται σε μεγάλο βαθμό ως παραγωγοί και πάροχοι της γνώσης.

Η ανάγνωση των σχετικών στοιχείων μας αποκαλύπτει το γεγονός ότι οι γυναίκες στα Πανεπιστήμια αποτελούν περίπου το 1/3 του συνολικού διδακτικού προσωπικού (μόλις το 28% των μελών ΔΕΠ). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι όσο υψηλότερη είναι η θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών, γεγονός που καθιστά την κατανομή της παρουσίας τους «πυραμιδωτή», με την πλειοψηφία του γυναικείου διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού στην κατώτερη βαθμίδα εξέλιξης.

Οι γυναίκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατέχουν λιγότερες ανώτερες διοικητικές και διευθυντικές θέσεις, τείνουν να αντιπροσωπεύονται περισσότερο σε ιδιαίτερους τομείς, όπως οι Ανθρωπιστικές και οι Οικονομικές Επιστήμες, εμφανίζουν, αναλογικά με τους άνδρες πανεπιστημιακούς καθηγητές, χαμηλότερη παραγωγικότητα, λιγότερες ευκαιρίες για χρηματοδότηση των ερευνητικών προγραμμάτων που αναλαμβάνουν και λιγότερες εκπαιδευτικές άδειες. Οι γυναίκες προάγονται με βραδύτερους ρυθμούς συγκριτικά με αυτόν των ανδρών, ειδικά όταν έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, δεδομένου ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική κρατική μέριμνα με επαρκή μέτρα που θα βοηθήσουν στη «συμφιλίωση» οικογένειας και απασχόλησης. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη θέση των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα πιστοποιούν τις «οριζόντιες» και «κάθετες» διακρίσεις που έχουν παρατηρηθεί στο ακαδημαϊκό προσωπικό των Πανεπιστημίων διεθνώς.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τη θέση των γυναικών στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως αυτή προκύπτει από την ανάγνωση των σχετικών στατιστικών δεδομένων, καθώς και να διερευνήσει και να αναδείξει την πολυπαραγοντικότητα αυτού του φαινομένου.

Εισαγωγή

Στο λυκαυγές του 21^{ου} αιώνα, καλούμαστε όλοι να παρακολουθήσουμε και να προσαρμοστούμε στις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται καθημερινά, ως αποτέλεσμα της εκρηκτικής ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Στις συντελούμενες αυτές αλλαγές, η επιστήμη καλείται να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο, καθώς αποτελεί το κυρίαρχο όχημα των εξελίξεων και ένα μέσο ικανοποίησης των αναγκών, εύρεσης λύσεων σε καθημερινά προβλήματα των ατόμων. Η βελτίωση της ποιότητας ζωής και της ευημερίας των πολιτών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο αριστείας των επιστημονικών επιτευγμάτων του επιστημονικού προσωπικού Πανεπιστημίων και ερευνητικών ιδρυμάτων.

Ωστόσο, διαφαίνεται ότι από τις διαδικασίες προαγωγής της επιστήμης αποκλείονται οι γυναίκες, καθώς διαπιστώνεται διεθνώς ο δυσανάλογος ρόλος που διαδραματίζει το φύλο ενός ατόμου στις πιθανότητες πρόσβασης και εισόδου, παραμονής και επιτυχίας του στο εσωτερικό της επιστημονικής κοινότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αν και η παρουσία των γυναικών στον επιστημονικό τομέα και ειδικότερα στην ακαδημαϊκή κοινότητα αυξάνεται συνεχώς, λίγες γυναίκες έχουν ίσες ευκαιρίες να συνεισφέρουν και να απολαύσουν τα οφέλη της επιστημονικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας (ETAN, 2001).

Οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό της Γ' /θμιας Εκπαίδευσης

Η ζώσα πραγματικότητα των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα καταδεικνύει ότι ο παράγοντας φύλο εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ως προς την κατανομή θέσεων και πόρων στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Διακρίσεις, άμεσες και έμμεσες, εμφανείς και λανθάνουσες, εμμένουν και ενεργούν έτσι ώστε στερούν από το γυναικείο δυναμικό την ισότιμη συμμετοχή στην επιστημονική αριστεία και τον καθορισμό των επιστημονικών πολιτικών και αφήνουν ανεκμετάλλευτο μεγάλο μέρος του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Έτσι, είναι απαραίτητο να προσδιορισθούν οι υπάρχουσες μορφές αποκλεισμού και να εξαλειφθούν προς όφελος της ορθής επιστημονικής πρακτικής και στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης (ETAN, 2001).

Ποια είναι η παρούσα θέση των γυναικών στο Πανεπιστήμιο; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό, αντικατοπτρίζεται με χαρακτηριστικό τρόπο στις ρήσεις γνωστών φεμινιστριών επιστημόνων. Οι Nadya Aisenberg και Mona Harrington (1988) αποκαλούν τις γυναίκες της ακαδημαϊκής κοινότητας ως «ξένες» (outsiders) στο επάγγελμα που έχουν επιλέξει. Η Sandra Acker (1980) τις περιγράφει ως τις «άλλες ακαδημαϊκούς» (the other academics). Η Jennifer Mather (1998) μας επισημαίνει ότι οι γυναίκες στο Πανεπιστήμιο θεωρούνται «πολίτες δεύτερης κατηγορίας» (second class citizens). Αν και η σύνθεση, με βάση το φύλο, του πληθυσμού των «καταναλωτών» των μορφωτικών αγαθών της εκπαίδευσης έχει ριζικά αλλάξει, δομικά εμπόδια και ανασταλτικές συμπεριφορές εξακολουθούν να υφίστανται όσον αφορά στις γυναίκες ως «παραγωγούς» της γνώσης (Howie & Tauchert, 2002).

Οι Jacqueline Stalker και Susan Prentice (1998:14) αναφέρουν ότι «Στις μέρες μας, όπως και κατά τη διάρκεια των τελευταίων 100 ετών, όσοι επιζητούν την ισότητα αγωνίζονται να καταργήσουν τις μεροληπτικές δομές και πρακτικές, ακριβώς έτσι ώστε τα άτομα να ειδωθούν ως μοναδικά και ως πολίτες που αξίζουν, απαλλαγμένα από στερεότυπα, μύθους και προκατάληψη». Σύμφωνα με την Carmelina Armenti (2000) μεσαιωνικές επαγγελματικές πρακτικές και ιδεολογίες που επιβιώνουν στο πέρασμα των αιώνων, εξακολουθούν να καθιστούν τις γυναίκες πανεπιστημιακούς σε μειονεκτική και τελικά σε υποδεέστερη θέση.

Ακόμα, και σύμφωνα με τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, διεθνώς, οι γυναίκες επιστήμονες εμφανίζονται, όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά η ερευνήτρια Birgit Blattel-Mink, «κοινωνικά και μορφωτικά, εξαιρετικά διαφοροποιημένες, αλλά με τον ίδιο τρόπο τοποθετημένες» (2001:3). Ανάλογη είναι η θέση της Nina Toren, η οποία παρατηρεί ότι κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι γυναίκες πανεπιστημιακοί, σε όλο τον κόσμο και ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και ιστορικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των χωρών, αντιμετωπίζουν «κατά την είσοδό τους (στο Πανεπιστήμιο) μια σιδερένια πύλη, έπειτα ένα κολλώδες έδαφος, στην κορυφή μια γυάλινη οροφή και ενδιάμεσα ένα δύσβατο και κακοτράχαλο μονοπάτι» (2001:51).

Επιπλέον, έχει πολλάκις υποστηριχθεί ότι οι γυναίκες αποτελούν τους «ξένους» της ακαδημαϊκής κοινότητας, λεκτικός χαρακτηρισμός που οφείλεται στην ισχνή αριθμητική τους ποσόστωση. Έτσι, η εμφανής απουσία των γυναικών πανεπιστημιακών, ιδιαίτερα από τις υψηλότερες βαθμίδες της ιεραρχίας, τις καθιστά «μέλη της εξω-ομάδας» (outgroup members), όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η Rosabeth Kanter (1977), η οποία διατύπωσε την πεποίθηση ότι ένας οργανισμός πρέπει να διαθέτει ένα σημαντικό αριθμό τέτοιων μελών πριν αυτά αρχίσουν να αντιμετωπίζονται περισσότερο ως άτομα παρά ως σύμβολα.

Οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό της Ελληνικής Γ' /θμιας Εκπαίδευσης

Όσον αφορά τη γυναικεία απασχόληση στον ακαδημαϊκό χώρο διαπιστώνονται έκδηλα μειωμένη παρουσία και υπο-αντιπροσώπηση, καθώς η αύξηση του ποσοστού των πτυχιούχων γυναικών δεν οδήγησε στην αντίστοιχη αύξηση ποσοστού στο διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ενώ οι γυναίκες αποτελούν περισσότερο από το ήμισυ του φοιτητικού πληθυσμού, αντιστοιχούν μόνο στο 28% των μελών ΔΕΠ στα Ελληνικά Πανεπιστήμια.

Παρατηρείται μία σταθερή μείωση του αριθμού των γυναικών σε κάθε βαθμίδα της ακαδημαϊκής κλίμακας. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμίδα τόσο μικρότερη εμφανίζεται η παρουσία των γυναικών.

Διαπιστώνεται συγκέντρωση των γυναικών μελών ΔΕΠ στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά στις θετικές επιστήμες (ETAN, 2001, ΓΓΕΤ, 2002, ΕΚΚΕ, 2002, ΚΕΘΙ, 2003, ΠΠΣ ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ., 2004).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη θέση των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα πιστοποιούν τις «οριζόντιες» και «κάθετες» διακρίσεις που έχουν παρατηρηθεί στο ακαδημαϊκό προσωπικό των Πανεπιστημίων διεθνώς^[2] (Bebbington, 2001, Morley, 1999).

Έτσι, η ανάγνωση των στοιχείων σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών στις επιστημονικές θέσεις στα πανεπιστήμια, μας αποκαλύπτει το γεγονός ότι οι γυναίκες στα πανεπιστήμια αποτελούν περίπου το 1/3 του συνολικού διδακτικού προσωπικού. Ως προς την ποσοστιαία συμμετοχή τους, σύμφωνα με την επεξεργασία δεδομένων από το ΥΠΕΠΘ για τα έτη 2004-2005, οι άνδρες αποτελούν το 72% του συνόλου του Διδακτικού Προσωπικού των ΑΕΙ, ενώ οι γυναίκες μόλις το 28% των μελών ΔΕΠ (Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι όσο υψηλότερη είναι η θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών, γεγονός που καθιστά την κατανομή της παρουσίας τους «πυραμιδωτή», με την πλειοψηφία του γυναικείου διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού στην κατώτερη βαθμίδα εξέλιξης (Bagihole, 2000) και αποτελεί «κάθετη διάκριση».

Συγκεκριμένα, το ποσοστό των γυναικών στις βαθμίδες των Καθηγητών και των Αναπληρωτών Καθηγητών είναι αθροιστικά το 10,5% του συνόλου των μελών ΔΕΠ σε όλες τις βαθμίδες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών κυμαίνεται στο 42% του συνόλου των μελών ΔΕΠ στα ελληνικά Πανεπιστήμια. (ΠΠΣ ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ., 2004).

Οι γυναίκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να αντιπροσωπεύονται περισσότερο σε ιδιαίτερους τομείς, όπως οι Ανθρωπιστικές, οι Κοινωνικές, οι Νομικές και οι Οικονομικές Επιστήμες, εμφανίζουν, αναλογικά με τους άνδρες πανεπιστημιακούς, γεγονός που καθιστά «οριζόντια διάκριση», όρος που αφορά στην κατά πλειοψηφία συγκέντρωση των γυναικών πανεπιστημιακών σε τομείς όπου παραδοσιακά θεωρούνται καταλληλότεροι για το φύλο τους, όπως ο τομέας των ανθρωπιστικών επιστημών και στην αντίστοιχη απουσία τους από τους τομείς των θετικών και τεχνολογικών επιστημών.

Χαρακτηριστικά, οι γυναίκες μέλη ΔΕΠ αποτελούν το 62% της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, ενώ στη Σχολή Θετικών Επιστημών, αποτελούν μόλις το 29%. Το ποσοστό των γυναικών είναι ιδιαίτερα χαμηλό στις Πολυτεχνικές Σχολές των ελληνικών Α.Ε.Ι. και γενικότερα στα Τμήματα όπου βασικός κορμός των μαθημάτων και του επιστημονικού αντικειμένου είναι τα μαθηματικά (ΠΠΣ ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ., 2004).

Τοιουτοτρόπως, οι γυναίκες πανεπιστημιακοί, ενώ σε πολύ μεγάλο βαθμό υπο-αντιπροσωπεύονται στη συνολική κατάταξή τους στην ιεραρχική πυραμίδα της ακαδημαϊκής κοινότητας, υπερ-συγκεντρώνονται στις χαμηλότερες βαθμίδες του επαγγέλματος του πανεπιστημιακού. Η ανισομερής αυτή παρουσία, που αποτελεί επίσης μια κοινή εμπειρία των γυναικών ανά τον κόσμο, καθώς και η εμφανής υπερ-αντιπροσώπευσή τους στο κατώφλι των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, έχει διαπιστωθεί ότι οδηγεί σε μία νέα κατηγορία εργατικού δυναμικού, που αποκαλείται «ακαδημαϊκό προλεταριάτο» (academic proletariat) (B. Brown Packer, 1995). Επιπρόσθετα, τη νέα αυτή τάξη χαρακτηρίζουν οι συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου, η ημι-απασχόληση και η στασιμότητα στην ιεραρχική εξέλιξη.

Έτσι, στην τρέχουσα ερευνητική δραστηριότητα, εκτός από τις κάθετες και οριζόντιες διακρίσεις, διαπιστώνεται να αναδεικνύονται νέες μορφές άνισης μεταχείρισης των δύο φύλων στην πανεπιστημιακή κοινότητα, όπως η «συμβασιακή» διάκριση (contractual segregation) (Saunderson, 2002:379). Σύμφωνα δε με την Association of University Teachers (AUT, 2004) η νέα αυτή μορφή διάκρισης που αφορά στη σχέση απασχόλησης των γυναικών στο Πανεπιστήμιο, μέσω σύμβασης εργασίας, οδηγεί στην ελάττωση του ηθικού αυτού του προσωπικού, στη γένεση και διαιώνιση συναισθημάτων ανασφάλειας και υποτίμησης, καθώς επίσης δημιουργεί χαμηλές προοπτικές σταδιοδρομίας και δυσχέρειες στην οικονομική ανέλιξη αυτών των ατόμων.

Ωστόσο, και όταν ακόμα οι γυναίκες επιτυγχάνουν να εισέλθουν στην ακαδημαϊκή κοινότητα, έχει διαπιστωθεί πως ένα ποσοστό τους, πολύ μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό που αφορά τους άνδρες συναδέλφους τους, αποχωρεί αργότερα, πιθανόν με σκοπό να ακολουθήσει μία άλλη σταδιοδρομία έξω από το πανεπιστήμιο, λόγω της άνισης μεταχείρισης. Το φαινόμενο αυτό της πρόωρης αποχώρησης των

γυναικών από το ακαδημαϊκό επάγγελμα μια διαρροή δυναμικού από την ακαδημαϊκή «δεξαμενή» και έχει ονομαστεί ως «διαρροή αγωγού» (leaking or leaky pipeline).

Σύμφωνα μάλιστα με την Έκθεση ETAN (2001:12) παραμένει αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι «διαρροές γυναικών από τον ακαδημαϊκό «αγωγό» είναι μεγαλύτερες από των ανδρών ομολόγων τους. Συνήθως, η αναλογία των εγγεγραμμένων φοιτητών και φοιτητριών είναι σχεδόν ίδια στα κράτη μέλη της ΕΕ για τα οποία υπάρχουν στοιχεία. Όμως, το ποσοστό των γυναικών φθίνει εμφανώς στο μεταδιδακτορικό επίπεδο, όταν αρχίζει η διαμόρφωση της σταδιοδρομίας. Για κάθε ανώτερη βαθμίδα της κλίμακας, το ποσοστό των γυναικών φθίνει. Η μείωση του αριθμού των γυναικών από το μεταδιδακτορικό επίπεδο και μετά αποδίδεται παραστατικά ως «σωλήνας με διαρροή».

Το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών της Μεγάλης Βρετανίας (NCSR, 2000) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες διδάσκουσες στο Πανεπιστήμιο έχουν λιγότερες πιθανότητες, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, να τους επιτραπεί να αιτηθούν για ερευνητική χρηματοδότηση, ως συνέπεια των σχέσεων εργασίας τους, καθώς αυτές συχνά αποτελούν συμβάσεις ορισμένου χρόνου ή αφορούν στις κατώτερες θέσεις της ακαδημαϊκής ιεραρχίας. Είναι γεγονός ότι οι γυναίκες συχνά αποτελούν τους ερευνητικούς βοηθούς και όχι τους διευθυντές ερευνών (Reay, 2000).

Η αντιφατική εικόνα της γυναικείας συμμετοχής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – αυξημένη παρουσία στον φοιτητικό πληθυσμό / περιορισμένη παρουσία στο διδακτικό προσωπικό – οδήγησε στη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη θέση των γυναικών στο Πανεπιστήμιο και την καθιστούν τελικά δυσμενή. Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διενεργηθεί προς την κατεύθυνση αυτή, αναδεικνύουν την πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου και τη συνέργια συνθηκών και αιτιών, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Η **ύπαρξη δομικών εμποδίων** που οδηγούν στη μη συμφιλίωση οικογένειας και εργασίας (π.χ. έλλειψη συστήματος υποστήριξης και πρόνοιας για την παροχή φροντίδας σε εξαρτημένα μέλη της οικογένειας) (Morley, 1997). Η μη επάρκεια και η έλλειψη λειτουργίας βασικών δομών και υποδομών, οι οποίες δύνανται να ενισχύσουν τη γυναικεία συμμετοχή στην αγορά εργασίας γενικότερα, εκκινεί ήδη από την ίδρυση των Κρατών Πρόνοιας (Welfare States) στις περισσότερες δυτικές χώρες^[3] και αποτελεί μέχρι τώρα κοινή διαπίστωση της ζώσας καθημερινής πραγματικότητας των γυναικών.

Η **ύπαρξη ψυχολογικών εμποδίων** που εκκινούν από την κοινωνικοποίηση των γυναικών και την εσωτερίκευση από μέρους τους της αντίληψης η οποία δέχεται ότι αποτελούν πολίτες «δεύτερης κατηγορίας» (Butler, 1997, Charles and Davies, 2000, McNay, 2000).

Η **ύπαρξη έμφυλων δικτύων** επικοινωνίας, συνεργασίας και προώθησης (Eliasson, Berggren and Bondestam, 2000, Husu, 2001).

Η **άσκηση σεξουαλικής παρενόχλησης** (Durrani, 2001, Thomas and Kitzinger, 1997).

Η βαθιά ριζωμένη αντίληψη της **έμφυλης διάστασης της εξουσίας**, της ηγεσίας και της πνευματικής ανωτερότητας, έννοιες οι οποίες γίνονται αντιληπτές ως αποκλειστικά ανδρικά χαρακτηριστικά (Clegg, 2001).

Η ύπαρξη και διαιώνιση ενός «**κρυφού έμφυλου παραπρογράμματος**» (hidden gendered curriculum) ή οι «**πολιτικές του μικρο-επιπέδου**» (micropolitics)^[4] στην καθημερινότητα στο χώρο των Πανεπιστημίων (Morley, 1999, 2003).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εισήγηση κατέδειξε ότι αν και η παρουσία των γυναικών στον επιστημονικό τομέα και ειδικότερα στην ακαδημαϊκή κοινότητα αυξάνεται συνεχώς, λίγες γυναίκες έχουν ίσες ευκαιρίες να συνεισφέρουν και να απολαύσουν τα οφέλη της επιστημονικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Η αντιφατική εικόνα της γυναικείας συμμετοχής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – αυξημένη παρουσία στον φοιτητικό πληθυσμό / περιορισμένη παρουσία στο διδακτικό προσωπικό – οδήγησε στη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη θέση των γυναικών στο Πανεπιστήμιο και την καθιστούν τελικά δυσμενή. Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διενεργηθεί προς την κατεύθυνση αυτή, αναδεικνύουν τη συνέργια συνθηκών και αιτιών.

Η ζώσα πραγματικότητα των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα καταδεικνύει ότι ο παράγοντας φύλο εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ως προς την κατανομή θέσεων και πόρων στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Διακρίσεις, άμεσες και έμμεσες, εμφανείς και λανθάνουσες, εμμένουν και ενεργούν έτσι ώστε στερούν από το γυναικείο δυναμικό την ισότιμη συμμετοχή στην επιστημονική αριστεία και τον καθορισμό των επιστημονικών πολιτικών και αφήνουν ανεκμετάλλευτο μεγάλο μέρος του ανθρώπινου κεφαλαίου. Έτσι, είναι απαραίτητο να προσδιορισθούν οι υπάρχουσες μορφές αποκλεισμού

και να εξαλειφθούν προς όφελος της ορθής επιστημονικής πρακτικής και στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφία

- Acker, S. & Armenti, C. (2004) Sleepless in academia *Gender and Education*, Vol. 16, No. 1, March 2004.
- Acker, S. (1980) Women: the other academics, *British Journal of the Sociology of Education*, 1, pp. 81-91.
- Aisenberg, N. & Harrington, M. (1988) *Women of academe: outsiders in the sacred grove* (Amherst, University of Massachusetts Press).
- Armenti, C. (2004) May babies and post-tenure babies: maternal decisions of women professors, *Review of Higher Education*, 27(3), 211–231.
- Association of University Teachers (2004) *The unequal academy –UK academic staff 1995–96 to 2002–03*. (London, Association of University Teachers).
- Bagilhole, B. (2000) Too Little Too Late? An Assessment of National Initiatives for Women Academics in the British University System, *Higher Education in Europe*, Vol. XXV, No. 2, 2000.
- Bebbington, D. (2001). *Women Scientists in higher education: A literature review*. London, Athena Project.
- Blattel-Mink, B. (2001). From Bottom to Top in Higher Education: Women's Experiences and Visions in Different Parts of the World – A Summary, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21 (1/2), 3-19.
- Butler, J. P. (1997). *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Charles, N., and Davies, C. (2000) "Cultural Stereotypes and the gendering of senior management" *Sociological Review* 38(4): 544- 567.
- Clegg, S. (2001). Expertise, Professionalism and Managerialism: Trouble Relationships in Contemporary High Education? Inaugural Lecture, Sheffield Hallam University.
- Durrani, A. (2001). *The impact of sexual harassment on women managers in two of the higher educational institutions in Pakistan*. Unpublished MA thesis. London, University of London (Institute of Education).
- Eliasson, M., Berggren, H., and Bondestam, F., (2000). "Mentoring Programmes- A Shortcut for Women's Academic Careers?" *Higher Education in Europe* XXV (2): 173-179.
- European Technology Assessment Network [ETAN], (2001). Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality. Retrieved October 10, 2003, from <ftp://ftp.cordis.lu/pub/etan/docs/women.pdf>
- Howie, G., & Tauchert, A., Ed. (2002). *Gender, teaching, and research in higher education: challenges for the 21st century*. Aldershot, Ashgate.
- Kanter, R. (1977) *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Mather, J. (1998). Fostering women's full membership in the academy. *Status of Women Supplement. CAUT Bulletin Insert* 45(4): 2.
- McNay, L. (2000). *Gender and Agency: Reconfiguring the Subject in Feminist and Social Theory*. Cambridge, Polity Press.
- Morley, L. (1997) "Change and Equity in Higher Education." *British Journal of Sociology of Education* 18(2): 229- 240.
- Morley, L. (1999) *Organizing feminisms: the micropolitics of the academy*. London, Macmillan.
- Morley, L. (2001) "Subjected to Review: Engendering Quality in Higher Education." *Journal of Education Policy* 16(5): 465-478.
- Morley, L. (2003) *Quality and Power in Higher Education*. Buckingham, Open University Press.
- NCSR (National Centre for Social Research), (2000). *'Who Applies for Research Funding?'* London: National Centre for Social Research.
- Reay, D. (2000). "Dim Dross': Marginalised Women both Inside and Outside the Academy." *Women's Studies International Forum* 23(1): 13-22.
- Stalker, J. & Prentice, S. (1998) *The illusion of inclusion: women in post-secondary education* (Halifax, Fernwood).
- Thomas, A., and Kitinger, C., Ed. (1997). *Sexual harassment: Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham, Open University Press.
- Toren, N. (1990) Would more women make a difference? in: S. Stiver Lie & V. E. O'Leary *Storming the Tower: women in the academic world* (London, Kogan Page).

- Toren, N. (2001). Women in the Academe: The Israeli Case, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21 (1/2), 50-56.
- Woolf, V. (1974). *The Death of the Moth and other essays*, Harvest Books.
- ΓΓΕΤ (2002) *Ελλάδα / Γυναίκες και Επιστήμη: Εθνική Έκθεση*, Αθήνα, Υπουργείο Ανάπτυξης: ΓΓΕΤ Τμήμα Τεκμηρίωσης Ε & Τ Δεικτών.
- ΕΚΚΕ (2002) *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2001*, Αθήνα.
- ΠΠΣ ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ., (2004) Συμπεράσματα από το Συνέδριο με θέμα «Η θέση των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα και οι πολιτικές φύλου στα Πανεπιστήμια», Αρ.2, 20/12/2004.

^[1] Virginia Woolf (1974:25): “even when the path is nominally open – when there is nothing to prevent a woman from being a doctor, a lawyer, a civil servant – there are many phantoms and obstacles...looming in her way”. Επίσης, η συγγραφέας στη συνέχεια μας προτρέπει: “To discuss and define them is of great value and importance; for thus only can the labour be shared, the difficulties solved”.

^[2] Ενδεικτικά αναφέρονται, η έκθεση ETAN (Etan Report) του ευρωπαϊκού Δικτύου Τεχνολογικής Αξιολόγησης (European Technology Assessment Network, ETAN), η οποία ασχολείται με τη θέση των γυναικών στους τομείς των επιστημών και της τεχνολογίας και η έκθεση η “National Policies on Women and Science in Europe” της ομάδας του Ελσίνκι (Helsinki Group on Women and Science). Ανάλογες διαπιστώσεις προέκυψαν και από την έρευνα του Massachusetts Institute of Technology (MIT) το 1993, οι οποίες δημοσιεύθηκαν στην έκθεση με τίτλο “A Studie on the Status of Women Faculty in Science at MIT”.

^[3] Στη χώρα μας, με καθυστέρηση δεκαετιών και μετά την εδραίωση αρχικώς ενός κράτους δικαίου, την περίοδο που ακολουθεί τη Μεταπολίτευση, αναπτύσσεται το κοινωνικό κράτος, το οποίο ανήκει στη λεγόμενη «νοτιοευρωπαϊκή παραλλαγή», με σημαντικές προνοιακές παρεμβάσεις και πολιτικές για το γυναικείο φύλο (π.χ. οικογενειακό δίκαιο, εργασιακές σχέσεις, προστασία και διευκόλυνση εργαζομένων με οικογενειακές υποχρεώσεις κλπ.), που παρά τις ατέλειές τους έγιναν αποδεκτές ως εντυπωσιακά μέτρα εκσυγχρονισμού της νομοθεσίας. Ωστόσο και σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε, τα μέτρα αυτά είχαν ως στόχο αφενός τη διευκόλυνση των γυναικών για τη άσκηση των ρόλων τους (που νομιμοποιούνται έτσι περισσότερο ως δικοί τους) κι αφετέρου την κατάργηση των κατάφωρων αδικιών εις βάρος τους, οι οποίες δεν άρμοζαν στην επιδιωκόμενη ευρωπαϊκή φυσιγνωμία της χώρας, στην πλήρη στροφή της προς τη «Δύση».

^[4] Η έννοια micropolitics αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους ασκείται η εξουσία σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής. Ως νεολογισμός, εισήχθη στην επιστημονική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 για να αποδώσει εννοιολογικό περιεχόμενο στην έννοια της «σκοτεινής πλευράς» της καθημερινότητας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών οργανισμών (Ball, 1987:270). Η έννοια αναφέρεται στην επιρροή, στα δίκτυα, τις συμμαχίες, τις πολιτικές και προσωπικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη ή την αντίσταση στην αλλαγή (Morley, 1999:4-5). Η Hoyle (1982:87) περιέγραψε την έννοια micropolitics ως «έναν κόσμο, κάτω από τον κόσμο, τον οποίο όλοι αναγνωρίζουμε και στον οποίο όλοι συμμετέχουμε».

Η θέση των γυναικών στο επιστημονικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών

Στέλλα ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ
Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών

Λυδία ΒΑΪΟΥ
Επιστ. Συνεργάτης
Παν/μίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων της μελέτης που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας (Π.Π.Σ. ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ.) στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών στο ακαδημαϊκό προσωπικό των ελληνικών ΑΕΙ. Η μελέτη ερευνά τις κατανομές των μελών ΔΕΠ του ΕΚΠΑ ανά φύλο, τμήμα και βαθμίδα για τη χρονική περίοδο από το 1960 έως σήμερα. Για την πραγματοποίησή της, συγκεντρώθηκαν στοιχεία από το Ιστορικό Αρχείο του ΕΚΠΑ.

Από τα αποτελέσματα της μελέτης παρατηρούμε πως η συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό και επιστημονικό προσωπικό του ΕΚΠΑ αυξήθηκε πολύ τις τελευταίες δεκαετίες και κυρίως μετά την εφαρμογή του ν.1268/82. Η αύξησή των ποσοστών των γυναικών μελών ΔΕΠ δεν παρατηρείται ομοιόμορφα σε όλες τις σχολές και τμήματα του ΕΚΠΑ. Οι γυναίκες συγκεντρώνονται στα Τμήματα ανθρωπιστικών επιστημών, ενώ τα ποσοστά τους σε άλλα Τμήματα παραμένουν πολύ χαμηλά. Τέλος, παρατηρείται πως ενώ ο αριθμός των γυναικών αυξάνει τις τελευταίες δεκαετίες, η κατοχή διοικητικών θέσεων από γυναίκες μελή ΔΕΠ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών είναι πολύ χαμηλή.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των γυναικών μελών ΔΕΠ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αντικατοπτρίζουν την εικόνα της γυναικείας εργασίας σε όλα τα ελληνικά ΑΕΙ όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε.

ABSTRACT

In this article, we present a quantitative analysis on the evolution of women's participation in the academic staff of the University of Athens, Greece. Our analysis is based on historical archives of the University and covers the period from 1960 to now. Although our findings refer to the University of Athens, they nevertheless reflect the overall landscape of women academics across Greek universities.

The key finding of this analysis is that the Uniform University Code, as imposed by the Greek Law 1268/82 that passed in 1982 represents an event of utmost historical significance for women academics in Greece as their numbers increased vastly since then. However, this increase did not follow a uniform distribution pattern: women academics are mostly concentrated in humanities and they are under-represented in almost every other School of the University. In addition, their percentage-based participation in senior administrative positions (deans, heads of departments, etc.) remains fairly low, even in departments of the University where women academics comprise the majority of the teaching and research staff.

This research is part of an ongoing gender research project undertaken by the Interdepartmental Gender Studies Program of the University of Athens, Greece.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη σχετικά με τη θέση των γυναικών μελών ΔΕΠ στα ελληνικά Α.Ε.Ι και ιδιαίτερα στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της λειτουργίας του Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας (Π.Π.Σ. ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ.) του ΕΚΠΑ. Για το σκοπό της έρευνας, συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τις κατανομές των μελών ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Αθηνών ανά φύλο, τμήμα και βαθμίδα για τη χρονική περίοδο από το 1960 έως σήμερα. Η δεκαετία του 1960 επιλέχθηκε ως αφετηρία διότι πριν από το χρονικό εκείνο σημείο υπήρχαν ελάχιστες γυναίκες στο ακαδημαϊκό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αφορμή για την πραγματοποίηση της μελέτης αποτέλεσαν οι σχετικές εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. Etan Report, 2001) καθώς και άλλων διεθνών φορέων και πανεπιστημίων (Helsinki Group on Women and Science, 2004; Bailyn, 2003; Kulis, Sicotte and Collins, 2002; Ward, 2001; Krais B, 2002) που καταλήγουν στα εξής κοινά συμπεράσματα σε σχέση με τη γυναικεία πανεπιστημιακή εργασία:

1. Οι γυναίκες αποτελούν τη μειοψηφία των μελών ΔΕΠ στα Πανεπιστήμια.
2. Όσο πιο υψηλή είναι η κατηχητική βαθμίδα τόσο ισχνότερη είναι η παρουσία τους.
3. Απουσιάζουν από τους κλάδους των τεχνολογικών και θετικών επιστημών.
4. Κατέχουν, συγκριτικά με τα ποσοστά τους στο ακαδημαϊκό προσωπικό, λιγότερες ανώτερες διοικητικές και διευθυντικές θέσεις.

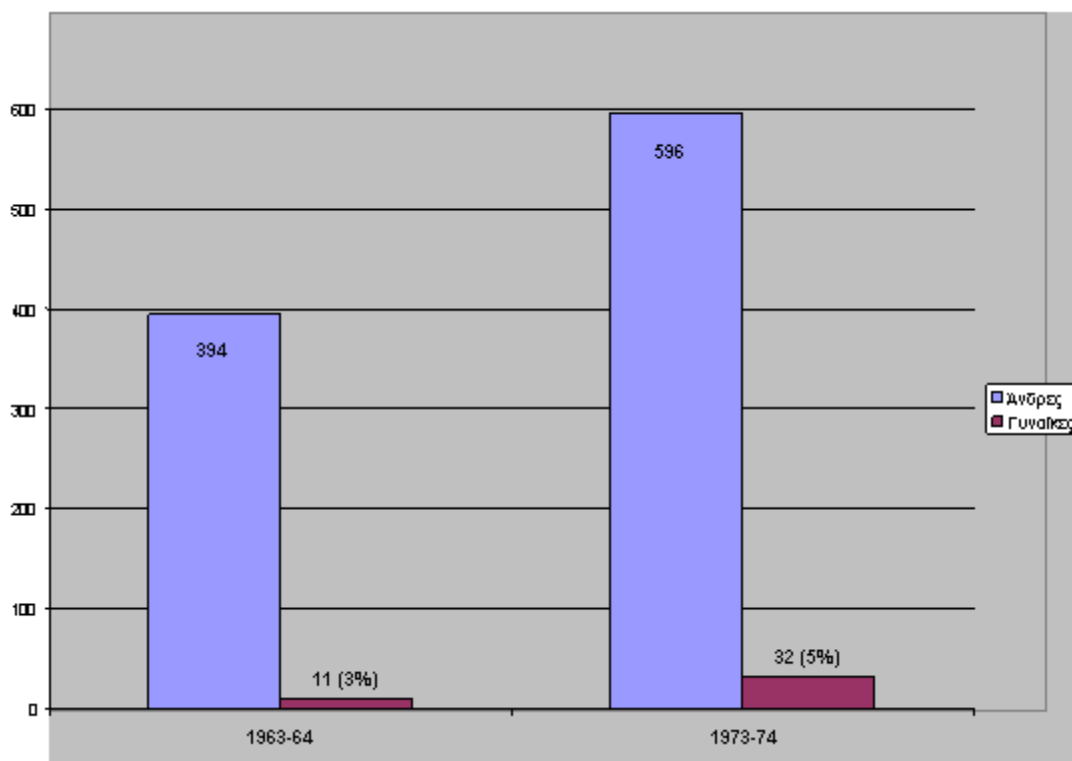
Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώθηκαν και από την μελέτη που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών μελών ΔΕΠ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών τις τελευταίες δεκαετίες.

2. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΟ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ Ν. 1268/82

Οι γυναίκες άρχισαν να έχουν μία συστηματική παρουσία στο επιστημονικό προσωπικό του ΕΚΠΑ από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται το διδακτικό και επιστημονικό προσωπικό του ΕΚΠΑ ανά φύλο στα μέσα των δεκαετιών 1960 και 1970 και συγκεκριμένα τα ακαδημαϊκά έτη 1963-64 και 1973-74. Από τον Πίνακα 1 φαίνεται πως ο αριθμός των γυναικών διπλασιάστηκε μέσα σε μία δεκαετία, από 11 σε 32. Ωστόσο η παρουσία των γυναικών πανεπιστημιακών τη δεκαετία του 1960 ήταν τόσο ισχνή, ώστε παρά την αύξηση τους στο ακαδημαϊκό προσωπικό από το 1963-64 στο 1973-74, το ποσοστό τους επί του συνόλου παρέμεινε πολύ χαμηλό. Από 3% το 1963-64 ανέβηκε μόλις στο 5% το 1973-74, πράγμα που σημαίνει πως η μεγάλη αύξηση στο επιστημονικό προσωπικό οφειλόταν κυρίως στην πρόσληψη ανδρών και όχι γυναικών.

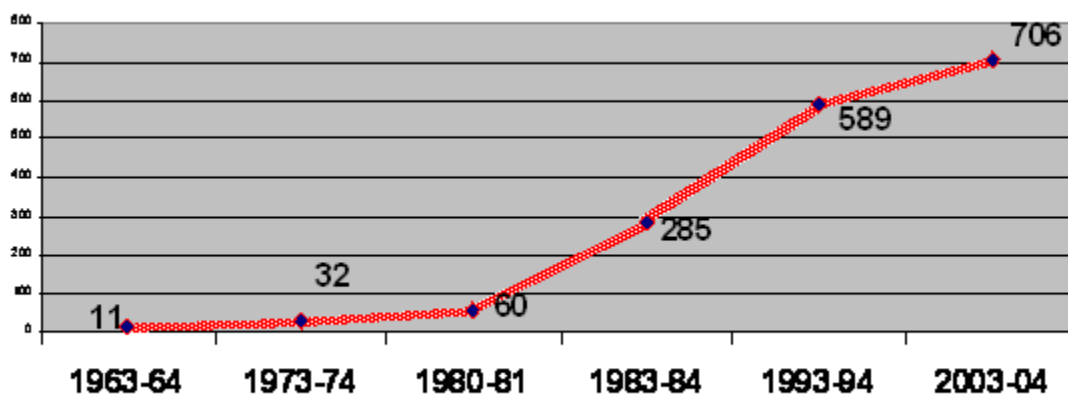
ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Διδακτικό και επιστημονικό προσωπικό του ΕΚΠΑ ανά φύλο τα ακαδημαϊκά έτη 1963-64 και 1973-74 - ΕΚΠΑ



Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τον αριθμό των γυναικών μελών ΔΕΠ στο ΕΚΠΑ κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες από το 1963-64 έως σήμερα. Στον πίνακα παρουσιάζεται και ο αριθμός των γυναικών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1980-81 διότι τότε άρχισε να πραγματοποιείται η ουσιαστική αύξηση στη συμμετοχή τους στο ακαδημαϊκό επάγγελμα. Ο αριθμός των γυναικών αυξήθηκε από 60 το ακαδημαϊκό έτος 1980-81, σε 285 το 1983-84.

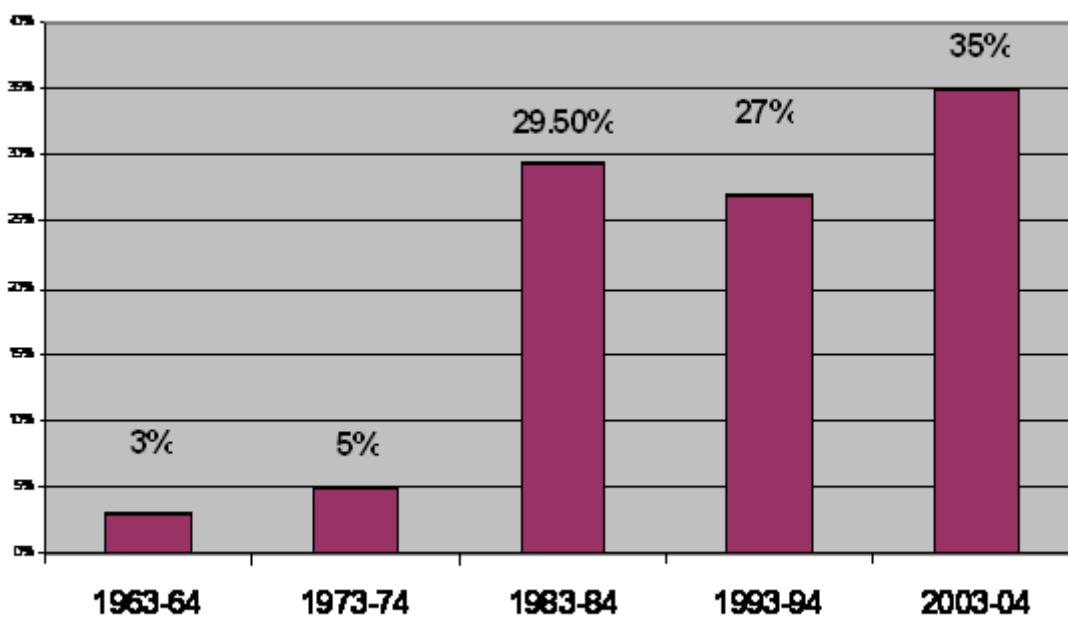
ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Αριθμός των γυναικών μελών ΔΕΠ ανά ακαδημαϊκό έτος ΕΚΠΑ



Η απότομη αυτή αύξηση στον αριθμό των γυναικών μελών ΔΕΠ οφείλεται κατά κύριο λόγο στη θέσπιση του νέου θεσμικού πλαισίου *Για τη Δομή και Λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, του νόμου 1268/1982. Με το νόμο πλαίσιο, αντικαταστάθηκε ο θεσμός της έδρας από τον ενιαίο φορέα των διδασκόντων και πολλοί επιμελητές, εντεταλμένοι επιμελητές και βοηθοί που ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου έγιναν αυτομάτως μέλη ΔΕΠ. Με την αλλαγή αυτή, ο αριθμός των γυναικών μελών ΔΕΠ τετραπλασιάστηκε μέσα σε τρία χρόνια, όπως φαίνεται από τον πίνακα, διότι οι γυναίκες συγκροτούσαν σχεδόν το ένα τρίτο των βοηθών στο πανεπιστήμιο Αθηνών.

Από το 1983 έως σήμερα φαίνεται από τον Πίνακα 2 πως η αυξητική αυτή τάση συνεχίστηκε στον ίδιο βαθμό. Κοιτώντας όμως τον Πίνακα 3, όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά και όχι ο αριθμός των γυναικών για τις ίδιες χρονικές περιόδους, παρατηρείται πως τα ποσοστά τους δεν αυξήθηκαν στον ίδιο βαθμό. Αντίθετα το ποσοστό των γυναικών μειώθηκε στο 27% στα επόμενα 10 χρόνια όπως φαίνεται από την ακαδημαϊκή χρονιά 1993-94.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Ποσοστά των γυναικών μελών ΔΕΠ ανά ακαδημαϊκό έτος ΕΚΠΑ

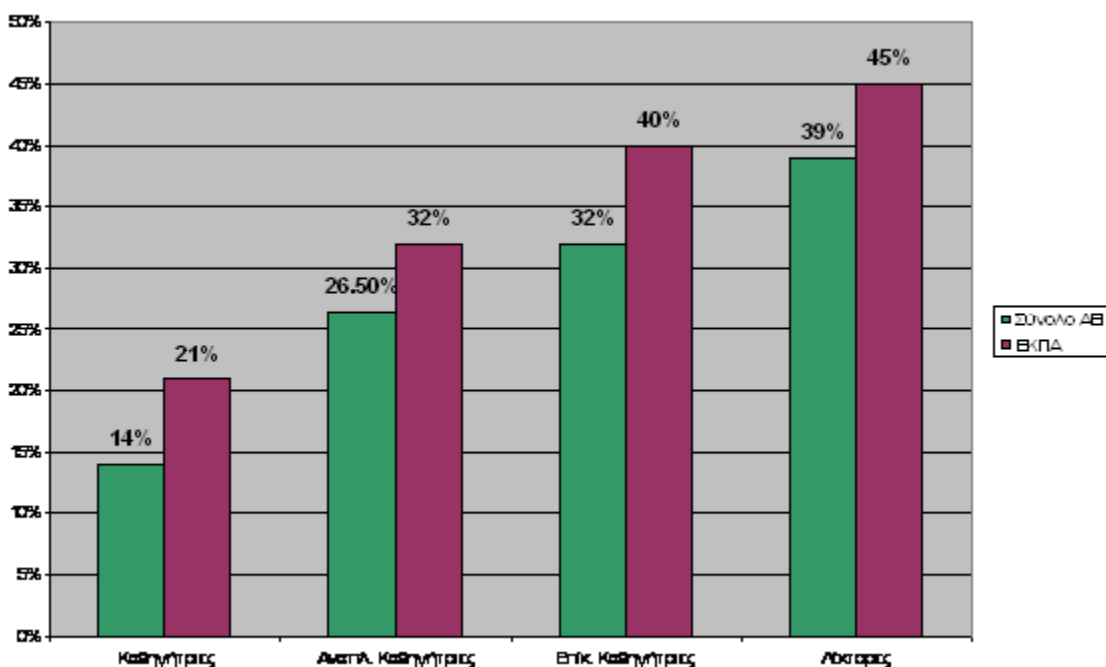


Συνοπτικά παρατηρούμε πως η αύξηση των γυναικών τα τελευταία 20 χρόνια ακολούθησε την πορεία που είχε και πριν την εφαρμογή του νόμου πλαισίου. Με άλλα λόγια, μέσα σε 20 χρόνια, από το 1983 στο 2003, το ποσοστό των γυναικών αυξήθηκε μόνο κατά 5,5% μονάδες.

Από τη διεθνή πρακτική έχει διαπιστωθεί πως η επιβολή μίας νομοθεσίας που είτε άμεσα είτε έμμεσα ευνοεί τις γυναίκες, είναι το αποτελεσματικότερο μέσο για τη διεύρυνση της συμμετοχής των γυναικών στο ακαδημαϊκό επάγγελμα. Αυτό δεν αφορά μόνο εκείνες τις νομοθεσίες που άμεσο σκοπό έχουν να ενισχύσουν τις γυναίκες αλλά και εκείνες που θεσπίζονται για διαφορετικούς λόγους αλλά λόγω των συγκεκριμένων συγκυριών ενισχύουν τελικά και τη θέση των γυναικών στο πανεπιστήμιο, πράγμα που συνέβη στην ελληνική περίπτωση. Ενδεικτικά αναφέρεται πως στη Σουηδία, που φημίζεται για τη σημασία που δίνει το κράτος στην ισότητα των φύλων στις οικονομικές και πολιτικοκοινωνικές επιλογές του, τα ποσοστά των γυναικών πανεπιστημιακών δεν ήταν υψηλά έως ότου θεσπίστηκαν δύο νομοθετικά κείμενα το Tham-Professorships (1995) και το Promotion Reform (1997). Με το πρώτο επιβλήθηκαν ποσοστώσεις υπέρ των γυναικών στο σύνολο του ακαδημαϊκού προσωπικού της χώρας, ενώ το δεύτερο επέβαλλε μεθόδους και πρακτικές που θα βελτίωναν τις πιθανότητες των γυναικών να αναρριχηθούν σε υψηλότερη βαθμίδα. Αποτέλεσμα των δύο νομοθεσιών στα πανεπιστήμια ήταν μέσα σε 6 χρόνια ο αριθμός των γυναικών μελών ΔΕΠ να διπλασιαστεί, από 2000 σε 4000.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των γυναικών μελών ΔΕΠ ανά βαθμίδα στο ΕΚΠΑ σε σύγκριση με τα ποσοστά των γυναικών μελών ΔΕΠ στο σύνολο των ΑΕΙ για το ακαδημαϊκό έτος 2003-04. Παρατηρούμε πως το Πανεπιστήμιο Αθηνών έχει σχετικά με το μέσο όρο καλά ποσοστά στις γυναίκες μέλη ΔΕΠ. Αυτό οφείλεται καταρχήν στην έλλειψη πολυτεχνικής σχολής στο ΕΚΠΑ. Από τα αποτελέσματα της μελέτης για όλα τα ΑΕΙ που λειτουργούσαν το ακαδημαϊκό έτος 2003-04, έχει διαπιστωθεί πως οι Πολυτεχνικές Σχολές και τα αντίστοιχα Τμήματα, απασχολούν σε συντριπτική πλειοψηφία άνδρες μέλη ΔΕΠ. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως στα δύο μεγάλα πανεπιστήμια της χώρας που στεγάζονται στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα, το ΕΚΠΑ και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, έχουν μεγαλύτερα ποσοστά γυναικών από τα περιφερειακά πανεπιστήμια. Το μέσο όρο του συνόλου των γυναικών μελών ΔΕΠ στα 19 ΑΕΙ που λειτουργούσαν τη χρονιά 2003-04 στην Ελλάδα ήταν 27%, όσο δηλαδή είχε το ΕΚΠΑ τη δεκαετία του 1990. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, οι γυναίκες αποτελούν το 35 %, αριθμός από τους μεγαλύτερους που παρατηρούνται στα ελληνικά ΑΕΙ. Οι γυναίκες κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στο Πάντειο Πανεπιστήμιο με 37% και το μικρότερό τους στο Πολυτεχνείο Κρήτης με 4%. Το Αριστοτέλειο έχει κατά μέσο όρο 29% γυναίκες μέλη ΔΕΠ, ενώ στην Πάτρα για την ίδια χρονιά το ποσοστό ήταν 20,5%, στην Κρήτη 23% και στο Αιγαίο 22,5%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Γυναίκες μέλη ΔΕΠ ανά βαθμίδα στο ΕΚΠΑ και στο σύνολο των ΑΕΙ ακ. έτος 2003-04



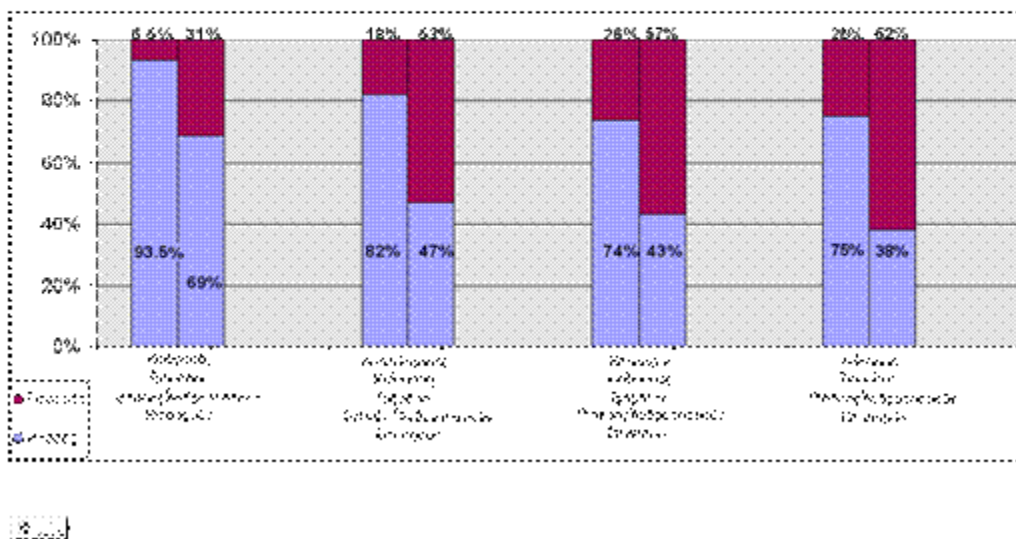
Τα ποσοστά των γυναικών ανά βαθμίδα στην Ελλάδα δεν αποτελούν εξαίρεση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντίθετα, η Ελλάδα κατατάσσεται στο μέσο όρο της Ε.Ε. Ενδεικτικά αναφέρεται πως στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σήμερα, το ποσοστό των γυναικών στη βαθμίδα της Καθηγήτριας, κυμαίνεται από 5% στην Ολλανδία έως 18,4% στη Φιλανδία, ενώ στη βαθμίδα του Λέκτορα κυμαίνεται από 20% στην Ολλανδία έως 44% στην Πορτογαλία.

3. Ο ΟΡΙΖΟΝΤΙΟΣ ΚΑΙ Ο ΚΑΘΕΤΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΟ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Η αύξηση στα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στο ακαδημαϊκό επάγγελμα δεν παρατηρείται ομοιόμορφα σε όλες τις Σχολές και Τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αυτό οφείλεται στον οριζόντιο διαχωρισμό των φύλων, ένα φαινόμενο που παρατηρείται διεθνώς. Ο οριζόντιος διαχωρισμός των φύλων στα ΑΕΙ, περιγράφει την τάση των ανδρών και των γυναικών μελών ΔΕΠ να εργάζονται σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ως εκ τούτου να συγκεντρώνονται σε διαφορετικές Σχολές και Τμήματα. Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται τα μέλη ΔΕΠ ανά φύλο και βαθμίδα στο σύνολο των Τμημάτων Θετικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Όπως φαίνεται, υπάρχουν μεγάλες διαφορές στα ποσοστά των γυναικών μελών ΔΕΠ στις ανθρωπιστικές επιστήμες σε σύγκριση με τις θετικές επιστήμες. Οι γυναίκες είναι 31% στις ανθρωπιστικές επιστήμες στη βαθμίδα της καθηγήτριας αλλά μόνο 6,5% στις θετικές επιστήμες. Στις βαθμίδες του επίκουρου και λέκτορα οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στις ανθρωπιστικές επιστήμες αλλά συνεχίζουν να έχουν χαμηλά ποσοστά στις θετικές επιστήμες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Μέλη ΔΕΠ ανά Φύλο και Βαθμίδα στα Τμήματα Θετικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών



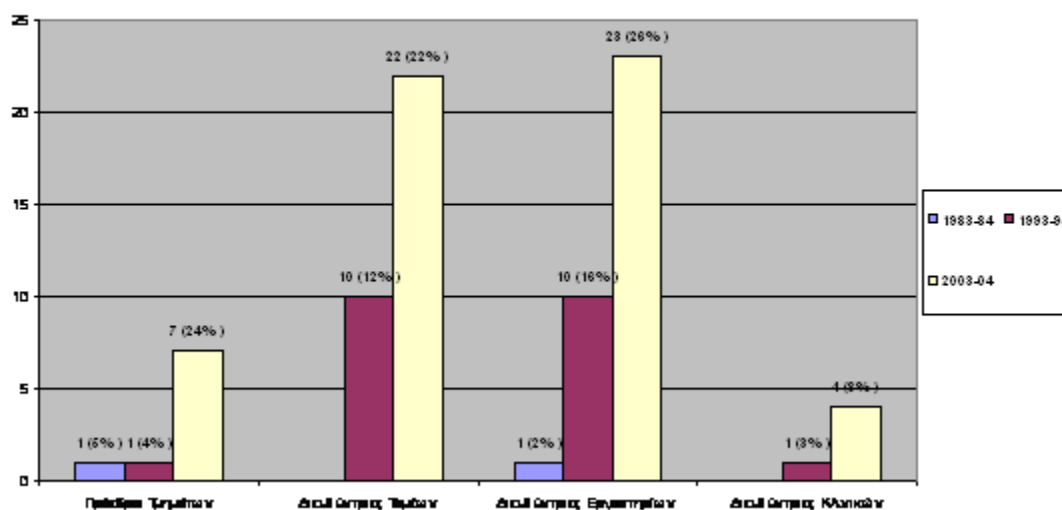
Ο κάθετος διαχωρισμός των δύο φύλων στο ακαδημαϊκό επάγγελμα είναι επίσης υψηλός. Ο όρος κάθετος διαχωρισμός σημαίνει την κατανομή ανά φύλο των υψηλών διοικητικών θέσεων και θέσεων λήψης αποφάσεων στα πλαίσια των ΑΕΙ. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, οι γυναίκες απουσιάζουν συστηματικά από τις παραπάνω θέσεις.

Είναι γνωστό πως οι ανώτερες διοικητικές θέσεις στα πανεπιστήμια καταλαμβάνονται στη συντριπτική πλειοψηφία τους από τα μέλη ΔΕΠ των ανώτερων βαθμίδων της καθηγητικής κλίμακας. Παρά το γεγονός πως σήμερα οι γυναίκες αποτελούν το 21% των καθηγητών και το 32% αναπληρωτών καθηγητών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, δεν υπήρχε ποτέ καμία γυναίκα στις θέσεις Πρύτανη και Αντιπρυτάνεων, καθώς και καμία γυναίκα κοσμήτορας. Στο σύνολο των ΑΕΙ της χώρας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-04, δεν υπήρχε επίσης καμία γυναίκα πρύτανης, καμία πρόεδρος επιτροπής ερευνών, ενώ καταλάμβαναν συνολικά στα 19 ΑΕΙ της χώρας μία στις δέκα θέσεις Αντιπρυτάνεων και Κοσμητόρων.

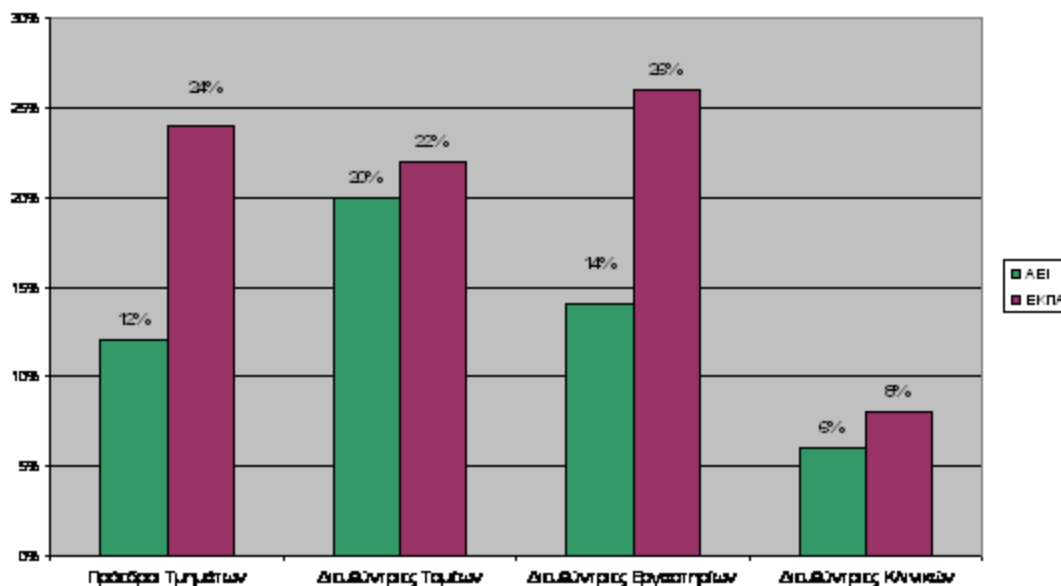
Μόνο στις διοικητικές θέσεις που αφορούν στο εσωτερικό των τμημάτων υπήρχαν και υπάρχουν γυναίκες που καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις. Στο Πίνακα 6, παρουσιάζονται τα ποσοστά των γυναικών που κατέχουν ή κατείχαν διοικητικές θέσεις στα τμήματα του πανεπιστημίου Αθηνών σε τρία ακαδημαϊκά έτη τα τελευταία 20 χρόνια. Την τελευταία δεκαετία τα ποσοστά των γυναικών που κατέχουν διοικητικές

θέσεις στα τμήματα έχουν βελτιωθεί. Αν εξαιρέσει κανείς το πολύ χαμηλό ποσοστό των γυναικών στους διευθυντές κλινικών, τα λοιπά ποσοστά έχουν αυξηθεί ειδικά την τελευταία δεκαετία. Ωστόσο και πάλι παραμένουν χαμηλά σε σχέση με τις θέσεις που κατέχουν οι γυναίκες στις δύο πρώτες βαθμίδες της καθηγητικής κλίμακας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
Γυναίκες κάτοχοι διοικητικών θέσεων ανά ακαδημαϊκό έτος ΕΚΠΑ



ΠΙΝΑΚΑΣ 7
Γυναίκες μέλη ΔΕΠ κάτοχοι διοικητικών θέσεων στο ΕΚΠΑ και στο σύνολο των ΑΕΙ, ακαδημαϊκό έτος 2003-04



Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα ποσοστά των γυναικών μελών ΔΕΠ που κατέχουν διοικητικές θέσεις στο ΕΚΠΑ και στο σύνολο των 19 ΑΕΙ της χώρας που λειτουργούσαν το ακαδημαϊκό έτος 2003-04. Από τον πίνακα, φαίνεται και πάλι το ΕΚΠΑ να έχει αρκετά μεγάλα ποσοστά σε σχέση με το μέσο όρο στα ελληνικά ΑΕΙ.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα ο κάθετος διαχωρισμός των φύλων είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από τον οριζόντιο. Επίσης παρατηρήθηκε πως ακόμα και στα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών όπου η παρουσία των γυναικών είναι ικανοποιητική, ο κάθετος διαχωρισμός παραμένει πολύ υψηλός, με τους άνδρες να κατέχουν τις θέσεις εξουσίας. Στα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών στα 19 ΑΕΙ της χώρας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-04, οι άνδρες συγκροτούσαν περί το 70% των Προέδρων Τμημάτων, το 60% των Διευθυντών Τομέων και σχεδόν το 80% των Διευθυντών Εργαστηρίων.

Και στην περίπτωση της κάθετης διάκρισης των φύλων στο ακαδημαϊκό επάγγελμα, οι αντίστοιχες έρευνες από χώρες της Δύσης δείχνουν πως πρόκειται για καθολικό φαινόμενο. Μάλιστα έχει παρατηρηθεί πως η κάθετη διάκριση των φύλων, είναι εξίσου σημαντική και στις χώρες της Δύσης όπου τα ποσοστά των γυναικών μελών ΔΕΠ είναι σχετικά υψηλά. Από έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eta Report, 2001), γνωρίζουμε πως το 1998, οι γυναίκες κοσμήτορες στα πανεπιστήμια της Ισπανίας ήταν 1,6% και στη Γερμανία 5% επί του συνόλου.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαπιστώθηκε πως έχει αυξηθεί σημαντικά το ποσοστό των γυναικών στο ακαδημαϊκό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα. Αυτό οφείλεται κυρίως στην εφαρμογή του νόμου 1268/82, με τον οποίο πολλοί επιμελητές και βοηθοί έγιναν μέλη ΔΕΠ. Το γεγονός πως οι γυναίκες συγκροτούσαν περί το ένα τρίτο των βοηθών στο ΕΚΠΑ, οδήγησε στην απότομη αύξηση του ποσοστού τους στο ΔΕΠ. Έκτοτε, τα ποσοστά των γυναικών μελών ΔΕΠ στο ΕΚΠΑ κυμαίνονται μεταξύ 30% και 35%.

Η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών μελών ΔΕΠ πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένες Σχολές και Τμήματα. Οι γυναίκες έχουν την τάση να απασχολούνται στις ανθρωπιστικές επιστήμες ενώ σε άλλους επιστημονικούς τομείς όπως οι θετικές επιστήμες τα ποσοστά τους παραμένουν πολύ χαμηλά. Επίσης, παρά την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στο ακαδημαϊκό επάγγελμα, ο κάθετος διαχωρισμός των φύλων παραμένει υψηλός, που σημαίνει πως οι γυναίκες εξακολουθούν να καταλαμβάνουν λίγες υψηλές διοικητικές θέσεις και θέσεις εξουσίας στο εσωτερικό του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η αρνητική αυτή σχέση των γυναικών με τις θέσεις εξουσίας παρατηρείται σε όλα τα ΑΕΙ καθώς και στις εθνικές επιστημονικές επιτροπές που λειτουργούν στην Ελλάδα.

Από την ποσοτική μελέτη δεν είναι εύκολο να διευκρινισθούν τα αίτια του οριζόντιου και κάθετου διαχωρισμού των φύλων. Οι λόγοι είναι περισσότεροι από ένας και συνδέονται τόσο με τις επαγγελματικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στο ακαδημαϊκό χώρο όσο και με τις προσωπικές επιλογές τους. Ωστόσο η διαφορά μεταξύ προσωπικής επιλογής και επιβολής από το περιβάλλον δεν είναι πάντα τόσο ξεκάθαρη. Οι προσωπικές επιλογές είναι συχνά και αποτέλεσμα των συνθηκών που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι στο επαγγελματικό περιβάλλον τους.

Στόχος της όλης προσπάθειας μας, είναι να αποτελέσουν αυτές οι μελέτες ένα μέσο για την έναρξη ενός διαλόγου σχετικά με την βελτίωση της θέσης των γυναικών στα ακαδημαϊκά ιδρύματα και στις εθνικές επιστημονικές επιτροπές της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bailyn L. (2003) Academic Careers and Gender Equity: Lessons Learned from MIT, *Gender, Work and Organization*, 10 (2)
- Christman D (2003) Women Faculty in Higher Education
- European Commission (2001) Etan Report, <http://www.cordis.lu/rtd2002/science-society/women.htm>
- Helsinki Group on Women and Science (2004), http://europa.eu.int/comm/research/science-society/women-science/helsinki_en.html
- Krais B. (2002) Academia as a Profession and the Hierarchy of the Sexes: Paths out of Research in German Universities, *Higher Education Quarterly*, 56 (4)
- Kulis S., Sicotte D. and Collins S. (2002) More than a pipeline problem: Labor Supply Constraints and Gender Stratification across Academic Science Disciplines, *Research in Higher Education*, 43 (6)
- Ward M. (2001) Gender and Promotion in the Academic Profession, *Scottish Journal of Political Economy*, 48 (3)

Η ιδέα του Πανεπιστημίου στην Αυτοκρατορική Ρωσία: κράτος και κουλτούρα στο διάλογο για την εκπαίδευση (1755- 1861)

Vitaly BEZROGOV
Ρωσική Ακαδημία Εκπαίδευσης,
Μόσχα

Galina IVANCHENKO
Ρωσική Ακαδημία Εκπαίδευσης,
Μόσχα

Περίληψη

Η ιστορία των πανεπιστημίων της Ρωσίας αρχίζει στα μέσα του 18^{ου} αιώνα. Έγιναν αρκετές προσπάθειες νωρίτερα, το δεύτερο μισό του 17^{ου} αιώνα και το πρώτο μισό του 18^{ου} αιώνα, για να αρχίσει η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη Ρωσία. Η πρώτη είχε ως αποτέλεσμα την ίδρυση την Ανώτατης Εκκλησιαστικής Σχολής που ιδρύθηκε από τους αδελφούς Lichud στη Μόσχα, το 1682. Η δεύτερη προσπάθεια οδήγησε, το 1724, στη δημιουργία ενός ακαδημαϊκού πανεπιστημίου στην Αγία Πετρούπολη. Δυστυχώς, και οι δύο προσπάθειες απέτυχαν. Η τρίτη προσπάθεια, που ήταν επιτυχής, κατέληξε στη σύσταση του Αυτοκρατορικού Πανεπιστημίου της Μόσχας, το 1755. Γύρω στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, το Πανεπιστήμιο της Μόσχας είχε αποβεί το βασικό ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης στη Ρωσία.

Η ιστορία των πανεπιστημίων της Ρωσίας παρουσιάζει αρκετά χαρακτηριστικά. Καταρχήν, όλα τα ρωσικά πανεπιστήμια ιδρύονταν από το Κράτος. Δεν υπήρχαν ομάδες φοιτητών ή καθηγητών που να συσπειρώνονταν γύρω από το σχολείο των γενικών γνώσεων, έχοντας την επιθυμία και τη δυνατότητα να συστήσουν ένα πανεπιστήμιο. Δεύτερον, όλοι οι καθηγητές και οι φοιτητές θεωρούνταν «κρατικοί υπηρέτες» και όχι ελεύθεροι άνθρωποι ή «κρατικοί υπάλληλοι». Τρίτον, όλο το προσωπικό και οι φοιτητές πληρώνονταν από το Κράτος. Τέταρτον, το Κράτος μπορούσε ανά πάσα στιγμή να αποσπάσει τους φοιτητές από τις σπουδές τους και να τους χρησιμοποιήσει για την εκτέλεση σημαντικών κυβερνητικών καθηκόντων στην Αγία Πετρούπολη ή σε άλλες ρωσικές πόλεις. Ο δρόμος, λοιπόν, προς τη δημιουργία ενός πραγματικού πανεπιστημίου ήταν μακρύς. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η πορεία των ρωσικών πανεπιστημίων ήταν ασυνήθιστη σε σύγκριση με αυτή των Δυτικών πανεπιστημίων, όχι, όμως, και σε σύγκριση με εκείνη των πανεπιστημίων της Κωνσταντινούπολης και άλλων πόλεων της Ανατολής στα πλαίσια του ορθόδοξου κόσμου.

Abstract

History of universities in Russia has began around the middle of the 18th century. There were several attempts before to start a higher education system in Russia during the last half of the 17th and the first half of the 18th centuries. The first one was the higher ecclesiastical school founded by brothers Lichud in Moscow in 1682. The second one was an academic university in Saint-Petersburg, that started in 1724. Unfortunately both attempts failed. The third attempt led to the foundation of the Moscow Imperial University in 1755, and it was successful. By the middle of the 19th century the Moscow University has become a real university as the main institution of the higher education in Russia.

There were several specific features in the history of the Russian universities. First, all of the Russian universities during the first century of their existence were founded by the state. There were not any free groups of students or professors circled around their higher school of the studium generale and having a

wish and an ability to found an university. Second, all professors and all students were considered to be “state serves” or “state stewards” and neither free people nor “state employees” or “civil servants”. Third, all the staff and the students took their salaries and stipends from the state. Fourth, the state officials could take all students at any moment from their study in order to use them to fulfil several important duties for the government in Saint Petersburg or in other Russian towns. From these starting points there was a long way toward the real university. We can say that Russian universities have passed an unusual way compared to the Western ones but maybe not unusual in comparison with those in Constantinople and other Oriental cities within the Orthodox World.

Ανιχνεύοντας την εξέλιξη των πανεπιστημίων στη σύγχρονη ιστορία, συνήθως, κάνουμε λόγο για αγγλική, γερμανική και γαλλική πανεπιστημιακή παράδοση οι οποίες επηρεάζουν τις άλλες χώρες. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν στην εξέλιξη των πανεπιστημίων κι άλλες μεταβλητές που έχουν ίδια ή διαφορετικά χαρακτηριστικά από τις παραπάνω παραδόσεις. Η ιστορία της εξέλιξης των πανεπιστημίων στη Ρωσία δείχνει πόσο διαφορετική από τα «τέλεια πρότυπα» των ευρωπαϊκών και αμερικάνικων πανεπιστημίων είναι η δική τους οργάνωση, η κατάστασή τους, ο ρόλος τους και η λειτουργία τους.

Η ιστορία των ανώτατων ιδρυμάτων της Ρωσίας αρχίζει στα μέσα του 18^{ου} αιώνα. Συνδέεται άμεσα με τις επιδιώξεις της αυτοκρατορικής εξουσίας και, κατά συνέπεια, έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά όχι μόνο με την εξέλιξη των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων αλλά και με την ιστορία των συστημάτων των ανώτατων ιδρυμάτων στη Νότια Ευρώπη και την Ασία. Στην Ευρώπη, τα πρώτα πανεπιστήμια εμφανίστηκαν το Μεσαίωνα χάρη στην πρωτοβουλία ανεξάρτητων καθηγητών και/ή φοιτητών, ενώ, στη συνέχεια, η λειτουργία τους καθορίστηκε με κανονισμούς της κοσμικής και/ή της εκκλησιαστικής εξουσίας. Τα πρώτα πανεπιστήμια εμφανίστηκαν στη Ρωσία αποκλειστικά χάρη στην πρωτοβουλία της κρατικής εξουσίας που ήταν γνωστή ως «μορφωμένη/διαφωτισμένη απολυταρχία». Αυτή η εξουσία θεώρησε τα πανεπιστήμια πρώτα απ' όλα ως ιδρύματα για την προπαρασκευή «σοφών» υπαλλήλων, ενός είδους στρατιωτικής και γραφειοκρατικής ελίτ. Η έννοια «αυτονομία» ήταν άγνωστη, ακόμη και στη δεκαετία του 1840, μέσα στα ρωσικά πανεπιστήμια.

Μπορούμε να εξηγήσουμε την αργοπορημένη εμφάνιση του πανεπιστημίου στη Ρωσία με βάση ένα σύνολο συγκεκριμένων αιτιών που υπήρχαν από το 13^ο ως το 17^ο αιώνα.

Δεν υπήρχαν καθόλου σχολεία στη Μεσαιωνική Ρωσία από το 13^ο ως το 17^ο αιώνα. Δεν υπήρχε τίποτε πάνω στο οποίο θα μπορούσαν να βασιστούν τα πανεπιστήμια. Ένας από τους λόγους για την απουσία σχολείων και πανεπιστημίων ήταν η εξάρτησή από τις μογγολικές ορδές καθώς και η πολιτική αστάθεια. Ένας άλλος λόγος ήταν η πλήρης αδιαφορία της ρωσικής Ορθοδοξίας και της ρωσικής Ορθόδοξης Εκκλησίας για την ανάπτυξη και τη διάδοση των επιστημών, ειδικά των «ανώτατων». Η μοναστική μορφή της Ορθοδοξίας που εισήχθη στη Ρωσία από τη Σερβία οδήγησε, σε γενικές γραμμές, σε μια αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση. Προκάλεσε θεολογικές διαμάχες, καθόσον θεωρούνταν ότι ένας πιστός μπορεί να φτάσει στην αλήθεια μόνο μέσα από εσωτερικό διαλογισμό και όχι μέσα από μια θεολογική συζήτηση με ένα μαθητή Ιεροδιδασκαλείου. Η απουσία πανεπιστημίων εκείνη την εποχή σχετιζόταν με την απουσία διδασκαλίας.

Μια τρίτη αιτία ήταν η κοινωνική δομή της Μεσαιωνικής Ρωσίας. Δεν υπήρχαν τέτοιου είδους εκπαιδευτήρια απ' τα οποία θα προέκυπταν πανεπιστήμια. Οι πόλεις δεν είχαν εξουσία και ανεξαρτησία, όπως συνέβαινε στην Ευρώπη. Δεν είχαν τον έλεγχο της εκπαίδευσης που θεωρούνταν προνόμιο των μοναστικών κέντρων. Έτσι, οι ρωσικές πόλεις δεν είχαν την ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλία για την οργάνωση των πανεπιστημίων, γιατί δεν είχαν αυτό το δικαίωμα, και οι αστοί δεν ένιωθαν αυτή την ανάγκη εξαιτίας της νοοτροπίας τους. Δεν υπήρχε ρυθμιστικό σύστημα για τοπικούς και κρατικούς διακανονισμούς, που θα απαιτούσε μορφωμένους επαγγελματίες, ανεξάρτητους απ' το κράτος. Δε δινόταν η ευκαιρία να δοθεί μια περιουσία ή άλλα οικονομικά εισοδήματα σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα για να γίνει αυτοδύναμο. Δεν υπήρχαν αυτοδύναμοι επαγγελματικοί συνεταιρισμοί. Το πανεπιστήμιο δεν μπορούσε να συνυπάρξει με ένα στερεό υψηλού κύρους τμήμα της ρωσικής κοινωνίας. Επομένως, το πανεπιστήμιο αντιμετώπιζε πολλές δυσκολίες στο να οργανωθεί, γιατί υπήρχαν σ'αυτό εκπρόσωποι από διάφορα κοινωνικά στρώματα. Αυτά τα προβλήματα πρωτοπαρουσιάστηκαν όταν τα παιδιά των ευγενών εγκατέλειψαν τα πανεπιστήμια, γιατί μορφώνονταν στο σπίτι τους ή σε ανώτατα στρατιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο αυστηρά ταξικός χαρακτήρας της ρωσικής κοινωνίας επηρέασε καταλυτικά την εξέλιξη των πανεπιστημίων μέχρι την κατάργηση των κοινωνικών στρωμάτων το 1917.

Η ιδέα ενός συνεταιρικού σώματος ενσωματωμένου στο πανεπιστημιακό σύστημα οποιουδήποτε τύπου δε συνέπιπτε εξολοκλήρου με ένα απολυταρχικό πολιτικό σύστημα. Οι διάφοροι συνεταιρισμοί που

δημιουργούνταν στη Ρωσία αντιμετώπιζαν μεγάλες δυσκολίες και προβλήματα. Τα πανεπιστήμια του 18^{ου} και του 19^{ου} αιώνα δεν υπήρξαν ποτέ τόσο αυτοτελή όσο τα δυτικά πανεπιστήμια που είχαν διευθετηθεί με βάση τα μεσαιωνικά και τα νέα πολιτειακά μοντέλα. Στη Ρωσία, το πανεπιστήμιο περιοριζόταν σε ορισμένα μεγάλα αστικά κέντρα χωρίς να αποτελεί χώρο ποικίλων πληροφοριών και πολιτισμικό δίκτυο, όπως τα δυτικά πανεπιστήμια.

Η προσπάθεια για τη σύσταση πανεπιστημίου στη Ρωσία ξεκίνησε τρεις φορές. Την πρώτη φορά, το 17^ο αιώνα, εμφανίστηκε ως ανώτατη εκκλησιαστική σχολή γνωστή ως Κίενο-Mogilyansky Ακαδημία (ή Κολλέγιο του Κιέβου) που διαμορφώθηκε το 1632, και το 1667 αποσχίστηκε από την Πολωνία και εντάχθηκε στη ρωσική μοναρχία. Η εμφάνισή του άλλαξε την αρνητική στάση που υπήρχε μέχρι τότε από φόβο απέναντι στη μελέτη των λατινικών κειμένων και απομάκρυνε από την προσκόλληση στην ιδέα της μη ύπαρξης σχολείων. Στο Κολλέγιο του Κιέβου, το προσωπικό, έχοντας συσσωρεύσει μεγάλη εμπειρία από την πολεμική ανάμεσα σε Ορθόδοξους και Καθολικούς, αποφάσισε να χρησιμοποιήσει τις μεθόδους ακαδημαϊκής μάθησης και παιδαγωγικής εμπειρίας των Ιησουιτών. Το επίπεδο της εκπαίδευσης προσέγγισε το επίπεδο των σχολείων των Ιησουιτών του 16^{ου} και του 17^{ου} αιώνα. Οι απόφοιτοι της Ακαδημίας του Κιέβου συνέχιζαν τις σπουδές τους στα πανεπιστήμια της Πολωνίας και της Τσεχίας. Έτσι, έφεραν πίσω τις εμπειρίες από την κουλτούρα εκείνων των πανεπιστημίων. Η Ακαδημία θεωρούνταν ως μια εταιρεία όπως ήταν το Πανεπιστήμιο της Κρακοβίας, αλλά κατοχυρώθηκε νομικά το 1964 οπότε και απέκτησε το δικαίωμα της εσωτερικής αυτοδιοίκησης. Ο Τσάρος Μεγάλος Πέτρος της χορήγησε πατέντα το 1701, ανάλογη με τα συμβόλαια που δίνονταν στα πανεπιστήμια της Μεσαιωνικής Ευρώπης. Στα έγγραφα δε χρησιμοποιούνταν ο όρος «Πανεπιστήμιο» αλλά ο όρος «Ακαδημία». Αυτή ήταν η ενσάρκωση της ιδέας της Ανώτατης Εκπαίδευσης όχι, όμως, της ιδέας του Πανεπιστημίου. Παρόμοια Ακαδημία –η Ελληνο-Λατινική Σχολή- ιδρύθηκε και στη Μόσχα το 1687. Διευθυντές της ήταν οι αδελφοί Λυκούδη που ήταν Έλληνες από την Κεφαλονιά και είχαν σπουδάσει στην Ελλάδα και στην Ιταλία (στη Βενετία και στο Πανεπιστήμιο της Πάδοβας). Ο καλύτερος σε επιδόσεις από τους περίπου 200 φοιτητές στελνόταν από αυτή την Ακαδημία για να ολοκληρώσει τις σπουδές του στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Πάδοβας, όπου έπαιρνε το διδακτορικό του δίπλωμα. Έχοντας παρακμάσει στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1690, η Σχολή με διάταγμα του 1701 αναδιαμορφώθηκε, έχοντας ως πρότυπο την Ακαδημία του Κιέβου, και μετονομάστηκε Ακαδημία της Μόσχας (το δεύτερο τέταρτο του 18^{ου} αιώνα, στον τίτλο προστίθονταν, μερικές φορές, ο όρος «Αυτοκρατορική»). Σύμφωνα με το έργο του μεγάλου Πέτρου «Η εποχή των μεγάλων μεταρρυθμίσεων», το παραπάνω Ίδρυμα δεχόταν ανθρώπους από όλες τις κοινωνικές τάξεις, απ' τους οποίους περίπου το 25% πήγαινε στον ανώτατο κλήρο, και οι υπόλοιποι γίνονταν μεταφραστές ή πήγαιναν σε σχολές Ιατρικής, Μαθηματικών, Μηχανικών. Έτσι, στο Κίεβο και στη Μόσχα δημιουργήθηκαν οι πρώτοι επιστημονικοί Οργανισμοί που εκπαίδευαν τους φοιτητές τους έτσι ώστε όταν αποφοιτήσουν να μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο ή να εργαστούν ως κρατικοί αξιωματούχοι. Ο Πέτρος, επηρεασμένος από το ταξίδι του στην Ευρώπη το 1697-1698, άρχισε να ισχυροποιεί την Ακαδημία της Μόσχας. Παρ'όλα αυτά ως το τέλος του 1720 ο αριθμός των φοιτητών και το εύρος της διδασκαλίας ελαττώθηκαν σημαντικά στην Ακαδημία της Μόσχας.

Η δεύτερη προσπάθεια για την επικύρωση και τη συντήρηση πανεπιστημίου στηριζόταν στο σχέδιο που εγκρίθηκε από το Μεγάλο Πέτρο το 1724, το οποίο, χωρίς να καταστρατηγεί τα δικαιώματα της ρωσικής αριστοκρατίας, επιδίωκε να ισχυροποιήσει τη θέση της χρησιμοποιώντας στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων της Δύσης. Αρχισαν να δημιουργούνται ένα κλασικό γυμνάσιο και πανεπιστήμιο στην Ακαδημία Επιστημών της Αγίας Πετρούπολης, που η οργάνωσή τους στηριζόταν στο ευρωπαϊκό μοντέλο και προσκλήθηκαν Ευρωπαίοι επιστήμονες. Η πορεία και των δύο ιδρυμάτων ήταν αρνητική μέχρι το τέλος του 18^{ου} αιώνα. Το πανεπιστήμιο έχασε τη φήμη του. Ο αριθμός των φοιτητών ήταν καταστροφικά μικρός. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και ο κατάλογος των διδασκόμενων αντικειμένων καθοριζόταν από τις επιστημονικές δραστηριότητες των μελών της Ακαδημίας και όχι από το γενικό πνεύμα σπουδών. Η έλλειψη εκπαιδευτικής ιεραρχίας είχε σαν αποτέλεσμα κάποιος να είναι ταυτόχρονα μαθητής γυμνασίου και φοιτητής. Κατά συνέπεια, το Πανεπιστήμιο της Αγίας Πετρούπολης δεν ευδοκίμησε το 18^ο αιώνα. Οι πρακτικές ανάγκες για επαγγελματική εκπαίδευση ικανοποιούνταν από ανάλογα σχολεία (τεχνικές σχολές) που δεν παρείχαν εκπαίδευση ανωτάτου επιπέδου. Αυτό που συνέβαινε στην πραγματικότητα ήταν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση συνδυαζόταν με τις κλασικές σπουδές που θεωρούνταν ως βάση για την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης.

Η τρίτη προσπάθεια έγινε το 1755, όταν ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο της Μόσχας. Αυτή η προσπάθεια ήταν, στο σύνολό της, πιο πετυχημένη από τις δύο προηγούμενες για την ίδρυση πανεπιστημίου. Στην αρχή, υπήρχαν τρεις σχολές στο Πανεπιστήμιο της Μόσχας: η Νομική, η Ιατρική και η Φιλοσοφική, και 10 συνολικά καθηγητές. Μετά από προφορικές εξετάσεις, όλοι οι φοιτητές του Πανεπιστημίου υποχρεωτικά

παρακολουθούσαν μαθήματα στη Φιλοσοφική Σχολή. Στην αρχή της λειτουργίας του, οι φοιτητές του Πανεπιστημίου μελετούσαν τον πλούτο και το ύφος της Λατινικής και της Ρωσικής γλώσσας, αριθμητική και γεωμετρία, λογική μεταφυσική και ηθική φιλοσοφία, θεωρία του φυσικού δικαίου, δίκαιο των εθνών, παγκόσμια ιστορία. Γίνονταν διαλέξεις πέντε μέρες την εβδομάδα και οι σπουδές σε όλους τους κλάδους διαρκούσαν τρία χρόνια. Οι απόφοιτοι έπαιρναν τα διπλώματά τους και άρχιζαν να δουλεύουν σε δημόσιες υπηρεσίες. Το Πανεπιστήμιο έμοιαζε περισσότερο με γυμνάσιο, και οι απόφοιτοί του έπρεπε να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε ένα κανονικό πανεπιστήμιο ή να κάνουν αίτηση για να πιάσουν δουλειά στο δημόσιο. Επειδή το πανεπιστήμιο θεωρούνταν ως ένα προηγμένο επαγγελματικό σχολείο για τη λειτουργία του κρατικού μηχανισμού, δεν υπήρχε σ' αυτό θεολογικός κλάδος. Ο κοσμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια της μετά το Μεγάλο Πέτρο εποχής ήταν ένα από τα πιο τυπικά χαρακτηριστικά της πρώτης φάσης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη Ρωσία. Αντίθετα μ' αυτό που συνέβαινε στο Πανεπιστήμιο της Μόσχας, στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, που ιδρύθηκε το 1837, η θεολογία ήταν ένας από τους βασικούς κλάδους. Από τα έξι πανεπιστήμια που υπήρχαν στη Ρωσία την περίοδο 1804-1814, θεολογικές σπουδές (με βάση τον προτεσταντισμό) γίνονταν μόνο στα Πανεπιστήμια του Dorpat και του Vilnius, ενώ στα Πανεπιστήμια της Μόσχας, της Πετρούπολης, του Kazan και του Kharkov, παρόλο που είχαν προγραμματιστεί οι θεολογικές σπουδές, δεν έγιναν ποτέ.

Ποια είναι τα πιο ξεχωριστά χαρακτηριστικά της ιστορίας των ρωσικών πανεπιστημίων το δεύτερο μισό του 18^{ου} και το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα;

Καταρχάς, τον πρώτο αιώνα της ύπαρξής τους (1755-1861) στη Ρωσία όλα αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, χωρίς καμία εξαίρεση, ήταν κρατικά. Ψηφίσματα του 1700, παρόμοια με αυτά των μεσαιωνικών πανεπιστημίων της Δυτικής Ευρώπης, αντικαταστάθηκαν από επίσημα έγγραφα που οργάνωναν πανεπιστήμια απ' το πουθενά. Οι καθηγητές προσκαλούνταν από την αυτοκρατορική διοίκηση στα ρωσικά πανεπιστήμια και η σχέση τους με την εξουσία καθόριζε την ευδοκίμησή τους, την προαγωγή τους, το ζήλο τους, τα επιτεύγματά τους. Οι πρώτοι φοιτητές γίνονταν δεκτοί μετά από επιλογή, και προέρχονταν, κυρίως, από ιεροδιδασκαλεία, γιατί θεωρούνταν ως οι πιο προετοιμασμένοι για περαιτέρω σπουδές. Ήξεραν, ήδη, λατινικές και σλαβικές γλώσσες, ελληνική και ρωμαϊκή λογοτεχνία, αριθμητική, ρωσικά χρονικά και είχαν και κάποιες άλλες γνώσεις. Επειδή δεν υπήρχε υπόστρωμα απ' όπου θα προέρχονταν οι φοιτητές, οι υπεύθυνοι για τη δημιουργία του Πανεπιστημίου της Μόσχας απευθύνονταν στην Εκκλησία. Οι πρώτοι φοιτητές αυτού του Πανεπιστημίου ήταν γιοι ιερέων. Θεωρούνταν ότι γνώριζαν καλά τόσο τη λατινική γλώσσα όσο και τους κλασικούς συγγραφείς. Το 1755, στάλθηκαν συνολικά 25 φοιτητές από την Ελληνο-Λατινική Ακαδημία και από Ιεροδιδασκαλεία. Οι φοιτητές που στάλθηκαν από κάποια ιδρύματα και όσοι εγγράφηκαν το 1759 ως οι πρώτοι 19 φοιτητές του πανεπιστημιακού Γυμνασίου ήταν κυρίως ορφανά που είχαν κρατική υποστήριξη. Το 1760, υπήρχαν 30 φοιτητές (όλοι υποστηριζόμενοι από το Κράτος) και 110 φοιτητές στο πανεπιστημιακό Γυμνάσιο. Τα επόμενα χρόνια ο αριθμός των φοιτητών μειώθηκε.

Πριν από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών δεν ενδιαφέρονταν για τις σπουδές και δε θεωρούσαν την εκπαίδευση ως την κύρια πηγή για την επιβίωσή τους. Η Κυβέρνηση υποσχέθηκε να εξασφαλίζει δουλειά μετά την αποφοίτηση, με σκοπό να προκαλέσει το ενδιαφέρον των ευγενών και των γιων τους για το πανεπιστήμιο. Το διάταγμα του 1756 έδωσε το δικαίωμα στους ευγενείς που θα τελείωναν με επιτυχία τις σπουδές τους να αποκτούν το βαθμό του στρατιωτικού αξιωματικού, με τον οποίο θα μπορούσαν να αρχίσουν πιο εύκολα τη δημόσια υπηρεσία τους. Όσοι αποφοιτούσαν με άριστα έπαιρναν στρατιωτικό αξίωμα, κατατάσσονταν σε συντάγματα και ο χρόνος σπουδών τους συνυπολογιζόταν τιμητικά στη στρατιωτική τους υπηρεσία. Η Κυβέρνηση θεωρούσε το πανεπιστήμιο ως μια κοινωνική σκάλα στο δρόμο για τον κρατικό μηχανισμό, ως μια ευκαιρία πρόσθετης τροφοδοσίας της πολιτικής ελίτ. Όμως, οι ευγενείς γρήγορα απογοητεύτηκαν από το πανεπιστήμιο και τις ευκαιρίες που αυτό έδινε. Ο S.R.Vorontsov εκλιπαρούσε το 1759 τον πατέρα του να τον πάρει από το Πανεπιστήμιο, γιατί δε μάθαινε τίποτε και γιατί «οι μεθύστακες καθηγητές και οι φοιτητές έκαναν επαίσχυντα πράγματα». Η Κυβέρνηση παρείχε και στους φοιτητές και στους καθηγητές χρήματα και την ευχαρίστηση να τα ξοδεύουν, ο αγώνας για την απόκτηση των οποίων και η έλλειψή τους ήταν το βασικό θέμα καθημερινής σκέψης και κατέληγε στην αναζήτηση επιπλέον πόρων.

Στο Πανεπιστήμιο υπήρχε ποικιλία ως προς την κοινωνική προέλευση των φοιτητών αλλά και των εγχώριων καθηγητών. Αν ανάμεσα στους πρώτους Ρώσους καθηγητές, εκτός από τους εκπροσώπους αρκετών φτωχών μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, υπήρχαν και ευγενείς, στο τέλος του 18^{ου} αιώνα η κοινωνική δομή των επιστημόνων θα ήταν ομογενής: γόννοι φτωχών ιερατικών οικογενειών. Όλοι οι επιστήμονες έπαιρναν μια στοιχειώδη εκπαίδευση σε θεολογικές σχολές, απ' όπου εισάγονταν στο πανεπιστήμιο. «Το πνεύμα του κελιού, του καντηλιού και των εικόνων αντανakλούνταν στη γλώσσα, στα ρούχα, στον τρόπο ζωής μερικών από αυτούς». Οι αλλοδαποί καθηγητές που δούλευαν εκεί από την

ίδρυση του πανεπιστημίου δεν μπορούσαν να δημιουργήσουν επιστημονικές σχολές. Μην έχοντας πάει σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, οι Ρώσοι επιστήμονες εξελίσσονταν πολύ αργά, αφού υπηρετούσαν ως έκτακτοι για ένα ή δύο χρόνια μέχρι να γίνουν μόνιμοι, και οι προαγωγές τους δίνονταν με βάση το χρόνο υπηρεσίας και όχι τα επιστημονικά τους επιτεύγματα. Η αντίδραση στα γεγονότα της Γαλλικής Επανάστασης εκμηδένισε το ενδιαφέρον της Κυβέρνησης για την ανάπτυξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και των επιστημών. «Οι δικηγόροι, οι καθηγητές και οι επαίτες» κατηγορούνταν ως υπεύθυνοι όλων των ευρωπαϊκών καταστροφών. Η απαγόρευση διαλόγου με την Ευρώπη δημιούργησε φράγμα ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο της Μόσχας και τον υπόλοιπο επιστημονικό κόσμο. Η Νομική και η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Μόσχας παρήκμασαν. Δεν επιτρέπονταν θεολογικές απόψεις, εφόσον το πανεπιστήμιο ήταν κοσμικό ίδρυμα.

Από τότε που γεννήθηκε το Πανεπιστήμιο της Μόσχας, οι καθηγητές δεν μπορούσαν να οραματίζονται την ακαδημαϊκή αυτονομία που έβλεπαν, για παράδειγμα, στη Γερμανία και την Ολλανδία. Το καταστατικό του Πανεπιστημίου της Μόσχας δεν προέβλεπε ελευθερία στη διδασκαλία: «κανένας καθηγητής δεν επιτρεπόταν να επιλέξει μόνος του να παρουσιάσει στους φοιτητές του μια θεωρία ή ένα συγγραφέα, αλλά ήταν υποχρεωμένος να διδάσκει τα συστήματα και τους συγγραφείς που του επέβαλαν η συνέλευση των καθηγητών και οι επόπτες του Πανεπιστημίου». Τα προνόμια των μελών της Πανεπιστημιακής Ένωσης περιορίστηκαν στο ότι απαλλάχτηκαν από τους καταυλισμούς και τις βίαιες συλλήψεις από την αστυνομία, ενώ, χωρίς την άδεια του διευθυντή και των εφόρων, δεν είχαν δικαίωμα να παραστούν σε συνεδριάσεις άλλες εκτός από αυτές του Πανεπιστημίου. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτό το τελευταίο ήταν εντελώς τυπικό.

Αντίθετα με ό,τι συνέβαινε στην Ευρώπη, όπου η αυτονομία των πανεπιστημίων εγγυώταν τη γρήγορη ανάπτυξη των επιστημών, το Πανεπιστήμιο της Μόσχας μπλέχτηκε στα γρανάζια του γραφειοκρατικού συστήματος της ρωσικής αυτοκρατορίας. Ορισμένες σχέσεις με το σύστημα ποίκιλαν ανάλογα με την αναδιοργάνωση των επίσημων σωμάτων. Για παράδειγμα, η Ιατρική βρισκόταν σε εξάρτηση από το Ιατρικό πανεπιστημιακό συμβούλιο που έδρευε στην Αγία Πετρούπολη και λειτουργούσε ως το ανώτατο διοικητικό σώμα της χώρας σχετικά με την Ιατρική. Η συντριπτική πλειοψηφία των άριστων φοιτητών πριν από τη λήξη της ειδικεύσεώς τους στέλνονταν εκεί από τη Μόσχα. Η αποστολή στην Αγία Πετρούπολη των καλύτερων φοιτητών προκάλεσε έντονες αλλά μάταιες διαμαρτυρίες από το Πανεπιστήμιο της Μόσχας, ενώ κατέφθαναν συνεχώς διαταγές για την αποστολή των άριστων μαθητών του Γυμνασίου και του Πανεπιστημίου στην Αγία Πετρούπολη. Διαμαρτυρόμενοι ενάντια στην απόφαση του εφόρου να στείλει στο Ιατρικό πανεπιστημιακό συμβούλιο στην Αγία Πετρούπολη 25 μαθητές του Γυμνασίου και του Πανεπιστημίου, οι καθηγητές, το Μάιο του 1764, έκαναν την παρατήρηση ότι «αυτή η απώλεια δε θα μπορούσε να αντισταθμιστεί ούτε σε 5 χρόνια». Το καθηγητικό προσωπικό αντικαταστάθηκε από νέους καθηγητές που δεν τοποθετήθηκαν με βάση τις σπουδές τους, και οι φοιτητές επιλέγονταν στην τύχη. Οι άνθρωποι ανακατατάσσονταν σαν να ήταν πιόνια. Για παράδειγμα, οι αυτοκρατορικές αρχές θα μπορούσαν να βγάλουν ένα διάταγμα σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που υποστηρίζονταν οικονομικά από το Κράτος θα διδάσκονταν μόνο Γερμανικά και Γαλλικά και, στη συνέχεια, θα δούλευαν ως μεταφραστές. Αυτή η περιοριστική στάση απέναντι στην εκπαίδευση στηριζόταν σε παρανόηση της ουσίας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Τόσο το Κράτος όσο και πολλές οικογένειες θεωρούσαν ότι ήταν αρκετό να σπουδάσουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο μόνο ξένες γλώσσες, ρωσική λογοτεχνία και αριθμητική.

Μόλις το 18^ο αιώνα το πανεπιστήμιο άρχισε να εξελίσσεται σε επιστημονικό ίδρυμα. Στα πρώτα του βήματα οι δραστηριότητές του ήταν η επιστημονική διαφώτιση και η συγκέντρωση των κυβερνητικών εκπροσώπων. Στόχος ήταν η εμπλοκή του Πανεπιστημίου στα κρατικά λειτουργικά. Επίσημες τελετές για τις ανώτατες τάξεις, παραστάσεις με αλληγορικούς χαρακτήρες, ψυχαγωγικές εκδηλώσεις και επίδειξη των επιτυχιών των φοιτητών προπαγάνδιζαν το ρόλο της εκπαίδευσης και της επιστήμης στην κοινωνία και καλλιεργούσαν την πεποίθηση των φοιτητών ότι οι ασχολίες τους και τα επιτεύγματά τους ενδιέφεραν το κοινό. «Ηλικιωμένοι άντρες με μπλε και κόκκινες λωρίδες» και καλοφτιαγμένες στολές, και κομψές κυρίες άκουγαν τους λόγους των φοιτητών γραμμένους στα λατινικά και τα ρωσικά, και, μετά από μια επίσημη ωδή, ακολουθούσε μουσική. Η μασκαράτα αυτή που οργανωνόταν από το Ρωσικό Κράτος έμοιαζε να είναι σε πλήρη αντίθεση με τις μασκαράδες των προγόνων.

Το Ρωσικό Πανεπιστήμιο δεν είχε καμία σχέση με την ιδέα της εθνικής ενότητας, την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας και κουλτούρας. Ούτε το Πανεπιστήμιο της Μόσχας ούτε κανένα άλλο από τα ρωσικά πανεπιστήμια τον πρώτο αιώνα της λειτουργίας τους θεωρούνταν εθνικό πανεπιστήμιο. Στην Αγία Πετρούπολη και στη Μόσχα δεν υπήρχε καν αστικά ιδρύματα όπως στο Kazan και σε άλλες πανεπιστημιακές πόλεις της Ρωσίας.

Εξαιτίας του επιστημονικού του επιπέδου το 18^ο αιώνα πολλοί Ευρωπαίοι αρνούσαν να θεωρήσουν το Πανεπιστήμιο της Μόσχας ως πραγματικό πανεπιστήμιο και το ονόμαζαν απλά 'σχολείο'. Αντίθετα με τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, όπου το 18^ο αιώνα ο μέσος όρος των φοιτητών κυμαινόταν ανάμεσα στο 100 και 200 (από 50 φοιτητές σε ένα μικρό πανεπιστήμιο μέχρι 600 στο μεγαλύτερο), η εικόνα του Πανεπιστημίου της Μόσχας στα καλύτερα του χρόνια (30 φοιτητές και 10 καθηγητές) φάνταζε σίγουρα πολύ μέτρια. Ακόμη και στην αρχή της λειτουργίας του, το Εθνικό Πανεπιστήμιο της Αθήνας είχε 33 καθηγητές και 127 φοιτητές και ακροατές.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ρωσική εξουσία θεωρούσε τα πανεπιστήμια ως προσαρτήματα των επίσημων σωμάτων της μοναρχίας, τα οποία προετοίμαζαν υποψήφιους που προέρχονταν από εκκλησιαστικά σχολεία για να γίνουν υπάλληλοι και/ή για άλλες δουλειές της γραφειοκρατικής μηχανής της αυτοκρατορίας. Η εξουσία δεν είχε ιδέα τι ήταν η πραγματική πανεπιστημιακή εκπαίδευση και πόσο ευρεία και βαθιά έπρεπε να είναι. Αυτή η στάση απέναντι στην εκπαίδευση και αυτή η παρανόηση οδηγούσαν όχι μόνο σε καταναγκαστική αλλά και σε ακρωτηριασμένη εκπαίδευση. Η συνηθισμένη τακτική ήταν να επιλέγονται για τις κατώτατες δημόσιες θέσεις φοιτητές που δεν είχαν αποφοιτήσει. Η ανάγκη να επιλέγονται οι πιο προχωρημένοι φοιτητές και να αποστέλλονται σε έρημα σώματα καθηγητών τούς στερούσε τις όποιες εκπαιδευτικές προοπτικές. Και οι καθηγητές και οι φοιτητές θεωρούνταν ως «υπηρέτες του Κράτους», «δούλοι της Αυτοκρατορίας». Δεν ήταν «πολιτικοί υπάλληλοι» ή «κρατικοί λειτουργοί», ελεύθεροι να αξιοποιούν τα προσόντα τους. Η οργάνωση των πανεπιστημίων στη Ρωσία δεν εξασφάλιζε καμία ελευθερία ή αυτονομία για διορισμό και οι απόφοιτοι ήταν υποχρεωμένοι να υπηρετήσουν το Κράτος. Ο κρατικός χαρακτήρας της ανώτατης εκπαίδευσης σε μια κοινωνία με αυστηρά διαχωρισμένες κοινωνικές τάξεις εξασφάλισε κάποια μορφή «ελεύθερης σκέψης» γιατί δημιούργησε ένα περιβάλλον που έσπασε τα σύνορα ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα λόγω της προέλευσης των πανεπιστημιακών αποφοίτων. Γι' αυτό δεν ήταν αναμενόμενο οι φοιτητές να εξελιχθούν σε ευρέως και ενδεδειγμένα μορφωμένους ανθρώπους. Εξαιτίας αυτής της τόσο στενής αντίληψης για την εκπαίδευση, αφενός το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν πρακτικό αφετέρου το διδακτικό προσωπικό ήταν περιορισμένο. Η ιδέα ότι το πανεπιστήμιο ήταν ένας τόπος όπου κάποιος θα μπορούσε να λάβει πολύπλευρη μόρφωση την οποία αποφοιτώντας θα τη χρησιμοποιούσε σε οποιοδήποτε πεδίο της επιλογής του, ήταν εντελώς άγνωστη στη Ρωσία του 18^{ου} αιώνα, όπου άρχισε να εισέρχεται σιγά-σιγά τον επόμενο αιώνα.

Οι ρωσικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1804-1863 έδειξαν ότι η ρωσική Κυβέρνηση αντιμετώπιζε σοβαρά την ανώτατη εκπαίδευση. Τα Αυτοκρατορικά Συντάγματα του 1835 και του 1849 κατήργησαν τη διαδικασία εκδημοκρατισμού των πανεπιστημίων που είχε αρχίσει με το Σύνταγμα του 1804 με στόχο τη Δύση, στη συνέχεια, όμως, το Σύνταγμα του 1863 την επανέφερε. Βλέπουμε πόσο δύσκολο ήταν για την εξουσία να επιλέξει με συνέπεια τον έναν ή τον άλλον τρόπο ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης, αφενός βλέποντας τα αδιέξοδα της αυτοκρατορικής μεταβλητής και αφετέρου απορρίπτοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή της πανεπιστημιακής ανάπτυξης. Κάποιοι επαφές με τα πανεπιστημιακά συστήματα της Γαλλίας, της Αγγλίας, της Γερμανίας, είχαν σαφή επίδραση στην επιλογή του τρόπου της πανεπιστημιακής ανάπτυξης. Η δομή του ανεξάρτητου γερμανικού πανεπιστημίου που συμπεριλάμβανε σύστημα εκλογής της πλειοψηφίας του πανεπιστημιακού προσωπικού συμπεριλαμβανομένου και του πρύτανη επηρέασε σε μεγάλο βαθμό το Διάταγμα του 1804, ενώ το Διάταγμα του 1835 επηρεάστηκε από τη συντηρητική αντίδραση που σημειώθηκε εκείνη την εποχή στη Γερμανία και την Αυστρία και η οποία επέβαλε κανονισμούς στην πανεπιστημιακή ζωή των ελεύθερων γερμανικών πανεπιστημίων. Οι Ρώσοι θεώρησαν αυτού του είδους τα μέτρα ως προοδευτικά και σωστά. Οι τοπικές κοινωνίες τα συνδύασαν με την αρνητική τους στάση απέναντι στην ανάπτυξη των πανεπιστημίων: πέντε από τα έξι πρώτα πανεπιστήμια (με εξαίρεση το Πανεπιστήμιο του Vilno) δε θεωρούνταν από τις τοπικές κοινωνίες ως ένδειξη δυνατής προοδευτικής ανάπτυξής τους, αλλά ως μία εξωτερική επιδρομή που έπρεπε να την αντικρούσουν ή τουλάχιστον να την αγνοήσουν. Παρ'όλα αυτά στη Ρωσία ούτε οι τοπικές ούτε οι κεντρικές αρχές επιχείρησαν να κλείσουν τα πανεπιστήμια (παρ'όλο που υπήρχαν τέτοια σχέδια το 1820). Εκείνη την εποχή υπήρχαν πανεπιστήμια σε έξι πόλεις της ρωσικής αυτοκρατορίας: Μόσχα, Dorpat, Kazan, Kharkov, Helsinki, Αγία Πετρούπολη και Κίεβο, που λειτουργούσαν από το 1833, αλλά προσπαθούσαν όσο γινόταν να κάνουν τους φοιτητές νομοταγείς «γιους των προγόνων και της Ορθόδοξης Εκκλησίας» διατηρώντας, όσο μπορούσαν την εσωτερική δομή του 1804. Τα πανεπιστήμια έχασαν το δικαίωμα να αναπτύσσουν αναλυτικά προγράμματα και τα περιεχόμενα των μαθημάτων, δικαίωμα που τους είχε παραχωρηθεί με το Σύνταγμα του 1804. Την περίοδο 1820-1830 άνθρωποι από μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις είχαν πολύ περιορισμένες ευκαιρίες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Θεωρούνταν λάθος η ύπαρξη ανώτερων λειτουργιών από διαφορετικές τάξεις, γιατί διέδιδαν φιλελεύθερες ιδέες. Τα πανεπιστήμια, ακόμη, προωθούσαν τους «ευγενείς» αλλά, ταυτόχρονα, προσπαθούσαν να τους αφαιρέσουν την ελεύθερη σκέψη. Την ίδια περίοδο, το Κράτος

προσπάθησε να προσαρμόσει την πανεπιστημιακή οργάνωση και κουλτούρα στον παραδοσιακό «γνήσια» ρωσικά τρόπο κατανόησης και σταμάτησε να τα καταστρέφει. Το Σύνταγμα του 1849 έβαλε τέλος στη ρευστότητα που υπήρχε από πολλές απόψεις στην ελεύθερη οργάνωση του πανεπιστημίου και που είχε απομείνει από το Σύνταγμα του 1835.

Παρ'όλ'αυτά, πολλές ιδιαιτερότητες της πανεπιστημιακής οργάνωσης διατηρήθηκαν και εξελίχθηκαν. Το σύστημα της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης του επιπέδου των δεξιοτήτων των καθηγητών υπήρχε από το 1820. Αυτό το σύστημα από τη μια χρηματοδοτούνταν από το Δημόσιο και έδωσε την ευκαιρία στους καθηγητές να μελετούν και να εργάζονται υπό δοκιμή στο εξωτερικό (φιλοσοφία, νομική-Γερμανία, φυσικές επιστήμες-Γαλλία), αλλά από την άλλη μεριά η εξουσία διαρκώς τους έλεγχε: ένας καθηγητής δεν είχε το δικαίωμα να διδάξει σε κάποιο ρωσικό πανεπιστήμιο χωρίς να έχει καταθέσει λεπτομερές σχεδιάγραμμα των προγραμματισμένων διαλέξεων μαζί με κατάλογο όλων των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν για αυτές. Το στερεότυπο σχήμα «πανεπιστήμιο είναι το ανώτατο σχολείο που βρίσκεται κάτω από την εξουσία» συνέχιζε να υπάρχει, καθορίζοντας την ανατολική χροιά της οργάνωσης και της λειτουργίας των ρωσικών πανεπιστημίων, προωθώντας τα προς τις παραδόσεις των ανώτατων σχολείων των πολιτισμών της Ανατολής, τα οποία είχαν άμεση σχέση με την αυτοκρατορική εξουσία και την υποστήριξή της. Η ιδέα «κάτω από την εξουσία» είναι χαρακτηριστική για την πλειοψηφία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ρωσίας του 19^{ου} αιώνα.

Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα τα ρωσικά πανεπιστήμια είχαν γίνει έγκυρα. Η λειτουργία τους κατά την προηγούμενη και την επόμενη περίοδο δείχνει εμφανώς τόσες βασικές διαφορές στην αντίληψη για το πανεπιστήμιο στη Ρωσία, στις βασικές ιδέες των λειτουργιών του, της αποστολής του και της κοινωνικής του υπόστασης κ.λπ., όσες και οι προσπάθειες της προσέγγισης των ανώτατων σχολείων της Ρωσίας στα πανεπιστήμια του δυτικού κόσμου. Οι πανεπιστημιακές μεταρρυθμίσεις του 1804, του 1835, του 1849 και του 1863 ήταν εγχειρήματα με διαφορετικούς στόχους, προσεγγίζοντας ή αντιπαραβάλλοντας την εξέλιξη των ρωσικών πανεπιστημίων με αυτή των άλλων πανεπιστημίων του κόσμου. Απ'τη μια μεριά, τα ιδανικά του Διαφωτισμού απαιτούσαν κοσμικούς επιστημονικούς οργανισμούς, ενώ από την άλλη η ειδική οργάνωση του μοναρχικού κράτους, τα κοινωνικά στρώματα και η αρνητική στάση της Ορθοδοξίας απέναντι στην εκπαίδευση οδήγησαν τα ήδη υπάρχοντα πανεπιστήμια στις παρυφές του πολιτισμού και ανύψωσαν την πνευματική ζωή στη Ρωσία. Τα Συντάγματα του 1804 και του 1863 ήταν μάλλον φιλελεύθερα, αλλά οι κανονισμοί του 1835 και του 1849 ενσωμάτωσαν την περιοριστική στάση της αυτοκρατορικής γραφειοκρατίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Σύνταγμα του 1884 πήρε υπόψη του και τις δύο μεταβλητές της ιδέας της ανάπτυξης των ρωσικών πανεπιστημίων: για παράδειγμα, η εκλογή του πρύτανη και των καθηγητών καταργήθηκε, ενώ ο Υπουργός Παιδείας, που ήταν υπεύθυνος για το διορισμό των καθηγητών, σε πολλές περιπτώσεις ήταν φιλελεύθερος. Για ένα σύντομο διάστημα που χαρακτηριζόταν από την ανάγκη για πλήρη αυτονομία και πλήρη υποταγή, από απουσία και παρουσία ταξικών περιορισμών σχετικά με την καταλληλότητα των φοιτητών του πανεπιστημίου για εγγραφή, το δυτικό μοντέλο και το ιδεώδες της αριστοκρατικής ελίτ της ρωσικής μοναρχίας δημιούργησε μια ασταθή ισορροπία. Το μοναρχικό κράτος είχε την έμπνευση να δημιουργήσει ένα σύστημα όπου το πανεπιστήμιο θα δούλευε ελεύθερα για τον εαυτό του εκπαιδεύοντας ειδήμονες επαγγελματίες. Το πρόβλημα, όμως, ήταν ότι δεν εκπαιδεύονταν μόνον επαγγελματίες με υψηλά προσόντα, αλλά και άνθρωποι με ανεξάρτητη κρίση και με προσωπικές βασικές απόψεις που ανήκαν σε αντικυβερνητικά φοιτητικά κλαμπ. Η εξουσία δεν μπορούσε να αποδεχτεί αυτά τα τελευταία αποτελέσματα. Ήταν, όμως, μάλλον δύσκολο να διαχωριστεί το υψηλό επίπεδο της εκπαίδευσης από την ακαδημαϊκή ελευθερία και την κοινωνική κινητικότητα που απέρρεαν από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση: η απώλεια της αυτονομίας ελάττωσε την επιτυχία της εκπαίδευσης και την ποιότητα του προκύπτοντος προσωπικού. Η αντιφατική τοποθέτηση των πανεπιστημίων στη Ρωσία και η ανικανότητα των αρχών να εφαρμόσουν με συνέπεια κάποια πολιτική στα πανεπιστήμια διατηρήθηκε ακόμη κι όταν επήλθε κάποια σταθερότητα στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Το ιδανικό του πανεπιστημίου αποδείχτηκε ακατόρθωτο, το πανεπιστήμιο, όμως, στη Ρωσία πέτυχε.

Η ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΟΥ ΟΘΩΝΙΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ: ΡΗΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟ

Δημήτριος ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ
Φιλόλογος, Μεταπτ. Φοιτητής
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν/μίου Πατρών

Ευστάθιος ΜΠΑΛΙΑΣ
Επ. Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Παν/μίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε στην εργασία αυτή είναι αν υπάρχει συνέχεια ή ρήξη ανάμεσα στον νεοελληνικό Διαφωτισμό και το οθωνικό Πανεπιστήμιο. Κατ' αρχάς, διαπιστώσαμε ότι οι ιδέες των Ελλήνων Διαφωτιστών συνεχίζουν να είναι παρούσες στη διάρκεια της Επανάστασης. Μια σημαντική στροφή παρατηρείται στην περίοδο της Διοίκησης Καποδίστρια, όπου είναι εμφανής η τάση για μια παιδεία που θα υπηρετεί τις ανάγκες οικοδόμησης του νέου κράτους, τάση η οποία γίνεται σαφέστερη με την έλευση των Βαυαρών. Παρά το γεγονός ότι μεταξύ του 1833 και του 1837, η Αντιβασιλεία θέτει τις βάσεις ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εντάσσεται στη συνολική προσπάθεια για τη συγκρότηση του νεοσύστατου κράτους με βάση τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, η ιδεολογικο-πολιτική φυσιογνωμία του νεοϊδρυθέντος αθηναϊκού πανεπιστημίου (1837) αποκλίνει από τις διαφωτιστικές ιδέες. Χωρίς να τις αποβάλει εντελώς, τείνει να υπηρετήσει πρωτίστως τους πολιτικούς στόχους της ανασυγκρότησης του ελληνικού έθνους και της ανασύλωσης της εθνικής ταυτότητας, κυρίως μέσα από τον προσανατολισμό του προς τον κλασικισμό. Πρόκειται για καθαρή ιδεολογική υποχώρηση απέναντι στα διαφωτιστικά ιδεώδη, τα οποία ηττώνται και καθυποτάσσονται στο εθνικό δόγμα.

ABSTRACT

The main issue examined in this paper is whether there was continuity or split between Neo-Greek Enlightenment and the Othonian University. At first we discovered that the ideas of the people in Greek Enlightenment are present throughout the Revolution. An important change is noted during the Administration of Capodistria, when we note a tendency to shift education towards a model more suitable to the needs of a newborn state, a tendency that grows further with the arrival of Bavarians. Despite the fact that between 1833 and 1837 the Regency had set the foundations for a comprehensive education system, which was a part of a wider effort to shape the newly formed state along the lines of western European models, the ideological-political character of the newly established university in Athens (1837) departs from the spirit of Enlightenment. Although it didn't dismiss these ideas entirely, the university is called to serve, primarily, the goals of reconstructing a new Greek state and to restore national identity through ideas deriving mainly from classicism. This was a clear ideological retreat from Enlightenment ideals, which were thoroughly defeated and surrendered to national dogma.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάνοντας λόγο για «ρήξη» και «συνέχεια» του οθωνικού πανεπιστημίου με τον νεοελληνικό Διαφωτισμό, αυτομάτως διαβλέπουμε στην πνευματική και ιδεολογικο-πολιτική μόρφωση του νεοσύστατου αθηναϊκού πανεπιστημίου την επενέργεια ενός πλέγματος αρνήσεων και αποδοχών με την αμέσως προηγούμενη περίοδο ως προς τον ρόλο του, παιδευτικό ή άλλο. Στη βάση αυτού του δίπολου προσπαθούμε να εντοπίσουμε στην ίδρυση, στον ρόλο που κλήθηκε να παίξει και τη φυσιογνωμία του, τα σημεία επαφής και απομάκρυνσής του από το πνευματικό κίνημα του νεοελληνικού Διαφωτισμού το χρονικό διάστημα από τα μέσα του 18^{ου} αιώνα έως τη σύστασή του (1837). Έτσι, πιάνοντας το νήμα που οδηγεί στο καταστατικό της ίδρυσης του οθωνικού πανεπιστημίου, αναπόφευκτα οδηγούμαστε αρχικά στη σκιαγράφηση των αντιπροσωπευτικότερων δράσεων και αντιλήψεων περί παιδείας από τους λογίους στον ελληνικό και ελλαδικό χώρο πριν την Επανάσταση, κατά την Επανάσταση και την καποδιστριακή περίοδο.

2. ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΙΑΦΩΤΙΣΤΩΝ ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ

Τρεις βασικές κατευθυντήριες αρχές προσδιορίζουν τις αντιλήψεις περί παιδείας την περίοδο του νεοελληνικού Διαφωτισμού: 1. Η πίστη ότι μέσω της παιδείας θα εξυπηρετηθούν οι νέες ανάγκες (μορφωτικές, εθνικές, οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές). 2. Ο ρεαλισμός και η πεποίθηση για τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της ανθρώπινης γνώσης, και 3. Η αξιοποίηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής γνώσης και των κειμένων της ελληνικής αρχαιότητας με πνεύμα όχι σχολαστικό και τυπολατρικό, με στόχο τη σύνδεση του ελληνισμού με το κλασικό παρελθόν του και την ενίσχυση της αυτοσυνειδησίας του. Στο πλαίσιο των τριών αυτών προσδιοριστικών παραγόντων της παιδείας για τη συγκεκριμένη περίοδο, εύλογο είναι ότι βασική επιδίωξη εκ μέρους των λογίων είναι η θεραπεία πρωτογενών εκπαιδευτικών αναγκών, τέτοιων που η κάλυψή τους να ικανοποιείται από τα σχολεία της πρώτης, δεύτερης και τρίτης βαθμίδας, ό,τι σήμερα, τηρουμένων των αναλογιών, θα αποκαλούσαμε δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο.

Έτσι από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα κυρίως, βασική στόχευση των λογίων και της ανερχόμενης αστικής τάξης του ελληνικού και ελλαδικού χώρου, είναι η ίδρυση σχολείων νέου τύπου, δηλαδή εκπαιδευτηρίων στα οποία επιχειρείται η εισαγωγή της διδασκαλίας των νέων επιστημών και ιδεών με πατρότητα δυτική, καθώς και η εφορμογή νέων παιδαγωγικών μεθόδων με προοπτική «να διαδώσωσι τας φυσικάς αληθείας και εις όλον τον λαόν, δια να τον απαλλάξωσιν από την κατατυραννούσαν αυτόν αλόγως δεισιδαιμονίαν, και από το να πλάττη πράγματα ανύπαρκτα...» (ανυπόγραφο, Λόγιος Ερμής, 1817). Εναρμόνιση θα λέγαμε της ελληνικής παιδείας με την ευρωπαϊκή, συνδυασμός δηλαδή του κλασικού ιδεώδους με ό,τι επιστημονικά νεωτεριστικό υπάρχει στη Δύση, με ταυτόχρονη κάλυψη στοιχειωδών πνευματικών αναγκών με αντίκρισμα κοινωνικό, στοιχειοθετούν το θεωρητικό υπόβαθρο των ενεργειών εκ μέρους των λογίων την προεπαναστατική περίοδο.

Από τα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων νέου τύπου, δηλαδή εκείνων που ιδρύονται κατά τα τέλη του 18^{ου} αιώνα και στις αρχές του 19^{ου} στα οικονομικά κέντρα του ελληνισμού, από τη νοητή γραμμή του Ολύμπου και πάνω θα λέγαμε (Γυμνάσιο Χίου, Σχολή Μηλέων, Ακαδημία Κυδωνίων, Φιλολογικό Γυμνάσιο Σμύρνης, Σχολή Βουκουρεστίου), παρατηρείται σε αυτά τα σχολεία η εισαγωγή των θετικών επιστημών, της φιλοσοφίας, της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και του πειράματος. Ακόμη η χρήση των εποπτικών μέσων, η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με την κατάργηση της ψυχαγωγικής μεθόδου και την αντικατάστασή της από την ερμηνευτική, καθώς και η αξιοποίηση της καθομιλουμένης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και πάντα στο πλαίσιο του εφικτού, χρήσιμου και κοινωνικά ωφέλιμου, κάτι που ενδεικτικά γίνεται αντιληπτό αν ανατρέξουμε στην άποψη του Μοισιόδακα, του Κούμα και του Κοραή για το αντικείμενο της φιλοσοφίας απ' όπου διακρίνεται η αναβάθμισή της σε ηθικοπρακτική δύναμη με κοινωνική στόχευση.

Ακόμη λοιπόν και η φιλοσοφία να μην εισάγεται κατά περιπτώσεις στα εκπαιδευτήρια της εποχής αλλά μόνο στον βαθμό που θα έχει πρακτικό προσανατολισμό και θα αποβλέπει στην προσωπική ή κοινωνική βελτίωση. Θέση που αφορά και τη σχέση του Έλληνα της εποχής με την κλασική αρχαιότητα, η οποία σχέση, σύμφωνα με τον Μοισιόδακα, είναι προβληματική: «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 τής εγέννησεν εκείνην την ακμαίαν Πρόληψιν, ότι όσα ή εφεύρηκαν, ή εκαλλιέργησαν οι Παλαιοί, όλα γενναία, όλα ακριβή: και η δευτέρα της επροξένησε την σπάνιν, ή μάλιστα την ερημίαν των περισσοτέρων παλαιών Συγγραμμάτων. Δεν φθάνει. 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» (Μοισιόδαξ Ι., 1761). Αναφορά η παραπάνω που φανερώνει ότι το πρόβλημα δεν ήταν οι δεσμοί των υπόδουλων Ελλήνων με την αρχαιότητα αλλά ο τρόπος αξιοποίησης των μηνυμάτων τους για λόγους πρωτίστως εθνικούς. Αυτό ήταν που όφειλε να αλλάξει: Ο τρόπος της μελέτης, ώστε από τους γραμματικούς τύπους και την αφηρημένη αρχαιολατρία να οδηγηθεί η ελληνική παιδεία στη μελέτη του περιεχομένου των κειμένων με εργαλείο την καθομιλουμένη η οποία άλλωστε θεωρείται η φυσική συνέχεια της αρχαίας. Δηλαδή να μιμηθεί τον δυτικό τρόπο καλλιέργειας της αρχαίας ελληνικής παιδείας, σύμφωνα με τον Κοραή, χωρίς να λησμονούμε και την αντίθετη τάση της εποχής, που έδειχνε να χάνει έδαφος στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, όπου σύμφωνα με τον Δούκα να μην ο ελληνισμός πρέπει να αναβαπτιστεί στην ιστορική κολυμβήθρα του κλασικού ελληνισμού, ώστε να αναβιώσει το αρχαίο ελληνικό πνεύμα, αλλά θεωρώντας πάντα ότι η γλώσσα των αρχαίων Ελλήνων και όχι η φιλοσοφία τους είναι το πιο ιερό και θείο προϊόν τους.

Οι επιδιώξεις των λογίων όσον αφορά τον χαρακτήρα του παιδευτικού αγαθού που θα παρέχεται στον ελληνικό και ελλαδικό χώρο, κινούνται σε ρεαλιστική βάση, πρεσβεύοντας εν ολίγοις ότι στο πλαίσιο της παιδείας είναι ανάγκη να γίνει σύζευξη των ιδεών της ελληνικής παράδοσης με τη μελέτη της κλασικής γραμματείας και των ιδεών του Διαφωτισμού. Ό,τι πιο προωθημένο ίσως από την πλευρά των εκπαιδευτικών στόχων έχει καταγραφεί στο σύνολο των προτάσεων εκ μέρους των λογίων για την επιχειρούμενη αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, σχετίζεται με την ανυπαρξία ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και κατά τον Δάρβαρη ως μοναδική λύση θεωρείται η ίδρυση ειδικών διδασκαλείων, στα οποία οι μελλοντικοί δάσκαλοι όχι μόνο θα διδάσκονται «τους γενικούς και ειδικούς κανόνες της Μεθόδου» (Δάρβαρης Δ., 1811), αλλά θα ασκούνται και πρακτικά στη διδασκαλία κάτω από την επίβλεψη ειδικών επιστημόνων. Μπορεί οι λόγιοι της εποχής να αναφέρονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε ως μία πραγματικότητα διευρωπαϊκή είτε ως εν δυνάμει εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως εντελώς ενδεικτικά κάνει ο Κούμας το 1819 στο κείμενό του «Παιδαγωγία, Περί παιδείας και σχολείων», αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υπερβούν την εποχή τους και τις δεδομένες εθνικές και κοινωνικές συνθήκες: Ό,τι προέχει είναι η συγκρότηση εθνικού κράτους. Και ό,τι πρωτεύει στο πλαίσιο της παιδαγωγικής παρέμβασης και της οργάνωσης του σχολείου είναι η παροχή βασικών και πρακτικών γνώσεων, και τους μαθητές «άλλο δεν πρέπει να τους διδάσκωσιν ειμή ό,τι μέλλει να τους χρησιμεύσει εις το μέλλον επάγγελμά των» (Κούμας Κ., 1819). Και η απόκριση που δίνεται στα 1812 στο ζήτημα «Ποία εστί η πρώτη και αναγκαιοτάτη Επιστήμη εις τον άνθρωπον;», είναι «Η Γεωργία λοιπόν, η Ιατρική, και η Ιστορία» (Λόγιος Ερμής, 1812).

3. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΧΡΙ ΤΟΝ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ

Κατά τη διάρκεια της Επανάστασης, και παρά τις αντίξοες συνθήκες, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση από όλους τους φορείς, κρατικούς και ιδιωτικούς. Η γένεση και η σταθεροποίηση του νέου κράτους θεωρείται ότι είναι στενά συνδεδεμένες με τη θεσμοποίηση της παιδείας, η οποία θα οδηγήσει το έθνος στην ηθική του ανάταση μετά από τετρακόσια χρόνια δουλείας. Τόσο στα συνταγματικά κείμενα όσο και στις θεωρητικές τοποθετήσεις της Διοίκησης επίμονα τονίζεται η ανάγκη του «φωτισμού» δια της παιδείας ο οποίος οδηγεί στην κατάκτηση και διατήρηση της ελευθερίας, θέση σαφώς Διαφωτιστική. Για το θέμα μας αξίζει να θυμήσουμε ότι τον Μάιο του 1824 συστήνεται ειδική πενταμελής επιτροπή από βουλευτές με πρόεδρο τον λόγιο Ανθιμο Γαζή, η οποία υποβάλλει στην κυβέρνηση σχέδιο «διοργανισμού της κοινής εκπαίδευσως». Κατά το σχέδιο Γαζή, το οποίο ως παιδευτική στόχευση προσδιορίζει όλη την περίοδο της Επανάστασης, η δημόσια εκπαίδευση έπρεπε να οργανωθεί σε τρεις βαθμίδες. Στα σχολεία της πρώτης βαθμίδας ο μαθητής έπρεπε να μάθει να διαβάσει, να γράφει και να λογαριάζει. Στη δεύτερη που περιελάμβανε τα Λύκεια, ένα στην πρωτεύουσα κάθε επαρχίας, θα διδάσκονταν αρχαία ελληνικά, λατινικά, γαλλικά και στοιχεία των φυσικών επιστημών και της φιλοσοφίας. Στην τρίτη βαθμίδα προβλεπόταν ίδρυση πανεπιστημίου με τις τέσσερις γνωστές σχολές, θεολογίας, φιλοσοφίας, νομικής και ιατρικής. Παράλληλα προβλεπόταν η καθιέρωση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης καθώς και η δημιουργία έμπυχου εκπαιδευτικού δυναμικού με τη σύσταση πρότυπου διδασκαλείου στο Άργος.

Είναι εμφανής από τα παραπάνω η προσπάθεια της πολιτείας την περίοδο αυτή για την υλοποίηση του διαφωτιστικού ιδανικού του «συστήματος»: Ο εκπαιδευτικός χώρος προβλέπεται να οργανωθεί, κατά το προεπαναστατικό σχέδιο οργάνωσής του, σε τρεις βαθμίδες. Αξιοπαρατήρησης είναι ότι στο επίπεδο της πανεπιστημιακής οργάνωσης, η επιλογή των σχολών κινείται ουσιαστικά στο πλαίσιο των θεωρητικών επιστημών, όπου η αποφοίτηση από αυτές θα οδηγήσει και στην επαγγελματική αποκατάσταση.

Παρά όμως τους γενικότερους στόχους και οραματισμούς που διαγράφει το παραπάνω σχέδιο, οι ίδιοι οι συντάκτες του, αναγνωρίζοντας ότι «τοιούτον σχέδιον δεν είναι επί του παρόντος καιρού να βαλθεί εις πράξιν καθ' όλην την έκτασίν του», προτείνουν τον περιορισμό της εκπαιδευτικής δραστηριότητας «εις μόνον το πρώτον είδος, την αλληλοδιδασκαλίαν», δηλαδή στην πρώτη μόνο βαθμίδα εκπαίδευσης. Στόχος πιο ρεαλιστικός για τα δεδομένα εκείνης της περιόδου της εμφύλιας σύρραξης και υποκείμενος στη σύνδεση παιδείας- ηθικοποίησης- εθνικής ελευθερίας.

Κατά την ίδια περίοδο δεν πρέπει βέβαια να λησμονούμε την ύπαρξη της Ιόνιας Ακαδημίας στην Κέρκυρα (1824 - 1864), η οποία ιδρύεται το 1824, και κατ' εικόνα του χουμπολντιανού πανεπιστημίου συντίθεται από τέσσερις σχολές -Θεολογική, Φιλοσοφική, Νομική, Ιατρική. Αυτή χαρακτηρίζεται ως πανεπιστήμιο και από αναφορές της εποχής και από σύγχρονους μελετητές, γεγονός όμως που χρήζει περαιτέρω μελέτης αφενός ως προς την επιβεβαίωση του χαρακτηρισμού και αφετέρου λόγω του γεγονότος ότι η κοινωνική και πολιτισμική ανεξαρτησία της περιοχής αυτής απέναντι στον υπόδουλο

ελληνισμό, αποτελεί ενδεχομένως λόγο για χωριστή εξέταση της παιδείας των Επτανήσων, σύμφωνα με τον Κ. Θ. Δημαρά. Πάντως, οφείλουμε να έχουμε υπόψη μας κάποια βασικά κοινά χαρακτηριστικά της Ιόνιας Ακαδημίας και του πρώτου αθηναϊκού πανεπιστημίου όπως τη σύνθεση των σχολών, την αρχαιολατρία, την έξαρση του γλωσσικού φορμαλισμού και τον λογιotaτισμό, την ίδρυση της Ακαδημίας στο πλαίσιο «μιας πολιτισμικής απαίτησης και ενός εθνικού προσανατολισμού» (Ασδραχάς Σπ., 1982), όπως συνέβη και με την ίδρυση του πανεπιστημίου το 1837, καθώς και το γεγονός ότι το νεοελληνικό κράτος σε έναν βαθμό στελεχώνεται από αποφοίτους της.

Τέλος στο ίδιο κλίμα ρεαλισμού με τα έτη που προηγήθηκαν σχετικά με την αντίληψη περί παιδείας, κινείται και ο Ι. Καποδίστριας ως προς την εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική του. Ο Καποδίστριας πάντως προβάλλει μία αντίληψη για την εκπαίδευση διαφοροποιημένη, σε επίπεδο αρχών, από εκείνη της προηγούμενης περιόδου, η οποία διέπεται από δυο συναφείς αρχές: 1) Πρωταρχικός στόχος τίθεται η γενίκευση της δημοτικής και, κατά δεύτερον, της τεχνικής εκπαίδευσης. 2) Όπως και στην Επανάσταση, σκοπός του σχολείου είναι πρωτίστως η διαμόρφωση πολιτισμένων, δηλαδή ηθικών και πειθαρχημένων πολιτών. Τώρα όμως μέσω για τον σκοπό αυτόν δεν είναι η γνώση και ο «φωτισμός» αλλά η συστηματική έξωθεν επιβολή της πειθαρχίας και της ευταξίας, αρχές οι οποίες θα υποβοηθήσουν την προσπάθεια για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και τη δημιουργία ειδικευμένων επαγγελματιών.

Δόθηκε επομένως ιδιαίτερη βαρύτητα στην εθνική διαπαιδαγώγηση, στην ενίσχυση δηλαδή της εθνικής συνείδησης και ταυτότητας, στη δημιουργία εθνικών πολιτών, μελών εθνικού κράτους και τονίστηκε η σύζευξη θρησκείας και παιδείας για την ανόρθωση των πολιτών. Ως προς την εκπαιδευτική πολιτική του, μπορούμε να πούμε ότι αυτή εστιάζεται σε τέσσερις άξονες: Την προστασία των ορφανών και άπορων παιδιών, την επιβολή ομοιόμορφης στοιχειώδους εκπαίδευσης, τη συγκρότηση δασκάλων και στελεχών για τις δημόσιες υπηρεσίες και την επαγγελματική κατάρτιση των νέων. Ως προς την εκπαιδευτική του φιλοσοφία, αυτή επικεντρώνεται, με γνώμονα το πνεύμα των κειμένων του, στις έννοιες της ηθικής αγωγής, της ορθοδοξίας και της πατρίδας. Τελικά, το πρότερο διαφωτιστικό κλίμα δεν τον είχε συνεχιστή και στην πράξη υποκαταστάθηκε από την ομοιομορφία, την πειθαρχία, τη σκληραγωγία και την ελεγχόμενη σταδιακή μάθηση.

Σε εύθετο πάντως χρόνο προβλεπόταν η ίδρυση πανεπιστημίου, όταν όμως θα υπήρχαν οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι αλλά και οι υποψήφιοι φοιτητές. Ως γνωστόν, ήδη από το 1815 ο Καποδίστριας είχε εκθέσει τις απόψεις του επί του θέματος αυτού, με το υπόμνημά του «Περί της οργανώσεως των Ιονίων νήσων», με το οποίο πρότεινε την ίδρυση πανεπιστημίου στην Ιθάκη, όπου θα σπούδαζαν οι νέοι της υπόδουλης Ελλάδας, αντί να μεταβαίνουν στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Έτσι ο Καποδίστριας έγινε ο πρώτος εισηγητής της σύστασης ελληνικού πανεπιστημίου στην Ελλάδα. Αυτές όμως οι ενέργειες του Καποδίστρια για την ίδρυση πανεπιστημίου, έχουν τις ρίζες τους ακόμη παλαιότερα, από το 1809, όταν γνωρίστηκε στη Ρωσία με τον πλούσιο Έλληνα Ι. Δομπόλη, στον οποίο υπέβαλε τη σκέψη και ενέπνευσε την απόφαση να διαθέσει την περιουσία του για την ίδρυση πανεπιστημίου στην πρωτεύουσα του ελεύθερου κάποτε κράτους.

4. ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΒΑΣΙΛΕΙΑ: Η ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΘΩΩΝΙΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΑΙ Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ

Γενικεύοντας, ό,τι τουλάχιστον μπορούμε να κρατήσουμε σαν γέφυρα ως προς τις εκπαιδευτικές τάσεις από την περίοδο του νεοελληνικού Διαφωτισμού έως την έλευση των Βαυαρών στην Ελλάδα, είναι πρωτίστως η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού χώρου, εκ μέρους των λογίων ή της πολιτικής εξουσίας, ως πρακτικού εργαλείου για την εξυπηρέτηση ποικίλων νέων αναγκών (μορφωτικών, εθνικών, οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών). Μπορεί η σύνδεση του «φωτισμού» με την αναβίωση του αρχαιοελληνικού ιδεώδους και την αξιοποίηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής γνώσης, κατά περιπτώσεις πάντα, της προκαποδιστριακής περιόδου, να μετεξερίχθηκε επί Καποδίστρια σε προτεραιότητα στην ηθική-χριστιανική και εθνική αγωγή, στη βάση τους όμως και οι δύο κατευθύνσεις στηρίζονταν σε δύο κοινά αποδεκτές αρχές που έλκουν την προέλευσή τους από τον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό: Στην αντίληψη για την κοινωνική χρησιμότητα της γνώσης και στην αποστροφή προς την άγνοια αρχαιολατρία, τον λογιotaτισμό και σχολαστικισμό.

Μεταξύ του 1833 και του 1837, η Αντιβασιλεία θέτει τις βάσεις ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εντάσσεται στη συνολική προσπάθεια για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό του νεοσύστατου κράτους με βάση τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα. Στο πλαίσιο όμως της συγκεκριμένης ανακοίνωσης, εκ των πραγμάτων οφείλουμε να αντιπαρέλθουμε όχι μόνο ό,τι αφορά στην πρωτοβάθμια

και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και ό,τι αναφέρεται στις προσπάθειες και τους σχεδιασμούς για τη σύσταση του αθηναϊκού πανεπιστημίου, θεωρώντας ότι η ιδεολογικο-πολιτική φυσιογνωμία του οθωνικού πανεπιστημίου μπορεί να ανιχνευτεί κατευθείαν μέσω συγκεκριμένων κειμένων στα οποία αποτυπώνονται λίγο έως πολύ οι βαθύτερες βλέψεις και τα οράματα των ιδυνόντων για τον ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει το νεοσύστατο ίδρυμα στο νέο ελληνικό κράτος.

Αρχικά, δηλαδή πριν το Διάταγμα του 1836 *Περί συστάσεως πανεπιστημίου*, μπορούμε να καταγράψουμε τα δύο άρθρα του Κωνσταντίνου Νέγρη, γόνου φαναριώτικης οικογένειας, σπουδασμένου στη Γαλλία, στην εφημερίδα *Αθηνά* τον Ιούνιο και Ιούλιο του 1836 (Λάππας Κ., 2004), με τα οποία υπεραμύνεται της σύστασης πανεπιστημίου, θεωρώντας ότι αυτό θα δημιουργήσει μία πνευματική και επιστημονική ελίτ, θα στηρίξει τη βιομηχανία, θα διαδώσει τις επιστήμες σε όλο το έθνος, θα συμβάλλει στη σύζευξη του ελεύθερου και του αλύτρωτου ελληνισμού καθώς θα δημιουργήσει στους δεύτερους εκείνες τις συνθήκες διάσωσης της έννοιας του ελληνικού έθνους. Θέσεις που μπορεί να θεωρηθεί ότι κινούνται σε ένα πραγματιστικό πλαίσιο επιδιώξεων για τη νεοσύστατη ελληνική κοινωνία, με χαρακτηριστικότερη και πιο ενδιαφέρουσα από όλες την τελευταία, η οποία, σε συνδυασμό και με ανάλογες τοποθετήσεις, πιστεύουμε ότι αποτελεί τον βασικότερο ίσως προωθητικό παράγοντα για την επίσπευση της ίδρυσης του οθωνικού πανεπιστημίου. Μάλιστα, αυτός ο ρόλος του πανεπιστημίου, η αποστολή θα λέγαμε, μπορεί να ιδωθεί μαζί με τα παραπληρώματά της: Αφενός με τη γνωστή θέση του Μάουρερ στο βιβλίο του *Ο ελληνικός λαός* το 1835, για τον προορισμό της Ελλάδας «να μεταλαμπαδεύσει μία μέρα το φως του ευρωπαϊκού πολιτισμού στην Ασία κι ακόμα πιο πέρα...» (Μάουρερ Γκ. Λ., 1976), και αφετέρου με τη θέση του Τίρς το 1833 ότι μέσω του πανεπιστημίου, συν τοις άλλοις, θα επιτυγχανόταν η επανασύνδεση των Ελλήνων με τον αρχαίο τους πολιτισμό (Τίρς Φρ., 1972). Επανασύνδεση των Ελλήνων με τον αρχαίο τους πολιτισμό, διαμετακομιστικός σε πνευματικό επίπεδο ο ρόλος της νέας Ελλάδας και συντήρηση της ελληνικότητας στους αλύτρωτους πληθυσμούς συγκροτούν εισαγωγικά το τρίπτυχο της αποστολής του υπό ίδρυσιν πανεπιστημίου. Πληθωρικός ρόλος που απέχει από εκείνον που έως και την Αντιβασιλεία είχε ο εκπαιδευτικός χώρος και που φανερώνει τις νέες κατευθύνσεις της ελληνικής κοινωνίας ως απάντηση στις νέες ανάγκες.

Αν ανατρέξει κανείς στο Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 *Περί συστάσεως πανεπιστημίου* (ΦΕΚ, αρ. 86, 1836) με εκπονητή τον Άρμασπεργκ, που τελικά δεν ίσχυσε, και στο Διάταγμα της 24^{ης} Απριλίου 1837 *Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου Πανεπιστημίου* (ΦΕΚ, αρ. 16, 1837), μπορεί να παρατηρήσει ότι και τα δύο Διατάγματα είναι βασισμένα σε γερμανικά πρότυπα, ήταν φιλελεύθερα ως προς τον χαρακτήρα των σπουδών, το δεύτερο Διάταγμα ήταν πιο ελαστικό ως προς τις ποινές αναφορικά με το μη πρόπον ήθος και τη συμπεριφορά των φοιτητών εντός και εκτός του πανεπιστημίου και, αυτό που μάς ενδιαφέρει περισσότερο, έδιναν έμφαση στη θεωρητική κατάρτιση και την κλασική παιδεία. Χαρακτηριστικά, στο Διάταγμα του 1837 στο άρθρο 17 αναφέρεται ότι όσοι σπουδάζουν στη Θεολογία, στη Νομική και την Ιατρική -όχι οι σπουδαστές της Φιλοσοφίας-, οφείλουν μετά το πέρας των τριετών σπουδών τους να παρακολουθήσουν επί ένα ακόμη έτος μαθήματα της φιλοσοφίας, ιστορίας και φιλολογίας. Εκτός αυτού, ο φοιτητής της Ιατρικής και τα μαθήματα του τμήματος της Φυσικομαθηματικής. Πάντως, στο άρθρο 18 αναφέρεται ότι «εις τους φοιτητάς δεν επιβάλλεται ως προς την σπουδὴν ουδεμία βία, δύναται δε ἕκαστος ἐλευθέρως νὰ ἐκλέξῃ ὁποιονδήποτε κλάδον, καὶ ὁποιονδήποτε μάθημα προαირείται». Τέλος για την απόκτηση πτυχίου, οι φοιτητές, σύμφωνα με το άρθρο 20, «καθυποβάλλονται εἰς μίαν καὶ μόνην ἐξέτασιν κατὰ τὴν ἐξοδὸν τῶν ἀπὸ τοῦ πανεπιστημίου... καὶ χρεωστὸν νὰ ἐμφανίσουν ἑκάστω εἰς τὸ ἀρχαῖον ἐλληνικὸν περὶ ἑνὸς τινὸς ἀντικειμένου τοῦ αὐτοῦ κλάδου...».

Από τα παραπάνω, σχετικά με την υποχρέωση των φοιτητών όλων των σχολών να επιλέγουν μαθήματα από τη σχολή της Φιλοσοφίας, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι στο νεοσύστατο ελληνικό πανεπιστήμιο έχει μεταφερθεί από τα γερμανικά πανεπιστήμια η αντίληψη της ενότητας των επιστημών και της γνώσης γενικότερα, σύμφωνα με την οποία οι επιμέρους γνώσεις συναποτελούν τη μία καθολική γνώση, που βρίσκει την έκφρασή της στη φιλοσοφία. Κατόπιν αυτού, εύλογο είναι ότι η διαφωτιστική αντιμετώπιση της γνώσης, το πρακτικό της αντίκρισμα στο εργασιακό επίπεδο φερ' ειπείν, υποσκελίζεται από την αναγωγή της «καθαρής επιστήμης» ως ύψιστου αγαθού (Λάππας Κ., 2004). Αυτό δηλαδή που πρωτίστως ενδιαφέρει το πανεπιστήμιο δεν είναι, με βάση αυτό το σκεπτικό, η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων αλλά η καλλιέργειά τους. Και μάλιστα η καλλιέργεια στο πλαίσιο της κλασικής παιδείας, στον βαθμό που να είναι σε θέση να συντάσσουν το τελικό τους κείμενο στην αρχαία ελληνική γλώσσα.

Ένας ακόμη χώρος, τον οποίο θα εξετάσουμε στα βασικά του σημεία και φωτίζει την ιδεολογικο-πολιτική φυσιογνωμία του οθωνικού πανεπιστημίου, είναι τα κείμενα των λόγων των πέντε εκπροσώπων

του πανεπιστημίου (του πρύτανη Κωνσταντίνου Σχινά και των σχολαρχών Νεόφυτου Βάμβα της Φιλοσοφικής, Μισαήλ Αποστολίδη της Θεολογικής, Γεώργιου Ράλλη της Νομικής και Αναστάσιου Γεωργιάδη Λευκία της Ιατρικής) την ημέρα της τελετής των εγκαινίων του στις 3 Μαΐου 1837. Ελέγχοντας και τα πέντε κείμενα των λόγων ως σύνολο, μπορούμε να εντοπίσουμε τα ακόλουθα: Το πανεπιστήμιο θεωρείται ως το αποκορύφωμα της θέσης ότι ο νέος ελληνισμός αποτελεί συνέχεια του αρχαίου, αποδεικνύοντας ότι τώρα, με την απελευθέρωση, η πηγή της κλασικής παιδείας αναγεννάται. Ακόμη τονίζεται ότι μέσω του πανεπιστημίου και την εύλογη ανάπτυξη των επιστημών, θα οδηγηθεί το ελληνικό έθνος στην ανύψωση του πνευματικού και ηθικού του επιπέδου και ταυτόχρονα θα ικανοποιηθεί η ανάγκη για τη συγκρότηση δημοσίων υπαλλήλων. Βασική όμως ως προς τον ιδεολογικό χαρακτήρα που αποκτούσε το οθωνικό πανεπιστήμιο από τη γέννησή του, θεωρούμε την τοποθέτηση του πρύτανη Κ. Σχινά, γνωστή ήδη από τον Μάουρερ λίγα χρόνια πριν, σύμφωνα με την οποία «Το Ελληνικόν πανδιδακτήριον... κείμενον μεταξύ της Εσπέρας και της Έως, είναι προωρισμένον να λαμβάνη αφ' ενός μέρους τα σπέρματα της σοφίας, και αφού τα αναπτύξη εν εαυτώ, ιδίαν τινά και γόνιμον ανάπτυξιν, να τα ματαδίδῃ εις την γείτονα Έω νεαρά και καρποφόρα» (Σχινάς Κ., 1837). Η νέα Ελλάδα δηλαδή, λαμβάνοντας από τη Δύση και κατόπιν καλλιεργώντας στην πραγματικότητα τα κλασικά γράμματα, θα μεταβίβαζε τα «φώτα» της στους γείτονές της, όπως και κατά την αρχαιότητα η Αθήνα. Ρόλος εθνικός και πολιτικός, καθώς η Έως προφανώς φωτογράφιζε τους ελληνικούς πληθυσμούς της Ηπείρου, της Μακεδονίας, της Θράκης, της Μ. Ασίας, της Κρήτης και των νησιών οι οποίοι έπρεπε να διατηρήσουν την ελληνικότητά τους καθώς ενδεχομένως μελλοντικά θα μπορούσαν να ενταχθούν στο ιδιαίτερα περιορισμένο εδαφικά νέο ελληνικό κράτος.

Το βασικότερο λοιπόν στοιχείο που μπορεί να θηρευτεί από τους πέντε λόγους γενικά, είναι κατά τη γνώμη μας οι ιδεολογικοί στόχοι τους οποίους καλούνταν να εξυπηρετήσει το νέο ίδρυμα. Γενικόλογη η τοποθέτηση για την άνοδο του μορφωτικού και ηθικού επιπέδου του λαού και εν μέρει αυτονόητη, μη πειστική η προβολή της ανάγκης για τη δημιουργία στελεχών της διοίκησης καθώς αυτά θα μπορούσαν να συγκροτηθούν για ένα ακόμη διάστημα από την Ιόνιο Ακαδημία, το ίδιο θα μπορούσε να γίνει για ένα ακόμη διάστημα και με την παραγωγή γιατρών, νομικών, εκπαιδευτικών κ.ά. Αυτονόητο σίγουρα ότι ένα σύγχρονο κράτος όφειλε να έχει τρίτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ακόμη πιο αυτονόητο ότι αυτή θα μπορούσε να δημιουργηθεί όταν το έμπυχο υλικό που θα το στελέχωνε θα ήταν και πολυάριθμο και καλύτερα προπαρασκευασμένο από τα σχολεία δεύτερης και τρίτης βαθμίδας. Δεν θεωρούμε όμως καθόλου συμπτωματική την επίσπευση της δημιουργίας του πανεπιστημίου το 1837 μετά από όσα έχουμε αναφέρει, καθώς αποδεικνύεται ότι ο ρόλος του ήταν ιδεολογικά φορτισμένος, πολιτικά και πρωτίστως εθνικά: Η αρχαία Ελλάδα αναβιώνει στη νέα με ορατό στοιχείο τον εξαρχαϊσμό της λόγιας γλώσσας και είναι σε θέση και πάλι να καλλιεργήσει τα κλασικά γράμματα, όπως τα προηγμένα έθνη της Δύσης, και μάλιστα να τα μεταλαμπαδεύσει στα Βαλκάνια και την Ανατολή, τροφοδοτώντας ουσιαστικά τους ελληνικούς πληθυσμούς, τους αλύτρωτους πληθυσμούς, με στοιχεία του δικού τους πολιτισμού στην προσπάθεια να αποτελέσει το πανεπιστήμιο σύμβολο και εργαλείο εθνικής ενότητας. Αποστολή, εθνική αποστολή, κάθε άλλο παρά ιδεολογικά φορτισμένη που επισκιάζει επί της ουσίας οποιονδήποτε άλλο ρόλο, όπως αυτοί ακούστηκαν στους λόγους της 3^{ης} Μαΐου 1837.

Αρκετά εύγλωττος ως προς την ιδεολογικο-πολιτική φυσιογνωμία του οθωνικού πανεπιστημίου εμφανίζεται ο πρώτος Οδηγός Σπουδών «προς τους φοιτητάς εκάστης σχολής» ο οποίος εκδόθηκε έναν χρόνο ακριβώς από την ίδρυση του ιδρύματος (Μάρτιος 1838). Συγκεκριμένα από τον πρόλογο των Οδηγίων, ο οποίος υπογράφεται από τον πρύτανη Κωνσταντίνο Δ. Σχινά, μπορούμε να ανιχνεύσουμε επιλεκτικά τα εξής: Ο πρύτανης εστιάζει την προσοχή του στη γενική αδιαφορία των φοιτητών κυρίως προς τα γνωστικά αντικείμενα που δεν οδηγούν άμεσα προς τη μελλοντική άσκηση ενός επαγγέλματος, παραγνωρίζοντας τη συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των μαθημάτων της κάθε σχολής. Αυτή η παραγνώριση της ολικής επιστημονικής εκπαίδευσης και της αλληλουχίας των γενικών γνώσεων σύμφωνα με τον ίδιο τον Κ. Σχινά, αποδίδεται είτε στην ηλικία είτε στην κακή προκαταρκτική εκπαίδευση των φοιτητών και συμπληρώνεται από τη θέση ότι σκοπός του πανεπιστημίου δεν είναι η παραγωγή επαγγελματιών αλλά «η επιστήμη πρέπει να θηρεύηται δι' αυτήν και μόνην» (Σχινάς Κ., 1838). Δεύτερο χρήσιμο για την εργασία μας στοιχείο είναι ο τονισμός της σχέσης του Έλληνα με την αρχαία ελληνική γλώσσα, η αναγκαία επαφή που πρέπει να έχει η σύγχρονη εκπαίδευση με τη μελέτη της αρχαιότητας καθώς η φιλολογία οφείλει να μην απομακρυνθεί από τη μελέτη της αρχαιότητας. Μάλιστα ο «αληθώς λόγιος Έλλην» οφείλει να κατανοεί τα συγγράμματα των προγόνων του αλλά και να γράφει στην αρχαία ελληνική. Προς τούτο, οι φοιτητές της θεολογίας και της φιλολογίας υποχρεούνται να συντάσσουν τις απολυτήριες διατριβές τους στην αρχαία ελληνική (Σχινάς Κ., 1838).

Η εισαγωγή στον πρώτο Οδηγό Σπουδών του 1838 ουσιαστικά αποτελεί ένα κείμενο απολογισμού της λειτουργίας κατά το πρώτο έτος του πανεπιστημίου και ταυτόχρονα ευκαιρία για προβολή του ιδεολογικού του στίγματος. Έτσι απ' ό,τι λέγεται είτε άμεσα είτε έμμεσα, μπορεί εύκολα να επισημανθεί ότι ο εμφανής εθνικο-ιδεολογικός στόχος του πανεπιστημίου είναι η καλλιέργεια και προβολή της σύνδεσης του νέου ελληνισμού με την αρχαία Ελλάδα. Είναι η επιθυμία να δείχθεί ότι ο νέος ελληνισμός έχει παρελθόν, ότι έχει βαθιές ρίζες στην ιστορία καθώς προέρχεται από την κλασική Ελλάδα του 5^{ου} αιώνα π.χ., γεγονός που αποδεικνύεται από τη δυνατότητα του σύγχρονου Έλληνα να κατανοεί την αρχαία ελληνική και να τη γράφει. Θέσεις που φωτογραφίζουν το εναγώνιο εθνικό αίτημα για αναστύλωση, θα λέγαμε, την περίοδο αυτή, της προσβαλλόμενης επί τετρακόσια χρόνια εθνικής ταυτότητας.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όσα προηγήθηκαν, μπορούμε να οδηγηθούμε σε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την πνευματική και ιδεολογικο-πολιτική φυσιογνωμία του οθωνικού πανεπιστημίου και τη σχέση του με τις θέσεις του νεοελληνικού Διαφωτισμού, τηρουμένων βέβαια των αναλογιών καθώς εν γνώση μας η αντιπαραβολή γίνεται μεταξύ της πρωτοβάθμιας/ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο πριν την ίδρυση του οθωνικού πανεπιστημίου, και του τριτοβάθμιου ιδρύματος του 1837. Έτσι λοιπόν μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής: Ένας από τους βασικούς στόχους της ίδρυσης του οθωνικού πανεπιστημίου είναι η καλλιέργεια του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού ώστε να συγκροτηθεί η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των νέων Ελλήνων στο πλαίσιο της δημιουργίας του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Το «γένος» αναζητά την εθνική του υπόσταση, προσανατολιζόμενο στις ρίζες του, στην αρχαιότητα, και την περίοδο αυτή δεν αναζητάται ακόμη η αποκατάσταση της ενότητας και της εθνικής συνέχειας αλλά πρωτίστως η εθνολογική και πολιτισμική σύνδεση των νεότερων Ελλήνων με τη στερεή βάση της αρχαιότητας. Ακόμη το πανεπιστήμιο στοχεύει στη σύνδεση Δύσης και Ανατολής με απώτερο στόχο την ενότητα του ελληνικού έθνους, δηλαδή τη σύνδεση των ελεύθερων Ελλήνων με τους αλύτρωτους πληθυσμούς. Δηλαδή, η επάνδρωση των δημόσιων υπηρεσιών, η κάλυψη συλλογικών αναγκών, μάλλον αποτελεί, όπως φάνηκε, δευτερεύοντα στόχο ενώ η εθνική πολιτική πρωτεύει. Και όλα αυτά κινούμενα μέσα σε ένα φιλελεύθερο πλαίσιο λειτουργίας του ιδρύματος, απότοκο αφενός του διαφωτιστικού κλίματος της προηγούμενης περιόδου και αφετέρου της μεταφοράς των φιλελεύθερων αρχών λειτουργίας των γερμανικών πανεπιστημίων. Τώρα όμως τη θέση της αντίληψης που κυριαρχούσε την προηγούμενη περίοδο για την κοινωνική χρησιμότητα της γνώσης και την αποστροφή προς την άγνη αρχαιολατρία, τον λογιολατρισμό και σχολαστικισμό παίρνει ο εθνικο-πολιτικός στόχος που προαναφέρθηκε, προσδιορίζοντας και το όριο των δύο εποχών, του νεοελληνικού Διαφωτισμού που έφθινε και του ρομαντικού μεγαλοϊδεατισμού που σταδιακά αναδύοταν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγνώστου (1812) «Απόκρισις εις το ζήτημα: Ποία εστίν η πρώτη και αναγκαιοτάτη επιστήμη εις τον άνθρωπον;», στον *Λόγιο Ερμή*, τ. Β', (Αθήνα 1989, Ε.Ε.Λ.Ι.Α.).
- Ασδραχάς, Σπ. (1982) Εισαγωγή, στο Τυπάλδος-Ιακωβάτος Γ. *Ιστορία της Ιόνιας Ακαδημίας*, σ. μς' (Αθήνα 1982, Ερμής)
- Δάρβαρης, Δ. (1811) «Περί της των σχολείων συστάσεως», *Λόγιος Ερμής*, τ. Α', (Αθήνα 1988, Ε.Ε.Λ.Ι.Α.).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1836) αρ. 86, 31 Δεκεμβρίου 1836.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1837) αρ. 16, 24 Απριλίου 1837.
- Κοραής, Α. (1817) «Φυσική Δημώδης», *Λόγιος Ερμής*, τ. Ζ', (Αθήνα 1989, Ε.Ε.Λ.Ι.Α.).
- Κούμας, Κ. (1819) «Παιδαγωγία. Περί παιδείας και σχολείων», *Λόγιος Ερμής*, τ. Θ', (Αθήνα 1990, Ε.Ε.Λ.Ι.Α.).
- Λάππας, Κ. (2004) «Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα», (Αθήνα 2004, ΙΑΕΝ/ ΓΓΝΓ, ΚΝΕ/ ΕΙΕ)
- Μάουρερ, Γκ. Λ. (1976) *Ο ελληνικός λαός*, (Αθήνα 1976, Αφοί Τολίδη)
- Μοισιόδαξ, Ι. (1761) *Ηθική Φιλοσοφία*, (Βιέννη 1761)
- Σχινάς, Κ. (1837) «Λογίδριον εκφωνηθέν εις την ημέραν της εγκαθιδρύσεως του πανεπιστημίου Όθωνος», στο Δημαράς Κ. Θ. *Εν Αθήναις τη 3^η Μαΐου 1837*, (Αθήνα 1987, Εκδόσεις του ΕΚΠΑ)
- Σχινάς, Κ. (1838) *Παραίνεσις προς άπαντας τους φοιτητάς εξ ονόματος του πρυτάνεως και της γερουσίας, στο Οδηγίαι προς τους φοιτητάς εκάστης σχολής περί της αλληλουχίας των διαφόρων επιστημών*

και περί της κατά την εξακολούθησιν των εν τω πανεπιστημείω σπουδών διατηρητέας μεθόδου και τάξεως, (Εν Αθήναις 1838)
Τιρς, Φρ. (1972) *Η Ελλάδα του Καποδίστρια*, τ. Α'-Β', (Αθήνα 1972, Αφοί Τολίδη)

Κάνοντας μια νέα επίσκεψη στην ιστορική εμπειρία για την Ανώτατη Εκπαίδευση

Gary McCULLOCH
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Παν/μιο του Λονδίνου

Περίληψη

Η ανώτατη εκπαίδευση έχει αποτελέσει το επίκεντρο του ανανεωμένου ιστορικού ενδιαφέροντος τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ρίξει φως στις ιδιαίτερες εμπειρίες συγκεκριμένων ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σ' ένα ευρύ πλαίσιο. Ο χαρακτήρας και ο ρόλος των αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι ιδέες και οι γνώμες, οι φοιτητές και το προσωπικό άρχισαν, επίσης, να διερευνώνται με περισσότερη λεπτομέρεια. Αυτή η καινούργια έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας να κάνουμε μια δεύτερη επίσκεψη στην ιστορική εμπειρία για την ανώτατη εκπαίδευση. Για να επεκτείνουμε την παραπάνω παρατήρηση, σημειώνουμε ότι χρειάζεται να γίνουν περισσότερα για να αποτιμηθούν οι προσφορές της ανώτατης εκπαίδευσης στη ζωή των ατόμων και των οικογενειών, σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, καθώς και στη μετατροπή τους σε συνάρτηση με την τοπική δυναμική και τις εθνικές, διεθνείς και παγκόσμιες εξελίξεις. Αυτή η παρουσίαση σκιαγραφεί κάποιες υποσχόμενες γραμμές έρευνας σ' αυτή την περιοχή, και, ακόμη, υποδηλώνει πιθανές σχέσεις με την τρέχουσα έρευνά μου που αφορά στη ζωή και την εκπαιδευτική καριέρα του Cyril Norwood, ενός πρωτοπόρου Βρετανού σχεδιαστή εκπαιδευτικής πολιτικής τον 20ό αιώνα.

Abstract

Higher education has been the focus of renewed historical attention over the past two decades. This has served especially to highlight the distinctive experiences of specific institutions of higher education in a range of contexts. The character and role of changes in education policy, the curriculum, ideas and opinions, students and staff have also begun to be investigated in greater detail. This new research may all be appraised as part of a wider process of revisiting the historical experience of higher education. To take this further, more now needs to be done to assess the contributions of higher education to individual lives and families, to broader social and cultural configurations, and to its changing position in relation to local and regional dynamics, and national, international and global developments. The presentation will sketch out some promising lines of research in this area, and will also suggest potential links with my current research project on the life and educational career of Sir Cyril Norwood, a leading British educational policy maker of the twentieth century.

Η ανώτατη εκπαίδευση έχει αποτελέσει το επίκεντρο του ανανεωμένου ιστορικού ενδιαφέροντος τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ρίξει φως στις ιδιαίτερες εμπειρίες συγκεκριμένων ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σ' ένα ευρύ πλαίσιο. Ο χαρακτήρας και ο ρόλος των αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι ιδέες και οι γνώμες, οι φοιτητές και το προσωπικό άρχισαν, επίσης, να διερευνώνται με περισσότερη λεπτομέρεια. Αυτή η καινούργια έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας να κάνουμε μια δεύτερη επίσκεψη στην ιστορική εμπειρία για την ανώτατη εκπαίδευση. Για να επεκτείνουμε την παραπάνω παρατήρηση, σημειώνουμε ότι χρειάζεται να γίνουν περισσότερα για να αποτιμηθούν οι προσφορές της ανώτατης εκπαίδευσης στη ζωή των ατόμων και των οικογενειών, σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, καθώς και στη μετατροπή τους σε συνάρτηση με την τοπική δυναμική και τις εθνικές, διεθνείς και παγκόσμιες εξελίξεις. Αυτή η παρουσίαση σκιαγραφεί κάποιες υποσχόμενες γραμμές έρευνας σ' αυτή την περιοχή, και, ακόμη, υποδηλώνει πιθανές

σχέσεις με την τρέχουσα έρευνά μου που αφορά στη ζωή και την εκπαιδευτική καριέρα του Cyril Norwood, ενός πρωτοπόρου Βρετανού σχεδιαστή εκπαιδευτικής πολιτικής τον 20ό αιώνα.

Δε χρειάζεται να πείσω το παρόν ακροατήριο για την αξία μιας ιστορικής και συγκριτικής προσέγγισης της ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό το Συνέδριο παρέχει μια άριστη ευκαιρία για την προαγωγή της και την περαιτέρω εξέλιξή της. Είναι σωστό σ' αυτή μας την προσπάθεια να θυμηθούμε και να τιμήσουμε τη μεγίστη προσφορά του Fritz Ringer, ενός από τους πρωτοπόρους υπέρμαχους αυτής της προσέγγισης, που πέθανε νωρίτερα αυτή τη χρονιά. Ίσως, η πιο γνωστή εργασία του με τίτλο Εκπαίδευση και Κοινωνία στη Σύγχρονη Ευρώπη (Ringer 1979) είχε σαν στόχο να χρησιμεύσει ως «πρόσκαιρο θεμέλιο για ένα νέο πεδίο σπουδών: τη συγκριτική κοινωνική ιστορία των εθνικών συστημάτων μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης» (σ.1). Επέμενε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έπρεπε να μελετώνται και να ερμηνεύονται και ιστορικά και συγκριτικά. Αυτή του η θέση αποτέλεσε ένα μήνυμα- κλειδί, το οποίο οι Rothblatt και Wittrock θέλησαν να περάσουν στην εξαίρετη συλλογή τους για τα πανεπιστήμια στην Ευρώπη και την Αμερική από το 1800. Θεωρούν ότι «η σύγκριση παρέχει ένα εξωτερικό σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση, έναν εξωτερικό τρόπο καθορισμού του πλήθους, της λειτουργίας, του σκοπού και της επιτυχίας ιδιαίτερων αφηγηματικών στοιχείων στη δημιουργία και την ανάπτυξη των ιδρυμάτων ενός έθνους». (Rothblatt και Wittrock 1993, σ.7).

Αν, τελικά, προσδιορίσουμε τους όρους μας μέσα από το εξωτερικό συγκείμενο, τότε είναι φανερό ότι οι ιστορικοί ερμήνευσαν την «ανώτατη εκπαίδευση» με έναν ευρύ και εκτεταμένο τρόπο. Οι Rothblatt και Wittrock, επίσης, παρατηρούν ότι η ανώτατη εκπαίδευση περιλαμβάνει «μεραρχίες θεμάτων και προβλημάτων για ανάλυση» που εκτείνονται σε ευρύ πεδίο και έχουν ανακριβή όρια που ποικίλλουν στα διάφορα ιστορικά και τοπικά περιβάλλοντα. Σε γενικές γραμμές, ισχυρίζονται ότι η «μελέτη της ανώτατης εκπαίδευσης είναι ανάλογη με τη μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας, καθόσον συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, στην κουλτούρα, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και της δημιουργικότητας σ' εκείνα τα μετακινούμενα επίπεδα της εκπαιδευτικής οροθεσίας που αποκαλύπτονται από την ιστορία» (Rothblatt και Wittrock 1993, σ.3). Αυτή η θέση είναι σύμφωνη με την αντίληψη του Ringer ότι η ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης, ιδωμένη ως μείζον ζήτημα στην ιστορία της γνώσης, διασταυρώνεται και με την ιστορία της επιστήμης και με τη γενική ιστορία του πνεύματος (Ringer 1977, σ.251). Είναι σημαντικό να είμαστε ενήμεροι τόσο για την πιθανή εμβέλεια και διαφορετικότητα όσο και για τις ιστορικές ανομοιότητες και ανακολουθίες που περιέχονται στην ιδέα της ανώτατης εκπαίδευσης, έτσι ώστε να παρακολουθήσουμε την ιστορία της όσο περισσότερο γίνεται.

Κατά κάποιο τρόπο, η τρέχουσα κατάσταση δε φαίνεται να προσφέρει ένα πλαίσιο κατάλληλο για την ανάπτυξη αυτής της ερευνητικής περιοχής. Ειδικότερα, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την έλλειψη αντανάκλασης της ιστορίας πάνω στις τρέχουσες πολιτικές που συνδέονται με την περαιτέρω ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, η κυβερνητική Λευκή Βίβλος Το μέλλον της ανώτατης εκπαίδευσης (2003) έδωσε πολύ λίγη σημασία στο ιστορικό υπόβαθρο ή σε ιστορικά θέματα. Το ίδιο έγινε και σε ένα πιο πρόσφατο έγγραφο του Βρετανικού Οικονομικού Συμβουλίου Ανώτατης Εκπαίδευσης σχετικά με το εργατικό δυναμικό (2006). Κι όμως υπάρχει μια ανθίζουσα λογοτεχνία πάνω στην ανώτατη εκπαίδευση. Αναμφίβολα, αυτό οφείλεται εν μέρει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη συστηματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Μέχρι πρόσφατα θα μπορούσε να αμφιβάλλει κανείς για το αν υπήρχε σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, για παράδειγμα, η προεξάρχουσα ιστορικός Asa Briggs σημείωνε: «Μόνο τα λίγα τελευταία χρόνια είναι δυνατόν να μιλάμε με σημασία –αν και ακόμη με κάποια αβεβαιότητα- για ένα «σύστημα» ανώτατης εκπαίδευσης στην Αγγλία» (Briggs 1969, σ.95). Στην προηγούμενη γενιά, η σχέση ανάμεσα στην ανώτατη εκπαίδευση και το Κράτος ήταν ένα βασικό ζήτημα, και μαζί μ' αυτό οι σχέσεις συγκεκριμένων ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης μεταξύ τους, με άλλες διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, και με την κοινωνία γενικά.

Ακόμη και πριν πέντε ή δέκα χρόνια έπρεπε να είχα, ίσως, ψάξει να βρω αν υπήρχε ένα ξεχωριστό σώμα λογοτεχνίας για την ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης σε αντίθεση με ένα ετερόκλητο σύνολο γραπτών μεμονωμένων ατόμων που συχνά ενδιαφέρονταν για την ιστορία του δικού τους χώρου εργασίας. Είναι σίγουρο ότι συνεχίζει να υπάρχει ένα μεγάλος αριθμός ιστορικών έργων για μεμονωμένα ιδρύματα, τα οποία έργα ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό σε ποιότητα και σημασία. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από ενδιαφέρουσες και πραγματικά σημαντικές εργασίες που εμφανίστηκαν την τελευταία δεκαετία. Στη Βρετανία υπάρχουν σημαντικές μελέτες αφιερωμένες στην ιστορία των Πανεπιστημίων της Οξφόρδης

(π.χ. Harrison 1994, Brock 1997) του Birmingham (Ives 2000) του Manchester (Pullan 2004), του Sheffield (Mathers 2005), του Keele (Kolbert 2000), του Strathclyde (Brown et al 2004), καθώς και στην ιστορία μεγάλων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων όπως το Χριστιανικό Κολέγιο του Cambridge (Reynolds 2005) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Λονδίνου (Aldrich 2002). Πολλές από αυτές τις μελέτες απέβλεπαν στον εορτασμό των εκατό χρόνων ή κάποιας άλλης σημαντικής επετείου του εν λόγω ιδρύματος. Παρ' όλα αυτά, μερικά έχουν κάποια ιστορική αξία.

Ταυτόχρονα, όπως είχε ελπίζει ο Ringer, ολοένα και περισσότερη προσοχή δίνεται σε ευρύτερα θέματα και αναλύσεις που δημιουργούν ένα αθροιστικό σώμα γνώσης, μια αναγνωρίσιμη διεθνή λογοτεχνία πάνω στην περιοχή. Ο Harold Silver πρόσφατα επέδειξε την ανάπτυξη ενός ζωντανού πεδίου ιστορικής συγγραφής με ιδιαίτερη αναφορά στο βρετανικό περιβάλλον (Silver 2006). Στις Ηνωμένες Πολιτείες επίσης, υπάρχει μια σημαντική ανάπτυξη σ' αυτή την περιοχή. Ο David Labaree, για παράδειγμα, πρόσφατα αφιέρωσε την προεδρική προσφώνησή του στην Εταιρία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. στην ιστορία της φιλελεύθερης και επαγγελματικής ανώτατης εκπαίδευσης στην Αμερική (Labaree 2006). Υπήρξε, επίσης, πρόσφατα ουσιαστική συμμετοχή των γυναικών στην ιστορία της εκπαίδευσης και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού, όπως της Carol Dyhouse στη Βρετανία (Dyhouse 2006), της Linda Eisenmann (2005) και της Andrea Walton (2000) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι Robert Anderson (2000) και Keith Vernon (2004) μελέτησαν μακροπρόθεσμες εξελίξεις στη συστηματικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Ένας αριθμός εθνικών και τοπικών ιστοριών της ανώτατης εκπαίδευσης αναπτύχθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες (Thelin 2004), στην Ασία (Altbach 2004), και στην Αφρική (Lulat 2005), ενώ δεν υπήρξε κάτι ενδιαφέρον στη Βρετανία. Σε πολλές από αυτές τις μελέτες υπήρχαν σημάδια που υποσχόνταν τη χρήση μιας ευρύτερης κλίμακας ιστορικών πηγών, και δείγματα πρόσφορης ενασχόλησης με θεωρητικά θέματα.

Θα έπρεπε, ίσως, να παρατηρήσουμε ότι ένας αριθμός από σημαντικές περιοχές της ανώτατης εκπαίδευσης έχουν κάπως παραμεληθεί. Η εθνικότητα, για παράδειγμα, χρειάζεται περισσότερη και πιο λεπτομερή προσέγγιση, καθόσον και εδώ υπάρχουν οι ρίζες μιας ενδιαφέρουσας και χρήσιμης λογοτεχνίας (π.χ. Angulo 2005, Moss 2006). Το αναλυτικό πρόγραμμα και η παιδαγωγική της ανώτατης εκπαίδευσης και το πεδίο έρευνας είναι, σε κάποιο βαθμό, μυστικές περιοχές, αν και η ολοένα αυξανόμενη προσέγγισή τους θα προσφέρει περισσότερες γνώσεις την επόμενη δεκαετία (βλέπε π.χ. Lagemann 2000). Ο ρόλος του ατόμου και η καριέρα στην περιοχή της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και αυτός των οικογενειών σε σχέση με τις κοινωνικές ομάδες και τάξεις στα πλαίσια των οποίων λειτουργήσαν, παρέχει επιπλέον κίνητρο για περαιτέρω έρευνα. Όλα αυτά θα μπορούσαν να δώσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις τοπικές, περιφερειακές, εθνικές, διεθνείς και παγκόσμιες αλληλεπιδράσεις και δυναμικές που θα μπορούσαν να είναι βασικά θέματα στην ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης και να μας παρέχουν μεγαλύτερη επίγνωση της ιστορικής εμπειρίας για την ανώτατη εκπαίδευση απ' ό,τι είχαμε μέχρι τώρα.

Η περίπτωση του Cyril Norwood του St John's College, Oxford University (βλέπε επίσης McCulloch 2006, 2007 υπό έκδοση):

- 1) Η ζωή και η εκπαιδευτική καριέρα του Norwood
- 2) Οι συνεισφορές του Norwood σε ιδέες και πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης (π.χ. Η ανώτατη εκπαίδευση των Αρρένων στην Αγγλία (1900)
- 3) Δεσμοί ανάμεσα στη μέση και την ανώτατη εκπαίδευση
- 4) Χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης
- 5) Βιογραφία: η καριέρα «ενός Οξφορδιανού», οι ζωές, οι οικογένειες, οι κοινωνικές ομάδες, τα δίκτυα.

Υπάρχει ακόμη η ανάγκη να μιλήσουμε με πιο αποτελεσματικό τρόπο για τη σχέση της ιστορίας με τις τρέχουσες πολιτικές. Πρέπει, επίσης, να συνεχίσουμε να μαθαίνουμε πώς να αναπτύξουμε τις πλήρεις συνέπειες της ιστορικής και συγκριτικής προσέγγισης στην ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο ρόλος, όμως, των ατόμων και των οικογενειών, θα είναι σημαντικός για την ανάπτυξη αυτού που ο Fritz Ringer αγωνίστηκε τόσο ένθερμα, μιας συγκριτικής κοινωνικής ιστορίας της μέσης και της ανώτατης εκπαίδευσης.

Μαθαίνοντας από την ανεπάρκεια: Η ιστορία μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης και αυτομόρφωσης στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Παναγιώτης ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ
Εκπ/κός Π.Ε. Δρ. Επιστημών της
Αγωγής

Αναστάσιος ΠΑΤΡΩΝΗΣ
Επικ. Καθηγητής Παν/μίου
Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα ακαδημαϊκά έτη 1987-89 ο Τομέας Παιδαγωγικής, Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Μαθηματικών του Τμήματος Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών έδωσε τη δυνατότητα σε μια ομάδα φοιτητών και ένα λέκτορα – εμπνευστή τους να προχωρήσουν σε μια διαδικασία αυτομόρφωσης, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής - ερευνητικής παρέμβασης μακράς διάρκειας στην Α΄ τάξη του Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Πατρών.

Η «πρακτική άσκηση» των φοιτητών, ως συλλογική αναπαράσταση – στερεότυπο εκείνη την εποχή, για την κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, έδωσε τη θέση της σε μια σχεσιοδυναμική παρέμβαση μιας *ανομοιογενούς δημοκρατικής ομάδας*.

Η προσπάθεια αναδόμησης, από την ομάδα αυτή, του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου έδινε έμφαση στην εσωτερική διασύνδεση του περιεχομένου στο πλαίσιο μιας *ολιστικής προσέγγισης*, με κεντρικούς άξονες τη διαθεματική προσέγγιση της μαθηματικής γνώσης, και την ομαδο-κεντρική διδασκαλία. Η διδασκαλία προετοιμαζόταν κάθε φορά με βάση τα στοιχεία που συλλέγονταν από συμμετοχική παρατήρηση της προηγούμενης διδακτικής παρέμβασης.

Σε αυτή την ανακοίνωση αναλύεται ο τρόπος που συντελέστηκε η αυτομόρφωση των μελών αυτής της ομάδας και φωτίζεται η σχέση των φοιτητών με το γνωστικό αντικείμενο, το διδάσκοντα-εμπνευστή, τους συμφοιτητές και τον εαυτό τους.

Ο αναστοχασμός του πιο πάνω «πειράματος» θα μπορούσε σήμερα να συμβάλλει σε μια εναλλακτική πρόταση, τόσο για τις προπτυχιακές όσο και για τις μεταπτυχιακές σπουδές που σχετίζονται με την Μαθηματική Παιδεία και την προετοιμασία των αυριανών καθηγητών των Μαθηματικών, που είναι σήμερα επιτακτική ανάγκη.

ABSTRACT

During the academic years 1987-89, the Section of Pedagogy, History and Philosophy of Mathematics of the Mathematics Department of the University of Patras facilitated a group of students, with a lecturer as animator, to proceed to a long-term teaching experiment in a class of 12-year old pupils. This experiment was not merely a practical experience for students but, in fact, a process of self-education in the field of Pedagogy and Mathematics Teaching.

Educational stereotypes such as the “teaching practice” for prospective teachers were replaced by the relational dynamics of a non-homogeneous, democratic group, which intervened in the teaching process by trying to restructure the school curriculum on the basis of cross-curricular, group-centered and holistic approaches to mathematical problems. Each time the group collected experimental data in order to plan the next phase, thus introducing in essence the research-action process.

This paper focuses on the analysis of the self-education process for the members of the group of experimenters (students and lecturer), as regards the self, the others and mathematical knowledge.

We consider that reflections from this experiment (and other similar ones) could help Mathematics departments to develop a different approach, in both undergraduate and post-graduate teaching, as well

as the preparation of prospective teachers of mathematics –a need which still remains a capital one in contemporary world.

1. ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ ΓΙΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ - ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ

1.1 ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΑΣΧΕΤΟ

Η αντίληψη που επικρατούσε στα Τμήματα Μαθηματικών και στις σχολές επιμόρφωσης της εκπαιδευτικών (ΣΕΛΜΕ) τη δεκαετία του '80 έδινε βάρος κυρίως στη μαθηματική γνώση, και δευτερευόντως στις γενικές παιδαγωγικο-διδασκικές γνώσεις και στη λεγόμενη «Ειδική Διδακτική των Μαθηματικών» (Αναστασίου, Μελετίου & Πατρώνης, 1989; Παπάς, 1989). Στο πλαίσιο της τελευταίας, απαραίτητη ήταν η παρακολούθηση «υποδειγματικών διδασκαλιών» από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή και από τους ίδους τους εκπαιδευόμενους (φοιτητές ή εκπαιδευτικοί) (Αναστασίου, Μελετίου & Πατρώνης, 1989). Ειδικότερα για τους φοιτητές η «πρακτική άσκηση» ήταν υποχρεωτική για να περάσουν τα παιδαγωγικά μαθήματα. Δυστυχώς όμως σπάνια είχαν την ευκαιρία να βιώσουν διδακτικές προσεγγίσεις που διαφοροποιούνταν από το δασκαλοκεντρικό, βιβλιοκεντρικό, βερμπαλιστικό, μπιχεβιοριστικό, φορμαλιστικό και ατομοκεντρικό μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η καταγραφή παρατηρήσεων και η συζήτηση που ακολουθούσε δεν επαρκούσε για να κατανοήσουν σε βάθος τα δρώμενα και να προάγουν τη δική τους αυτόνομη δράση με την επίλυση των γνωστικών και διαπροσωπικών προβλημάτων που παρουσιάζονται καθημερινά σε μια τάξη. Έχει επισημανθεί ότι ανάλογο φαινόμενο ανεπάρκειας των «πρακτικών ασκήσεων» επικρατούσε και σε Παιδαγωγικά Τμήματα (Πανταζής, 1997). Υπάρχουν ενδείξεις όμως ότι και η επιμόρφωση των καθηγητών των Μαθηματικών στις ΣΕΛΔΕ είχε στοιχεία αναπαραγωγής του σχολικού συστήματος και οδηγούσε τους εκπαιδευτικούς σε αδράνεια (Πατρώνης, 1984). Επιπροσθέτως έχει επισημανθεί η παιδαγωγική και διδακτική ανεπάρκειά τους (Καραγιώργος, 1989) και η έλλειψη έρευνας που να συνδέεται με την επιμόρφωσή τους (Τζεκάκη, 1989). Για την άρση λοιπόν του Άσχετου (Κοσμόπουλος, 1983) που βίωναν ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, αναζητήσαν ατομικά ή ομαδικά βοήθεια, διαμορφώνοντας μια τάση για συνεχή επιμόρφωση - αυτομόρφωσή τους.

1.2 ΠΡΟΔΡΟΜΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΜΙΑ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΣΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η σχολική χρονιά 1980-81 είναι σημαδιακή για την ανανέωση της Ελληνικής Μαθηματικής Παιδείας και ενδεχομένως και άλλων τομέων της Εκπαίδευσης της χώρας μας. Ήδη από την άνοιξη του 1980 κυκλοφορεί το περιοδικό «Διάλογοι Διδακτικής – Παιδαγωγικής» που εκδίδεται από την Εταιρεία Μελέτης για τη Διδακτική και τα Παιδαγωγικά (Ε.ΜΕ.ΔΙ.ΠΑΙ.) και επιχειρείται μεταξύ των άλλων και το άνοιγμα ενός καταλόγου βιβλιογραφικής ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 1980-81 κυκλοφορεί και το πρώτο τεύχος της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης», την ευθύνη έκδοσης του οποίου έχουν επίσης δυο μαθηματικοί (Κ. Γιαννόπουλος – Α. Χρονοπούλου). Το Νοέμβριο του 1980 ολοκληρώνεται η τρίτομη έκδοση της Ε.Μ.Ε. «Εκπαίδευση & Επιστήμη», μια συλλογή άρθρων για τη Μαθηματική (κυρίως) Εκπαίδευση, που απηχούν τις απόψεις των μελών της Επιτροπής Παιδείας της Ε.Μ.Ε. που έδρασε την περίοδο 1978-80. Το Δεκέμβριο του 1981 γίνεται στην Πάτρα Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Τα Μαθηματικά στη Μέση Εκπαίδευση», οργανωμένο από το παράρτημα της Ε.Μ.Ε. στην Πάτρα και το Πανεπιστήμιο Πατρών. Είναι το πρώτο Ελληνικό Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας στο οποίο ακούγεται ένας εξειδικευμένος λόγος για θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών.

Οι αρχές της δεκαετίας του '80 μπορεί να θεωρηθούν ως το ξεκίνημα ενός γενικότερου ρεύματος «αυτομόρφωσης» για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν κατανοήσει το Άσχετο των πανεπιστημιακών τους σπουδών και αναζητούν τρόπους αντιμετώπισής του, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Για το σκοπό αυτό οργανώνονται σε ομάδες και ιδρύονται περιοδικά, όπως π.χ. η «Αυτομόρφωση» του Κέντρου Μελετών και Αυτομόρφωσης (1983). Στην Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία λειτουργούν την ίδια εποχή τέτοιες ομάδες, που, κατά κάποιον τρόπο, συνεχίζουν την παράδοση της παιδαγωγικής δραστηριότητας της Ε.Μ.Ε. κατά τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης (1976-81). Στο πλαίσιο της Ε.Μ.Ε. ιδρύεται π.χ. στη Θεσσαλονίκη η «Ομάδα Ιστορίας των Μαθηματικών του Παραρτήματος Κεντρικής Μακεδονίας της Ε.Μ.Ε.», η οποία εστιάζει τις εργασίες της στο ρόλο που μπορεί να παίξει η Ιστορία των Μαθηματικών στη διδασκαλία τους και στην εκπαίδευση και προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Το Νοέμβριο του '85 ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη ο «Όμιλος για την Ιστορία των Μαθηματικών» που κινείται αυτοδύναμα προς την ίδια κατεύθυνση.

Άξια αναφοράς είναι η επίδραση που άσκησε η γαλλική εμπειρία των Ινστιτούτων Έρευνας πάνω στη Διδασκαλία των Μαθηματικών (I.R.E.M.) στους Έλληνες μαθηματικούς τη δεκαετία του '80. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιτυγχανόταν στα I.R.E.M. μέσα από συλλογική διαδικασία αυτομόρφωσης εκπαιδευτικών Μέσης και Πανεπιστημιακών στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Τα I.R.E.M. πρόσφεραν αξιόλογο έργο σε τομείς όπως η Γεωμετρία και η πειραματική εφαρμογή των «ανοικτών προβλημάτων» στην τάξη (Αναστασίου, Μελετίου & Πατρώνης, 1989).

1.3 ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ

Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική μετά το 1981, με την κατάργηση της έδρας στα πανεπιστήμια, την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων και του Τομέα Παιδαγωγικής σε Τμήματα Μαθηματικών κ.λ.π. παίρνουν μια ολοκληρωμένη μορφή με το Νόμο Πλαίσιο 1566/85 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985). Δύο από τα σημεία στα οποία θα εστιάσει αυτή η εργασία είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών στα πειραματικά σχολεία των πανεπιστημίων.

Στο άρθρο 28 του Νόμου 1566/85 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985) αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα ανανέωσης και συμπλήρωσης της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης των νεοδιόριστων ή υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών καθώς και η εναρμόνισή τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για αυτό το λόγο θεσμοθετείται η υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση, η ετήσια επιμόρφωση και η περιοδική επιμόρφωση.

Το άρθρο 31 του Νόμου 1566/85 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985) αφορά στα Πειραματικά Σχολεία. Σκοπός τους αναφέρεται «η πρακτική παιδαγωγική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η χρήση σχολικών βιβλίων, οπτικοακουστικών και άλλων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας». Ειδικότερα για τα πειραματικά σχολεία των ΑΕΙ αναφέρεται στην παράγραφο 10 ότι «εξακολουθούν να λειτουργούν για την προαγωγή της παιδαγωγικής έρευνας και την πρακτική άσκηση των φοιτητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού της περιοχής». Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι «η εγγραφή των μαθητών στα πειραματικά σχολεία γίνεται με κλήρωση» (παράγραφος 6) και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτά έχουν αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα (παράγραφος 8).

Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών γράφονται και εισάγονται στα σχολεία όλης της χώρας νέα διδακτικά βιβλία. Ειδικότερα τα βιβλία των Μαθηματικών του Γυμνασίου θεωρούνταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πιο «ανοικτά» από τα προηγούμενα και περιείχαν στοιχεία της Ιστορίας των Μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί όμως του Γυμνασίου δεν ήταν προετοιμασμένοι για το διαφορετικό ρόλο του δασκάλου που αναδυόταν. Οι γνώσεις που είχαν από το πανεπιστήμιο ήταν ανεπαρκείς και ακατάλληλες, αφού δεν είχαν βιώσει το πώς μια μαθηματική έννοια αναδύεται μέσα από τα προβλήματα που ιστορικά αποτέλεσαν το νοηματικό περιεχόμενό της (Αναστασίου, Μελετίου & Πατρώνης, 1989).

2. Η ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ Π.Ι.Φ.Μ. ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

2.1 ΑΠΟ ΤΙΣ «ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ» ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο Τομέας Παιδαγωγικών, Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών είχε οργανωθεί από τον Καθηγητή Παιδαγωγικής Αλέξανδρο Κοσμόπουλο και τα ακαδημαϊκά έτη 1987-89 απαρτιζόταν συνολικά τρία μέλη ΔΕΠ και έναν επιστημονικό συνεργάτη (Πανεπιστήμιο Πατρών, 1987; 1988). Σύμφωνα με σχετική έρευνα, ο συγκεκριμένος τομέας «προσφέρει την πληρέστερη, σχετικά με τα άλλα ΑΕΙ, κατάρτιση των φοιτητών του σε μαθήματα των Επιστημών της Αγωγής» (Παπάς, 1989). Παρείχε τέσσερα υποχρεωτικά μαθήματα (Παιδαγωγική Ψυχολογία, Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική Ι, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Διδακτική των Μαθηματικών Ι) και τέσσερα μαθήματα επιλογής (Εισαγωγή στην Παιδαγωγική και Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός (1987-88) / Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός (1988-89), Ψυχολογία και Οδηγητική της Εφηβικής Ηλικίας, Διδακτική των Μαθηματικών ΙΙ και Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική ΙΙ) (Πανεπιστήμιο Πατρών, 1987; 1988).

Οι φοιτητές που παρακολουθούσαν τα προαναφερόμενα μαθήματα ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν διδασκαλίες στο Πειραματικό Γυμνάσιο και Λύκειο του Πανεπιστημίου και να τις σχολιάσουν εγγράφως. Σε κάποιες περιπτώσεις, η παρουσία του καθηγητή Κοσμόπουλου ή άλλων μελών ΔΕΠ έδινε τη δυνατότητα να προχωρήσει σε βάθος η συζήτηση που επακολουθούσε της διδασκαλίας και οι φοιτητές τουλάχιστον να συζητήσουν θέματα παρατήρησης και κατανόησης των δρώντων. Προς την κατεύθυνση της συμμετοχικής παρατήρησης, στο πλαίσιο μιας εθνογραφικής δράσης, ομάδες φοιτητών παρακολουθούσαν τα μαθήματα ενός συγκεκριμένου καθηγητή Μαθηματικών και συμμετείχαν στη διαδικασία συζητώντας με καθηγητή, μαθητές και τον υπεύθυνο ερευνητή από τον Τομέα. Άλλωστε η

σύγχρονη μεθοδολογία της έρευνας στη Διδακτική των Μαθηματικών προσέφερε έναν τρόπο προσέγγισης των «πρακτικών ασκήσεων» που θα διευκόλυνε την σύνδεση θεωρίας και πράξης και συνάμα θα ασκούσε τους φοιτητές στην ενσυνείδητη παρατήρηση (Αναστασίου, Μελετίου & Πατρώνης, 1989). Επιπροσθέτως, όσοι φοιτητές επιθυμούσαν, συμμετείχαν στα βιωματικά σεμινάρια του καθηγητή Κοσμόπουλου, που στόχευαν στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, ή σε ερευνητικές εργασίες του τομέα που στόχευαν στην εμβάθυνση σε θέματα ψυχολογίας, παιδαγωγικών και διδακτικής. Όσοι επομένως φοιτητές επιθυμούσαν, είχαν τη δυνατότητα να μη μείνουν στην τυπική διαδικασία των «πρακτικών ασκήσεων» αλλά να εμβαθύνουν σε θέματα που τους ενδιέφεραν.

Κατά την λήξη του ακαδημαϊκού έτους 1986-87 συγκροτήθηκε μια ομάδα δέκα φοιτητών του Τμήματος Μαθηματικών υπό την άμεση εποπτεία του λέκτορα (τότε) Τάσου Πατρώνη και την έμμεση, διακριτική και διευκολυντική παρουσία, στις δύσκολες κυρίως στιγμές, του καθηγητή Αλέξανδρου Κοσμόπουλου. Τα μέλη της ομάδας είχαν περάσει από την θεσμοθετημένη διαδικασία παρακολούθησης μαθημάτων στο Πειραματικό Γυμνάσιο και Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών. Ένα μέλος της ομάδας είχε προσπαθήσει να διδάξει με τον παραδοσιακό τρόπο, με ένα συνειδητό σκοπό: να γίνει κριτική συζήτηση και να επισημανθούν οι αδυναμίες της παραδοσιακής διδασκαλίας, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητός σε όλα τα μέλη της ομάδας ο νέος παιδαγωγικός και διδακτικός προσανατολισμός της σχεδιαζόμενης παρέμβασης. Εξάλλου όλοι οι φοιτητές που θέλησαν να γίνουν μέλη της ομάδας είχαν συνειδητοποιήσει και εκφράσει την αναζήτηση μιας νέας παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης των Μαθηματικών.

Ως βασικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής ομάδας μπορούν να θεωρηθούν ο δημοκρατικός τρόπος λειτουργίας της και η συμφωνία των μελών της σε μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας (έρευνα - δράση και εθνογραφική μέθοδος) και διαδικασία παρέμβασης (προετοιμασία μαθήματος, διεξαγωγή μαθήματος, αξιολόγηση μαθήματος και νέα δράση). Επιπροσθέτως ο καταμερισμός εργασιών, όπως π.χ. η μελέτη βιβλίων και άρθρων για την ομαδοκεντρική διδασκαλία και παρουσίαση-ενημέρωση των υπόλοιπων μελών, ήταν καθοριστικός για μια σύγχρονη προς τις εξελίξεις γνώση και κατανόηση θεμάτων που άπτονται της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Ιστορίας και Διδακτικής των Μαθηματικών. Δεδομένα που καθόρισαν κάποια όρια στη λειτουργία της ομάδας ήταν:

Δεν υπήρχαν ενημερωμένες βιβλιοθήκες στον πανεπιστημιακό χώρο και στην Πάτρα γενικότερα.

Δεν υπήρχε η δυνατότητα της άμεσης βιβλιογραφικής προσπέλασης, όπως γίνεται σήμερα μέσα από το διαδίκτυο.

Δεν υπήρχε επαρκής χρόνος διαθέσιμος εξαιτίας των υποχρεώσεων των φοιτητών - μελών της ομάδας (μαθήματα, μελέτη, εξετάσεις, βιοποριστικοί λόγοι). Άλλωστε η συνεχής δράση για ένα ολόκληρο έτος ήταν αρκετά κουραστική.

Δεν υπήρχε ερευνητική εμπειρία από τα μέλη της ομάδας που θα επέτρεπε μια άνετη και καλά οργανωμένη παρέμβαση. Παρόλα αυτά, στην αρχή της δεύτερης χρονιάς (1988-89) η παρέμβαση της ομάδας στο δύσκολο κεφάλαιο της τριγωνομετρίας ήταν αρκετά επιτυχής, εξαιτίας της εμπειρίας που είχε αποκτηθεί την πρώτη χρονιά.

2.2 ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης περιλάμβανε την παράλληλη παρουσία της ομάδας, κατά το σχολικό έτος 1987-88, σε δύο τάξεις Α΄ Γυμνασίου διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων στην περιοχή της Πάτρας. Η επιλογή αυτή έγινε για να υπάρξει τελικά μια συγκριτική μελέτη της παρέμβασης που να εκφράζει πιστότερα την ελληνική πραγματικότητα.

Αρχικά επιλέχθηκε ένα Γυμνάσιο της Πάτρας από την εργατική περιοχή των Ζαρουχλείων. Υπήρξε θετική η ανταπόκριση της καθηγήτριας της Α΄ τάξης και η είσοδος στην τάξη της αρχικά ήταν ομαλή. Η διαφορετική προσέγγιση του περιεχομένου της ύλης των Μαθηματικών και η ομαδο-συνεργατική εργασία των μαθητών φάνηκε ότι δεν έγινε κατανοητή από ένα μέρος της τοπικής κοινωνίας που επηρέαζε τα δρώμενα στο σχολικό χώρο και αυτό συντέλεσε στο να διακοπεί η παρέμβαση της ομάδας από τον πρώτο κιάλας μήνα. Αυτό ο μήνας όμως ήταν καταλυτικός στο να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας καλύτερα και να ενδυναμώσουν οι δεσμοί κατανόησης, φιλίας και συνεργασίας ανάμεσά τους.

Ταυτόχρονα επιλέχθηκε το ένα από τα δυο τμήματα της Α΄ τάξης του Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Πατρών (σχολείο το οποίο διεκδικούσε μια καλή κοινωνική εικόνα χάρη στην οποία προτιμάται). Στόχος ήταν να γίνει μια συγκριτική μελέτη των δύο τμημάτων του Πειραματικού Γυμνασίου σύμφωνα με το πειραματικό μοντέλο έρευνας που αναζητά την σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Χρονικά η παρέμβαση συνέπεσε με την είσοδο στο Γυμνάσιο των νέων βιβλίων Μαθηματικών (Αλιμπινίσης, Γρηγοριάδης, Ευσταθόπουλος, Κλαουδάτος, Παπασταυρίδης & Σβέρκος, 1986). Η παρέμβαση αφορούσε

το σύνολο των ωρών διδασκαλίας των Μαθηματικών στην Α΄ Γυμνασίου και διήρκεσε περίπου 4 σχολικά τρίμηνα (1 1/3 σχολικά έτη). Για την επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου και την επίβλεψη της παρέμβασης, καθοριστική και διευκολυντική ήταν η συμβολή του καθηγητή Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, που επόπτευε εκείνη την περίοδο τα Πειραματικά Σχολεία του Πανεπιστημίου Πατρών. Η συζήτηση με τον καθηγητή Μαθηματικών του πρώτου τμήματος της Α΄ τάξης και η αποδοχή της πρότασης από το σύλλογο διδασκόντων επέτρεψε την έναρξη της παρέμβασης.

Βασικός σκοπός της ερευνητικής δράσης ήταν η μελέτη της επίδρασης «που θα έχει μια σχετικά μακρόχρονη πρακτική «ανοικτών προβλημάτων» στην νοητική εξέλιξη των μαθητών, ιδιαίτερα όσο αφορά την κατανόηση των εννοιών και των συνθηκών ενός προβλήματος» (Ερευνητική Ομάδα Διδακτικής του Τομέα Π.Ι.Φ.Μ. του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πάτρας, 1988).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α΄ Γυμνασίου υπήρχε πλήθος και ποικιλία περιεχόμενου μαθηματικής ύλης. Έγινε προσπάθεια να αναδομηθεί - αναμορφωθεί αυτή η ύλη και να δοθεί έμφαση στην εσωτερική διασύνδεση του περιεχομένου της στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν η διαθεματική προσέγγιση της μαθηματικής γνώσης, η ανάλυση και η συσχέτιση του περιεχομένου της μαθηματικής ύλης κατά προβλήματα - θέματα που αναζητούσαν μια σφαιρική αντιμετώπιση στο πλαίσιο ομαδο-συνεργατικής εργασίας των μαθητών. Η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία στόχευε επιπροσθέτως τόσο στην ανάπτυξη συνεργασίας και βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και τα μέλη της ομάδας. Η συγκεκριμένη έρευνα - δράση έχει ήδη περιγραφεί συνοπτικά (Research Group on Didactics of Mathematics of the Section of P.H.P.M. D.M. University of Patras, 1989) ως εξής:

«Η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες, από 3 ως 6 μαθητές η καθεμιά. Στις ομάδες αυτές, η συζήτηση του προβλήματος, η διαμόρφωση μιας ιδέας [...] και η εφαρμογή της αποτελούν την πρώτη φάση στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, την ανοιχτή συζήτηση και κριτική (από τους μαθητές) στην τάξη...»

Ακόμα:

«...κάθε μέλος της ερευνητικής ομάδας παίρνει ένα ρόλο συμμετοχικού παρατηρητή σε μια από τις ομάδες των μαθητών... Όλες οι συζητήσεις καταγράφονται σε μαγνητόφωνο και το περιεχόμενο των μαγνητοταινιών διασταυρώνεται με τα γραφτά ή τα σχέδια των μαθητών και τα REPORTS των επιμέρους παρατηρητών, έτσι ώστε να γίνει δυνατή μια ανάλυση από μια «ολική» σκοπιά...»

Επιπροσθέτως κάθε μέλος της ερευνητικής ομάδας:

«Από το ένα μέρος παρατηρεί και καταγράφει τα δρώμενα στην ομάδα ...[εξασφαλίζοντας] τέτοιες συνθήκες στην ομάδα, ώστε να μπορούν να ακούγονται όλες οι απόψεις... Και από το άλλο μέρος βοηθάει την ομάδα να ξεπεράσει μια ασταθή κατάσταση, που προέρχεται είτε από ελλιπή κατανόηση των συνθηκών ενός προβλήματος, είτε από ελλιπή κατανόηση της άποψης του ενός μαθητή από τον άλλο...» (Ερευνητική Ομάδα Διδακτικής του Τομέα Π.Ι.Φ.Μ. του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πάτρας, 1988).

Οι επιμέρους στόχοι της παρέμβασης ήταν οι εξής:

Κάθε μαθητής να διατηρήσει την αυτονομία του μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση και να την αντιμετωπίσει όπως αυτός κρίνει καλύτερα.

Να αναδυθούν οι αυθόρμητες στρατηγικές των μαθητών ή τα αυθόρμητα μοντέλα που χρησιμοποιούν στην διαδικασία επίλυσης του προβλήματος, ώστε να φανεί ο βαθμός αντίληψης και κατανόησης των μαθηματικών εννοιών που εμπλέκονται στο πρόβλημα.

Να διαμορφωθεί ένα επίπεδο συζήτησης στις ομάδες ώστε να γίνεται κατανοητός ο λόγος του κάθε μαθητή.

Η κάθε ομάδα να επιτύχει να επιλύει τα προβλήματα που παρουσιάζονται με την κοινή κατάστρωση ενός σχεδίου δράσης (Ερευνητική Ομάδα Διδακτικής του Τομέα Π.Ι.Φ.Μ. του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πάτρας, 1988).

Τέλος, ο διαθεματικός τρόπος οργάνωσης της ύλης και η οργάνωση των γνωστικών αντικειμένων μέσα από κατάλληλες προβληματικές καταστάσεις έδινε την ευκαιρία να συσχετιστούν τόσο τα αντικείμενα της μαθηματικής ύλης μεταξύ τους (π.χ. γεωμετρία και ρητοί και άρρητοι αριθμοί) όσο και τα Μαθηματικά με διαφορετικές πτυχές της πραγματικότητας (π.χ. γεωμετρία και ιστορία, ή γεωμετρία και παραμύθι).

2.3 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ

Η ομάδα ήταν ανομοιογενής σχετικά με το επίπεδο των μαθηματικών, παιδαγωγικών και διδακτικών γνώσεων. Τα μέλη αντιμετώπισαν δυσκολίες στην παρακολούθηση της γρήγορης εναλλαγής των πλούσιων δράσεων. Ενδεικτικά αναφέρεται η δυσκολία παρακολούθησης της μαθηματικής σκέψης, της ανάλυσης των διδακτικών και παιδαγωγικών δεδομένων και η δυσκολία σύνταξης ατομικών report ύστερα από κάθε παρέμβαση στην τάξη.

Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά κάθε μέλους της ομάδας επέτρεψαν από πολύ νωρίς την αλληλο-ενίσχυση των μελών της, κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους στην επίλυση διδακτικών, μαθηματικών και παιδαγωγικών προβλημάτων.

Ο ρόλος του εμπυχωτή της ομάδας ήταν δημοκρατικός, διευκολυντικός και ενθαρρυντικός τόσο στα επιστημονικά ζητήματα που προέκυπταν, όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονταν. Άλλωστε η εμπειρία του επιμορφωτικού έργου που παρείχε στη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Τρίπολης τον είχε προετοιμάσει να προσφέρει ότι ανταποκρινόταν στο βαθύτερο και γνήσιο ενδιαφέρον κάθε μέλους της ομάδας, από την στιγμή που του το ζητούσε. Ο ίδιος είχε καταλήξει στην άποψη ότι «η επιμόρφωση μοιάζει με ικανοποίηση στοιχειωδών ή κάπως εξειδικευμένων αναγκών και επιθυμιών, που στις συνθήκες της εκπαίδευσης και της ζωής μας έχουν μείνει ανεκπλήρωτες και καταπιεσμένες» (Πατρώνης, 1984).

Η αυτομόρφωση κάθε μέλους της ομάδας επιτυγχανόταν μέσα από το βίωμα διαφορετικών ρόλων, στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας. Η αναγνώριση της επιστημονικής υπόστασης του Άλλου, βοήθησε την συνύπαρξη μελών της ομάδας με διαφορετικό επιστημονικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, γινόταν δημιουργική προσπάθεια πάνω στα δεδομένα της συγκεκριμένης πραγματικότητας, αποφεύγοντας την μεταφύτευση κάποιων θεωρητικών σχημάτων άκριτα. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι το πέρασμα από τα «ανοικτά προβλήματα» στις «ανοικτές διδακτικές καταστάσεις», που προήλθε από την ανάγκη διεύρυνσης της συμμετοχής όλων των μαθητών, αφουγκράζοντας τις δικές τους ανάγκες, ικανότητες και δυνατότητες. Η ομάδα έθεσε προβλήματα, μαθηματικά και διδακτικά, όντας ανοικτή στις προκλήσεις, τόσο της εποχής όσο και των μαθητών της τάξης που συμμετείχε στο πείραμα - παρόλο τις αδυναμίες που ως ερευνητική ομάδα είχε. Η μεταγνωστική προσέγγιση της δράσης μας, κατά τη διάρκεια επίλυσης των προαναφερόμενων προβλημάτων, λειτούργησε θεραπευτικά τόσο σε γνωστικό όσο και σε σχεσιακό – διαπροσωπικό επίπεδο. Βοήθησε στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου της διδασκαλίας των Μαθηματικών και της εμπλοκής των μελών της ομάδας σε αυτό. Άξιο αναφοράς είναι ότι παράλληλη έρευνα (Καλδρυμίδου, 1987) σημείωνε την ίδια εποχή την αναγκαιότητα μεταγνωστικής προσέγγισης της μαθηματικής επιστήμης, στοιχείο που τα μέλη της ομάδας βίωναν καθημερινά.

Η συγκεκριμένη δράση επέτρεπε στα μέλη της ομάδας να μελετήσουν ερευνητικά, σε συγκεκριμένες καταστάσεις, θέματα Ψυχολογίας που έως εκείνη τη στιγμή τα περισσότερα μέλη της ομάδας μόνο θεωρητικά είχαν προσεγγίσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όπως π.χ. Ψυχολογία των εφήβων. Παρόλα αυτά κάποιες φορές ορισμένοι φοιτητές-μέλη της ομάδας εμπλέκονταν σε ψυχολογικό επίπεδο με τους μαθητές και εγκλωβίζονταν σε ένα ρόλο «ανταγωνιστικό» απέναντί τους, αδυνατώντας να κρατήσουν μια ώριμη στάση.

Η προαναφερόμενη παρέμβαση στο σχολικό χώρο από μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας (διδάσκοντες και διδασκόμενους) -που εθελοντικά συμμετείχαν σε αυτή, στο πλαίσιο αυτομόρφωσής τους- είχε συνέπειες τόσο στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής στάσης και συμπεριφοράς τους στο σχολικό χώρο, όσο και στη μετέπειτα αναζήτηση δραστηριοτήτων που συμπλήρωναν και ενίσχυαν την αρχική τους εμπειρία, είτε σε προσωπικό, είτε σε ομαδικό επίπεδο.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν όσες από τις μακροπρόθεσμες συνέπειες έχουν γίνει αντιληπτές. Άλλωστε, η προσωπική πορεία του κάθε μέλους και μάλιστα σε διαφορετικές πόλεις δεν επέτρεψε μια συνεχή ανατροφοδότηση των μελών της ομάδας κατά τη διάρκεια των δεκαοκτώ ετών που έχουν ήδη περάσει.

Δημοσίευση και αναγνώριση ερευνητικού έργου: Τέσσερις ερευνητικές εργασίες της ομάδας έγιναν δεκτές μετά από κρίση, παρουσιάστηκαν σε συνέδρια και ημερίδες και δημοσιεύτηκαν σε ελληνικά περιοδικά και πρακτικά ελληνικού και διεθνούς συνεδρίου. (Δασακλής & Πατρώνης, 1987; Ερευνητική Ομάδα Διδακτικής του Τομέα Π.Ι.Φ.Μ. του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πάτρας, 1988; Research Group on Didactics of Mathematics of the Section of P.H.P.M. D.M. University of Patras, 1989; Ερευνητική Ομάδα Διδακτικής του Τομέα Π.Ι.Φ.Μ. του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πάτρας, 1993).

Διπλωματικές εργασίες: Δύο από τα μέλη της ομάδας, λειτουργώντας αυτόνομα, σχεδίασαν και ερεύνησαν το θέμα της διπλωματικής τους εργασίας, εργαζόμενοι με μια ομάδα μαθητών Δημοτικού και ακολουθώντας τις βασικές αρχές έρευνας που είχαν βιώσει. Μέρος του υλικού που είχε συλλεχθεί από την

ερευνητική ομάδα έγινε αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών από άλλους φοιτητές του Μαθηματικού τμήματος τα επόμενα χρόνια.

Ερευνητική δράση: Δύο από τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν σε επόμενη ερευνητική δράση του Τομέα Π.Ι.Φ.Μ. από την οποία προέκυψαν δυο δημοσιεύσεις.

Σεμινάρια-σπουδές: Τα μέλη της ομάδας μετά την αποφοίτησή τους από το Πανεπιστήμιο συνέχισαν την πορεία αυτομόρφωσή τους μέσα από σεμινάρια πληροφορικής, ειδικής αγωγής, κ.ά., από σπουδές στο Ε.Α.Π. στην εκπαίδευση ενηλίκων και από τη δράση τους στην Ε.Μ.Ε..

Διδακτορική διατριβή: Ένα μέλος της ομάδας, λειτουργώντας αυτόνομα ως ερευνητής, εκπόνησε διδακτορική διατριβή σε Π.Τ.Δ.Ε..

Αλλαγή επαγγελματικού προσανατολισμού: Ένα μέλος της ομάδας που ήταν φοιτήτρια του Πολυτεχνείου, εγκατέλειψε τις σπουδές της και φοίτησε σε Π.Τ.Δ.Ε., ακολουθώντας στη συνέχεια το επάγγελμα της εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ενίσχυση επαγγελματικού – εκπαιδευτικού έργου: Όσα από τα μέλη της ομάδας ασχολούνται επαγγελματικά στο χώρο της εκπαίδευσης εκφράζουν την πεποίθηση ότι το έργο της ερευνητικής ομάδας έχει επιδράσει θετικά στην αντιμετώπιση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους μέσα στο σχολείο ή ακόμα και σε καινοτόμες δράσεις της εκπαίδευσης (π.χ. Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ειδικό Σχολείο κ.ά.).

Επίδραση στη επιστημονική κοινότητα: Η έρευνα-δράση της ομάδας επέδρασε εκείνη την περίοδο στη διαμόρφωση μιας συζήτησης για τα ανοικτά προβλήματα στο σχολείο στον ελλαδικό χώρο. Αναφέρεται η μονογραφία του Κόσσυβα (1996) στην οποία υπάρχουν πολλαπλές αναφορές στο θεωρητικό πλαίσιο και στη δράση της ερευνητικής ομάδας.

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

3.1 ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Μια εκ των υστέρων αναστόχηση / ανάλυση της δράσης της ομάδας φωτίζει τη γνωστική και προσωπική σχέση των φοιτητών με το διδακτικό αντικείμενο, τον πανεπιστημιακό δάσκαλο, τους συμφοιτητές τους και τον εαυτό τους και τους προσδίδει μια σχεσιοδυναμική και προσωποκεντρική διάσταση. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι υπάρχουν αρκετά στοιχεία αυτής της ομαδικής δράσης, που σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με στάδια που περιγράφει το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας, το οποίο προτείνεται από την Σχεσιοδυναμική και Προσωποκεντρική Παιδαγωγική (Κοσμόπουλος, 1985; 1995).

Τα σπουδαιότερα προβλήματα (ή προβληματικά στοιχεία) που αφορούν την ομάδα και τη δράση της κατηγοριοποιήθηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια:

Υπήρχε μονόπλευρη και περιορισμένη βιβλιογραφική ενημέρωση (κυρίως από τη Γαλλία και την Αγγλία).

Δεν υπήρχε βαθύ, κατάλληλο και επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά ούτε και επαρκής και συστηματική εκ των προτέρων διερεύνηση των θεμάτων που απασχολούσαν την ομάδα, στη διεθνή βιβλιογραφία. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι αυτό το υπόβαθρο απουσίαζε όχι μόνο σε θέματα Διδακτικής και Παιδαγωγικής αλλά και σε θέματα Μαθηματικών, παρότι αρκετά από τα μέλη της ομάδας ήταν τελειόφοιτοι του Μαθηματικού Τμήματος.

Η ομάδα δεν προκάλεσε την έγκαιρη και συνεχή επικοινωνία της με τους γονείς των μαθητών, με αποτέλεσμα να προκληθούν αντιδράσεις που δυσκόλεψαν το έργο της. Αυτή η εσωστρέφεια πιθανά να προκλήθηκε από τη ανασφάλειά της, μιας και ήταν δύσκολο να τεκμηριωθεί η αξία της δράσης της αμέσως.

Τα μέλη της ομάδας διαπνέονταν από το πάθος του νεοφώτιστου ερευνητή. Οι φοιτητές βιώνοντας πρωταρχικά και εμπειρικά το ρόλο του ερευνητή στο σχολικό χώρο, έρχονταν στη συνέχεια αντιμέτωποι με τα προβλήματα που παρουσιάζονταν και προσπαθώντας να τα ξεπεράσουν, στο πλαίσιο της δημοκρατικής ομάδας, βίωναν καταστάσεις που τους ήθελαν «μαθητές». Αυτή η συνεχής εναλλαγή ρόλων και η έκθεσή τους στα μάτια των υπολοίπων μελών της ομάδας τούς προκαλούσε, μερικές φορές, οριακές καταστάσεις συμπεριφοράς. Ένα συνεχές προσωπικό και ομαδικό παιχνίδι υπέρβασης των φοιτητών διαδραματιζόταν τόσο σε γνωστικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο.

Ο εμπυχωτής της ομάδας και συνάμα ερευνητής των δρώντων είχε προσωπικά βιώματα από την επιμόρφωση στη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. Τρίπολης που τον ωθούσαν στην αλλαγή της

πανεπιστημιακής και σχολικής πραγματικότητας (Πατρώνης, 1984). Ως «νεοφώτιστος» πανεπιστημιακός δάσκαλος είχε μεγάλη «θέρμη» στο να προτείνει νέους τρόπους παρέμβασης, τόσο στον πανεπιστημιακό χώρο όσο και στο σχολικό, αλλά και στις δύο περιπτώσεις οι διαδικασίες παρέμβασης ήταν κάπως μεμονωμένες, βιαστικές και χωρίς συντονισμό με τον περιβάλλοντα χώρο.

Η πλούσια αυτή εμπειρία δυστυχώς δεν έχει ερευνηθεί επισταμένα και συνολικά και αυτό στέρησε την ομάδα από τη δυνατότητα να κατασκευάσει ένα αυτοδύναμο θεωρητικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά όμως δεν αμφισβητείται η συνεισφορά αυτής της εμπειρία στη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου για τα *σενάρια δράσης* (με όλες τους τις μορφές στην Εκπαίδευση) και το ρόλο τους στη διδακτική και εκπαιδευτική πράξη (Patronis, 1995; Αθανασόπουλος, 1998).

3.2 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Είκοσι σχεδόν χρόνια μετά, η ανάγκη για μια διαφορετική προσέγγιση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου από τους φοιτητές του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών όχι μόνο παραμένει, αλλά έχει γίνει εντονότερη. Πραγματικά οι φοιτητές όχι μόνο δεν έχουν την αντικειμενική δυνατότητα να προσεγγίσουν την σχολική τάξη και να ασχοληθούν με το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, που πιθανά αργότερα θα επιλέξουν να υπηρετήσουν επαγγελματικά, αλλά και παραπαίουν ανάμεσα στις εξής προοπτικές:

Την προοπτική για διορισμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (που περνά μέσα από ένα διαγωνισμό με τυποποιημένη θεματολογία αλλά αβέβαιη έκβαση) και ένα εκπαιδευτικό μάρκετινγκ που δίνει υποσχέσεις δίχως αντίκρισμα (π.χ. Μ.Β.Α., χρηματοοικονομικά κ.ά.).

Ως εναλλακτική λύση προτείνεται το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που πιθανά θα λειτουργήσει ως απολίθωμα της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης, αφού από αυτό θα απουσιάζει μια γνήσια και προσωπική σχέση με τα προβλήματα και τις ανάγκες της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στις σχετικές προτάσεις των Μαθηματικών Τμημάτων της Ελλάδας υπάρχουν στοιχεία ανανέωσης μόνο στο θεωρητικό περιεχόμενο των μαθημάτων, αλλά όχι στη διδακτική πρακτική, ούτε στη λεγόμενη «πρακτική άσκηση» των φοιτητών στο εκπαιδευτικό έργο.

Η προαναφερόμενη παρέμβαση της ομάδας διδασκόντων και διδασκομένων αξιοποίησε τις δυνατότητες που παρείχε το νομικό πλαίσιο και συνέδεσε την έρευνα με τις «πρακτικές ασκήσεις» στο Πειραματικό Γυμνάσιο στο πλαίσιο της αυτομόρφωσης και επιμόρφωσης των μελών της. Ο αναστοχασμός αυτής της έρευνας δράσης θα μπορούσε σήμερα να συμβάλει σε μια εναλλακτική πρόταση, τόσο για τις προπτυχιακές σπουδές των μαθηματικών -αυριανών δασκάλων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και για τις μεταπτυχιακές σπουδές που σχετίζονται με την Μαθηματική Παιδεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασόπουλος, Π. (1998) Η διαμόρφωση των εννοιών του προσανατολισμού στο χώρο κατά τη διάρκεια εξέλιξης ενός "σεναρίου" σε ένα εναλλακτικό περιβάλλον Logo, στο: Μ. Κούρκουλος, Λ. Μπαμιεδάκη, Κ. Τζανάκης, Γ. Τρούλης (επιμ.) *Πρακτικά 1^{ης} Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών* (Ρέθυμνο, Παν. Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε. - Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών).
- Αλιμπινίσης Α., Γρηγοριάδης Σ., Ευσταθόπουλος Ε., Κλαουδάτος Ν., Παπασταυρίδης Σ., Σβέρκος Α. (1986) *Μαθηματικά, Α΄ Γυμνασίου*. (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- Αναστασίου, Ν., Μελετίου, Μ., Πατρώνης, Τ. (1989) Επιμόρφωση των δασκάλων των Μαθηματικών: Κρίσιμα σημεία στη μορφή και στο περιεχόμενο, στο: Β. Ντζιαχρήστος (επιμ.) *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας* (Αθήνα, Ε.Μ.Ε.).
- Δασακλής, Κ., Πατρώνης, Τ. (1987) Η φιλοσοφία του υποδεκαμέτρου στο Γυμνάσιο, στο: *Πρακτικά Δ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας Ε.Μ.Ε.* (Αθήνα, Ε.Μ.Ε.).
- Ερευνητική Ομάδα Διδακτικής του Τομέα Π.Ι.Φ.Μ. του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πάτρας (1988) Προς μια «ανοιχτή» διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, *Διάσταση*, 2, σσ. 36-47.
- Ερευνητική Ομάδα Διδακτικής του Τομέα Π.Ι.Φ.Μ. του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πάτρας (1993) Εξέλιξη μιας κατάστασης αλληλεπίδρασης σε μια τάξη Β΄ Γυμνασίου σχετικά με τη γένεση της εφαπτομένης μιας γωνίας, *Τετράδια Διδακτικής των Μαθηματικών*, 13, σσ. 59-87.
- Καλδρυμίδου Μ. (1987) *Images mentales et représentation en mathématiques chez les mathématiciens et les étudiants en mathématiques*, Thèse, Université Paris 7. (Paris).

- Καραγιώργος, Δ. (1989) Νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευσή τους – ιδιαιτερότητες στην επιμόρφωση Μαθηματικών, στο: Β. Ντζιαχρήστος (επιμ.) *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας* (Αθήνα, Ε.Μ.Ε.).
- Κοσμόπουλος Α.Β. (1983) *Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. (Αθήνα, Γρηγόρη).
- Κοσμόπουλος Α.Β. (1985) *Στοιχεία γενικής διδακτικής και αξιολόγησης*. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Κοσμόπουλος, Α.Β. (1995) Το "Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας", στο: Η.Γ. Μασαγγούρας (επιμ.) *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση* (Αθήνα, Gutenberg).
- Κόσουβας Γ. (1996) *Η Πρακτική του Ανοιχτού Προβλήματος στο Δημοτικό Σχολείο. Γόνιμος Χαρακτήρας και Ανατροπή των Παγιωμένων Αντιλήψεων*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Πανεπιστήμιο Πατρών (1987) *Οδηγός Σπουδών Τμήματος Μαθηματικών 1987-88*. (Πάτρα, Εκτυπωτική Μονάδα Πανεπιστημίου Πατρών).
- Πανεπιστήμιο Πατρών (1988) *Οδηγός Σπουδών Πανεπιστημιακού Έτους 1988-89*. (Πάτρα, Εκτυπωτική Μονάδα Πανεπιστημίου Πατρών).
- Πανταζής Σ.Χ. (1997) *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου – Ερευνητική προσέγγιση*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Παπάς, Γ.Γρ. (1989) Η αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης των καθηγητών των Μαθηματικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Τρόποι για την οργάνωσή της, στο: Β. Ντζιαχρήστος (επιμ.) *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας* (Αθήνα, Ε.Μ.Ε.).
- Πατρώνης, Τ. (1984) Μια εμπειρία από την επιμόρφωση των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης, *Αυτομόρφωση*, 3-4, σσ. 50-52.
- Patronis, T. (1995) Scene-setting versus Embodiment: Common sense as part of non-institutionalized knowledge, in: C. Keitel, U. Gellert, E. Jablonka and M. Müller (ed) *Proceedings of the 47th CIEAEM Meeting* (Berlin, Freil Universität Berlin).
- Research Group on Didactics of Mathematics of the Section of P.H.P.M. D.M. University of Patras (1989) Interaction by open discussion and "scientific debate" in a class of 12-years old pupils, in: G. Vergnaud, J. Rogalski and M. Artigue (ed.) *Actes de la 13e Conférence Internationale Psychology of Mathematics Education P.M.E. 13 V.3* (Paris, B.R.F.).
- Τζεκάκη, Μ. (1989) Επιμόρφωση στη διδακτική των Μαθηματικών, η έρευνα απαραίτητος παράγοντας, στο: Β. Ντζιαχρήστος (επιμ.) *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας* (Αθήνα, Ε.Μ.Ε.).
- ΥΠΕΠΘ (1985) *Νόμος Πλαίσιο Υπ' αρ. 1566/85*. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).

4^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ιστορίας εκπαίδευσης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ ΣΗΦΗΣ, Καθ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πρόεδρος
BEZROGOV VITALY, Dr. Senior Research Fellow, Institute of Education, Russian Academy of Education
FAVE-BONNET MARIE-FRANÇOISE, Professeur de Sciences de l'Education Université Paris X Nanterre
MCCULLOCH GARY, Institute of Education, University of London
ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΔΑΥΙΔ, Ιστορικός της εκπαίδευσης
ΔΗΜΑΡΑΣ ΑΛΕΞΗΣ, Ιστορικός της εκπαίδευσης
ΒΟΥΡΗ ΣΟΦΙΑ, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ ΣΟΦΙΑ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
ΚΑΖΑΜΙΑΣ ΑΝΔΡΕΑΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Wisconsin-ΗΠΑ
ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
ΚΟΚΚΙΝΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
ΜΑΤΘΑΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών
ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΠΕΡΣΙΑΝΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, Πρώην Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου
ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
ΡΑΣΗΣ ΣΠΥΡΟΣ, Καθηγητής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΣΚΟΥΡΑ ΛΑΜΠΡΙΝΗ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών
ΤΖΗΚΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας
ΧΑΡΙΤΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
ΔΟΥΚΑΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΚΟΥΤΧΙΑ ΝΕΚΤΑΡΙΑ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών

ΛΑΤΣΗ ΘΕΟΔΩΡΑ, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
ΛΕΒΕΝΤΑΚΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΜΕΪΜΕΤΗΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣ, Μεταπτυχιακός φοιτητής Παν/μίου Πατρών
ΜΗΛΑ ΔΗΜΗΤΡΑ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παν/μίου Πατρών
ΜΟΥΡΤΖΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Ιωαννίνων
ΜΠΕΡΔΟΥΣΗ ΕΛΕΝΗ, Εκπαιδευτικός
ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ, Φοιτητής Παν/μίου Πατρών
ΠΑΝΔΗΣ ΠΡΟΚΟΠΗΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ, Εκπαιδευτικός
ΣΙΜΕΝΗ ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΣΚΟΥΤΕΛΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών
ΦΩΤΕΙΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Δρ. Ιστορικός, Ε.Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΛΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ *

Σόνια ΓΕΛΑΔΑΚΗ
Δρ. Ιστορικός, ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα μουσεία επιτυγχάνεται η διαχείριση ιστορικών στοιχείων με την παράθεση επιλεγμένων τεκμηρίων, καθώς ανάμεσα στους επισκέπτες-δέκτες και τα εκθέματα-πομπούς αναπτύσσεται μια ειδική δυναμική που παρέχει τη δυνατότητα στους πρώτους να επιτύχουν πολλαπλές αναγνώσεις-ερμηνείες των τελευταίων. Στα πανεπιστημιακά μουσεία ο ευρύτερος χώρος προσδιορίζει εξ αρχής τον προσανατολισμό τους. Έτσι, ένα πανεπιστημιακό Μουσείο Εκπαίδευσης δρομολογεί τη σύζευξη ακαδημαϊκής θεωρίας και πράξης, αφού οι φοιτητές είναι οι πρώτοι που προσεγγίζουν ιστορικά διάφορα εκπαιδευτικά θέματα μέσω των συλλογών του. Με τον τρόπο αυτό, πραγματώνονται οι δύο από τις τρεις βασικές διαστάσεις των σύγχρονων μουσείων, η ερευνητική και η εκπαιδευτική, χωρίς τίποτα να εμποδίζει ένα τέτοιο μουσείο να καλλιεργήσει και μια τρίτη διάσταση -εκείνη της ψυχαγωγίας- απευθυνόμενο στο ευρύτερο κοινό. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω όμως θα πρέπει να αναπτυχθούν δραστηριότητες ικανές να αξιοποιήσουν τα εκθέματα των Μουσείων Εκπαίδευσης προς τις ανάλογες κατευθύνσεις. Δραστηριότητες που για την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα σχετίζονται με τη διδασκαλία της Ιστορίας της εκπαίδευσης (προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά), για την πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια με κάποιο μάθημα του οικείου αναλυτικού προγράμματος, ενώ για το ευρύτερο κοινό θα παραπέμπουν στη βιωμένη εκπαιδευτική ιστορία. Η διαπραγμάτευση τού πώς αναπτύχθηκαν τέτοιες δραστηριότητες στο πανεπιστημιακό Μουσείο της Παιδείας αποτελεί το περιεχόμενο της παρούσας εισήγησης.

ABSTRACT

Museums are institutions that house objects, which have been selected and put in context before visitors see them. Only when they are embedded into the museum cultural context, the visitors are able to approach them mentally using their own capacities and skills. Each museum carries out its functions in a way peculiar to itself. This is more obvious in the case of the University Museums, which provide laboratories for training students at educational issues. A University Museum for Education is a typical example, because, as it is oriented to preserve the cultural inheritance related to education, it can easily provide material for study and research to many undergraduate or postgraduate university students. In the same time, a University Museum for Education is able to serve the public needs for entertainment using the museum education. Museum education covers an enormous variety of activities and provisions and can promote the interest of different sections of the society. It can respond to students' needs (those who study in the Departments of Education or those who attend school classes), as well as to the needs of other types of public. Working in this area, we are trying to develop our experiences in the Museum for Education of the University of Athens.

1. ΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ

Υπηρετώντας διαφορετικά ζητούμενα σε κάθε εποχή, τα μουσεία έχουν διανύσει μια μακρά πορεία μέσα στο χρόνο, η επισκόπηση της οποίας αποκαλύπτει μια σειρά καμπών ή τάσεων αναπροσανατολισμού στους αντικειμενικούς τους στόχους. (Αντζουλάτου-Ρεσίλα, 1986). Ξεκινώντας από τις προσωπικές συλλογές των ευγενών με την αδιαμφισβήτητη διάθεση για προσωπική προβολή και ατομική ικανοποίηση, αποτέλεσαν στη συνέχεια κέντρα σχολαστικής επιστημονικής έρευνας κλειστά στο ευρύ κοινό, προτού

χάσουν την όποια τάση ελιτισμού τα χαρακτήριζε από τη γένεσή τους και μεταλλαχθούν σε σημαντικό κοινωνικό και εθνικό θεσμό μέσα στον 20^ο αι. (Δάλκος, 2000).

Στις αρχές του 21^{ου} αι., στους μουσειακούς χώρους υπάρχει και πάλι έντονη κινητικότητα. Συνέπειά της είναι η εγκατάλειψη της ιδεολογικής και μουσειολογικής ακινησίας του μουσείου-μαυσωλείου όπου τα εκθέματα παρατάσσονται σύμφωνα με το συμβατικό ιστορικιστικό πρότυπο του 19^{ου} αι., και η δημιουργία περιοδικών εκθέσεων υποβοηθούμενων από την τεχνολογία. Με αυτόν τον τρόπο, το ερευνητικό και κριτικό πνεύμα ήρθε να αντικαταστήσει το επιφώνημα, γεγονός που οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό των επιμέρους μουσειακών λειτουργιών. Με άλλα λόγια, το μουσείο δεν είναι πια αποκλειστικά ένας χώρος διάσωσης και φύλαξης της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, αλλά και ένα εργαστήριο ιδεών, όπου προτάσσεται η επικοινωνιακή διάσταση και συγχρόνως αναπτύσσεται και αναθεωρείται η ιστορία μαζί με τη θεωρία της. Αυτός είναι και ο λόγος που πολλοί σήμερα πιστεύουν ότι η παραγωγή έρευνας εμφανίζει μικρότερη κινητικότητα στα πανεπιστήμια και μεγαλύτερη στα μουσεία, αφού εκεί αναπτύσσονται δραστηριότητες οι οποίες δεν εξαντλούνται στην παράθεση εγκυκλοπαιδικών πληροφοριών μέσα από ανιαρά μακροσκελή κείμενα (Καφέτζη, 1994). Μια τέτοια άποψη, κάποιους μπορεί να τους βρίσκει σύμφωνους και κάποιους άλλους όχι. Σίγουρα όμως κανένας δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η σχέση πανεπιστημίου και μουσείου, έτσι όπως αναπτύσσεται στα πανεπιστημιακά μουσεία, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Τα πανεπιστημιακά μουσεία αποτελούν έναν αποδεκτό θεσμό στον ελληνικό χώρο, εάν σκεφτούμε ότι δεκαπέντε ανάλογοι χώροι λειτουργούν μόνο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ωστόσο, όπως όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί, τα μουσεία αυτού του τύπου μπορούν να ευδοκιμήσουν μόνο εφόσον εξυπηρετούν συγκεκριμένα κοινωνικά ζητούμενα. Και τα μουσεία Εκπαίδευσης, που εδώ μας ενδιαφέρουν, το πετυχαίνουν, αφού και πόλος κοινωνικής ζωής είναι και κέντρο συνάντησης πολιτών αποτελούν και ισχύ έχουν ως χώροι όπου το κοινό γνωρίζει από πρώτο χέρι εκθέματα που σηματοδοτούν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα της ανθρώπινης ύπαρξης.

2. ΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ένα πανεπιστημιακό μουσείο Εκπαίδευσης είναι ένα μουσείο σαν όλα τα άλλα και συγχρόνως ένα μουσείο διαφορετικό, αφού οι κοινότητες μουσειακές λειτουργίες του δεν μπορεί παρά να επηρεάζονται από τον χώρο που το φιλοξενεί.

Ένα πανεπιστημιακό μουσείο Εκπαίδευσης, λοιπόν, είναι ένας ζωντανός οργανισμός, είναι προσιτό σε όλους και πόρρω απέχει από ό,τι ο Γάλλος ιστορικός τέχνης Ζαν Κλαιρ θεωρεί ως «επαναστατικό» τύπο μουσείου του 21^{ου} αι.. Δεν μπορεί, δηλαδή, να είναι «ένα οικοδόμημα απλό αλλά λίγο επίσημο, από πέτρα, [...] ίσως με κάποιες κολώνες για να υπογραμμίσουν διακριτικά τη μεγαλόπρεπη του λειτουργία [...], [όπου] θα είμαστε υποχρεωμένοι να μιλάμε χαμηλόφωνα, δεν θα επιτρέπεται να αγγίζουμε [τα εκθέματα]. [...] Αντίθετα θα μπορούσαμε να [τα] κοιτάμε» (Καφέτζη, 1988).

Ένα πανεπιστημιακό μουσείο Εκπαίδευσης περιλαμβάνει, συλλογές τεκμηρίων, όπως και τα υπόλοιπα μουσεία. Όμως, τα τεκμήριά του, τα οποία έχουν να κάνουν με τη διαχρονική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο σε πρακτικό (αντικείμενα) όσο και σε θεωρητικό επίπεδο (αρχαιολογικό υλικό), αναφέρονται σε μια γνωστή σε όλους ανθρώπινη δραστηριότητα και έχουν ως κύριους αποδέκτες μια ειδική κατηγορία κοινού (φοιτητές).

Ένα πανεπιστημιακό μουσείο Εκπαίδευσης κατά κανόνα κηδεμονεύεται από κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα καθηγητικής σχολής. Έτσι, έρχεται να ενισχύσει την ακαδημαϊκή διδασκαλία του πλησιέστερου στο περιεχόμενό του μαθήματος που εμπεριέχεται στο πρόγραμμα σπουδών του οικείου τμήματος.

Ένα πανεπιστημιακό μουσείο Εκπαίδευσης είναι κι αυτό ένας χώρος συλλογής και συντήρησης, έρευνας και έκθεσης, μάθησης και αναψυχής, όπως κάθε άλλο μουσείο. Τα εκπαιδευτικά απομεινάρια του ανθρώπινου πολιτισμού που αξίζουν προσεκτικής μελέτης και έχουν παιδευτική δύναμη, όμως, συλλέγονται εδώ βάσει ειδικού προγραμματισμού (Alexander, 1979), λαμβάνοντας αφενός υπόψη την επικοινωνιακή διάσταση του καθενός (Lumley, 1988) και αφετέρου το ειδικό κοινό προς το οποίο απευθύνονται. Από την άλλη πλευρά, ένα τέτοιο μουσείο είναι ένα κατεξοχήν ερευνητικό κέντρο που ενθαρρύνει την έρευνα και την οργανωμένη και συστηματική κατάταξη του υλικού του. Η συλλογή και η έρευνα τίθενται, στη συνέχεια, στις υπηρεσίες της έκθεσης, μιας ακόμη από τις μουσειακές λειτουργίες. Οι εκθέσεις των συγκεκριμένων μουσείων σχεδιάζονται με βάση κάποιο σκεπτικό που απορρέει από το πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών -ή έστω το αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- και η διακίνηση του κοινού οργανώνεται, ελεύθερη ή ελεγχόμενη, με γνώμονα την καλύτερη εξυπηρέτησή του και την αβίαστη παροχή γνώσης αλλά και απόλαυσης. Στην παραπάνω

διαδικασία, βασική είναι και μια ακόμη επιμορφωτική λειτουργία των μουσείων Εκπαίδευσης. Πρόκειται για την ερμηνεία, η οποία αποσκοπεί περισσότερο στο να αποκαλύψει μηνύματα και σχέσεις χρησιμοποιώντας τα εκθέματα, τη βιωματική εμπειρία, καθώς και διάφορα επεξηγηματικά μέσα, παρά να μεταδώσει πραγματικά γεγονότα (Tilden, 1957). Και τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν την πλέον ολοκληρωμένη ερμηνεία μέσα σε ένα πανεπιστημιακό μουσείο Εκπαίδευσης, επειδή εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή του φοιτητή/ μαθητή-επισκέπτη και του παρέχουν τη δυνατότητα προσωπικής επαφής με τους διδάσκοντες-εκπαιδευτές.

3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ

Σήμερα τα μουσεία ακροβατούν ανάμεσα σε αλληλοσυμπληρούμενους και αλληλοσυγκρουόμενους ρόλους, καθώς ο άλλοτε απαρχαιωμένος θεσμός με το δύσκαμπτο σύστημα λειτουργίας και το μονοδιάστατο πρόσωπο αναμορφώνεται, προτείνοντας έναν άλλο τρόπο προσέγγισης, θέασης και συμπεριφοράς. Αυτή η συνεχής ροή υποβοηθά τη γένεση νέων ιδεών, την εξέλιξη, τη ζύμωση και τη συγχώνευση διαφορετικών αντιλήψεων και αξιών (Κατσουνάκη-Βετοπούλου, 1994). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να συνεισφέρουν στην παραπάνω διαδικασία, μεταμορφώνοντας το μουσείο σε ένα ανοικτό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό ίδρυμα, σε έναν οργανισμό μάθησης και αναψυχής.

Εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα σε μουσειακούς χώρους αναπτύχθηκαν για πρώτη φορά τη δεκαετία του '60 και σηματοδότησαν την έναρξη μιας νέας περιόδου στη ζωή αρκετών μουσείων στην Ευρώπη (Conservatoire Nationale des Arts et Métiers-Παρίσι, Science Museum-Λονδίνο, Deutsches Museum-Μόναχο κ.α.), την Αμερική (American Museum of Natural History-N. Υόρκη) αλλά και τη χώρα μας (Μουσείο Μπενάκη, Μουσεία Πανεπιστημίων). Την πρωτοβουλία την πήραν τότε κάποιοι εμπνευσμένοι μουσειολόγοι που συνεργάστηκαν με τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, ενώ, στη συνέχεια, τα πολλά κοινά προγράμματα πανεπιστημίων/ σχολείων και μουσείων οριστικοποίησαν την εποικοδομητική συνεργασία του μουσείου με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων (Μαρκαντώνης, 1994).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν διαχωρίζονται από τη διδασκαλία, αφού έρχονται να ενισχύσουν όσα διδάσκονται μέσα σε μια τάξη. Μόνο όταν δεν μοιάζουν με τα μαθήματα, όμως, μπορούν να προσελκύσουν αμέριστο το ενδιαφέρον των διδασκομένων. Τα απαρτίζουν δραστηριότητες διαφόρων ειδών που απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό και το κάθε μουσείο επιλέγει τις δικές του, με βάση το προσωπικό και τα μέσα που διαθέτει, τις συλλογές, τις ανάγκες και το κοινωνικό του περιβάλλον. Ωστόσο, υπάρχουν τρεις βασικές αρχές που λαμβάνονται ή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν γίνεται λόγος για τέτοια προγράμματα. Η πρώτη έχει να κάνει με τη συνάφειά τους με το μουσείο, δηλαδή με την ύπαρξη δεσμών ανάμεσα στις δραστηριότητες και τα αντικείμενα των συλλογών, η δεύτερη με τη συνάφειά τους με τα ειδικά χαρακτηριστικά των επισκεπτών, δηλαδή με τη δυνατότητα προσαρμογής τους στις απαιτήσεις διαφορετικών κοινών, και η τελευταία με τη συνάφειά τους με τον σκοπό της εκπαίδευσης (Hooper-Greenhill, 1983). Το παιχνίδι, ας πούμε, αποτελεί την καταλληλότερη βάση όσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων απευθύνονται σε μικρά παιδιά, ενώ όταν έχουμε να κάνουμε με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ή ενήλικες τα προγράμματα στρέφονται προς γνωστικούς προσανατολισμούς που είτε βρίσκονται πιο κοντά στο αναλυτικό πρόγραμμα του πανεπιστημίου/ σχολείου ή στην προηγούμενη γνώση. Οι όποιοι προσανατολισμοί τους, πάντως, πραγματώνονται μέσω διαδραστικών μεθόδων και απόκτησης γνώσης με την αυτο-ανακάλυψη (Hooper-Greenhill, 1988).

Τα πανεπιστημιακά μουσεία έχουν γίνει απόλυτα αποδεκτά από την ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως ειπώθηκε παραπάνω. Αυτό που μένει τώρα, είναι να γίνει και η ιδέα των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων αποδεκτή μέσα στον πανεπιστημιακό χώρο, πράγμα που προϋποθέτει την απόρριψη ορισμένων έμμονων ιδεών σχετικά με τα μουσειακά εκθέματα. Λόγου χάρη, υπάρχει η άποψη ότι τέτοιου είδους προγράμματα είναι άχρηστα, καθώς τα αντικείμενα μιλούν από μόνα τους. Μιλούν, όμως, τα αντικείμενα -αν όντως το κάνουν- μόνο σε όσους έχουν εκπαιδευτεί στο να συλλαμβάνουν το μήνυμα. Λέγεται, επίσης, πως ό,τι βλέπουμε μέσα σ' ένα μουσείο, το πιστεύουμε. Για όλα, ωστόσο, υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες και η σωστή μαθαίνεται. Από την άλλη, λένε ότι, αν κάτι μπορεί να περιγραφεί λεκτικά, δεν υπάρχει λόγος να υπάρχει σε ένα μουσείο. Σωστά. Οι λέξεις δημιουργούν ενδιαφέρον και παρέχουν πληροφόρηση, αλλά αυτό δεν είναι το παν. Ακόμη, λένε ότι, όποιος μπορεί να δει, καταλαβαίνει εκείνο που βλέπει μέσα στο μουσείο. Ωστόσο, αυτό που μετράει δεν είναι η αντίληψη αλλά η ποιότητά της και γι' αυτό το κοινό εκπαιδεύεται στο να καταλαβαίνει. Όσο για το ίδιο το κοινό, δεν είναι, λένε, διατεθειμένο να καθοδηγείται στο τι θα δει ή θα σκεφτεί μέσα στο μουσειακό χώρο. Αλλά τότε ποιος είναι ο ρόλος του μουσείου; Ισχυρίζονται, τέλος, ότι, εάν χαθεί η μαγεία, χάνεται και η μουσειακή εμπειρία. Μεγάλο λάθος. Η

μαγεία δεν χάνεται ποτέ, γιατί τα μουσειακά αντικείμενα έχουν από μόνα τους τη δύναμη να τη διατηρήσουν (Charpman, 1981).

Τα μουσεία Εκπαίδευσης, λοιπόν, μπορούν και εκείνα να αναπτύξουν εκπαιδευτικά προγράμματα ικανά να αξιοποιήσουν τις συλλογές τους και/ ή να αποτελέσουν μια βιωματική διδακτική δραστηριότητα προώθησης της γνώσης μέσα από αυθεντικές κατασκευές. Εδώ, βέβαια, γεννάται ένα ερώτημα. Πόσο εύκολο είναι να γίνουν τα ανάλογα προγράμματα αποδεκτά ως μια εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων θεματικά κοντινών σε ένα Μουσείο Εκπαίδευσης; Όχι ιδιαίτερα οφείλουμε να παραδεχτούμε, για διάφορους λόγους. Η έρευνα για τις ακολουθούμενες διαδικασίες μάθησης στα μουσεία, παραδείγματος χάρη, βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακό στάδιο. Η σχέση μουσείου και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επίσης, δεν είναι άμεση και ίσως κάποιες φορές να είναι και ανταγωνιστική. Ακόμη, πολλοί πανεπιστημιακοί δάσκαλοι εξακολουθούν να πιστεύουν ότι τα μουσεία είναι χώροι αυτόματης μάθησης, λίγοι γνωρίζουν τον τρόπο να τα χρησιμοποιούν και ελάχιστοι έχουν εθιστεί στην υιοθέτηση τέτοιων μεθόδων διερεύνησης (Shuth-Hennigar, 1982). Παρόλα αυτά, δυνατότητες ανάπτυξης και/ ή αξιοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα πανεπιστημιακά μουσεία υπάρχουν, εφόσον βέβαια υπάρχουν και οι ανάλογες μουσειακές συλλογές.

3.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Οι βασισμένες στο μοντέλο της ενεργητικής μάθησης-διδασκαλίας δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στο Μουσείο της Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών πριν από λίγα χρόνια, αποδεικνύουν του λόγου το αληθές και παρέχουν ένα παράδειγμα αξιοποίησης των μουσειακών τεκμηρίων στην ακαδημαϊκή διδασκαλία.

Εδώ, ομάδες προπτυχιακών φοιτητών του Τομέα Παιδαγωγικής ανάλαβαν να ερευνήσουν σε βάθος μια πτυχή της νεοελληνικής εκπαίδευσης και εισήχθησαν έτσι σε μεθόδους επιστημονικής έρευνας, καθώς διδάσκονταν Ιστορία της Εκπαίδευσης στο Ε΄ εξάμηνο των σπουδών τους. Συγκεκριμένα, έχοντας ως θέμα προς διαπραγμάτευση το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μελέτησαν μέσα από τη βιβλιογραφία και το αρχειακό υλικό του μουσείου όλα τα σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Εστιάζοντας την προσοχή τους στο πρόσωπο του δασκάλου στη συνέχεια, συνδύασαν τις πληροφορίες τους με όσα από τα μουσειακά εκθέματα σχετίζονταν με εκείνον (π.χ. διοριστήρια, εποπτικό υλικό, διδακτικά εγχειρίδια, προσωπικά αντικείμενα, χρηστικό υλικό κτλ.). Από το φωτογραφικό αρχείο του μουσείου και το διαδίκτυο επέλεξαν μετά εικόνες του δασκάλου κατά τη διδακτική πράξη (π.χ. φωτογραφίες, παραστάσεις αγγείων, μικρογραφίες από χρονογραφίες κτλ.), προτού ανατρέξουν στα αρχεία των εφημερίδων για να εντοπίσουν φύλλα στα οποία γινόταν λόγος για τις αμοιβές των εκπαιδευτικών. Απευθύνθηκαν κατόπιν στο Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, προκειμένου να ανακαλύψουν ταινίες που περιείχαν σκηνές σχετικές με τη σχολική ζωή. Επέλεξαν τις αντιπροσωπευτικότερες και περισσότερες οικείες στο κοινό ταινίες και, απομονώνοντας σκηνές όπου ο εκπαιδευτικός έχει έντονη παρουσία, δημιούργησαν μια ταινία μικρού μήκους. Στο τέλος, μετά από μελέτη των βασικότερων αρχών της μουσειοπαιδαγωγικής, έφτιαξαν ένα εκπαιδευτικό φυλλάδιο με τίτλο «Αν ήμουν δάσκαλος...». Με τον τρόπο αυτό, προέκυψε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθυνόταν σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου-Α΄ Λυκείου και αποσκοπούσε στη σύνδεση του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο και οι δύο διδάσκονται, με όσα εκθέματα του μουσείου αναφέρονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Από τη διαδικασία ωφελήθηκαν τόσο οι φοιτητές όσο και οι μαθητές. Οι πρώτοι ωφελήθηκαν επειδή ασκήθηκαν σε επιστημονικές μεθόδους συλλογής δεδομένων και επειδή, μέσω της ερμηνείας του εκπαιδευτικού προγράμματος, απέκτησαν μια σημαντική διδακτική εμπειρία. Όσο για τους δεύτερους, είχαν την ευκαιρία ως επισκέπτες του μουσείου να προσεγγίσουν κριτικά τα βασικά γνωρίσματα του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού, να γνωρίσουν άγνωστες πτυχές του επαγγέλματος και να διαμορφώσουν μια συνολική εικόνα που θα τους βοηθήσει ενδεχομένως να πάρουν αποφάσεις για το επαγγελματικό τους μέλλον. Δεν ήταν όμως μόνο αυτό. Το παραπάνω εκπαιδευτικό πρόγραμμα έδωσε επίσης το έναυσμα για εκπόνηση μικρών μελετών γύρω από τον ρόλο του δασκάλου σε διάφορες εποχές από άλλους προπτυχιακούς φοιτητές. Τέλος, μέρη του προγράμματος -εν είδει μουσειοσκευής- χρησιμοποιήθηκαν μέσα σε σχολικούς χώρους από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους δικούς τους μαθητές, ενώ η προβολή της ταινίας στο χώρο του Μουσείου της Παιδείας βοήθησε στην εκπαίδευση και άλλων κατηγοριών κοινού (π.χ. οικογενειακά προγράμματα) που προσέγγισαν το ίδιο θέμα άλλοτε στο επίπεδο της γενικής εκπαιδευτικής Ιστορίας και άλλοτε στο επίπεδο της τοπικής (Γελαδάκη & Σκορδά-Παπαγιανοπούλου, 2006).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι γεγονός ότι οι επισκέψεις στα μουσεία παρέχουν μεγάλη ποικιλία παραστάσεων και εντυπώσεων. Υπάρχουν μουσεία άχρωμα, ψυχρά, έρημα και αποκομμένα από τον κοινωνικό περίγυρο. Υπάρχουν και μουσεία γεμάτα ζωή που προκαλούν το ενδιαφέρον των επισκεπτών και συμμετέχουν ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1986). Το ζητούμενο είναι τα πανεπιστημιακά μουσεία να ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία.

Πολύ περισσότερο επιβάλλεται να ανήκουν στην ίδια κατηγορία τα πανεπιστημιακά μουσεία Εκπαίδευσης και για έναν επιπλέον λόγο. Επειδή ενισχύουν την ακαδημαϊκή διδασκαλία της Ιστορίας της εκπαίδευσης, ενός γνωστικού αντικειμένου, το οποίο, σε αντίθεση με τη γενική Ιστορία (Κόκκινος, 1998) και παρά τις όποιες τάσεις αναπροσανατολισμού του (Porkewitz, 2002), δεν έχει ακόμη επιτύχει να επανεγγραφεί δυναμικά στη σημερινή ιστορική πραγματικότητα και εξακολουθεί να διατηρεί στενότερη σχέση με τον ιστορικισμό (Κουλούρη, 2002). Όταν, λοιπόν, στην ελληνική ακαδημαϊκή διδακτική πρακτική η εξίσωση «Ιστορία της εκπαίδευσης=αρχαιακές πηγές» ζει και βασιλεύει (Δημαράς, 1990), τα πανεπιστημιακά μουσεία Εκπαίδευσης καλούνται να αξιοποιήσουν και άλλες ιστορικές πηγές εκτός από τις γραπτές και να υιοθετήσουν νέες τεχνικές προσέγγισης του υλικού τους. Με τον τρόπο αυτό, η ανασύνθεση του εκπαιδευτικού παρελθόντος επιτυγχάνεται μέσω μιας περισσότερο σύνθετης διαδικασίας που προκαλεί ενδιαφέρον, διευκολύνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων, εξασφαλίζει διδακτική ποικιλία, κάνει ευκολότερη την πρόσληψη της ύλης, συμβάλλει στη διατύπωση ενεργητικών ερωτημάτων και δημιουργεί επιπλέον ευκαιρίες για συσχετίσεις με την εκπαιδευτική ιστοριογραφία (Μαυροσκούφης, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου Α. (1996), *Ιστορία, μουσείο και σχολείο* (Θεσσαλονίκη, εκδ. Δεούση).
- Αντζουλάτου-Ρετσίλα Ε. (1986), *Λαογραφικά Μουσεία και παιδεία* (Αθήνα).
- Alexander P. E. (1979), *Museums in motion. An introduction to the history and functions of Museums* (American Association for State and Local History, Nashville, Tennessee).
- Γελαδάκη Σ., Σκορδά-Παπαγιανοπούλου Α. (2006), «Η συμβολή ενός Πανεπιστημιακού μουσείου στη μελέτη και διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας», *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Κυθηραϊκών Μελετών "Εκκλησία, Παιδεία-Εκπαίδευση και Πολιτισμός στα Κύθηρα (19^{ος}-20^{ος} αι.)"*, Α', σ. 109-120.
- Chapman H L. (1981), «The future and museum education», *Museum News*, 62, pp 48-56.
- Δάλκος Γ. (2000), *Σχολείο και μουσείο* (Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη).
- Δημαράς Α. (1990²), «Ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» στο Μεγάλη Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Ε' (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα) σ. 2501-2503
- Hooper-Greenhill Eil. (1983), «Some basic principles and issues relating to Museum education», *Museums journal*, 83(213), pp. 127-130.
- Hooper-Greenhill Eil. (1983), «The "art of memory" and learning in the museum. The challenge of GCSE», *The international journal of museum management and curatorship*, 7, pp. 129-137.
- Κατσουνάκη Μ., Βετοπούλου Ν. (1994), «Μουσεία: Ναοί τέχνης ή μεγάλα σούπερ μάρκετ;», *Η Καθημερινή*, 15 Μαΐου, σ. 20.
- Καφέτζη Α. (1988)., «Μεταμοντερνισμός και μεταπρωτοπορία ως αντιμοντερνικότητα: Ένα παιχνίδι προθέσεων», *Ο Πολίτης*, 92-93, σ. 102-104.
- Καφέτζη Α. (1994), «Αυξημένη κινητικότητα», *Η Καθημερινή*, 15 Μαΐου, σ. 21.
- Κόκκινος Γ., (1998), Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην Ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Κουλούρη Χ. (2002), «Η ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Συνέχειες και ρήξεις (1967-2002)», *Πρακτικά Δ' Διεθνούς Συνεδρίου "Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας (1833-2002)"*, Α', σ. 496-510.
- Lumley R. (1988)., *The museum time machine* (London, Comedia/ Routledge Publisher)
- Μαρκαντώνης Ιω. (1994), «Το μουσείο <στο> σχολείο του μέλλοντος», *Πρακτικά Α' Συνάντησης Λαογραφικών Μουσείων των χωρών της Ε.Κ.*, Ελληνική Εταιρεία Λαογραφικής Μουσειολογίας, σ. 265-272.

Μαυροσκούφης Δ. (2005), «Ο κινηματογράφος ως ιστορική πηγή. Θεωρίες, μεθοδολογία και πρακτική εφαρμογή», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 142, σ. 95-107.

Popkewitz, Th., Franklin, B. (EDT) (2000¹²), *Cultural History of Education. Critical Essays on knowledge and schooling*. (US-Routledge Publisher).

Shuth-Hennigar J. (1982), «Teaching yourself to teach with objects», *Journal of Education* 7(4), Department of Education, Nova Scotia, pp. 9-20.

Tilden F. (1957), *Interpreting our heritage* (Chapel Hill, University of North Carolina Press).

* Την ερμηνεία του εκπαιδευτικού προγράμματος έφεραν με επιτυχία σε πέρας οι (τότε φοιτήτριες) Αντωνία Καστρινάκη MSc. και Χριστίνα Κοτρώνη, Med., οι οποίες συμμετείχαν ενεργά και στην ερευνητική διαδικασία που προηγήθηκε με την εποπτεία των συνεργατών του Μουσείου της Παιδείας Σόνιας Γελαδάκη και Γιώργου Δάλλκου.

«Πανεπιστήμιο και Μέση Εκπαίδευση: Το Πανεπιστήμιο ως "παραγωγός" διδακτικού προσωπικού των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1850)»

Δαυίδ ΑΝΤΩΝΙΟΥ
Ιστορικός της Εκπαίδευσης,
Επίτιμος Δρ. Παν/μίου Ιωαννίνων

Στην ανακοίνωση μου δεν πρόκειται να αναφερθώ σε ζητήματα, όπως οι στόχοι του νεοελληνικού κράτους και η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, η ίδρυση του πανεπιστημίου και το ιδεολογικό του στίγμα, καθώς αυτά έχουν μελετηθεί κατά εξαντλητικό τρόπο και επομένως παρέλκει να γίνει εδώ έστω και απλή μνεία. Έτσι, θα περιοριστώ αποκλειστικώς στην ανάπτυξη του θέματος μου υπό την οπτική που αναγράφεται στον τίτλο του

Η πρόθεση της Αντιβασιλείας για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δικτύου που είχε σχεδιάσει, μέρος του οποίου αποτελούσε ή γνωστή μας ως «μέση εκπαίδευση» (που περιελάμβανε το 3ετές ελληνικό σχολείο και το 4ετές γυμνάσιο), προϋπέθετε την ύπαρξη κατάλληλου και ικανού διδακτικού προσωπικού για την στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων, που θα ίδρυε σε διάφορες πόλεις. Επομένως θα έπρεπε να αναζητηθούν τρόποι «παραγωγής» του, αφενός άμεσοι —λόγω της ταχύτητας ίδρυσης αλλά και της κοινωνικής πίεσης για ίδρυση σχολείων Μ.Ε. (με στόχο την κοινωνική ανέλιξη) — και αφετέρου έμμεσοι, με συστηματική και επιστημονική προετοιμασία.

Άμεσοι, λοιπόν, τρόποι ήταν:

- α) Η αναζήτηση μεταξύ παλαιότερων διδασκάλων, εκείνων οι οποίοι λόγω σπουδών αλλά και διδακτικής εμπειρίας είχαν διακριθεί για το έργο τους.
- β) Η συγκρότηση εξεταστικών επιτροπών (Αίγινα/ Αθήνα, Ναύπλιο, Σύρος, όπου υπήρχαν γυμνάσια, που τις αποτέλεσαν οι σύλλογοί τους), στις οποίες δόθηκε ένα γενικό λόγο και ασαφές πλαίσιο του τρόπου εξέτασης των υποψηφίων ελληνοδιδασκάλων (διότι αυτούς κυρίως αφορούσε το μέτρο, καθώς τα Γυμνάσια στελεχώνονταν από γνωστούς και ικανούς εκπαιδευτικούς), αλλά και χωρίς ακριβή καθορισμό των προσόντων τους (αρχικώς).

Αφήνοντας προς το παρόν κατά μέρος τους άμεσους τρόπους, θα αναφερθούμε στη συνέχεια στους έμμεσους, αφού προηγουμένως όμως κάνουμε μία μικρή αναφορά στα τότε ισχύοντα στη Δυτική Ευρώπη.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της γερμανικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 19ο αιώνα είναι η συγκρότηση ειδικών ιδρυμάτων, των σεμιναρίων, με αφετηρία τους τα θεολογικά σεμινάρια για εκπαίδευση ιερέων. Κατά την αντίληψη της εποχής, τα σεμινάρια ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του φοιτητή και τον μετατρέπουν από παθητικό δέκτη μηνυμάτων σε ενεργητικό διαχειριστή τής γνώσης. Καθώς στα πανεπιστήμια σημειώνεται στροφή προς την ίδρυση ειδικών επιστημονικών ινστιτούτων και σεμιναρίων για εκπαίδευση κρατικών —μόνο— στελεχών, τα φιλολογικά σεμινάρια έχουν κύριο σκοπό να βελτιώσουν την ποιότητα διδασκαλίας των κλασικών με τη διαμόρφωση καλά εκπαιδευμένων γραμματικών, εκπαιδεύοντας τους φοιτητές με πρακτικό τρόπο, χωρίς να αποκλείεται και η έρευνα. Αυτά τα σεμινάρια είχαν ως πρότυπο το ελληνικό φιλολογικό φροντιστήριο, για το οποίο ο λόγος στη συνέχεια.

Ήδη από το Σεπτέμβριο του 1835 και πριν ακόμη αποκρυσταλλωθεί και δρομολογηθεί η ίδρυση του πανεπιστημίου, η κυβέρνηση προχώρησε στη σύσταση του «Φιλολογικού Σχολείου» (ή «Διδασκαλείου» —όπως ήταν η αρχική ονομασία), του οποίου σκοπός ήταν

«η τελειοποίησις τών διδασκάλων τής Ελληνικής Φιλολογίας» —όπως άλλωστε είχε προτείνει η επιτροπή που είχε διοριστεί για τη «συγγραφή» του κανονισμού των «ειδικών σχολείων», προπομπών του πανεπιστημίου. Τη διεύθυνση αυτού του «Φιλολογικού Σχολείου» ανέθεσε στον γνωστό εκπαιδευτικό Κωνσταντίνο Ασώπιο, ο οποίος μετά την άφιξη του από την Κέρκυρα στην Αθήνα, θα ανέλαμβανε την υποχρέωση «να εκθέση σχέδιον φιλολογικού διδασκαλείου». Η ρύθμιση όμως αυτή —ασαφής ως προς τα της λειτουργίας της γενικώς—, εξαιτίας της ματαίωσης της άφιξης του Ασωπίου, παρέμεινε κενό γράμμα και έτσι μόνη πηγή «παραγωγής» —πέραν των απευθείας διορισμών— διδακτικού προσωπικού για τη Μέση Εκπαίδευση παρέμεναν οι εξεταστικές επιτροπές.

Με το Ιδρυτικό διάταγμα «περί συστάσεως του πανεπιστημίου» του Απριλίου 1837, με το οποίο καθοριζόταν ότι ο σημαντικότερος

σκοπός του ήταν «η μόρφωσις άξιων διδασκάλων διά τα Γυμνάσια και Ελληνικά Σχολεία», η όπως έλεγαν οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής κατά τις συζητήσεις για τον χαρακτήρα της «απέδωσαν αυτή τόν διπλούν χαρακτήρα του προοδοποιείν εν γένει τους φοιτητάς και καταρτίζειν Ιδίως άνδρας προς το διδασκαλικόν επάγγελμα», εντάχθηκε οργανικά στο πανεπιστήμιο ως προσάρτημα το «Φιλοσοφικόν Διδασκαλείον» (όπως αναγράφεται), στο οποίο τρεις καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής (Γ. Γεννάδιος, Λ. Ρος, Ε. Ούλριχ) θα γύμναζαν πρακτικώς «εις το ελληνικόν και λατινικόν ύφος» τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς και παράλληλα ανέλαμβαναν την υποχρέωση να υποβάλουν «πριν τον τέλος της πρώτης εξαμηνίας» σχέδιο οργανισμού τού Διδασκαλείου.

Μέχρι τις αρχές του 1842 τόσο η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου όσο και κυριότατα η Φιλοσοφική Σχολή σε αλληπάλληλες συνεδριάσεις τους επεσήμαιναν την ανάγκη να λειτουργήσει το θεσμοθετημένο Διδασκαλείο και να εγκριθεί το σχέδιο οργανισμού του, το οποίο ήδη από το Φεβρουάριο του 1838 είχαν συντάξει και υποβάλει οι αρμόδιοι καθηγητές, λειτουργία που προβλεπόταν από το χειμερινό εξάμηνο του έτους 1838-1839 και στις «Οδηγίες διά τους φοιτητάς των φιλολογικών επιστημών», τυπωμένες τον ίδιο χρόνο.

Ας επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι του σχεδίου αυτού —το οποίο δυστυχώς δεν έχει μέχρι σήμερα εντοπισθεί παρά τις επίμονες έρευνες— λεπτομέρειες γνωρίζουμε από την κριτική που του άσκησε ο αρμόδιος Υπουργικός Σύμβουλος Αλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής, καθώς υποστήριζε το γαλλικό πρότυπο των *ecole normale*, φέροντας ως παράδειγμα το ότι «τινές τών φοιτητών του πανεπιστημίου διορίζονται και υποδιδάσκαλοι εις το ελληνικόν σχολείον της πρωτευούσης, όπως υπό την επιτήρησιν τών καθηγητών τής ελληνικής φιλολογίας και τής ιστορίας γυμνάζονται εις το διδάσκειν. Ιδού το φιλολογικόν διδασκαλείον» και θεωρώντας μη χρήσιμη τη διδασκαλία των Λατινικών και της Αρχαιολογίας, τα οποία περιλαμβάνονταν στο σχέδιο, από παρανόηση της επιτροπής. Από την κριτική του Ραγκαβή συμπεραίνεται ότι στο Διδασκαλείο αυτό είχε δοθεί χαρακτήρας περισσότερο επιστημονικός παρά πρακτικός, συμπέρασμα που ενισχύεται από μεταγενέστερη κρίση του Υπουργείου ότι το εν λόγω σχέδιο οργανισμού «απέχει πολύ του σκοπού του φροντιστηρίου και παρέχει μάλλον ιδέαν ετέρου πανεπιστημίου ουχί δέ φροντιστηρίου» —για τούτο άλλωστε και δεν το ενέκρινε, όπως επίσης ενισχύεται και από τον υπαινισμό του Ραγκαβή για διαφωνία του Γενναδίου προς τις απόψεις των δύο γερμανών καθηγητών.

Παρά ταύτα και μέχρι το θερινό εξάμηνο του έτους 1841-1842 στη Φιλοσοφική Σχολή οι φοιτητές ασκούσαν πρακτικώς «εις το ελληνιστί και λατινιστί λαλείν και γράφειν» με φιλολογικά και λατινικά γυμνάσματα ανά 1 ώρα εβδομαδιαίως από τον Ούλριχ (στα λατινικά) και τον Ιωάννη Βενθύλο (στα αρχαία ελληνικά, από το θερινό εξάμηνο του έτους 1838-1839, δηλ. τις αρχές του 1839), όπως αναγράφεται στα προγράμματα του Πανεπιστημίου μάλιστα ο Βενθύλος —καθώς γράφει πολύ αργότερα— επί τριετία εργάστηκε στο «αυτεπαγγέλτως συστηθέν υπ' εμού φροντιστήριον» - «προς πρακτικωτέραν των των πανεπιστημίου φοιτητών άσκησιν τον τε έλληνας λόγον και άλλων φιλολογικών αντικειμένων».

Τελικώς τον Ιούνιο του 1842 ιδρύθηκε το Φιλολογικό Φροντιστήριο (όπως αποδόθηκε η λατινική ονομασία του *Seminarium*).

Και εδώ γεννάται το ερώτημα: Γιατί πέρασε τόσο χρονικό διάστημα ως την ίδρυσή του; Που οφείλεται αυτή η καθυστέρηση;

Από τη μελέτη των σχετικών τεκμηρίων μπορούμε να διατυπώσουμε την ακόλουθη απάντηση:

Καθώς — όπως είπαμε — Το Φ.Φ. λειτουργεί «αυτεπαγγέλτως» με τον καθηγητή Ι. Βενθύλο να αναλαμβάνει και το κύριο βάρος της άσκησης των φοιτητών, η Φιλοσοφική Σχολή συζητεί κυρίως το θέμα του προσδιορισμού του χαρακτήρα της αφενός, και καθώς το Υπουργείο δεν εγκρίνει το αρχικό σχέδιο του κανονισμού, αυτή ζητεί την αναθεώρησή του από τους αρχικούς συντάκτες του και τον Βενθύλο. Καθώς ο Γ. Γεννάδιος «δια το πολυάσχολον» (γυμνασιάρχης και καθηγητής του πανεπιστημίου συγχρόνως) ήταν αδύνατο να αναλάβει και τη διεύθυνση του Φ.Φ., θεωρητικώς το έργο αυτό έπρεπε να

αναλάβει ο έτερος καθηγητής της ελληνικής φιλολογίας, δηλαδή ο Βενθύλος. Όμως σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του διατάγματος ιδρύσεώς του, η οποία – ως σημειωθεί ιδιαίτερος – είχε συνταχθεί διά χειρός του καθηγητή Φιλίππου Ιωάννου (που τότε εκτελούσε και χρέη Υπουργικού Συμβούλου και που φαίνεται ότι δεν διατηρούσε καλές προσωπικές σχέσεις με τον Βενθύλο), «ο κύριος Βενθύλος δια την ολίγην αυτού άσκησιν εις το γράφειν των αρχαίων ελληνικών και εις το κριτικόν μέρος της φιλολογίας δεν δύναται ν' αναδεχθή την διεύθυνσιν του φιλολογικού φροντιστηρίου». Έτσι απέμεινε ο γνωστός μας Κων/νος Ασώπιος, προς τον οποίο και στράφηκε για άλλη μια φορά η κυβέρνηση.

Επανέρχομαι στα της ίδρυσης του Φιλολογικού Φροντιστηρίου

Από την εισηγητική έκθεση και το κείμενο του διατάγματος εξάγεται το συμπέρασμα ότι το Φιλολογικό Φροντιστήριο που συστήνεται «κατά το παράδειγμα των γερμανικών πανεπιστημίων» έχει δύο διαστάσεις: μίαν ευρεία (όπου θα φοιτούν «οι μέλλοντες να επιδοθούν εις την κλασικήν φιλολογίαν», και μία ειδική (στενή) «προς μόρφωσιν διδασκάλων αξιών», και μέθοδο την άσκηση των φοιτητών «όχι μόνον εις το γράφειν ευφραδώς τās κλασικάς γλώσσας (άρχαίαν Έλληνικήν και Λατινικήν) αλλά και εις το κριτικόν μέρος της φιλολογίας», σύμφωνα με τις γερμανικές τάσεις. Για τον συνταχθησόμενο κανονισμό του δεν τίθεται χρονικό όριο (συμπεραίνεται: το δυνατόν συντομώτερον) ούτε ορίζεται ο συντάκτης του που —συμπεραίνεται και πάλι— ότι θα είναι ο διορισθείς —εκτός από καθηγητής Φιλολογίας— και διευθυντής του Φροντιστηρίου Κωνσταντίνος Ασώπιος, ο οποίος αυτή τη φορά ήλθε στην Αθήνα και ανέλαβε καθήκοντα. Συγκεκριμένα, από το 1843 άρχισε να διδάσκει «άπαξ της εβδομάδος μάθημα συμβάλλον εις τον σκοπόν τον Έλληνικού [= Φιλολογικού] Φροντιστηρίου», στο οποίο από το 1846 προστέθηκε ο καθηγητής της λατινικής φιλολογίας Στέφανος Κουμανούδης και από το 1847 και ο Ιω. Βενθύλος.

Το ίδιο έτος —το 1842— εκδόθηκε διάταγμα πού ρύθμιζε τις διαδικασίες των πτυχιακών εξετάσεων των φοιτητών του πανεπιστημίου, οι όποιες αναλύθηκαν με τις «Διατυπώσεις άφορώσας την έφαρμογήν του περί εξετάσεων βασιλικού διατάγματος», έτος κατά το οποίο οι πρώτοι φοιτητές είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και είχε φθάσει ή στιγμή του διπλώματος. Ως προς τον Κανονισμό του Φ.Φ., παρά την απόφαση —το Δεκέμβριο του 1844— της Συγκλήτου, μέχρι το τέλος του 1847 ο Ασώπιος δεν τον είχε συντάξει. Η νέα παρέμβαση του Υπουργείου στις αρχές Ιανουαρίου 1848 υποχρέωσε τον Ασώπιο αφενός να υπερασπιστεί το έργο του Φ.Φ. που κατά την άποψή του είναι «ή ακριβεστέρα μάθησις των δύο αρχαίων γλωσσών Ελληνικής και Λατινικής» από τους μέλλοντες να μετέλθουν το διδασκαλικό επάγγελμα —έργο που είναι τελείως διαφορετικό από το γαλλικό των *ecole normale*— και αφετέρου να συντάξει τον κανονισμό του, που εγκρίθηκε με διάταγμα της 17 Σεπτεμβρίου 1850, το οποίο κλείνει την πρώτη περίοδο λειτουργίας του Φροντιστηρίου.

Ο Κανονισμός (σε 28 άρθρα) καθορίζει τον σκοπό της λειτουργίας του («ή ειδικωτέρα εκπαίδευσις εις τās δύο αρχαίας γλώσσας, τήν Έλληνικήν καί Λατινικήν, των όπόσοι σκοποῦσι νά μετέλθωσι τό διδασκαλικόν έργον»), τα καθήκοντα του διευθυντή και των καθηγητών, τα καθήκοντα και τα δικαιώματα των φοιτητών και τέλος τη διάρκεια των μαθημάτων (2 έτη). Ο Κανονισμός αυτός του Φ.Φ. με τις δομές του και τη φιλοσοφία του (κυρίως ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των φοιτητών αλλά και τον αποκλεισμό ακροατών) θα λέγαμε ότι του προσδίδει τον χαρακτηρισμό ως ενός εκπαιδευτικού θεσμού επαγγελματικής κατεύθυνσης ενταγμένου στις κρατικές ανάγκες.

Και εδώ προβάλλει το ερώτημα: Ποια ήταν η «παραγωγή» εκπαιδευτικών από το Πανεπιστήμιο αυτήν την περίοδο;

Μολονότι ήδη από το 1842 —όπως είπαμε— είχαν καθιερωθεί οι πτυχιακές εξετάσεις και μολονότι οι εγγραφέντες φοιτητές στη Φιλοσοφική Σχολή μέχρι 1847-48 ανήλθαν στους 202, ως το τέλος αυτής της περιόδου πτυχιούχοι εξήλθαν μόνο τρεις (3): πρώτος ο τελειοδιδάκτος της Φιλολογίας Κων/νος Κλεάνθης (1844), και έξι χρόνια αργότερα (1850) ο διδάκτωρ των Μαθηματικών Βασίλειος Λάκων και ο διδάκτωρ της Φιλολογίας Ευθύμιος Θεοδωρόπουλος, οι οποίοι και άσκησαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Θα μας απομάκρυνε πολύ να αναπτύξουμε τους λόγους της απροθυμίας των φοιτητών τής Φιλοσοφικής Σχολής να προσέλθουν στις πτυχιακές εξετάσεις σημειώνω μόνο ότι οι λόγοι είναι κυρίως οικονομικοί (χαμηλοί μισθοί), κοινωνικοί (περιορισμένο κοινωνικό κύρος) και πρακτικοί (ευκολότεροι τρόποι διορισμού —αλλαγή προσανατολισμού με καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές). Πώς, λοιπόν, αντιμετωπιζόταν το πρόβλημα του διδακτικού προσωπικού;

Ας επανέλθουμε στις εξεταστικές επιτροπές (και κυρίως σε αυτήν των Αθηνών, που μετά το 1840 είχε την κύρια ευθύνη). Τόσο η Επιτροπή Αθηνών όσο και το Υπουργείο διαπιστώνουν τη μετριότητα των προσόντων και των γνώσεων των προσερχόμενων στις εξετάσεις αλλά και των υπηρετούντων

εκπαιδευτικών, οι οποίοι—παρά τα υψηλά προσόντα που έθετε ο κανονισμός περί Γυμνασίων και ελληνικών σχολείων του 1836— εκτός ολίγων ικανών «[οι άλλοι] υπάγονται εις την κατηγορίαν της ανικανότητος και αμελείας». Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στην πρόταση να γίνονται δεκτοί για εξέταση μόνο κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου. Το Υπουργείο, πάντως, επιδιώκοντας καλύτερα αποτελέσματα, ήδη σταδιακά από το 1840 και μέχρι το 1847 είχε προχωρήσει στη συγκρότηση *ad hoc* εξεταστικών επιτροπών από καθηγητές Πανεπιστημίου, τακτική την οποία καθιέρωσε από το 1848, οπότε την αποκλειστική εξέταση των υποψηφίων ελληνοδιδασκάλων ανέλαβαν αυτές οι επιτροπές (κατά κανόνα ιδιαίτερες για κάθε υποψήφιο) — χωρίς ωστόσο να υπάρχει θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους— και έτσι έχουμε εμπλοκή του πανεπιστημίου στην «παραγωγή» εκπαιδευτικού προσωπικού. Μερικά αριθμητικά στοιχεία:

1840-1847	εξετάστηκαν	8	και εγκρίθηκαν	όλοι
1848-1850	»	67	»	66

Από τις εξεταστικές επιτροπές:

Εξετάστηκαν 200 και εγκρίθηκαν 191

Χωρίς εξετάσεις έλαβαν δίπλωμα ελληνοδιδάσκαλοι 26

Διορίστηκαν απευθείας περί τους 50.

Ας σημειωθεί ότι ένα ικανοποιητικό ποσοστό όλων αυτών ήταν φοιτητές (για μικρό συνήθως διάστημα) η ακροατές πανεπιστημίου.

Παρά την ολοφάνερη (από τα αριθμητικά στοιχεία) επιείκεια (που κυρίως οφειλόταν στην έλλειψη προσοντούχων και πτυχιούχων), οι καθηγητικές επιτροπές διαπιστώνουν έλλειψη επαρκών γνώσεων των υποψηφίων και προτείνουν ως ελάχιστο τυπικό προσόν είτε απολυτήριο Γυμνασίου είτε Αποφοιτήριο «ή καν ένδει-κτικόν τι της εν πανεπιστημίω μαθητεύσεως αυτών», πρόταση η οποία έγινε τελικώς αποδεκτή από το Υπουργείο με σχετική του δημοσίευση της 26 Απριλίου 1848, το οποίο σε όλη τη διάρκεια του ιδίου έτους απευθύνει στις καθηγητικές επιτροπές συστάσεις για αυστηρές εξετάσεις «εις όλα τα αναγκαία μαθήματα».

Όμως η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου, καθώς διαπίστωνε την προσέλευση φοιτητών στις *ad hoc* καθηγητικές επιτροπές (με παράλληλη άρνησή τους να προσέλθουν στις εξετάσεις της Φιλοσοφικής Σχολής: «[...] άλλου δέ, πλην ενός καί μόνον, μη παρουσιασθέντος εις τήν Φιλοσοφικών Σχολήν προς εξέτασιν»), καθώς επίσης την είσοδο στον εκπαιδευτικό κλάδο «των τυχόντων» (άποψη όμως προσβλητική και υποτιμητική για τα μέλη των καθηγητικών επιτροπών) αλλά και την απαξίωση του έργου της Φιλοσοφικής Σχολής (και συνεκδοχικά και του Πανεπιστημίου), παρενέβη ουσιαστικά στο πρόβλημα τον Δεκέμβριο του 1849. Ζήτησε, λοιπόν, να θεσπιστεί από το Υπουργείο, οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί να είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού διπλώματος της Φιλοσοφικής Σχολής, πρόταση που αποδέχθηκε το Υπουργείο, το οποίο με διάταγμα της 18ης Οκτωβρίου 1850 «περί προσόντων των καθηγητών καί Ελληνοδιδασκάλων», όρισε ότι από το έτος 1851 «ουδείς θέλει είσθαι δεκτός ίνα καθέξῃ διδασκαλικήν θέσιν, εάν δέν διήλθε τήν σειράν των μαθημάτων του φιλολογικού Τμήματος του Πανεπιστημίου καί των του Φροντιστηρίου». Το Διάταγμα αυτό το συμπλήρωσε τον Φεβρουάριο του 1851 η Φιλοσοφική Σχολή με τις «Διατυπώσεις των εξετάσεων των απαιτούμενων διά το δίπλωμα των διδασκάλων των Ελληνικών σχολείων».

Ανακεφαλαιώνοντας, «παραγωγή» εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης την περίοδο 1833-1850 διά του Πανεπιστημίου επιτεύχθηκε:

α) με πτυχιούχους

β) με τις *ad hoc* καθηγητικές επιτροπές

γ) με τις πρακτικές γυμνάσεις είτε αρχικώς «αυτεπαγγέλτως» (κατά τον χαρακτηρισμό του Βενθύλου) είτε με το Φροντιστήριο.

Συμπερασματικά λοιπόν, με τον Κανονισμό του Φιλολογικού Φροντιστηρίου και τον ορισμό αυξημένων προσόντων των υποψηφίων εκπαιδευτικών καλλιεργήθηκε η προσδοκία ότι υπήρχε πιθανότητα να «παραχθούν» πτυχιούχοι ή τουλάχιστον απόφοιτοι του Φιλολογικού Φροντιστηρίου. Όμως παρά την αύξηση των αναγκών σε προσωπικό, η «παραγωγή» υπήρξε μικρή (όπως αποδεικνύουν τα υπάρχοντα στοιχεία). Έτσι το κράτος κατέφυγε σε πρόχειρες και εύκολες λύσεις, τους βοηθούς και τους αναπληρωτές. Αλλά για την εξέλιξη γενικότερα του θέματος της παραγωγής εκπαιδευτικού προσωπικού και ειδικότερα για την πορεία / διαδρομή του Φιλολογικού Φροντιστηρίου ίσως σε κάποια άλλη συνάντησή μας...

**ΑΠΟ ΤΙΣ "ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ" ΣΤΙΣ "ΓΕΝΙΚΕΣ" ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΜΕ
"ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟ ΟΡΙΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ".
ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
(1976-2006)**

Νίκος ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ
Εκπ/κός Β΄/θμιας Εκπ/σης, Διδάσκων στο Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια, αποτέλεσαν κύριο πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στη χώρα μας μεταπολεμικά και ειδικότερα κατά την τελευταία τριακονταετία. Παρά τις διαφορές στις ρυθμίσεις και τις αλλαγές που προωθήθηκαν κατά την περίοδο 1976-2006, μόνιμος και βασικός στόχος ήταν η αντιμετώπιση της ιδιαίτερα υψηλής κοινωνικής ζήτησης για πανεπιστημιακές σπουδές· έτσι, η προσπάθεια για διαμόρφωση ενός συστήματος επιλογής που θα συνέβαλε στην επίτευξη του παραπάνω στόχου αποκτά καθοριστικό ρόλο και σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζει το χαρακτήρα και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην εργασία μελετώνται τα συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που εφαρμόστηκαν στη χώρα μας μεταπολιτευτικά, ως κεντρικό σημείο της εκάστοτε ακολουθούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στην εξέταση της πολιτικής που εφαρμόζεται από το 1997 και μετά, στις νέες συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί σε διεθνές και τοπικό επίπεδο, και στο σύστημα εισαγωγής - όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα - καθώς και στη σύγκρισή του με τα προηγούμενα: μελετώνται οι κατευθύνσεις αυτής της πολιτικής σε σχέση με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, αλλά και γενικότερα οι αλλαγές που προωθούνται στην ανώτερη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και σχολιάζονται τα μέχρι τώρα αποτελέσματα από την εφαρμογή της.

ABSTRACT

Secondary and post-secondary education, as well as the system of entry in tertiary education, have been the main field of intervention for state education policy in Greece since the end of the WW2 and, more specifically, during the last thirty years. Despite the differences in the regulations and the changes that were promoted during the 1976-2006 period, the enduring, fundamental objective of these policies has been to contend with the particularly high social demand for university studies. In this context, the effort for a formation of a system, that would make possible the above objective, was of great importance and, to a large extent, it determined the character and the functions of the educational system.

This article considers the various systems of tertiary education entrance that were employed in Greece in the last thirty years, as pivotal points of implemented education policies. It focuses on the relevant policy applied from 1997 onwards, as well as on the tertiary education entrance system that is in use today, which it compares to the previous ones. Finally, it examines the directions of this policy, concerning University entry, in the more general context of the changes that are promoted in higher secondary and tertiary education and assesses critically their outcomes to date.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η μετάβαση από το δευτεροβάθμιο σχολείο στο Πανεπιστήμιο, η οποία αποτελεί στις περισσότερες χώρες μία από τις πιο κρίσιμες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποκτά στη χώρα μας ιδιαίτερη σπουδαιότητα, λόγω δύο σημαντικών, χρόνιων και στενά αλληλοσυνδεόμενων χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αποδίδονται σε ένα πλέγμα κοινωνικοοικονομικών, ιδεολογικών και πολιτικών παραγόντων: της ιδιαίτερα υψηλής κοινωνικής ζήτησης για πανεπιστημιακές σπουδές και της ιδεολογικής υποτίμησης της τεχνικής εκπαίδευσης.

Ετσι, το σύστημα επιλογής για την ανώτατη εκπαίδευση καθίσταται, ιδιαίτερα μεταπολιτευτικά, σημαντικό θέμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής διαμάχης με αντικείμενο των κοινωνικών διεκδικήσεων «όχι μόνο το δικαίωμα συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και τη δικαιότερη κατανομή των κοινωνικών και επαγγελματικών θέσεων, την οποία θεωρείται ότι εξασφαλίζει η ίδια η εκπαίδευση» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2000: 29). Ταυτόχρονα, λόγω ακριβώς της σημαντικότητάς τους, οι «εισαγωγικές εξετάσεις» αποτελούν βασικό ρυθμιστή όλων των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζοντας καθοριστικά τόσο τις προαγωγικές ενδοσχολικές εξετάσεις (βλ. π.χ. Μαυρογιώργος, 1992: 193-194), όσο και κάθε πλευρά της εκπαιδευτικής πράξης, κυρίως στο λύκειο.

Σε αυτό το πλαίσιο, το σύστημα εισαγωγής για την τριτοβάθμια και η δομή και τα προγράμματα σπουδών της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελούν τα βασικά πεδία των μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας μεταπολεμικά, και ιδιαίτερα κατά την τελευταία τριακονταετία. Πρόκειται, ουσιαστικά, για την προσπάθεια να αντιμετωπισθούν οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού μηχανισμού να ανταποκριθεί στον ιδεολογικό και στον καταναεμτικό ρόλο του, που εμφανίζονται οξυμένες στις δύο ανώτερες βαθμίδες και ιδιαίτερα κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αντικείμενο της εργασίας είναι η εξέταση των συστημάτων επιλογής που εφαρμόσθηκαν από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, ως κεντρικών στοιχείων της εκάστοτε ακολουθούμενης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και σε άμεση σχέση με τις γενικότερες κατευθύνσεις της και τις αλλαγές που κατά καιρούς προωθήθηκαν στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση.

2. ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΧΡΙ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ. ΜΙΑ ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

Μέχρι το 1920 δεν τίθενται ουσιαστικοί φραγμοί στην εισαγωγή στο πανεπιστήμιο^[1], η οποία γίνεται με το απολυτήριο γυμνασίου, ενώ κάποια μέτρα επιλογής λαβάνονται μόνο σε ορισμένες Σχολές^[2] (βλ. και Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2002). Η επιλογή αυτή αρχίζει να συστηματοποιείται κατά τη δεκαετία του 1920, όταν εμφανίζεται η ανάγκη να προσαρμοσθεί ο εκπαιδευτικός μηχανισμός στις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί, με την προσπάθεια θεσμοθέτησης τεχνικής εκπαίδευσης και την ανακοπή της άνευ εμποδίων εισόδου στο Πανεπιστήμιο· καθιερώνονται, έτσι, εισαγωγικές εξετάσεις κατά Σχολές και ο «κλειστός αριθμός» εισακτέων, που γενικεύεται το 1939.

Κατά τη δεκαετία του 1950, σε συνθήκες σημαντικών μεταβολών στην οικονομία και έναρξης μετασχηματισμού των κοινωνικών δομών, γίνονται - χωρίς επιτυχία - προσπάθειες για προώθηση μεταρρυθμιστικών αιτημάτων, που αφορούν κυρίως στη δημοτική γλώσσα, τη στροφή προς τις θετικές επιστήμες και την τεχνική εκπαίδευση (βλ. π.χ. Φραγκουδάκη, 1979). Με τη μεταρρύθμιση του 1959 επιχειρείται η δημιουργία διπλού δικτύου, ο επαναπροσανατολισμός της γενικής εκπαίδευσης και η αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε τεχνοκρατικές βάσεις, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις πιεστικές ανάγκες της εποχής (ανάπτυξη οικονομίας, ζήτηση ειδικευμένου τεχνικού προσωπικού): καθιερώνονται δύο τριετείς κύκλοι στο εξατάξιο γυμνάσιο και θεσμοθετούνται κατώτερες, μέσες και ανώτερες τεχνικές σχολές, που αναμένεται να συμβάλλουν και στον περιορισμό του αριθμού υποψηφίων για το πανεπιστήμιο^[3].

Ωστόσο, οι στόχοι της μεταρρύθμισης – και ιδιαίτερα η «στροφή στην τεχνική εκπαίδευση» - δεν επιτυγχάνονται και τα προβλήματα, ειδικότερα σχετικά με τη ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές, οξύνονται· ο αριθμός των υποψηφίων εξακολουθεί να είναι μεγάλος και δε μπορεί να απορροφηθεί από τα ΑΕΙ, παρά την προσπάθεια για αύξηση του αριθμού εισακτέων.

Με τη μεταρρύθμιση του 1964 προωθούνται για πρώτη φορά στη χώρα μας μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής του Κράτους Πρόνοιας και ως βασικοί άξονες της μεταρρύθμισης τονίζονται ο εκδημοκρατισμός, η ισότητα ευκαιριών, η αξιοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη. Επιχειρείται η αποκατάσταση της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού μηχανισμού με σημαντικές αλλαγές στα προγράμματα και στη δομή της μέσης εκπαίδευσης και με τη θεσμοθέτηση διπλού δικτύου· το εξατάξιο γυμνάσιο διαιρείται σε δύο αυτόνομους σχολικούς τύπους (τριετές γυμνάσιο και λύκειο), καταργούνται οι εξετάσεις από το δημοτικό για το γυμνάσιο και θεσμοθετούνται εισαγωγικές για το λύκειο, ενώ προωθείται για ψήφιση

νομοσχέδιο^[4] που αποτελεί «τον πρώτο καταστατικό χάρτη για τη διάρθρωση και ανάπτυξη της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα της» (Χριστομάνος, 1981: 26) και χαρακτηρίζεται ως η πρώτη ουσιαστικά επίσημη απόπειρα νομοθετικής καθιέρωσης της ανώτερης τεχνικής εκπαίδευσης (ό.π.).

Η αύξηση του αριθμού των μαθητών της γενικής εκπαίδευσης (σε σχέση, μάλιστα, με την κατάργηση των εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο) αντιμετωπίζεται με τη μετάθεση των εξεταστικών φραγμών στο λύκειο (βλ. και σχετική συζήτηση στη Βουλή, όπως αναφέρεται στο Μπουζάκης, 1995α: 160). Η κύρια παρέμβαση σε σχέση με τις εισαγωγικές εξετάσεις στην ανώτατη εκπαίδευση αφορά στη μεταφορά της ευθύνης για τη διεξαγωγή τους από τα ΑΕΙ στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ και τη σύνδεση των διαδικασιών με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα στελέχη της. Καθιερώνεται το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και έτσι γίνεται διασπορά των εξεταστικών κέντρων για τις εισαγωγικές εξετάσεις, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται αποκέντρωση των πανεπιστημίων με την ίδρυση νέων στην Πάτρα και στα Ιωάννινα. Οι Ανώτατες Σχολές διαιρούνται σε τέσσερις ομάδες και κάθε υποψήφιος μπορεί να αγωνισθεί για δύο από αυτές.

Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας, επαναθεσμοθετείται το δτάξιο γυμνάσιο, στο οποίο η εισαγωγή γίνεται με εξετάσεις μετά το δημοτικό. Ενώ ο αριθμός των φοιτώντων στη μέση γενική εκπαίδευση διογκώνεται (βλ. π.χ. Κόκκος, 1982: 40), όπως και αυτών που φεύγουν στο εξωτερικό για να σπουδάσουν (βλ. και Δρεττάκης, 1976: 467), ιδρύονται τα πρώτα ΚΑΤΕ που προβάλλονται για οριστική λύση για το πρόβλημα των χιλιάδων υποψηφίων (και αποτυχόντων) στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ^[5]. Για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι υποψήφιοι επιλέγουν μεταξύ κύκλων σχολών και εξετάζονται σε ορισμένο αριθμό μαθημάτων, ενώ στα αποτελέσματα των εξετάσεων προστίθεται και ο βαθμός του απολυτηρίου γυμνασίου.

3. ΑΠΟ ΤΟ 1976 ΜΕΧΡΙ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1990: ΑΣΤΙΚΟΣ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΟΣΙΑΛΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΔΟΧΗ ΤΟΥ

Στις συνθήκες που επικρατούν μετά την πτώση της δικτατορίας, η ανάγκη για αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης γίνεται πιεστική: η ανιλεειτουργικότητα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος είναι πλέον φανερή, αφού δε μπορεί να ανταποκριθεί στον καταναλωτικό και τον ιδεολογικό του ρόλο^[6], ενώ έχουν πλέον δημιουργηθεί οι πολιτικές προϋποθέσεις για τη θεσμοθέτηση του αστικού σχολείου. Επιχειρείται, έτσι, από την κυβέρνηση της ΝΔ, η συνολική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μεταρρύθμιση του 1976, που αποτελεί παραλλαγή αυτής του 1964 (βλ. και Φραγκουδάκη, 1979· Ηλιού, 1988), και βασικές ρυθμίσεις της οποίας είναι η αύξηση της διάρκειας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια και η κατάργηση των εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο, η θεσμοθέτηση διπλού εκπαιδευτικού δικτύου (γενικά και τεχνικά-επαγγελματικά λύκεια – ΓΛ και ΤΕΛ) και εξετάσεων από το γυμνάσιο για το λύκειο. Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με πανελλήνιες εξετάσεις (υποχρεωτικές για όλους τους φοιτώντες στο ΓΛ) σε όλα τα μαθήματα των δύο τελευταίων τάξεων του λυκείου, τα αποτελέσματα των οποίων αποτελούν κριτήριο, τόσο για την προαγωγή/απόλυση, όσο και για την είσοδο στα ΑΕΙ και στις Ανώτερες Τεχνικές Σχολές. Συνδέεται, έτσι, άμεσα η σχολική αξιολόγηση με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και «εδραιώνεται, ακόμη περισσότερο, η σχέση εξάρτησης» των δύο βαθμίδων (Μπουζάκης, 1995β: 245). Οι τριτοβάθμιες σχολές χωρίζονται σε δύο ομάδες, με τρόπο παρόμοιο με τον ισχύοντα το 1964.

Οι εξετάσεις αυτές που εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1978-79, αλλά σε μεγάλο βαθμό και η θεσμοθέτηση των ΤΕΛ, έρχονται ακριβώς να πραγματοποιήσουν τον σημαντικό στόχο για μείωση των φοιτώντων στο ΓΛ - άρα και των υποψηφίων για τα ΑΕΙ^[7]. Αν και η «στροφή προς την τεχνική εκπαίδευση» δεν επιτεύχθηκε στον αναμενόμενο βαθμό (βλ. Κόκκος, 1982) και ο προσανατολισμός των φοιτώντων στα ΤΕΛ ήταν αρνητικός, αποτέλεσμα της αδυναμίας τους για φοίτηση σε σχολεία που οδηγούν στο Πανεπιστήμιο (Φραγκουδάκη 1979, Κασσωτάκης 1992, Καζαμίας 1986), παρουσιάζεται μία μείωση του αριθμού των υποψηφίων κατά την περίοδο 1979-1981^[8].

Η εκλογική νίκη του ΠΑΣΟΚ το 1981 συνοδεύεται από ενίσχυση της προνοιακής στροφής του κράτους που είχε σημειωθεί μεταπολιτευτικά με την αύξηση των κοινωνικών δαπανών του προϋπολογισμού και θεσμικές αλλαγές. Η εκπαίδευση, ως βασικός χώρος δραστηριότητας του Κράτους Πρόνοιας, αποτέλεσε σημαντικό πεδίο παρέμβασης του ΠΑΣΟΚ, που έκφραζε την πρόθεση να ενισχύσει τον αντισταθμιστικό και κοινωνικό ρόλο της και ταυτόχρονα τη σύνδεσή της με την οικονομική ανάπτυξη (Καζαμίας 1995, Μπουζάκης 1995α). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1982-1985 επιχειρείται με μία σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων, που παρά τον δημοκρατικό και προοδευτικό χαρακτήρα τους και τη

ριζοσπαστική ρητορική της εποχής^[9], δεν αποτελούν μία άλλη συνολική αντίληψη για τη σχέση εκπαίδευσης-κοινωνίας. Τα μεταρρυθμιστικά μέτρα του ΠΑΣΟΚ αποβλέπουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των λειτουργιών της εκπαίδευσης· προωθείται, έτσι, η τροποποίηση των σημείων που αποδείχθηκαν αδύναμα ή ανεφάρμοστα, η συμπλήρωση κενών και η εξασφάλιση της εκτόνωσης των όποιων εντάσεων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, Βεργίδης 1986).

Σχετικά με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και γενικότερα τις εξετάσεις, προωθούνται σημαντικές ρυθμίσεις: καταργούνται οι εισαγωγικές για το λύκειο και οι πανελλήνιες στη Β' τάξη, δημιουργούνται τέσσερις «δέσμες» στη Γ' λυκείου και θεσμοθετούνται «γενικές εξετάσεις» (πιο ευέλικτο δηλαδή σύστημα εισαγωγικών για την τριτοβάθμια). Μέχρι το 1987 ο βαθμός για την εισαγωγή στα ΑΕΙ καθορίζεται από την επίδοση στα τέσσερα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα των δεσμών και κατά 25% από τον μέσο όρο των βαθμών των τριών τάξεων του λυκείου, γεγονός που συνέβαλε σε έντονη βαθμοθηρική τάση και πληθωρισμό βαθμών· η κατάργηση αυτής της ρύθμισης δημιούργησε, από την άλλη πλευρά, ελάττωση του ενδιαφέροντος για τα μη δεσμικά μαθήματα.

Αλλα βασικά σημεία της μεταρρύθμισης αφορούν στην ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ), τις αλλαγές στην οργάνωση των ΑΕΙ, την κατάργηση Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών και την ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων στα ΑΕΙ, καθώς και τη θεσμοθέτηση των ΤΕΙ (ως «ανώτερη τεχνική εκπαίδευση») με ταυτόχρονη κατάργηση των ΚΑΤΕΕ. Αυτή την περίοδο σημειώνεται και το «πρώτο κύμα αθρόας ίδρυσης» νέων τμημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και διατυπώνονται προτάσεις για διάσπαση παλιότερων τμημάτων και δημιουργία νέων εξειδικεύσεων (βλ. και Πετραλιάς και Θεοτοκάς, 1999). Παρέχεται, επίσης, η δυνατότητα στους απόφοιτους των ΤΕΛ να διεκδικήσουν την είσοδό τους στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις, βάσει ειδικού ποσοστού επί του συνόλου των εισακτέων - ρύθμιση που θα ισχύσει, κατ' αναλογία, και για τους απόφοιτους των «κλάδων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης» του ΕΠΛ^[10].

Με την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο, μειώνονται οι εξεταστικοί φραγμοί σε μια λογική «κοινωνικής δικαιοσύνης», ενώ οι υποψήφιοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να επαναλάβουν (σε περίπτωση αποτυχίας) τις εξετάσεις χωρίς περιορισμούς. Η εφαρμογή των παραπάνω μέτρων επέτεινε την προϋπάρχουσα και «ποικιλότροπα εκφραζόμενη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση» (Νούτσος, 1986: 65), η οποία, ωστόσο, δε συνοδεύεται από μία παράλληλη τάση για αύξηση του αριθμού των εισακτέων (ή των «εισαχθέντων» - βλ. και ό.π.: 63-64)^[11].

Κατά την περίοδο 1990-1993, η κυβέρνηση της ΝΔ επιχειρεί να εφαρμόσει μία νεοφιλεύθερη-νεοσυντηρητική πολιτική, σκοπεύοντας στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της αγοράς, την επέκταση της ιδιωτικοποίησης και την αναθεώρηση των δημοκρατικών στοιχείων της μεταρρύθμισης του ΠΑΣΟΚ^[12]. Η ισχυρή αντίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών ακυρώνει την εφαρμογή πολλών από τα εξαγγελθέντα μέτρα της κυβέρνησης και, τελικά, η σημαντικότερη ρύθμιση που εφαρμόζεται είναι η δημιουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), που εντάσσεται στις γενικότερες νεοφιλελεύθερες επιλογές για την ενίσχυση της ιδιωτικοποίησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης· θεσμοθετείται, έτσι, μία νέα μεταδευτεροβάθμια βαθμίδα εκτός του τότε υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, παρά τις νέες τάσεις που διαφαίνονται στην εκπαιδευτική πολιτική, δεν αμφισβητούνται ουσιαστικά τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτά είχαν διαμορφωθεί από το 1976 και μετά: η δομή της υποχρεωτικής και της λυκειακής εκπαίδευσης, καθώς και το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια παραμένουν όπως πριν. Ιδρύονται νέα τμήματα στα ΑΕΙ και με το ν.2083/1992 ενεργοποιούνται η τροποποιούνται διατάξεις σχετικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές, εισάγεται η δυνατότητα επιβολής διδάκτρων και θεσμοθετείται η ερευνητική και η εκπαιδευτική συνεργασία των ΑΕΙ με ιδιωτικές επιχειρήσεις, ενώ το 1992 ιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

4. Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1997 ΚΑΙ Η ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η νίκη του ΠΑΣΟΚ στις εκλογές του 1993 φάνηκε να ματαιώνει την εφαρμογή των μέτρων που προωθούσε η ΝΔ, αφού το κυβερνών κόμμα δε θα μπορούσε κατά τη συγκεκριμένη περίοδο να ακολουθήσει νεοφιλελεύθερη πολιτική χωρίς σοβαρές εσωτερικές αντιθέσεις και εντάσεις. Ωστόσο, η επίδραση των σημαντικών αλλαγών που είχαν επέλθει σε κοινωνικοοικονομικό και ιδεολογικό επίπεδο έχει εσωτερικευθεί στο ΠΑΣΟΚ, με αποτέλεσμα η πολιτική του (και ειδικότερα η εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε) να χαρακτηρίζεται από σημαντικές αντιφάσεις. Έτσι, διατήρησε και ενίσχυσε το θεσμό των ΙΕΚ, παρά τις προεκλογικές δεσμεύσεις για κατάργησή τους, και πρόβαλε αρχικά ως στόχο τη δημιουργία ενός μοναδικού τύπου "ενιαίου λυκείου", ενώ κατόπιν ανέδειξε σε κυρίαρχο θέμα την εφαρμογή του "εθνικού απολυτηρίου".

Το σύστημα του εθνικού απολυτηρίου προέβλεπε τη διατήρηση των τριών βασικών λυκειακών τύπων, αλλαγές στα προγράμματα και τη δομή του ΓΛ, την κατάργηση των δεσμών στη Γ' τάξη λυκείου και την εισαγωγή μαθημάτων κορμού και επιλεγόμενων, την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών και την αλλαγή του συστήματος προαγωγής, απόλυσης και εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που θα γινόταν με πανελλαδικές εξετάσεις στις Β' και Γ' τάξεις. Παρά την προετοιμασία, τον προγραμματισμό και την έντονη προβολή των μέτρων, η εφαρμογή τους ματαιώθηκε από το ίδιο το ΠΑΣΟΚ, μετά τις εκλογές του 1996 (βλ. σχετικά και Δημαράς, 1997).

Η επανεκλογή του ΠΑΣΟΚ στην κυβέρνηση το 1996 σηματοδοτεί σημαντικές αλλαγές στη γενικότερη πολιτική του, που κινείται πλέον σε κατευθύνσεις πολιτικών του «Τρίτου Δρόμου» και εκφράζεται στο χώρο της εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση του 1997. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται η νέα εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας από το 1997 και μετά προσδιορίζεται από τις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο (πλήρης ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ανάγκη για οικονομική ανάπτυξη και αύξηση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας)· στόχοι της είναι η συνολική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων του, η προσαρμογή του στα νέα δεδομένα και η σύγκλιση προς ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο (βλ. και European Commission, 1995). Οι αλλαγές που προωθούνται είναι ριζικές και αφορούν, μεταξύ άλλων, στη δομή της λυκειακής εκπαίδευσης, στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια, τη θεσμοθέτηση των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), τη δημιουργία νέων τμημάτων σε πανεπιστήμια και ΤΕΙ και την "ανωτατοποίηση" των τελευταίων.

Για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεσμοθετούνται γενικές εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα (ενώ προβλέπονται και «δοκιμασίες δεξιοτήτων») και επανασυνδέονται, έτσι, 20 χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, οι προαγωγικές/απολυτήριες εξετάσεις με την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ· ταυτόχρονα, καταργείται ο θεσμός των μετεξεταστέων στο λύκειο. Τα τριτοβάθμια τμήματα χωρίζονται σε πέντε «επιστημονικά πεδία», από τα οποία οι υποψήφιοι μπορούν να επιλέξουν δύο.

Η δημιουργία ενός σαφώς διαφοροποιημένου διπλού εκπαιδευτικού δικτύου ("ενιαίο λύκειο" από τη μια πλευρά και Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο-ΤΕΕ, που δεν εξασφαλίζει δυνατότητες πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο^[13], από την άλλη) και η ένταση της απορριπτικής λειτουργίας του λυκείου αποσκοπούν ακριβώς στην αναγκαστική στροφή μεγάλου μέρους των μαθητών προς την τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση και ταυτόχρονα, στην εμπέδωση της νομιμοποιητικής λειτουργίας που επιτυγχάνεται με αλλητάλληλους εξεταστικούς φραγμούς· γίνεται, έτσι, φανερή η στροφή στην πολιτική του ΠΑΣΟΚ σε σύγκριση με αυτήν που ακολουθούσε κατά τη δεκαετία του 1980 (βλ. παραπάνω 2).

Οι παραπάνω ρυθμίσεις προπαγανδίζονται έντονα ως το σύστημα που προσφέρει «ανοιχτή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (βλ. ΥΠΕΠΘ χ.χ.α, β)^[14], στην οποία έρχεται να «συμβάλει» η λειτουργία του ΕΑΠ και των ΠΣΕ· οι δύο νέοι θεσμοί επιφέρουν μία ανατροπή ισορροπίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού τα κριτήρια εισαγωγής δεν είναι αντικειμενικά, ούτε συμβατά με αυτά των ΑΕΙ. Ιδρύονται, επίσης και νέα τμήματα ΑΕΙ και ΤΕΙ σε όλη την επικράτεια^[15], χρηματοδοτούμενα από κοινοτικούς πόρους με περιορισμένες πιστώσεις για νέες θέσεις ΔΕΠ, οι οποίες μοιράζονται στα νέα και στα ήδη λειτουργούντα.

Με την εφαρμογή των νέων μέτρων επιδιώκεται η μείωση των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω συνεχών εξετάσεων και η ταυτόχρονη αύξηση του αριθμού των εισακτέων, μέσω της ίδρυσης νέων τμημάτων σε υποχρηματοδοτούμενα περιφερειακά ΑΕΙ και ΤΕΙ^[16] και της λειτουργίας των ΠΣΕ, ώστε να τείνει να εξισωθεί ο αριθμός αποφοίτων λυκείου με αυτόν των εισακτέων και να επιτευχθεί η «ανοιχτή πρόσβαση». Δημιουργείται, έτσι, μία τάση για μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και για υποβάθμιση των πτυχίων (που βαθμιαία τείνουν να υποκατασταθούν από μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους) και δημιουργία τμημάτων "διαφορετικών ταχυτήτων", ανάλογα με τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών και την ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακών σπουδών σε κάθε τμήμα (βλ. Σωτήρης, 2001· Μπαρτσιδής και Χοντολίδου, 2002· Σύνοδος Πρυτάνεων, 1992: 23-24).

Τα αποτελέσματα κατά τα δύο πρώτα χρόνια εφαρμογής του νέου εξεταστικού συστήματος (αποτυχία του 30% των μαθητών της Β' τάξης το 1999 και πληθώρα αριστούχων της Γ' το 2000 - βλ. και Γεωργιάδης, 2002) και η αντίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών οδήγησαν την κυβέρνηση σε αρκετές τακτικές υποχωρήσεις μετά τις εκλογές του 2000 (μείωση αριθμού εξεταζομένων μαθημάτων, επαναφορά μετεξεταστέων στη Β' τάξη, απόσυρση των ρυθμίσεων για τις «δοκιμασίες δεξιοτήτων»).

Μετά τις εκλογές του 2004, η κυβέρνηση της ΝΔ προωθεί μία εκπαιδευτική πολιτική σε σαφείς νεοφιλελεύθερες κατευθύνσεις, που φαίνεται να εστιάζει αρχικά στην αναδιάρθρωση του πανεπιστημίου. Οι μαζικές κινητοποιήσεις φοιτητών και ΔΕΠ το καλοκαίρι του 2006 και οι επερχόμενες

δημοτικές/νομαρχιακές εκλογές δεν επέτρεψαν την προώθηση νέου νόμου-πλαισίου για τα ΑΕΙ από την κυβέρνηση, η οποία όμως θα επανέλθει σε πιο ευνοϊκή γι' αυτήν συγκυρία, αφού οι αλλαγές στο πανεπιστήμιο αποτελούν για τη ΝΔ θέμα υψηλής προτεραιότητας (βλ. και Νέα Δημοκρατία, 2003). Ταυτόχρονα έχουν προαναγγελθεί αλλαγές στη δομή του Λυκείου (ό.π.: 20-21), ενώ από το σχολικό έτος 2006-2007 καταργούνται τα ΤΕΕ και θεσμοθετούνται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ). επανέρχεται, έτσι, μία εκδοχή της μεταρρύθμισης του 1976, όχι μόνο σχετικά με τη δομή της μεταγυμνασιακής τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά και με τον ουσιαστικό αποκλεισμό των αποφοίτων της από την πρόσβαση σε ΑΕΙ και ΤΕΙ^[17].

Σημαντικές αλλαγές προωθήθηκαν και στο σύστημα εισαγωγής για την τριτοβάθμια, με την κατάργηση των γενικών εξετάσεων στη Β' λυκείου και τη μείωση του αριθμού των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων στη Γ' από 9 σε 6. Ενώ, με τις ρυθμίσεις αυτές φαίνεται να μειώνονται τα εξεταστικά εμπόδια για την πρόσβαση των αποφοίτων του ενιαίου λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθιερώνεται από το σχολικό έτος 2005-2006 βαθμολογικό όριο («βάση») εισαγωγής (ρύθμιση που δεν υπήρχε στο προεκλογικό πρόγραμμα της ΝΔ και που αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής από πολλές πλευρές και για διάφορους λόγους^[18]) με αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση των επιτυχόντων στις εξετάσεις του 2006 και την ύπαρξη πολλών κενών θέσεων, κυρίως σε περιφερειακά ΤΕΙ.

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (όπως και η δομή της ανώτερης δευτεροβάθμιας) αποτέλεσε βασικό πεδίο αλλαγών σε κάθε μεταρρύθμιση. Ωστόσο, και παρά τις πολλές προτάσεις που έχουν διατυπωθεί από διάφορες πλευρές για ριζική μεταβολή του (όπως π.χ. για αποσύνδεση των απολυτηρίων εξετάσεων από τις εισαγωγικές και θεσμοθέτηση «προπαρασκευαστικού έτους» μετά το λύκειο ή ακόμη και για κατάργηση των εισαγωγικών και ελεύθερη πρόσβαση^[19]), οι αλλαγές αυτές αφορούσαν κυρίως στον τεχνικό μηχανισμό (τρόπος οργάνωσης της διαδικασίας, αυξομείωση αριθμού εξεταζόμενων μαθημάτων, διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων κ.ά.), παρά στην ουσία της επιλογής, δηλαδή στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (βλ. π.χ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2000). Το βάρος που δόθηκε στην προβολή του ενιαίου τρόπου διεξαγωγής τους, και γενικότερα στα μέτρα διαφύλαξης του αδιάβλητου των διαδικασιών, δημιούργησε στην κοινή γνώμη ένα αίσθημα εμπιστοσύνης στο σύστημα και την πεποίθηση ότι είναι «αντικειμενικό», ακυρώνοντας, ταυτόχρονα, κάθε δυνατότητα παρέμβασης στις διαδικασίες επιλογής^[20]. Έτσι, διατηρείται αναλλοίωτο ένα βασικό χαρακτηριστικό που το διαφοροποιεί από τα αντίστοιχα των άλλων χωρών της Ε.Ε. (βλ. και European Commission, 2005· ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2005): ο κεντρικός καθορισμός του (κλειστού) αριθμού εισακτέων στα τμήματα ΑΕΙ και ΤΕΙ και του τρόπου επιλογής τους. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που περιορίζει την αυτοτέλεια των πανεπιστημίων και ταυτόχρονα, επιτρέπει στην εκάστοτε κυβέρνηση να εφαρμόζει τις κύριες όψεις των αλλαγών που επιλέγει.

Μόνιμος και βασικός στόχος της εκάστοτε ακολουθούμενης πολιτικής ήταν ο έλεγχος του αριθμού των εισακτέων και η άμβλυνση της κοινωνικής πίεσης για πανεπιστημιακές σπουδές, ταυτόχρονα με τη νομιμοποιητική λειτουργία του συστήματος. Ωστόσο, αυτός ο στόχος επιχειρήθηκε να επιτευχθεί, με διαφορετικούς τρόπους κατά τη διάρκεια της τριακονταετίας. Συγκεκριμένα:

- από τη μεταπολίτευση μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, και παρά τις ομοιότητες στα θεωρητικά πλαίσια των μεταρρυθμίσεων της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ (βλ. και Ανδρέου, 2002), μπορούν να εντοπιστούν σημαντικές διαφορές στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε από τα δύο κόμματα: η ΝΔ προώθησε το 1976 τον αστικό εκσυγχρονισμό στην εκπαίδευση, ενώ η μεταρρύθμιση του ΠΑΣΟΚ αποτελεί εκδοχή της σοσιαλδημοκρατικής πολιτικής για τον αστικό εκσυγχρονισμό με σημαντικά στοιχεία εκδημοκρατισμού (αλλαγές στη διοίκηση της εκπαίδευσης, κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο κλπ.).

Η διαχείριση των προβλημάτων της ζήτησης για πανεπιστημιακές σπουδές και της ανάπτυξης της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης γίνεται από το ΠΑΣΟΚ μέσα από διαφορετική οπτική: επιχειρείται η μείωση του αριθμού υποψηφίων για τα πανεπιστήμια με το νέο σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ (και την «ενσωμάτωση» των τελευταίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μία προσπάθεια να αυξηθεί το κύρος συνολικά της τεχνικής εκπαίδευσης – βλ. και Μπουζάκης, 1995β: 248-249) και ταυτόχρονα, δίνεται κίνητρο στους φοιτώντες στα ΤΕΛ να εισαχθούν στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις, ώστε να «πεισθούν» οι μαθητές να «επιλέξουν» τα ΤΕΛ, τους κλάδους του ΕΠΛ και τα ΤΕΙ, παρά να «αναγκασθούν» να το κάνουν μέσω της ένταξης των εξεταστικών δοκιμασιών (βλ. και Georgiadis, 2005). Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική που

ακολουθήθηκε δε δίνει έμφαση στην αύξηση της κατασταλτικής-κατανεμητικής ικανότητας του εκπαιδευτικού μηχανισμού (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραμελείται ο κατανεμητικός του ρόλος), αλλά κυρίως στον ιδεολογικό ρόλο του, στη νομιμοποιητική λειτουργία και τη διεύρυνση της συναίνεσης των εκπαιδευομένων (Μηλιός 1984, Παπακωνσταντίνου 1991). Η «βίαιη» και πρώιμη επιλογή με εξεταστικούς φραγμούς μετά το γυμνάσιο και πανελλαδικές εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου (μεταρρύθμιση 1976) αντικαθίσταται με την ηπιότερη και «συναινετική» πολιτική του ΠΑΣΟΚ στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Κατά την τριετία 1990-1993, και παρά την εξαγγελθείσα νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική πολιτική της ΝΔ, δεν προωθούνται αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής, κυρίως λόγω του οξυμένου κλίματος που είχε δημιουργηθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση· ωστόσο, με τη θεσμοθέτηση του ΕΑΠ και των ΙΕΚ και τις ρυθμίσεις του ν. 2083/92 για τα ΑΕΙ αρχίζει να «αλλάζει το σκηνικό» στη μεταλυκειακή εκπαίδευση.

- η μεταρρύθμιση του 1997 και η τομή στην εκπαιδευτική πολιτική

Στις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί διεθνώς ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 («παγκοσμιοποίηση» και οι σημαντικές συνέπειες της στην οργάνωση της εργασίας, κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού) εφαρμόζονται σε μια σειρά από χώρες, και σε πολύπλοκους συνδυασμούς, εκπαιδευτικές πολιτικές που σκοπεύουν στην «αναδιάρθρωση» της δημόσιας εκπαίδευσης, τον εκ νέου ορισμό των σχέσεων μεταξύ σχολείου, κράτους και αγοράς σε «μετα-προνοιακές», νεοφιλελεύθερες κατευθύνσεις (βλ. π.χ. Whitty κ.ά. 1998, Tomlinson 2001). Σε αυτές τις κατευθύνσεις κινούνται και οι παρεμβάσεις της Ε.Ε. σχετικά με την εκπαίδευση (βλ. σχετικά π.χ. Απέκης, 2001: 11-14), καθώς και η πολιτική που εφαρμόζεται στη χώρα μας από τη μεταρρύθμιση του 1997 και μετά.

Ειδικότερα σε σχέση με το Πανεπιστήμιο προωθούνται ριζικές αλλαγές στη δομή του, στα προγράμματα σπουδών, τη χρηματοδότησή του, την έρευνα και τη συνδεσή του με την αγορά· επιχειρείται η ανασυγκρότηση τη ιδεολογικής λειτουργίας του και η αντιμετώπιση της κατανεμητικής αστάθειας που παρουσιάζει – ιδιαίτερα σημαντικής για τη χώρα μας λόγω της υψηλής ζήτησης για πανεπιστημιακές σπουδές. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος προωθείται μία πολιτική «μαζικοποίησης» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τέσσερις βασικές και αναγκαίες προϋποθέσεις (βλ. Σωτήρης, 2001· επίσης, Κέκος 1988, Μπαρτσιδής και Χοντολίδου 2002):

α) τη διαμόρφωση ενός δικτύου τεχνικής εκπαίδευσης και τη «διοχέτευση» μεγάλου αριθμού μαθητών σε αυτό,

β) την τυπική αναίρεση εργασιακών δικαιωμάτων του πρώτου πτυχίου, που προωθείται με την κατάτμηση τμημάτων και τη δημιουργία νέων που θα απορροφούν την υπερβάλλουσα ζήτηση χωρίς να παρέχουν οποιοδήποτε εργασιακό δικαίωμα,

γ) τη διαμόρφωση εσωτερικής ιεραρχίας των χορηγούμενων πτυχίων, με τη δημιουργία επάλληλων μεταπτυχιακών κύκλων που έρχονται να υποκαταστήσουν τα πτυχία και, ταυτόχρονα επιφέρουν αλλαγές στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών, και

δ) τη δημιουργία σχήματος δια βίου εκπαίδευσης-κατάρτισης, με ταυτόχρονο επαναπροσανατολισμό της δημόσιας χρηματοδότησης και τη δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων.

Ακριβώς στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσονται οι ρυθμίσεις που προωθούνται στη χώρα μας - με τις όποιες αντιφάσεις τους - από το 1997 και μετά, σχετικά με το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια, αλλά και τις αλλαγές στη δομή της δευτεροβάθμιας και μεταλυκειακής εκπαίδευσης: δημιουργία των ΤΕΕ, και τώρα των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ, σημαντική σκλήρυνση των εισαγωγικών εξετάσεων και κατόπιν μείωση των εξεταζομένων μαθημάτων - αλλά και πρόσφατα καθιέρωση της «βάσης», ίδρυση νέων τμημάτων ΤΕΙ και ΑΕΙ, «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ, με την παράλληλη ανάπτυξη ενός παράπλευρου δικτύου «ημι-πανεπιστημιακών» σπουδών.

Ειδικότερα, το νέο σύστημα εισαγωγής, όπως διαμορφώθηκε μετά τις τελευταίες παρεμβάσεις φαίνεται να «διευκολύνει» το «άνοιγμα» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη μείωση των εξεταζόμενων μαθημάτων και την κατάργηση των εξετάσεων στη Β' λυκείου, αλλά ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η μείωση του αριθμού των υποψηφίων με τη θεσμοθέτηση των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ και την ουσιαστική στέρηση του δικαιώματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους αποφοίτους τους· επίσης, η καθιέρωση της «βάσης εισαγωγής» νομιμοποιεί το σύστημα στο όνομα της ανύψωσης του επιπέδου των πανεπιστημιακών σπουδών, ενώ, σε συνδυασμό με την επιλογή θεμάτων «κατάλληλου» βαθμού δυσκολίας συμβάλλει σημαντικά στη μείωση των εισαγομένων. Οι «αποτυγχόντες» ωθούνται έτσι σε ένα αστερισμό ποικιλώνυμων ιδιωτικών κέντρων σπουδών, δημοσίων και ιδιωτικών ΙΕΚ, παραρτημάτων ξένων κολλεγίων και πανεπιστημίων, καθώς και στα επερχόμενα ιδιωτικά πανεπιστήμια, ενώ ταυτόχρονα οι βάσεις εισαγωγής και ο αριθμός κενών θέσεων σε κάθε τμήμα, μπορούν να αποτελέσουν και ένα πρώτο σημαντικό στοιχείο «αξιολόγησης» των ΑΕΙ και κυρίως των περιφερειακών ΤΕΙ από το κράτος, αλλά και από τους

μελλοντικούς «καταναλωτές» –φοιτητές, και να οδηγήσουν σε λήψη μέτρων για την κατάργηση ή συγχώνευση τμημάτων.

Από το 1976 μέχρι και το 2005 εφαρμόστηκαν ουσιαστικά τρία συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με μακροβιότερο αυτό των «γενικών» εξετάσεων («δέσμες»). Όπως και στο παρελθόν, το ισχύον εξεταστικό σύστημα αποτελεί κεντρικό σημείο της πολιτικής που προωθείται συνολικά στην εκπαίδευση και η διάρκειά του συνδέεται άμεσα με την επιτυχία ή την αποτυχία της. Οι γενικότεροι συσχετισμοί φαίνεται να ευνοούν την εφαρμογή αυτής της πολιτικής· ωστόσο, οι πρόσφατες κινητοποιήσεις στο χώρο των ΑΕΙ κατέδειξαν (όπως έχει φανεί και σε άλλες περιπτώσεις διεθνώς – βλ. πχ. Hill 2002, Roupau 2003) ότι η επιτυχία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, αλλά εξαρτάται ακριβώς από τη διατήρηση ή την ανατροπή αυτών των συσχετισμών και τη συμπίκνωσή τους μέσα στον εκπαιδευτικό μηχανισμό, όπου η εφαρμογή της εκάστοτε πολιτικής δε γίνεται ανεμπόδιστα, αλλά αποτελεί αντικείμενο (συχνά σκληρών) συγκρούσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρέου, Α.. (2002) *Η "ύλη" των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών στην Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση 1975-1998*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο www.teach.gr/org/org_02.htm
- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. (Αθήνα, Νέα Σύνορα).
- Απέκης, Λ. (2001) *Πανεπιστήμιο. Η πολιτική της απορρύθμισης*. (Αθήνα: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς»).
- Βεργίδης, Δ. (1986) Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον αυτοδιαχειριστικό πειραματισμό, στο: Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, 253-264. (Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Φιλοσοφική Σχολή – Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών).
- Γετίμης Π., Λαμπριανίδης Λ. (2003) Τα περιφερειακά Πανεπιστήμια δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως μέσα περιφερειακής πολιτικής, *Πανεπιστήμιο*, 6, 65-91.
- Γεωργιάδης, Ν. (2000) *Διαμόρφωση και εφαρμογή της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών – ΤΕΑΠΗ).
- Γεωργιάδης, Ν. Μ. (2002) Τα αποτελέσματα των (πανελλαδικών) εξετάσεων του Λυκείου, το 1999 και 2000. Επισκόπηση των σχετικών ερευνών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 28-47.
- Δημαράς, Α. (1990) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Α'. (Αθήνα, Ερμής).
- Δημαράς, Α. (1997) *Μία πρόταση που έγινε: το Εθνικό Απολυτήριο*. (Αθήνα: Ερμής).
- Δρεττάκης, Μ. (1976) Τρέχουσες δαπάνες του Δημοσίου για την εκπαίδευση, 1962-1972, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 25, 459-468.
- European Commission (1995) *White Paper on Education and Traininig. Teaching and learning. Towards the learning society*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>
- European Commission (2005), *Key data on education in Europe 2005*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο http://oraprod.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052EN.pdf
- Georgiadis, N. M. (2005) Trends in state education policy in Greece: 1976 to the 1997 reform, *Education Policy Analysis Archives*, 13 (9) - διαθέσιμο στο Διαδίκτυο <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n9>
- Ηλιού, Μ. (1988) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. (Αθήνα, Πορεία).
- Hill, D. (2002) Global neo-liberalism and the perversion of education - διαθέσιμο στο Διαδίκτυο <http://www.ieps.org.uk/cwc.net/hill2002.pdf>
- Καζαμίας, Α. (1986) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο: Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, 9-19. (Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Φιλοσοφική Σχολή – Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών).
- Καζαμίας, Α. (1995) Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στο: Α.Μ. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, 40-72. (Αθήνα, Σείριος).
- Κασσωτάκης, Μ. (1992) Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα, στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης και Ι.Ν.Κανάκης (επ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, 266-294. (Αθήνα, Γρηγόρης).

- Κασσωτάκης Μ., Παπαγγελή-Βουλιουρή Δ. (2002) *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Kazamias, A. (1978) The politics of educational reform in Greece: Law 309/1976, *Comparative Education Review*, 22 (1), 21-45.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2002) *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*. (Αθήνα, ΚΕΕ).
- Κέκος, Δ. (1988) Μπροστά στην αναδιάρθρωση των Πανεπιστημίων, *Θέσεις*, 22. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο www.theseis.com/1-75/theseis/t22/t22f/mprostastinanadiarthrws.htm
- Κόκκος, Α. (1982) Η «Στροφή» στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, στο: Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)*, 39-61. (Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών).
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2000) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τόμ. Ι. (Αθήνα, Gutenberg).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992) Οι εξετάσεις ως μηχανισμός «παρακυβέρνησης» της εκπαίδευσης, στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, 189-196. (Αθήνα, Gutenberg).
- Μηλιός, Γ. (1984) Η κρίση της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, *Θέσεις*, 7, 39-50.
- Μπαρτσιδης Μ., Χοντολίδου Ε. (2002) Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Ο μύθος της αποδυνάμωσης των εθνικών κρατών και ο ρόλος τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, *Θέσεις*, 80, 173-182.
- Μπουζάκης, Σ. (1995α) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση* τόμ. Β'. (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (1995β) Σχέση Μέσης Εκπαίδευσης – ΑΕΙ. Μια σχέση «δεσμών», στο: Α.Μ. Καζαμιάς και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, 242-262. (Αθήνα, Σείριος).
- Μυλόπουλος, Γ. Α. (2006) 4 ψέμματα και μια αλήθεια για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια – διαθέσιμο στο Διαδίκτυο <http://www.xkatsikas.gr/artra/artro180.html>
- Μυλωνάς, Θ. (1990) Κοινωνία και σχολείο, συνάντηση στις εξετάσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 55, 61-70.
- Νέα Δημοκρατία, (2003) *Το κυβερνητικό μας πρόγραμμα για την Παιδεία. Το πλήρες κείμενο*.
- Νούτσος, Χ. (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Νούτσος, Χ. (1988) *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Νούτσος, Χ. (1990) *Συγκυρία και εκπαίδευση*. (Αθήνα, Πολίτης).
- ΟΛΜΕ, (1995) *Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1991) Αξιολόγηση και ιδεολογία, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 13, 37-38.
- ΠΑΣΟΚ, (1981) *Διακήρυξη κυβερνητικής πολιτικής*.
- Πετραλιάς Ν., Θεοτοκάς Ν. (1999) Η απορρύθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου, *Ο Πολίτης*, 60, 18-25.
- Rouveau F., (2003) Γαλλία: η Παιδεία ιδιωτικοποιείται!, *Le Monde Diplomatique* – ελληνική έκδοση, 19-10-2003.
- Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Δ.Ε. των Ελληνικών Πανεπιστημίων - Επιτροπή Ευρωπαϊκών Υποθέσεων, (1992) *Τα Ελληνικά Πανεπιστήμια στην Ευρώπη του 2000*. (Αθήνα).
- Σωτήρης, Π. (2001) Πανεπιστήμιο και καπιταλιστική αναδιάρθρωση, *Θέσεις*, 76 - διαθέσιμο στο Διαδίκτυο <http://www.theseis.com/76-/theseis/t76/t76f/panepistimio.htm>
- Τσουκαλάς, Κ. (1977) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Tomlinson, S. (2001) *Education in a post-welfare society*. (Buckingham, Open University Press).
- Whitty G., Power S., Halpin D. (1998) *Devolution and choice in education*. (Buckingham, Open University Press).
- ΥΠΕΠΘ, (χ.χ. α) *Μετά το Γυμνάσιο, τι; Ενιαίο Λύκειο, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ανοικτή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Ενημερωτικό φυλλάδιο).
- ΥΠΕΠΘ, (χ.χ. β) *Εκπαίδευση 2000. Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*. (Ενημερωτικό φυλλάδιο).
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ (2005) *Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του ΠΙ σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*. (Αθήνα, ΠΙ).
- Φραγκουδάκη, Α. (1979) Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, *Σύγχρονα Θέματα*, 4, 9-22.

- Χοντολίδου, Ε. (1987) *Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1981)*. (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη).
- Χριστομάνος, Κ.Μ. (1981) *Η ανώτερη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ψυχολογικές και κοινωνικές επιδράσεις των ΚΑΤΕΕ στους σπουδαστές*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή).

^[1] Όπως τονίζεται (Τσουκαλάς, 1977: 448, 438), εκείνη την εποχή – και σε αντίθεση με άλλες χώρες - «η επιλογή στη βάση της ταξικής προέλευσης των φοιτητών ήταν εξαιρετικά χαμηλή» και «το φοιτητικό σώμα περιελάμβανε σχετικά μεγάλο αριθμό γόνων των κατώτερων τάξεων».

^[2] Πάντως, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί (οικονομική άνοδος μετά το 1870, εμφάνιση της πρώτης φάσης βιομηχανικής ανάπτυξης κλπ.), «πολλαπλασιάζονται οι πιέσεις για την εισαγωγή πραγματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Τσουκαλάς, ό.π.: 520) και δίνεται έμφαση στις εξετάσεις (βλ. π.χ. Μυλωνάς, 1990). Ήδη, το 1884, το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει να ορίζει κεντρικά τα ζητήματα των γραπτών απολυτηρίων εξετάσεων του τότε Γυμνασίου (βλ. Δημαράς, 1990: 253), γεγονός που χαρακτηρίζεται ως «η πρώτη ιδέα κοινών πανελλαδικών εξετάσεων» (Μυλωνάς ό.π.: 66).

^[3] Η αναμενόμενη μείωση της στροφής προς την πανεπιστημιακή εκπαίδευση διαμόρφωνε προοπτική για μελλοντική κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων, ενώ είχε γίνει συζήτηση και για ενδιάμεσες λύσεις, όπως το «προπαιδευτικό έτος» για όσους ήθελαν να φοιτήσουν σε ανώτατες σχολές, η ίδρυση ειδικών κολλεγίων κλπ. (βλ. και Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2002).

^[4] Τα πολιτικά γεγονότα του Ιουλίου του 1965 και οι μετέπειτα εξελίξεις δεν επέτρεψαν τη ψήφιση του νομοσχεδίου που είχε κατατεθεί στη Βουλή το Μάιο του 1965.

^[5] Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συγκροτείται το 1971 «Επιτροπή Παιδείας» που προτείνει, μεταξύ άλλων, να καθιερωθούν τρεις βαθμίδες τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και να λαμβάνεται υπόψη για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια η επίδοση στις τρεις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου και ο βαθμός σε δύο ετήσιες εξετάσεις (στην Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη) (βλ. και Φραγκουδάκη, 1979: 17).

^[6] Για παράδειγμα, κατά το σχολικό έτος 1972-73, το 45% των αποφοίτων δημοτικού δεν είχε εγγραφεί σε κάποιο μετα-υποχρεωτικό σχολικό τύπο, ενώ το 80% των υπολοίπων παρακολουθούσε γυμνάσιο και μόνο το 20% τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία (Φραγκουδάκη, 1979). Ταυτόχρονα, οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των μαθημάτων στα ωρολόγια προγράμματα του 1969 και του 1970 έχουν παραμείνει σχεδόν ίδιες με αυτές στα προγράμματα του 1930 (βλ. Νούτσος, 1988).

^[7] Η μείωση των υποψηφίων αποτέλεσε βασικό αντικείμενο της «σύσκεψης Παιδείας» που συγκλήθηκε από τον τότε πρωθυπουργό στο ΥΠΕΠΘ. Η λύση που προτάθηκε (σχεδόν ομόφωνα) ήταν ακριβώς η στροφή στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και ο αυστηρότερος χαρακτήρας των εξετάσεων, τόσο μέσα στο Λύκειο, όσο και κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (βλ. και Kazamias 1978, Χοντολίδου 1987. Τα πλήρη πρακτικά της σύσκεψης δημοσιεύθηκαν στην *Καθημερινή* 1,3,8,10,13 και 14 Φεβρουαρίου 1976). Αλλωστε, ο στόχος αυτός διατυπώνεται με σαφήνεια και στην αιτιολογική έκθεση των νομοθετημάτων της περιόδου· π.χ. στην έκθεση του ν. 309/76

αναφέρεται ότι «[...] [με τη θέσπιση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο] τίθεται φραγμός εις την ανέλεγκτον παραγωγήν αποφοίτων εξαταξίων γυμνασίων, ο κύριος όγκος των οποίων, έναντι του εμποδίου των εισιτηρίων δια το λύκειον εξετάσεων, θα στραφή προς πρακτικές και τεχνικές κατεθύνσεις» (παρατίθεται στο Μπουζάκης, 1995α: 170).

^[8] Οι υποψήφιοι συνολικά για ΑΕΙ και Ανώτερες Τεχνικές Σχολές ήταν 91580 το 1979 και 75206 το 1981 (βλ. και Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2002: 169).

^[9] Για παράδειγμα, στο προεκλογικό πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ το 1981 περιλαμβάνονταν - μεταξύ άλλων διακηρύξεων για την εκπαίδευση - και η κατάργηση ιδιωτικών και ξένων σχολείων και φροντιστηρίων, καθώς και των πανελληνίων εξετάσεων (ΠΑΣΟΚ, 1981).

^[10] Για τη δομή και, γενικότερα, την πορεία του ΕΠΛ στη λυκειακή εκπαίδευση βλ. και Γεωργιάδης (2000).

^[11] Ο αριθμός των υποψηφίων αυξάνεται, κατά την περίοδο 1981-1985, από 75000 σε 149000, ενώ το ποσοστό επιτυχόντων *συνολικά*, κυμαίνεται για την ίδια περίοδο από 35% έως 40%, και των επιτυχόντων σε ΑΕΙ από 16% έως 20% (βλ. Νούτσος, 1986: 64· Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2002: 169).

^[12] Στο πρόγραμμα της ΝΔ για την εκπαίδευση, στις εκλογές του 1990, περιλαμβάνονταν ιδιωτικοποιήσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θεσμοθέτηση αυστηρού κρατικού ελέγχου στους εκπαιδευτικούς, εισαγωγή γραπτών εξετάσεων από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού μέχρι και το λύκειο, και δημιουργία Μονάδων Επαγγελματικής Κατάρτισης (βλ. σχετικά και Νούτσος, 1990: 108-114).

^[13] Οι απόφοιτοι του Β΄ κύκλου των ΤΕΕ μπορούν να δώσουν εξετάσεις σε τρία μαθήματα ειδικότητας διεκδικώντας την είσοδό τους (μόνο) στα ΤΕΙ, σε ποσοστό που καθορίζεται κάθε χρόνο και κυμαίνεται γύρω στο 15% των εισακτέων.

^[14] Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στα προπαγανδιστικά έντυπα του ΥΠΕΠΘ (χ.χ α: 25, 24), «Οι πύλες των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανοίγουν διάπλατα για όλους τους αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου» και «γίνεται πραγματικότητα το όνειρο κάθε μαθητή και της οικογένειάς του για ανώτερες σπουδές χωρίς ηθική, ψυχική ταλαιπωρία και οικονομική εξόντωση».

^[15] Σχετικά με το θέμα της ίδρυσης περιφερειακών πανεπιστημίων σε όλη τη χώρα και τη χρησιμοποίησή τους ως μέσον περιφερειακής πολιτικής βλ. και Γετίμης και Λαμπριανίδης (2003).

^[16] Ο κύριος όγκος της αύξησης των θέσεων εισακτέων που προσφέρονται αφορά βασικά σε περιφερειακά ΤΕΙ (βλ. και ΚΕΕ, 2002: 157).

^[17] Με το ν.3475/2006 η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποκλείεται τελείως για τους απόφοιτους των ΕΠΑΣ και γίνεται εξαιρετικά δύσκολη για τους απόφοιτους των ΕΠΑΛ, αφού καταργούνται για πρώτη φορά τα ειδικά ποσοστά που προβλέπονταν σε όλες τις προηγούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις για την εισαγωγή τους στα ΤΕΙ και πρέπει να συμμετέχουν σε κοινές εξετάσεις με τους απόφοιτους του Ενιαίου Λυκείου, έχοντας παρακολουθήσει, όμως, από την Α΄ τάξη του ΕΠΑΛ διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών.

^[18] Βλ. π.χ. Νούτσος (άρθρο με τίτλο «Παιδιά ακατάλληλα» στην *Αυγή* 10-7-2006), Μυλόπουλος (2006) κ.ά. Για τις αντιδράσεις των τοπικών αρχών των πόλεων, όπου υπάρχουν ΤΕΙ στα οποία παρουσιάστηκε μεγάλος αριθμός κενών θέσεων εισακτέων κατά τις εξετάσεις του 2006, βλ. π.χ. άρθρα στις εφημερίδες *Βήμα* (2-7-2006), *Ελευθεροτυπία* (29-8-2006), *Εθνος* (4-9-2006).

^[19] Για τις σχετικές προτάσεις βλ. π.χ. ΥΠΕΠΘ – ΠΙ (2005), ΟΛΜΕ (1995: 285-384) , Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή (2002) κ.ά.

^[20] Το σύστημα των εξετάσεων σε εθνικό επίπεδο, θεωρείται από πολλές πλευρές ως υπόδειγμα αντικειμενικότητας, παρά τις έρευνες που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά του και κυρίως την προγνωστική εγκυρότητά του (βλ. π.χ. Κασσωτάκης, 1992: 269-271)

ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΣΠΕΡΙΝΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παντελής ΓΑΛΙΤΗΣ
Δρ. Παιδαγωγικής, Εκπ/κός Β' /θμιας Εκπ/σης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε – και συνεχίζει να αποτελεί – σημαντικό λόγο προσέλευσης στην εσπερινή εκπαίδευση για αρκετά από τα άτομα που απευθύνονται σ' αυτήν. Στην παρούσα εργασία, αρχικά θα επιχειρηθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη του θεσμού των εσπερινών σχολείων στην Ελλάδα από την ίδρυσή τους μέχρι σήμερα. Στη συνέχεια θα επιδιωχθεί η εστίαση στο κίνητρο που ωθεί κάποιους ανθρώπους να επιστρέψουν στα εσπερινά θρανία προκειμένου να επιδιώξουν την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες που τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν. Θα ακολουθήσει παρουσίαση του τρόπου πρόσβασης των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης, τόσο των εσπερινών Γενικών – Ενιαίων Λυκείων, όσο και των εσπερινών ΤΕΛ- ΤΕΕ, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρουσίαση αυτή θα καλύψει το χρονικό διάστημα 1983 – 2005. Ακολούθως, θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση, με τη βοήθεια στατιστικών στοιχείων των τελευταίων ετών, στο ερώτημα πόσα από τα άτομα που φοιτούν στα εσπερινά σχολεία λαμβάνουν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις και με τι ποσοστό επιτυχίας. Επιπρόσθετα, θα παρακολουθηθεί η πορεία των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσων αποφοίτων της εσπερινής κατορθώνουν τελικά να εισαχθούν σ' αυτήν και θα γίνει προσπάθεια ανίχνευσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη συνέχιση των τριτοβάθμιων σπουδών τους.

ABSTRACT

The potential access to higher education has always been, and is still, an important reason of attendance to the evening education for several people who turn to it. The first part of the present project will consist of a brief historical review in the evolution of the evening school institution in Greece from its foundation until the present days. Next, there will be an attempt to focus on the motives that lead some people to evening schools in order to pursue their access to higher education, in spite of the objective difficulties that those people come up against. Following this there will be a presentation of the modes of access to higher education stipulated for the graduates of evening schools, both those of the Comprehensive Evening schools and those of the Technical Schools. This presentation will be covering the 1983-2005 period. Then, an attempt will be made, with the aid of statistical data of recent years, to answer the question concerning the number of students in evening schools who take part in the university entrance exams as well as their respective success rate. An attempt will also be made to follow the course of studies in higher education of the graduates of evening schools who have succeeded in being accepted, combined with the detection of specific difficulties faced by them in their effort to pursue their studies.

1. Η εξέλιξη της εσπερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα – Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η πρώτη σχολή εσπερινής εκπαίδευσης εμφανίστηκε στην Ελλάδα με πρωτοβουλία του «Συλλόγου Εμποροϋπαλλήλων Αθήνας», ο οποίος ίδρυσε το 1901 νυχτερινή εμπορική σχολή.

Το 1927 επιτρέπεται η ίδρυση νυχτερινών Πρακτικών Εμπορικών Σχολών και από ιδιώτες.

Το 1929, ιδρύονται τα πρώτα δημόσια νυχτερινά δημοτικά (με την έννοια της παροχής στοιχειώδους εκπαίδευσης) σχολεία, με το νόμο 4397, ο οποίος είχε ως στόχο την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού όσων είχαν υπερβεί την νόμιμη ηλικία φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο, την υποβοήθηση της γλωσσικής ανάπτυξης των ξενόφωνων και την παροχή σ' αυτούς στοιχείων μόρφωσης από τη σύγχρονη ζωή του Έθνους.

Με το Α. Ν. 28 / 1936 δίνεται το δικαίωμα ίδρυσης νυχτερινών Σχολών εμπορικής μόρφωσης σε Δήμους, Κοινότητες, Εμπορικά και Επαγγελματικά Επιμελητήρια, Επαγγελματικές Οργανώσεις, Σωματεία Εμπόρων.

Το 1936 ο «Φοιτητικός Εκπαιδευτικός Σύλλογος» (με τον Α. Ν. 250 / 1936) και το 1937 η «Φιλική Εταιρία Νέων» ιδρύουν δύο νυχτερινά Γυμνάσια.

Το 1938, με τον Α. Ν. 1784, επιτρέπεται στη Χριστιανική Αδελφότητα Νέων να ιδρύσει και να συντηρεί στη Νέα Κοκκινιά και στη Θεσσαλονίκη από ένα ιδιωτικό νυχτερινό Γυμνάσιο, στο οποίο θα φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές.

Το 1943, με το νόμο 916, το κράτος επιτρέπει σε κάθε νομικό πρόσωπο να ιδρύσει νυχτερινό Γυμνάσιο, ενώ το 1947, με το νόμο 205, αφαιρέσε το προνόμιο της αποκλειστικότητας στην ίδρυση και τη συντήρηση Νυχτερινών Γυμνασίων από τα κοινωφελή σωματεία και ιδρύματα, δίνοντας τη δυνατότητα της ιδιοκτησίας τέτοιων σχολείων και στα φυσικά πρόσωπα. Ταυτόχρονα, με το νόμο 837 / 1943 ιδρύεται στο ΥΠ. Ε. Π. Θ. «Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης», που είχε ως σκοπό να συστηματοποιήσει την όλη προσπάθεια για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού, η οποία στηρίχθηκε κύρια στη λειτουργία των νυχτερινών δημοτικών (με την παραπάνω έννοια) σχολείων. Με το Ν. Δ. 3094 / 1954 αναδιοργανώνεται το Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης με τη δημιουργία των Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολέμησης του Αναλφαριθμητισμού και ιδρύονται νυχτερινά σχολεία για την υποχρεωτική φοίτηση των αναλφάβητων και ημιαναλφάβητων ηλικίας 14 – 20 ετών καθώς και την προαιρετική φοίτηση των ενηλίκων ηλικίας άνω των 20 ετών. Το 1961, με το Β. Δ. 617, προστίθεται ο 7^{ος} χρόνος φοίτησης στα νυχτερινά Γυμνάσια. Επίσης, με το νόμο 3971 / 1959, είχε αρχίσει η ίδρυση νυχτερινών τεχνικών επαγγελματικών σχολών.

Το 1964, με το Ν. Δ. 4379 ορίζεται ότι η φοίτηση στη Μέση Εκπαίδευση θα παρέχεται στα Γυμνάσια και στα Λύκεια, στα οποία η εσπερινή εκπαίδευση θα είναι τετραετής. Αυτό καταργήθηκε το 1967 με τον Α. Ν. 129, για να επανέλθουν τα επτάχρονα εσπερινά Γυμνάσια.

Ο Ν. 309 / 1976 κατέργησε τα επτάχρονα εσπερινά Γυμνάσια και στη θέση τους ίδρυσε τρίχρονα εσπερινά Γυμνάσια και τετράχρονα εσπερινά Γενικά Λύκεια.

Ο Ν. 576 / 1977 προέβλεπε τη σταδιακή κατέργηση των νυχτερινών κατώτερων και μέσων τεχνικών – επαγγελματικών σχολών και την ίδρυση νυχτερινών Τεχνικών – Επαγγελματικών Λυκείων, στα οποία η φοίτηση είναι οκτώ εξάμηνα (δύο περισσότερα από τα ημερήσια), καθώς και την ίδρυση νυχτερινών Τεχνικών – Επαγγελματικών σχολών νέου τύπου, στις οποίες η φοίτηση διαρκεί ένα ή δύο εξάμηνα περισσότερα απ' ότι στις ημερήσιες.

Ο Ν. 2525 / 1997 θεσμοθετεί το Ενιαίο Λύκειο ενώ ο Ν. 2640 / 1998 τα Τ. Ε. Ε. (με ταυτόχρονη κατέργηση των Τ. Ε. Λ. και των Τ. Ε. Σ.) και την καθιέρωση σ' αυτά δύο κύκλων σπουδών συνολικής διάρκειας τριών ετών για τα ημερήσια και τεσσεράμισι ετών για τα εσπερινά (3 έτη ο Α' κύκλος και 1,5 έτος ο Β' κύκλος σπουδών. Αργότερα, 2,5 έτη ο Α' κύκλος και 1,5 έτος ο Β' κύκλος).

Με το νόμο 3475/2006 θεσπίζονται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ. Λ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ. Σ), τα οποία αντικαθιστούν τα ΤΕΕ. Η φοίτηση στα ημερήσια ΕΠΑ. Λ είναι τριετής ενώ στα εσπερινά τετραετής.

Στον πίνακα 1.1 (παρακάτω) παρουσιάζεται η εξέλιξη των δημόσιων εσπερινών σχολείων στη χώρα μας. Είναι φανερό πως, μετά από μια περίοδο φθίνουσας πορείας, τα εσπερινά σχολεία αυξάνονται και πάλι στη χώρα μας, γεγονός που καταδεικνύει την έντονη ζήτηση για δευτεροβάθμια υποχρεωτική και μεταυποχρεωτική εκπαίδευση από άτομα με συγκεκριμένες ανάγκες και υποχρεώσεις.

2. Οι λόγοι που οι μαθητές των εσπερινών σχολείων εγγράφονται σ' αυτά

Η επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη του ατόμου προσδιορίζεται ως μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, της οποίας κίνητρο είναι η βελτιστοποίηση των εργασιακών συνθηκών και η μεγιστοποίηση του βαθμού ικανοποίησης – κυρίως οικονομικής – που η εργασία προσφέρει στο άτομο (Ginzberg, 1984, Herr, 1970).

Η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και της θέσης του ατόμου στην αγορά εργασίας καθώς και των προοπτικών βελτίωσης της επαγγελματικής και, κατ' επέκταση, της κοινωνικοοικονομικής του κατάστασης, αναδεικνύει τη δυσμενή θέση στην οποία περιέρχονται όσοι από

το εργατικό δυναμικό δεν έτυχαν της συνδρομής της εκπαίδευσης τουλάχιστον σε δευτεροβάθμιο μεταϋποχρεωτικό επίπεδο. Επιπλέον, το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα καθορισμού της ποιότητας επαγγελματικής ένταξης αλλά και διασφάλισης της επαγγελματικής αποκατάστασης (Γαλίτης, 2005).

Πίνακας 1.1
Εξέλιξη των Δημόσιων εσπερινών σχολείων στη χώρα μας

Σχολικό έτος	Εσπερινά Γυμνάσια	Εσπερινά Λύκεια	Εσπερινή Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση
1954 – 1955	19		
1964 – 1965	33	34	103*
1976 – 1977	31	31	195
1985 – 1986	36	29	59
1993 – 1994	50	35	38
2000 – 2001	76	54	44

*Το σύνολο αυτό αφορά στο σχολικό έτος 1967 – 1968.

Πηγή: α) Ε. Σ. Υ. Ε., Στατιστική της Εκπαίδευσης – Έτη: 1954 – 1955, 1964 – 1965, 1976 – 1977, 1985 – 1986, 1993 – 1994,

β) ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Διεύθυνση Μηχανογράφησης.

Η αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως βασικού μοχλού ικανοποίησης της επιθυμίας και τάσης του ατόμου για επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη, αποτελεί σταθερή πρακτική εδώ και αρκετά χρόνια (Parsons, 1959, Schultz, 1961, Watson, 1980). Πρακτική, η οποία εμφανίζεται να επιβραβεύει την επιλογή της σε σημαντικό ποσοστό, τουλάχιστον στον τομέα της εισοδηματικής εξέλιξης του ατόμου, εφόσον η συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και των οικονομικών απολαβών είναι θετική (Ψαχαρόπουλος – Καζαμίας, 1985, Κανελλοπούλου – Μαυρομάρα – Μητράκου 2003, Γαλίτης, 2005). Πάντως, η συσχέτιση μεταξύ ανεργίας και επιπέδου εκπαίδευσης εμφανίζεται εν μέρει μόνο αρνητική, όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, εφόσον η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει οδηγήσει το εν δυνάμει μαθητικό δυναμικό σε πιέσεις μετακίνησης προς υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, με τις ανάλογες συνέπειες ένταξης στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, έχει επισημανθεί ο θετικός συσχετισμός αισθήματος εργασιακής ασφάλειας και επιπέδου εκπαίδευσης (Γαλίτης, 2005).

Η ζήτηση για εκπαίδευση, ιδίως από τη δεκαετία του '60 και μετά, είναι εντυπωσιακή, αντικατοπτρίζοντας τις παγιωμένες αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας τόσο για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης, όσο και για επαγγελματική εξασφάλιση μέσω της κατάληψης μιας μόνιμης θέσης στο Δημόσιο τομέα^[1].

Ο Δημόσιος τομέας κατατάσσει το ανθρώπινο εργατικό του δυναμικό με βάση κατά κύριο λόγο τα τυπικά προσόντα, τα οποία προσδιορίζονται από το επίπεδο εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στον ιδιωτικό τομέα, οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας προς τους εργαζόμενους έχουν ως σημείο αναφοράς τη δια βίου εκπαίδευση (lifelong learning), η οποία περιλαμβάνει τόσο την κατάρτιση όσο και την επανακατάρτιση σε νέες τεχνολογίες και τρόπους παραγωγής.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η επιθυμία απόκτησης περισσότερων γνώσεων αλλά και αυτή της ολοκλήρωσης των σπουδών στη δευτεροβάθμια υποχρεωτική και μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση μαζί με λόγους εργαλειακής υψής, και συγκεκριμένα με λόγους που έχουν να κάνουν με τη βελτίωση της υπάρχουσας εργασιακής κατάστασης καθώς και με την εύρεση καλύτερης εργασίας, είναι οι σημαντικότεροι λόγοι απόφασης της συνέχισης των σπουδών στο εσπερινό σχολείο.

Ειδικότερα, η επιθυμία συνέχισης των σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και, μέσω αυτής, σε σχολές των ΑΕΙ – ΤΕΙ καθώς και σε σχολές εκτός τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κίνητρο τόσο την απόκτηση περισσότερων γνώσεων για προσωπική ολοκλήρωση και ικανοποίηση, όσο και την απόκτηση τυπικών αλλά και ουσιαστικών εφοδίων και προσόντων με σκοπό τη βελτίωση της θέσης στην αγορά εργασίας καθώς και την ικανοποίηση επαγγελματικών προσδοκιών αλλά και φιλοδοξιών, προβάλλεται ως ουσιαστικός λόγος συνέχισης των σπουδών στην εσπερινή εκπαίδευση.

Θα πρέπει πάντως να επισημανθεί ότι η επιθυμία συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν εκφράζεται από την πλειοψηφία των μαθητών των εσπερινών σχολείων.

Η εργασία την ημέρα εμφανίζεται ως σημαντικότερος λόγος συνέχισης των σπουδών στην εσπερινή και όχι στην ημερήσια εκπαίδευση, ενώ ουσιαστικοί λόγοι είναι ακόμη η ηλικία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις αλλά κι η ευκολία του επιπέδου φοίτησης στα εσπερινά σχολεία.

3. Η ζήτηση για εκπαίδευση

Η εντυπωσιακή ζήτηση για εκπαίδευση, ιδίως από τη δεκαετία του '60 και μετά (Τσαούσης, 2003, σ. 78) στην Ελλάδα, μπορεί να αποδοθεί στις παγιωμένες αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας τόσο για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης, όσο και για επαγγελματική εξασφάλιση μέσω της κατάληψης μιας μόνιμης θέσης στο Δημόσιο τομέα, θέση η οποία προϋποθέτει την κατοχή τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων, επιπέδου κατά κύριο λόγο τουλάχιστον Λυκείου.

Πίνακας 3.1
Υποψήφιοι και εισακτέοι στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση την περίοδο 1995 – 2004

Ακαδημαϊκό έτος	Υποψήφιοι*	Συνολικός αριθμός εισακτέων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Ποσοστό % των εισακτέων ως προς τους υποψήφιους	Μένουν «εκτός» Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	
				Αριθμός	Ποσοστό %
1995	153.547	45.666	29,74	107.881	70,26
1996	151.499	49.638	32,76	101.861	67,24
1997	156.161	54.788	35,08	101.373	64,92
1998	161.507	62.289	38,57	99.218	61,43
1999	166.288	71.265	42,86	95.023	57,14
2000	138.180	85.351	61,77	52.829	38,23
2001	133.517	83.058	62,21	50.459	37,79
2002	127.697	81.408	63,75	46.289	36,25
2003	125.982	79.591**	63,18	46.391	36,82
2004	127.584	81.346**	63,76	46.238	36,24
2005	129.380	81.021**	62,62	48.359	37,38
2006	119.471	64.392**	53,90	55.079	46,10

Πηγή: α) Στατιστική Υπηρεσία ΥΠ. Ε. Π. Θ., β) Τμήμα εισιτηρίων εξετάσεων ΥΠ. Ε. Π. Θ.

* Στον αριθμό υποψηφίων για τα ακαδημαϊκά έτη 1995 – 2004 συνυπολογίστηκαν οι θέσεις εισακτέων στα ΑΕΙ – ΤΕΙ, στην Α. Σ. ΠΑΙ. Τ. Ε. / Σ. Ε. Λ. Ε. Τ. Ε., στις ΑΣΤΕ, στις Στρατιωτικές και Αστυνομικές Σχολές, καθώς και στις Σχολές Ακαδημιών Εμπορικού Ναυτικού και του Πανεπιστημίου Κύπρου.

** Εισαχθέντες

Τα τελευταία χρόνια, η έντονη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση οδήγησε την πολιτεία σε αύξηση του αριθμού εισακτέων στα τριτοβάθμια ιδρύματα, με αποτέλεσμα ένα ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό νέων να συνεχίζουν σ' αυτά, αλλά και ένα επίσης σημαντικό ποσοστό υποψηφίων να μένουν εκτός Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (π. 3.1, παραπάνω).

4. Η πρόσβαση των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Μελετώντας προσεχτικά την νομολογία που αφορά στους τρόπους πρόσβασης των αποφοίτων της εσπερινής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια για την χρονική περίοδο 1983 – 2005 (π. 4.1), μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, όσον αφορά στους αποφοίτους των εσπερινών Γενικών Λυκείων, οι συνθήκες δεν ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκές, αν λάβουμε υπόψη ότι για να εισαχθούν αυτοί οι μαθητές στα ΑΕΙ θα έπρεπε να συναγωνισθούν κάτω από τους ίδιους όρους (συμμετοχή στις ίδιες εξετάσεις χωρίς να προβλέπεται γι' αυτούς ιδιαίτερο ποσοστό πρόσβασης στα ΑΕΙ) τους αντίστοιχους των ημερήσιων Γενικών Λυκείων, γεγονός που έδινε αναμφισβήτητο προβάδισμα στους δεύτερους, οι οποίοι ήταν απαλλαγμένοι από τον φόρτο της ημερήσιας εργασίας στον επαγγελματικό τομέα, με αποτέλεσμα να έχουν πολύ μεγαλύτερη ευχέρεια και άνεση στην αρτιότερη οργάνωση της μάθησης και γενικότερα της μαθησιακής και μαθητικής τους ζωής. Τα παραπάνω ισχύουν σε μεγαλύτερο ακόμη βαθμό δυσκολίας και

για τους απόφοιτους των εσπερινών ΤΕΛ, οι οποίοι επιδίωκαν να εισαχθούν στα ΑΕΙ μέσω του συστήματος των γενικών εξετάσεων (Δέσμες), συναγωνιζόμενοι κι αυτοί «επί ίσους όρους» με τους απόφοιτους των ημερήσιων και των εσπερινών Γενικών Λυκείων.

Όσον αφορά στους απόφοιτους των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων, οι όροι πρόσβασής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζονται ευνοϊκοί, κυρίως λόγω του επιπλέον ποσοστού που δίνεται σ' αυτούς τόσο για τα ΑΕΙ όσο και για τις υπόλοιπες σχολές Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένου και του ότι οι απόφοιτοι αυτοί διαγωνίζονται πλέον σε εξετάσεις εθνικού μεν επιπέδου αλλά χωριστά από τους αντίστοιχους των ημερήσιων Ενιαίων Λυκείων. Βέβαια, οι πιθανότητες εισαγωγής τους στις Στρατιωτικές και Αστυνομικές Σχολές δεν είναι οι καλύτερες δυνατές, εφόσον προϋποτίθεται ο απευθείας συναγωνισμός τους με τους απόφοιτους των ημερήσιων Ενιαίων Λυκείων στις εθνικές εξετάσεις (π. 4.1). Δεν θα πρέπει επίσης να αγνοηθεί το γεγονός της δυνατότητας που τους παρέχει ο νόμος προκειμένου να αποκτήσουν το απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου χωρίς να συμμετάσχουν σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου.

Οι απόφοιτοι των εσπερινών ΤΕΛ εμφανίζονται να ευνοούνται από τον τρόπο εισαγωγής στις σχολές των ΤΕΙ, ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΤΕ, εφόσον εξασφαλίζεται από ανέκαθεν γι αυτούς ειδικό ποσοστό εισαγωγής, τη μια χωρίς εξετάσεις και την άλλη με εξετάσεις μεν, όμως σε δύο μόνο (αντί των τριών για τα ημερήσια ΤΕΛ) μαθήματα γενικής παιδείας, και σε θέματα κοινά μεταξύ των αποφοίτων μόνο των εσπερινών ΤΕΛ.

Επίσης, οι απόφοιτοι των εσπερινών ΤΕΕ, έχοντας κι αυτοί «δικό τους» ποσοστό πρόσβασης στις σχολές των ΤΕΙ, ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΤΕ, διαγωνιζόμενοι μεταξύ τους σε εξετάσεις πανελλαδικού επιπέδου σε δύο επίσης μαθήματα γενικής παιδείας (αντί των δύο γενικής συν ένα μάθημα ειδικότητας για τους απόφοιτους των ημερήσιων ΤΕΕ) εμφανίζονται να διευκολύνονται στην εισαγωγή τους στις σχολές αυτές, εισαγωγή η οποία επιτυγχάνεται με χαμηλή βαθμολογία^[2].

5. Κινητικότητα των αποφοίτων των σχολείων εσπερινής φοίτησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μια ματιά στα πρόσφατα στατιστικά δεδομένα

Σύμφωνα με τα πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, η ροή μαθητών προς την εσπερινή εκπαίδευση συνεχώς αυξάνεται, κάτι που φαίνεται άλλωστε ξεκάθαρα από τους αριθμούς των αποφοιτούντων από την εσπερινή δευτεροβάθμια μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση (π. 5.1, Απόφοιτοι εσπερινών σχολείων).

Πίνακας 4. 1
Κωδικοποίηση της νομοθεσίας για την εισαγωγή των αποφοίτων της εσπερινής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Απόφοιτοι εσπερινών Γενικών Λυκείων	Απόφοιτοι εσπερινών Ενιαίων Λυκείων	Απόφοιτοι εσπερινών ΤΕΛ	Απόφοιτοι εσπερινών ΤΕΕ (Β' κύκλου)
Πρόσβαση στα ΑΕΙ			
Ως και το 1999 - 2000 με Γενικές εξετάσεις (Δέσμες) - "Επί ίσους όρους" με τους απόφοιτους των ημερήσιων Γενικών Λυκείων	Από το 2000 – 2001 χωρίς εισιτήριες εξετάσεις αλλά φυσικά με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου - Ποσοστό πρόσβασης 0,5% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων	Οι μαθητές των ΤΕΛ είχαν το δικαίωμα να ακολουθήσουν κάποια Δέσμη προκειμένου να διεκδικήσουν "επί ίσους όρους" με τους απόφοιτους των ημερήσιων και των εσπερινών Γενικών Λυκείων την πρόσβασή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΤΕ, Στρατιωτικές και	Δεν έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα ΑΕΙ
Το 2000 - 2001 με Γενικές εξετάσεις (Δέσμες) - ποσοστό πρόσβασης	Από το 2004 – 2005 με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για	ΤΕΙ, ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΤΕ, Στρατιωτικές και	

0,5% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων	τους μαθητές της Δ' τάξης των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου – Ποσοστό πρόσβασης 1% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων	Αστυνομικές Σχολές)	
Πρόσβαση σε ΤΕΙ (ΚΑΤΕΕ), ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΤΕ			
Ως και το 1992 - 1993 χωρίς γενικές εξετάσεις - Ποσοστό πρόσβασης 1% του συνολικού αριθμού εισακτέων στις σχολές αυτές	Από το 2000 - 2001 χωρίς εισιτήριες εξετάσεις αλλά φυσικά με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου - Ποσοστό πρόσβασης 0,5% καθ' υπέρβαση του καθοριζόμενου αριθμού εισακτέων	Από το 1977 όσον αφορά στα Κ. Α. Τ. Ε. Ε., και από το 1983 στα ΤΕΙ, η πρόσβαση των αποφοίτων των εσπερινών ΤΕΛ και Ναυτικών Λυκείων καθοριζόταν με ειδικό ποσοστό, χωρίς γενικές εξετάσεις. Ως το 1994 - 1995 το ποσοστό αυτό ήταν 0,5% επί του 35% του συνολικού αριθμού των κάθε φορά οριζομένων θέσεων για τους εισακτέους στις σχολές αυτές.	Από το 2001 - 2002 εισάγονται με εισιτήριες εξετάσεις - Ποσοστό πρόσβασης 0,5% των θέσεων που προβλέπονται για τις παραπάνω σχολές για τους απόφοιτους των ΤΕΕ (Β' κύκλου).
Ως και το 1999 - 2000 με γενικές εξετάσεις (Δέσμες) - Ποσοστό πρόσβασης 1% καθ' υπέρβαση του συνολικού αριθμού εισακτέων	Από το 2005 – 2006 με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Δ' τάξης των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου – Ποσοστό πρόσβασης 1% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων	Ως και το 1995 - 1996 χωρίς γενικές εξετάσεις - Ποσοστό πρόσβασης 1% επί του 35% του συνολικού αριθμού των κάθε φορά οριζομένων θέσεων για τους εισακτέους στις σχολές αυτές. Το ακαδημαϊκό έτος 1996 - 1997 με εισιτήριες εξετάσεις στην Έκθεση και στα Μαθηματικά - Ποσοστό πρόσβασης 1% επί του 35% του συνολικού αριθμού των κάθε φορά οριζομένων θέσεων για τους εισακτέους στις σχολές αυτές.	

Το 2000 - 2001 με γενικές εξετάσεις (Δέσμες) - Ποσοστό πρόσβασης 0,5% καθ' υπέρβαση του καθοριζόμενου αριθμού εισακτέων	Ως και το 1999 - 2000 με εισιτήριες εξετάσεις στην Έκθεση, στα Μαθηματικά και σ' ένα μάθημα ειδικότητας- Ποσοστό πρόσβασης 1% επί του 35% του συνολικού αριθμού των κάθε φορά οριζομένων θέσεων για τους εισακτέους στις σχολές αυτές.
	Το 2000 - 2001 με εισιτήριες εξετάσεις στην Έκθεση, στα Μαθηματικά και σ' ένα μάθημα ειδικότητας - Ποσοστό πρόσβασης 1% επί του 15% των θέσεων των παραπάνω σχολών, οι οποίες προβλέπονται για τους απόφοιτους του συστήματος των γενικών εξετάσεων (Δεσμών)
	Το 2001 - 2002 με εισιτήριες εξετάσεις στην Έκθεση και στα Μαθηματικά - Ποσοστό πρόσβασης 0,5% επί του 10% των θέσεων των παραπάνω σχολών, οι οποίες προβλέπονται για τους απόφοιτους του συστήματος των γενικών εξετάσεων (Δεσμών)
Πρόσβαση στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές Αστυνομικής Ακαδημίας	

Ως το 1999 - 2000 η πρόσβαση στις σχολές αυτές γινόταν μέσω των γενικών εξετάσεων (Δεσμών)	Οι απόφοιτοι του εσπερινού Ενιαίου Λυκείου δεν έχουν δικαίωμα πρόσβασης στις σχολές αυτές παρά μόνο αν διαγωνισθούν στις γραπτές εξετάσεις εθνικού επιπέδου της Γ΄ ημερήσιου Λυκείου και κριθούν με βάση τη γραπτή τους βαθμολογία στα μαθήματα αυτά μαζί με τους απόφοιτους των ημερήσιων Λυκείων	Δεν επιτρέπεται στους απόφοιτους των Εσπερινών (αλλά και των ημερήσιων) ΤΕΛ η πρόσβασή τους στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές Αστυνομικής Ακαδημίας	Δεν επιτρέπεται στους απόφοιτους των Εσπερινών ΤΕΕ η πρόσβασή τους στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές Αστυνομικής Ακαδημίας [ενώ αντίθετα από το ακαδημαϊκό έτος 2005 – 2006 δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης στους κατόχους πτυχίου Β΄ κύκλου ημερησίου ΤΕΕ καθώς και στους απόφοιτους των πρώων ΤΕΛ ή των Ναυτικών Λυκείων, στις Σχολές Μονίμων Υπαξιωματικών Στρατού Ξηράς (Σ. Μ. Υ.), Υπαξιωματικών Πολεμικού Ναυτικού (Σ. Μ. Υ. Ν.), Τεχνικών Υπαξιωματικών Πολεμικής Αεροπορίας (Σ. Τ. Υ. Α.) και στις Σχολές Αστυφυλάκων της Ελληνικής Αστυνομίας].
---	--	--	--

Πηγή: Νομοθεσία που αφορά στην εσπερινή εκπαίδευση. Η κωδικοποίηση της νομολογίας έγινε από τον Παντελή Γαλίτη.

Θα πρέπει να επισημανθεί πάντως ότι ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των μαθητών της εσπερινής εκπαίδευσης οφείλεται στα δημόσια εσπερινά σχολεία, αφού τα αντίστοιχα ιδιωτικά παρουσιάζουν σταθερά χαμηλά απόλυτα νούμερα αποφοίτων.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα ποσοστά των υποψηφίων από τα εσπερινά Ενιαία Λύκεια για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως προς τους απόφοιτους απ' αυτά παραμένουν ιδιαίτερα χαμηλά, ενώ το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε μεγαλύτερη ένταση για τους αντίστοιχους των εσπερινών ΤΕΕ (π. 5.2, παρακάτω), σε αντίθεση με την εικόνα που παρουσιάζουν οι απόφοιτοι των ημερήσιων σχολείων (π. 3.1, παραπάνω)^[3].

Πίνακας 5.1
Απόφοιτοι εσπερινών σχολείων

Σχολικό έτος	Απόφοιτοι δημόσιων εσπερινών ΓΕΛ – Ενιαίων Λυκείων	Απόφοιτοι ιδιωτικών εσπερινών ΓΕΛ – Ενιαίων Λυκείων	Σύνολο αποφοίτων εσπερινών ΓΕΛ – Ενιαίων Λυκείων	Απόφοιτοι δημόσιων εσπερινών ΤΕΛ - ΤΕΕ	Απόφοιτοι ιδιωτικών εσπερινών ΤΕΛ – ΤΕΕ	Σύνολο αποφοίτων εσπερινών ΤΕΛ – ΤΕΕ
1994 – 1995	772	188	960	877	0	877

1995 – 1996	813	167	980	1187	0	1187
1996 – 1997	813	177	990	1250	4	1254
1997 – 1998	1457	189	1646	1246	166	1412
1998 – 1999	978	186	1164	1024	173	1197
1999 – 2000	930	206	1136	315	24	339
2000 – 2001	1360	127	1487	1236	174	1410
2001 – 2002	1986	222	2208	1626	195	1821
2002 – 2003	2044	220	2264	2515	85	2600
2003 – 2004	2310	218	2528	3736	123	3859

Πηγή: Στατιστική Υπηρεσία ΥΠ. Ε. Π. Θ.

Είναι ενδιαφέρον επίσης ότι οι απόφοιτοι τόσο των εσπερινών ΓΕΛ – Ενιαίων Λυκείων, όσο και των εσπερινών ΤΕΛ – ΤΕΕ που επιδιώκουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εμφανίζουν ανάλογα ποσοστά επιτυχίας στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα με τους αντίστοιχους των ημερήσιων σχολείων (π. 5.3, παρακάτω).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα τελευταία τουλάχιστον έτη οι απόφοιτοι των εσπερινών ΓΕΛ – Ενιαίων Λυκείων δείχνουν να επιτυγχάνουν υψηλότερα ποσοστά κάλυψης των προσφερόμενων θέσεων στα Τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα από τους αντίστοιχους των εσπερινών ΤΕΛ – ΤΕΕ (π. 5.4, παρακάτω). Το γεγονός αυτό επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες, οι οποίες έχουν ως κέντρο αναφοράς από την μια τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε η Τεχνική εκπαίδευση για συνέχιση των εσπερινών σπουδών και από την άλλη την διαπιστωμένη χαλαρότητα που επιδεικνύουν γενικά οι μαθητές των ΤΕΛ – ΤΕΕ στην παρακολούθηση των θεωρητικών μαθημάτων τους^[4].

Συμπερασματικά, οι απόφοιτοι της εσπερινής δευτεροβάθμιας μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης εμφανίζονται, σε σχέση με τους αντίστοιχους της ημερήσιας, να διεκδικούν την είσοδό τους στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα με μειωμένη ένταση, ακολουθώντας πάντως την τάση που υπαγορεύει εντονότερη επιθυμία πρόσβασης στα ΑΕΙ απ' ότι στα ΤΕΙ. Αυτή η επιθυμία για εισαγωγή στα ΑΕΙ συμβαδίζει με την γενική τάση της ελληνικής κοινωνίας για την απόκτηση ενός πανεπιστημιακού τίτλου, ο οποίος θα συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της επαγγελματικής κατάστασης, όσο και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

6. Η πορεία των αποφοίτων των εσπερινών σχολείων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η πορεία των συμμετασχόντων αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και οι δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισαν θα στηριχτεί σε πρόσφατη έρευνα (Γαλίτης, 2005) η οποία διεξήχθη σε σταθμισμένο δείγμα αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της χώρας.

Σύμφωνα μ' αυτήν, το 1/5 των ερωτηθέντων (19,7%) συνέχισε στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά την αποφοίτηση από το εσπερινό σχολείο. Απ' αυτούς, σχεδόν το 40% έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του ή συνέχιζε κανονικά το έτος διεξαγωγής της έρευνας (το 2003), ενώ το 36% συνέχιζε με προβλήματα τα οποία εστιάζονται στην εργασία, στην έλλειψη χρόνου, στην απόσταση αλλά και – με μικρότερη όμως αναφορά – στις οικογενειακές υποχρεώσεις, στα οικογενειακά προβλήματα, στις μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, έχει διακόψει το 13% για λόγους που σχετίζονται με την εργασία, την απόσταση από τη Σχολή, την οικογένεια, τις μαθησιακές δυσκολίες. Δεν παρακολούθησε καθόλου το 10% είτε λόγω απόστασης από τη σχολή είτε λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων είτε λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

Το 22,4% αυτών που εγγράφηκαν στα ΑΕΙ – ΤΕΙ είτε έχει διακόψει τις σπουδές του σ' αυτά είτε δεν τις ξεκινάει καθόλου, για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αν λάβουμε υπόψη

και το ποσοστό αυτών που συνεχίζουν με προβλήματα τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προβλήματα που πολλές φορές οδηγούν σε διακοπή των σπουδών, το παραπάνω ποσοστό εκτινάσσεται σχεδόν στο 50% (ακριβές ποσοστό: 48,4%). Γίνεται αντιληπτό ότι η συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύεται σε δύσκολη υπόθεση (ίσως κάποιες φορές σε άπιαστο όνειρο) για το προφίλ του αποφοίτου της εσπερινής εκπαίδευσης, ο οποίος κατάφερε να πραγματοποιήσει τη φιλοδοξία του να εισαχθεί στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Από τα άτομα που, συνεχίζοντας τις σπουδές τους στα ΑΕΙ – ΤΕΙ, αντιμετώπισαν δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων [το 7% του συνόλου των ερωτηθέντων ή τα 2/5 (το 40,7%) όσων συνέχισαν στα ΑΕΙ – ΤΕΙ και παρακολούθησαν μαθήματα], οι δυσκολίες αυτές εστιάστηκαν κυρίως στην ανεπάρκεια χρόνου για διάβασμα (27,3%), στην μεγάλη απουσία από την εκπαίδευση (18,2%), στην ανεπάρκεια των αποκτηθέντων γνώσεων από το ημερήσιο (18,2%), ή από το εσπερινό σχολείο (18,2%). Συνολικά στην ανεπάρκεια γνώσεων αναφέρθηκε το 54,6% αυτών που εμφανίζονται να αντιμετωπίσαν μαθησιακές δυσκολίες κατά τη συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 5.2
Απόφοιτοι –υποψήφιοι από τα εσπερινά σχολεία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Σχολικό έτος	Εσπερινά ΤΕΕ			Εσπερινά Ενιαία Λύκεια		
	Απόφοιτοι	Υποψήφιοι	Ποσοστό % των υποψηφίων ως προς τους απόφοιτους	Απόφοιτοι	Υποψήφιοι	Ποσοστό % των υποψηφίων ως προς τους απόφοιτους
2000 - 2001	1.410	57	4,04	1.487	522	35,10
2001 – 2002	1.821	120	6,59	2.208	612	27,72
2002 – 2003	2.600	127	4,88	2.264	687	30,34
2003 – 2004	3.859	143	3,71	2.528	756	29,91

Πηγή: α) ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων, Τμήματα Α' και Β',

β) Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής της Διεύθυνσης Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών του ΥΠ. Ε. Π. Θ.

Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε από τον Παντελή Γαλίτη.

Πίνακας 5.3
Υποψήφιοι – εισαχθέντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από τα ημερήσια και εσπερινά σχολεία κατά σχολικό έτος

Ακ αδ ημ αϊκ ό έτο ς	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ														
	Ποσοστό 10%			Από ημερήσια Ενιαία Λύκεια (ποσοστό 90%)			Από Β' κύκλο ημερήσιων ΤΕΕ			Από εσπερινά Ενιαία Λύκεια			Από Β' κύκλο εσπερινών ΤΕΕ		
	Υ π ο ψ ή φ ι	Ε ι σ α χ θ έ ν	Π ο σ ο σ τ ό ε	Υ π ο ψ ή φ ι	Ε ι σ α χ θ έ ν	Π ο σ ο σ τ ό ε	Υ π ο ψ ή φ ι	Ε ι σ α χ θ έ ν	Π ο σ ο σ τ ό ε	Υ π ο ψ ή φ ι	Ε ι σ α χ θ έ ν	Π ο σ ο σ τ ό ε	Υ π ο ψ ή φ ι	Ε ι σ α χ θ έ ν	Π ο σ ο σ τ ό ε

	Ο Ι	Τ Ε Σ	Π Ι Τ Υ Χ Ϊ Α Σ %	Ο Ι	Τ Ε Σ	Π Ι Τ Υ Χ Ϊ Α Σ %	Ο Ι	Τ Ε Σ	Π Ι Τ Υ Χ Ϊ Α Σ %	Ο Ι	Τ Ε Σ	Π Ι Τ Υ Χ Ϊ Α Σ %	Ο Ι	Τ Ε Σ	Π Ι Τ Υ Χ Ϊ Α Σ %
200 0 – 200 1	216 52	833 2	38, 48	786 87	625 12	79, 44	321 71	265 0	8,2 4	522	431	82, 57	485	58	11, 96
200 1 – 200 2	118 78	793 2	66, 78	857 15	675 73	78, 83	294 92	533 9	18, 40	612	447	73	483	120	24, 84
200 2 – 200 3	112 64	783 1	69, 52	850 38	659 11	77, 51	285 03	525 9	18, 45	687	463	67, 39	490	127	25, 92
200 3 – 200 4	167 89	804 0	47, 89	832 49	674 55	81, 03	263 08	524 0	19, 92	756	468	61, 90	482	143	29, 67
200 4 – 200 5	203 41	799 9	39, 32	836 02	674 75	80, 71	241 38	474 0	19, 64	725	661	91, 17	574	146	25, 44
200 5 – 200 6	193 32	775 4	40, 11	797 48	521 22	65, 36	188 41	391 8	20, 80	702	328	46, 72	848	270	31, 84

Πηγή: ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων, Τμήματα Α΄ και Β΄. Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε από τον γράφοντα.

Πίνακας 5.4

Εισακτέοι – Εισαχθέντες από τα εσπερινά σχολεία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά σχολικό έτος

Σχολ ικό έτος	Εισακτέοι - Εισαχθέντες από εσπερινά ΓΕΛ – Ενιαία Λύκεια στα ΑΕΙ			Εισακτέοι – Εισαχθέντες από εσπερινά ΓΕΛ – Ενιαία Λύκεια στα ΤΕΙ, στην ΣΕΛΕΤΕ / ΑΣΠΑΙΤΕ. και στις ΑΣΤΕ			Εισακτέοι – Εισαχθέντες από εσπερινά ΤΕΛ – ΤΕΕ στα ΤΕΙ, στην ΣΕΛΕΤΕ / ΑΣΠΑΙΤΕ. και στις ΑΣΤΕ		
	Εισακ τέοι (Θέσει ς)	Εισαχθέ ντες	Ποσοστ ό % των εισαχθέ ντων ως προς τους εισακτέ ους	Εισακ τέοι (Θέσει ς)	Εισαχθέ ντες	Ποσοστ ό % των εισαχθέ ντων ως προς τους εισακτέ ους	Εισακ τέοι (Θέσει ς)	Εισαχθέ ντες	Ποσοστ ό % των εισαχθέ ντων ως προς τους εισακτέ ους

2000 – 2001	233	233	100	199	198	99,5	219	57	26
2001 – 2002	247	246	99,6	201	201	100	218	120	55
2002 – 2003	250	250	100	214	213	99,5	223	127	57
2003 – 2004	258	258	100	227*	210	92,5	229	143	62,5
2004 – 2005	396	371	93,7	421	289	68,6	235	146	62,1

Πηγή: ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων / Τμήματα Α΄ & Β΄. Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε από τον γράφοντα.

Η εσπερινή εκπαίδευση φαίνεται να συντηρεί και αρκετές φορές να ενισχύει και να πραγματοποιεί τα όνειρα για συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εφόσον θεωρείται ότι διευκολύνει - πιθανόν με τον (σύμφωνα με πολλούς) απαιτούμενο και συγχρόνως κατάλληλο για τις ανάγκες της εσπερινής εκπαίδευσης βαθμό εκπαιδευτικής δυσκολίας – την πρόσβαση στα ΑΕΙ – ΤΕΙ. Ακόμη, δίνει τη δυνατότητα συνέχισης στη μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση (δευτεροβάθμια – μεταδευτεροβάθμια).

Από την άλλη, η επιτυχής παρακολούθηση των τριτοβάθμιων σπουδών προσκρούει σε αντικειμενικές δυσκολίες που έχουν να κάνουν τόσο με την άσκηση εργασίας και τις οικογενειακές υποχρεώσεις – σε συνδυασμό και με την μεγάλη απόσταση από την έδρα της σχολής φοίτησης – όσο και με την μεγάλη σε χρονική διάρκεια απομάκρυνση από την εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μαθησιακών κενών, τα οποία, σε συνδυασμό και με την προχωρημένη πλέον ηλικία για κάποια άτομα, λειτουργούν αρνητικά στην πρόσκτηση της προσφερόμενης στα τριτοβάθμια ιδρύματα γνώσης. Έτσι, δεν είναι καθόλου σπάνιο το φαινόμενο, την επιτυχία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να ακολουθεί η αναγκαστική εγκατάλειψή της ή ακόμη και η μη αποδοχή της, όταν η προσμέτρηση των αντικειμενικών δυσκολιών συνηγορήσει σε κάτι τέτοιο.

Πάντως, οι παρεχόμενες από το εσπερινό σχολείο γνώσεις δεν φαίνεται να δημιουργούν ουσιαστικές μαθησιακές δυσκολίες στη συνέχιση των σπουδών.

Συμπερασματικά, η εσπερινή εκπαίδευση προσφέρει την – αποκλειστική για αρκετούς – ευκαιρία για προσπάθεια της συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για όσους επιθυμούν κάτι τέτοιο, όμως οι πρακτικές δυσκολίες απρόσκοπτης συνέχισης των σπουδών για όσους καταφέρουν να εγγραφούν σ' αυτήν εμφανίζονται πλέον ως δεδομένο και, σε αρκετές περιπτώσεις, απαγορευτικό της φιλοδοξίας επιτυχούς ολοκλήρωσής τους^[5].

7. Ο ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης – Επισημάνσεις

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, η εσπερινή εκπαίδευση συνεχίζει να υπηρετεί ένα μοναχικό – αλλά ιδιαίτερα σημαντικό – ρόλο: αυτόν της προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' εκείνα τα εργαζόμενα άτομα, τα οποία δεν κατάφεραν να ενταχθούν «έγκαιρα» και ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάγκες που σχετίζονται είτε με την επιθυμία απόκτησης γνώσεων, είτε μ' αυτήν της ολοκλήρωσης των υποχρεωτικών σπουδών, είτε της συνέχισης των σπουδών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, είτε ακόμη της απόκτησης τυπικών – κατά κύριο λόγο – ή ουσιαστικών εκπαιδευτικών προσόντων, απαραίτητων για τη βελτίωση ή την εξασφάλιση της ήδη υφιστάμενης εργασιακής κατάστασης. Σε αρκετές από τις παραπάνω επιδιώξεις λανθάνει, λιγότερο ή περισσότερο έντονα, η επιθυμία της κοινωνικοοικονομικής βελτίωσης. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η προσφορά της εσπερινής εκπαίδευσης προβάλλει ως ιδιαίτερα σημαντική.

Η διασφάλιση και η προσφορά ευκαιριών στους μαθητές των εσπερινών σχολείων ίσων με αυτές των μαθητών των ημερησίων, ενώ φαντάζει ως αυτονόητο, στην πραγματικότητα αποτελεί ακόμη αρνητικό σημείο αναφοράς. Η έλλειψη δυνατότητας των μαθητών της εσπερινής εκπαίδευσης να εισαχθούν σε στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές – παρά μόνο αν οι εσπερινοί μαθητές διαγωνισθούν επί ίσοις όροις με τους αντίστοιχους των ημερησίων – προβάλλει έντονα το θέμα της πραγματικά ειλικρινούς και ολόπλευρης ισότητας ευκαιριών στον τύπο αυτό εκπαίδευσης.

Επιτακτική εμφανίζεται η ανάγκη της διασφάλισης της εισόδου στο εσπερινό σχολείο όσων πραγματικά διαθέτουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις και συγκεκριμένα όσων πραγματικά εργάζονται. Είναι γνωστό ότι οι απόφοιτοι των εσπερινών σχολείων της δευτεροβάθμιας μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ) διεκδικούν την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια με ποσοστό επιπλέον των θέσεων που προσφέρονται στα αντίστοιχα ημερήσια σχολεία για τις σχολές των ΑΕΙ – ΤΕΙ. Είναι επίσης κοινό μυστικό ότι τα τελευταία χρόνια, με την καθιέρωση αυτού του επιπλέον ποσοστού από την πολιτεία, αυξήθηκε ο αριθμός των νεαρών ατόμων που, ενώ δεν εργάζονται, επιδιώκουν την εγγραφή τους στην εσπερινή εκπαίδευση προερχόμενοι από την ημερήσια, με αποκλειστικό σκοπό την ευκολότερη διεκδίκηση της εισόδου στα ΑΕΙ – ΤΕΙ, εφόσον ο ανταγωνισμός στο εσπερινό σχολείο είναι φυσικά πολύ ηπιότερος. Έτσι, σε βάρος αυτών που πραγματικά έχουν ανάγκη το παραπάνω μνημονευθέν ποσοστό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάποιοι, εκμεταλλευόμενοι την ελαστικότητα στον ουσιαστικό έλεγχο των απαραίτητων δικαιολογητικών εγγραφής τους στο εσπερινό σχολείο, γίνονται ενσυνείδητα – ή μήπως ασυνείδητοι (;) – ποδοπατητές των κόπων και των ονείρων για είσοδο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αυτών που προσπαθούν να συνδυάσουν ετερόκλητες υποχρεώσεις – εργασία, οικογένεια, σπουδές – και επιπλέον να υπερκαλύψουν εγγενείς δυσκολίες, όπως αυτές της εργασιακής κούρασης, της έλλειψης χρόνου για μελέτη, της ηλικιακής διαφοράς (με ό,τι αυτό το τελευταίο συνεπάγεται όσον αφορά στην ικανότητα και στην ευκολία πρόσληψης των νέων γνώσεων). Στο χαλαρό νομοθετικό πλαίσιο με το οποίο η πολιτεία αντιμετωπίζει την εσπερινή εκπαίδευση εδώ και πολλά χρόνια^[6], οφείλονται αρνητικές καταστάσεις όπως οι παραπάνω, οι οποίες με τη σειρά τους από τη μια συμβάλλουν στο κλίμα καχύποπτης αντιμετώπισης και, γιατί όχι, αμφισβήτησης, για την προσφορά του εσπερινού σχολείου στα εργαζόμενα άτομα και στο ρόλο που αυτό διαδραματίζει, ενώ από την άλλη δυσχεραίνουν ή ακόμη και ακυρώνουν τις προσπάθειες των «νομίμων» συμμετεχόντων στο εσπερινό σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γαλίτης, Π., (2005), Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού, Θεσσαλονίκη, Υπό δημοσίευση Διδακτορική Διατριβή.
- Ginzberg, E., (1984), *Career development*, in: Brown, D., - Brooks, L., et. al., (Eds.), (1984), *Career choice and development*, San Francisco, Jossey – Bass.
- Herr, E., L., (1970), *Decision making and vocational development*. Guidance Monograph Series, Series IV: Career information and Development, Boston, Houghton Mifflin
- Κανελλοπούλου, Κ., Ν., - Μαυρομάρα, Κ., Γ., - Μητράκου, Θ., Μ., (2003), *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*, Μελέτες 50, Κ. Ε. Π. Ε.
- Λαμπρόπουλος, Χ., - Ψαχαρόπουλος, Γ., (1990), *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ. 77, σσ. 172 – 209, Αθήνα, Ε. Κ. Κ. Ε.
- Parsons, T., (1959), *The school class as a social system: some of its functions in American Society*, Harvard Educational Review, 4, Autumn.
- Shultz, W., T., (1961), *Investment in human capital*, in: American Economic Review, 51, March, pp. 1 – 17.
- Τσαούσης, Δ., Γ., (επιμ.), (2003), *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 – 1922)*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., - Καζαμίας, Α., (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ε. Κ. Κ. Ε.

^[1] Ενδεικτική της τάσης αυτής είναι ότι στο γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ της 10ης – 11^{ης} Ιουλίου 2004 για την εξασφάλιση μιας θέσης στο Δημόσιο, οι αιτήσεις συμμετοχής αναμένονταν να ξεπεράσουν τις 110.000 για την κάλυψη 3.455 θέσεων κατηγορίας ΠΕ, ΤΕ. ΔΕ., διαμορφώνοντας την πιθανότητα επιτυχίας στο 1/30 (ποσοστό επιτυχίας 3,14%) (Εφημερίδα: «Έθνος», 28/04/04), ενώ για συνολικά 5.761 θέσεις στο Δημόσιο μέσω ΑΣΕΠ οι συνολικές αιτήσεις ξεπερνούν τις 230.000, διαμορφώνοντας την πιθανότητα επιτυχίας στο 1/40 (ποσοστό επιτυχίας 2,5%) (Εφημερίδα: «Έθνος», 04/05/04).

^[2] Βλ. Σχετικούς αναλυτικούς πίνακες βαθμολογίας πρώτου – τελευταίου εισαγόμενου στα Τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα τους οποίους δημοσιεύει κάθε σχολικό έτος το ΥΠ. Ε. Π. Θ.

^[3] Ενδεικτικά, σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠ. Ε. Π. Θ., η αποχή από τη συμμετοχή των μαθητών της τελευταίας τάξης των Λυκείων (δημόσιων και ιδιωτικών) στις γενικές εξετάσεις του Ιουνίου 2000 για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κυμάνθηκε για μεν τα εσπερινά στο 64,5% ενώ για τα ημερήσια μόλις στο 4,4%. (Σχετ.: Ψαχαρόπουλος, Γ., «Εξετάσεις Λυκείου: Ποιοι απέχουν και γιατί;», Εφημερίδα «Ελεύθερος Τύπος», 23/07/2001).

^[4] Όσον αφορά στους εισαχθέντες στα ΤΕΙ, ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΤΕ από τα εσπερινά ΤΕΕ, η πρόσβαση στις σχολές αυτές από το σχολικό έτος 2001 – 2002 προϋποθέτει την επίτευξη της βάσης (10) στα δύο πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα (Νέα Ελληνικά και Μαθηματικά), γεγονός που αποτέλεσε, τόσο για τους μαθητές των εσπερινών ΤΕΕ, όσο και των ημερήσιων, ανασταλτικό παράγοντα για την πρόσβαση στις παραπάνω σχολές και που αιτιολογεί τα χαμηλά ποσοστά που εμφανίζονται από το σχολικό έτος 2001 – 2002 και εφεξής.

^[5] Το συμπέρασμα αυτό αποτελεί επιβεβαιωθείσα υπόθεση εργασίας της διατριβής του γράφοντα (βλ.: Γαλίτης, Π., (2005), ό., π., σελ. 432 – 433.

^[6] Παρατηρείται, για παράδειγμα, το οξύμωρο, ενώ η φοίτηση στο εσπερινό Ενιαίο Λύκειο είναι τέσσερα έτη, να έχει δικαίωμα εγγραφής στη Γ΄ εσπερινού Ενιαίου Λυκείου μαθητής που έχει ολοκληρώσει την Α΄ ημερησίου, με αποτέλεσμα, αυτός ο μαθητής να σπουδάζει τελικά 3 συνολικά έτη στο Ενιαίο Λύκειο (1 έτος στο ημερήσιο και μόνο 2 αντί 3 επιπλέον έτη στο εσπερινό) . Κι αν ο μαθητής αυτός έχει προσκομίσει εικονικά δικαιολογητικά εργασίας, καταφέρνει από τη μια να διεκδικεί με ιδιαίτερα ευνοϊκούς όρους, έναντι τόσο των τωρινών όσο και των πρώην συμμαθητών του, την είσοδό του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ από την άλλη ευνοείται και ως προς τον υποχρεωτικό συνολικό χρόνο παρακολούθησης της δευτεροβάθμιας μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης.

ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ: Ο ΠΡΩΤΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΤΟ ΟΘΩΝΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Απόστολος ΑΤΣΙΑΣ
Υπ. Δρ. στην Ιστορία της Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας εξέχουσας μορφής των ελληνικών γραμμάτων, αυτής του Φιλίππου Ιωάννου. Διεξέρχεται αδρομερώς τα σημαντικότερα βιογραφικά του στοιχεία, το έργο του, το οποίο αναδεικνύεται στους κόλπους του Οθωνείου Πανεπιστημίου και τη σχέση, μέσω μέρους της υπάρχουσας αλληλογραφίας, με το Γρηγόριο Κωνσταντά.

ABSTRACT

This paper represents a distinguished person in the Greek literature, Felipe Ioannou. It goes through the most important points of his biography, his academic work in Othonion University and his relationship, based on a part of the existed correspondence, with Gregory Konstandas.

Η προσφορά του Φιλίππου Ιωάννου στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όταν αυτή διήνυε τα πρώτα της βήματα, οι αρετές που διέθετε, όπως αυτές της φιλοπατρίας και της αυταπάρνησης, καθώς και η κοινή μας καταγωγή, απετέλεσαν τους λόγους για τους οποίους οδηγηθήκαμε σ' αυτή την ανακοίνωση. Ειδικότερα, θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε στο περιορισμένο πλαίσιο ενός συνεδρίου, την προσωπογραφία του αδρομερώς, παραπέμποντας τον μελετητή στη βιβλιογραφία, την οποία ομολογουμένως με πολλή δυσκολία εντοπίσαμε και σε μια μελλοντική μονογραφία, η οποία θα παρουσιάζει με κάθε λεπτομέρεια «το κόσμημα του ημετέρου Πανεπιστημίου», όπως τον αποκάλεσε η εφημερίδα 'Τηλέγραφος', την επομένη του θανάτου του.

Τη δομή της εργασίας μας κατηύθυνε η εργασία του καθηγητή Βαγγέλη Σκουβαρά σχετικά με το χαιρετιστήριο άσμα του Φιλίππου Ιωάννου προς τον Καποδίστρια, η οποία όμως εμπεριείχε και την ιστορική διαδρομή του πρώτου καθηγητή φιλοσοφίας στο Οθώνειο Πανεπιστήμιο, το μετέπειτα "Εθνικό και Καποδιστριακό". Έχοντάς την ως βάση συνθέσαμε μέρος του υλικού, το οποίο είχαμε στη διάθεσή μας, προσπαθώντας να αναδείξουμε καινούρια στοιχεία, όπως δύο επιστολές του Φιλίππου Ιωάννου προς το δάσκαλό του Γρηγόριο Κωνσταντά.

Ίσως φανεί ασυνήθης ή και οξύμωρη η επιλογή να χρησιμοποιήσουμε ως εισαγωγή σε μια βιογραφία ένα επιτύμβιο επίγραμμα. Η αδρομερής όμως σε αυτό καταγραφή, από τον ίδιο, των κυριοτέρων βιογραφικών του στοιχείων αφενός και το ποιητικό του πιστεύω, το οποίο διατύπωσε αργότερα σε έναν λόγο του (Φίλιππος Ιωάννου, 1870:76) και αποτέλεσε βαρύνον χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του αφετέρου, οδήγησαν προς αυτή την κατεύθυνση: «Η ποίησις ... είναι θαυμασία του ανθρωπίνου πνεύματος πτέρωσις, δι' ἣς ὁ ἄνθρωπος ἀναπέτεται ἀπὸ τῆς φλαυρότητος καὶ ταπεινότητος τοῦ πραγματικοῦ τούτου κόσμου εἰς τὸ αἰθέριον ὕψος κόσμου τελειότερου ιδεώδους» · όσο για την κοινωνική της αποστολή, τη θεωρεί «... υπηρετικὴν τοῦ ὑψηλοῦ καὶ μεγάλου σκοποῦ τῆς πραγματώσεως τοῦ ἠθικοῦ ἀγαθοῦ ἐν τῷ κόσμῳ».

Εἰς εαυτὸν

«Φίλιππος ὁ Ἰωάννου υἱός, τοῦ χρηστοῦ Ρηγιάδου
καὶ τῆς Σοφίας ομοῦ συνετοτάτης μητρός,
τὴν Ζαγοράν μὲν πατρίδα ἐπὶ τοῦ δασώδους Πηλίου,
κ' ἐνδελεχὴ τῆς ζωῆς ἔσχε τοὺς λόγους σπουδῆν ·
τὴν δουλосύνην μισῶν, εἰς βαρεῖς υπεβλήθη ἀγῶνας
τῶν Πανελλήνων, υπέρ ἐλευθερίας αὐτῶν.

Υπό του Όθωνος δε τιμηθείς του εχέφρονος, πάντα
λόγω τε κ' έργω πιστός έμεινε τω βασιλεί.
Υπερβολάς δ' αποφεύγων ούθ' ύβριν δεσπότης πότ' ήνει,
ούτε του χύδην λαού έστεργε παρεκτροπάς.
Όργια δε τα σεμνά των Μουσών εις τους νέους διδάξας,
κείται, μοιραίως θανών, νυν εν τω τάφω αυτώ.»
(Φίλιππος Α. Οικονομίδης, 1882)

Ακολουθώντας λοιπόν τα βήματα του ακάματου μελετητή και ιστοριοδίφη Βαγγέλη Σκουβαρά^[1], πληροφορούμαστε τα εξής (Βαγγέλης Σκουβαράς, 1960: 35): «Ο Φίλιππος Ιωάννου, μια ονομαστή φυσιογνωμία των γραμμάτων μας τον περασμένο αιώνα, γεννήθηκε στη Ζαγορά του Πηλίου στα 1803. Τα πρώτα εγκύκλια μαθήματα τα παρακολούθησε στο Ελληνομουσείο της Ζαγοράς με δασκάλους το θείο του Νικόλαο Κασσαβέτη, τον Οικονόμο Κασσαβέτη και τον Ιωάννη Χουνή. Εξαιρετικός σταθμός στην πνευματική του σταδιοδρομία ήταν η μαθητεία του κοντά στο σοφό μηλιώτη δάσκαλο του Γένους, Γρηγόριο Κωνσταντά. Ο Κωνσταντάς τον μύησε στις ομορφιές της κλασσικής φιλολογίας και τον γνώρισε με τα καινούρια φιλοσοφικά ρεύματα της Δύσης.

Όταν υψώθηκε στη Θεσσαλομαγνησία το φλάμπουρο της λευτεριάς στα 1821, ο Φίλιππος Ιωάννου πήρε ενεργό μέρος στην επανάσταση και πολέμησε στο Βόλο και στο Βελεστίνο. Μετά την κατάπνιξη του κινήματος από το Δράμαλη τον βρίσκουμε στα Τρίκορφα της Τριπολιτσάς και στα 1828 ιδιαίτερο γραμματικό του Ανδρέα Μιαούλη στη ναυαρχίδα «Ελλάδα».

Όταν το Γενάρη του 1828 έφτασε ο Καποδίστριας στην Ελλάδα, όλοι οι Έλληνες αγωνιστές, και προπαντός οι μορφωμένοι, χάρηκαν υπερβολικά. Έλπιζαν πως θα μπη κάποιος τέρμα στα δεινά της ακυβερνησίας και της γενικής εξάρθρωσης, που θα επικρατούσε. Πρώτος και καλύτερος ενθουσιάστηκε κι ο Φίλιππος Ιωάννου. Η εικοσιπεντάχρονη καρδιά του σκίρτησε και, αισθαντικός ποιητής καθώς ήταν, μετουσίωσε τα συναισθήματά του σε στίχους. Φήμη και πανευρωπαϊκό κύρος είχε ο Κυβερνήτης και πάτησε τα επαναστατημένα χώματα σαν προσωπικότητα σεβαστή, λουσμένη με μια ιδανική αίγλη. Στα χείλια των Πανελλήνων ανέβηκε ένας εγκάρδιος χαιρετισμός στον ερχομό του · τον χαιρέτισε κι ο Φίλιππος με τον τρόπο του και με το φθόγγο του. Υπηρετώντας στο δίκροτο «Ελλάς», όπως προαναφέρθηκε, μέσα στον τόσο φόρτο της υπηρεσίας του, μεσοπελαγίς πάντα ή αραγμένος για λίγο σε κάποιον κόρφο των ασπροθαλασσίστικων νησιών, βρήκε τον καιρό να σμιλέψει το τραγούδι του^[2]. Σε μια πρόχειρη νεοελληνική απόδοση ο τίτλος του αφιερωμένου στον Καποδίστρια ποιήματος έχει ως εξής: "Εισιτήριον άσμα, μελουρηθέν εις την έλευσιν του Εξοχωτάτου Κυβερνήτου της Ελλάδος Κ.[όμητος] Ιωάννου Καποδίστρια εν μέτρω επιχωριαμβικώ ενδεκασυλλάβω, τω καλουμένω Σαπφικώ, παρά Φ.[ιλίππου] Μάγνητος^[3] (Βαγγέλης Σκουβαράς, 1960: 35)».

Στο σημείο αυτό, έχοντας κάνει μνεία του ποιήματος, το οποίο έδωσε την ευκαιρία στο Βαγγέλη Σκουβαρά να συνθέσει μια σύντομη μονογραφία του Ζαγοριανού καθηγητή, κρίναμε αναγκαίο να κάνουμε μια παρέκβαση, αποσκοπώντας στη διεύρυνση της παρουσίασης της ποιητικής του αύρας, βασιζόμενοι πάλι στο έργο, το οποίο χρησιμοποιούμε από την αρχή ως οδηγό:

«Η προσφορά της ποίησης, σε συνέχεια των όσων προαναφέρθηκαν σχετικά στην αρχή της εργασίας μας, αποτελεί μια αισθητική αντίληψη, σύμφωνη με τη γενικότερη φιλοσοφική θεωρία του Φιλίππου Ιωάννου, μα και καταστάλαγμα των στοχασμών και προβληματισμών ενός αγωνιστή, ο οποίος μόχθησε για την αποκατάσταση του σκλαβωμένου ελληνισμού, και που βοηθάει παράλληλα και για την πολιτική του μορφοποίηση, την κοινωνική του ανασυγκρότηση και το πνευματικό του ανέβασμα. Η ποίηση για τον λόγιο αυτόν πολεμιστή έπρεπε να είναι στρατευμένη και να θητεύει στο συγκαιρινό κοινό ιδανικό. Οι ποιητές με τα προϊόντα της τέχνης τους πρέπει 'να προβάλλωσι διδάγματα, άτινα και την ηθικήν και την τέχνην ικανούσιν' μια και 'το αληθώς καλόν είναι αχώριστον πάντοτε του ηθικού αγαθού'^[4] (Π. Ν. Πατριαρχέας, 1936) .

Πιστεύει ακόμη ο Φίλιππος Ιωάννου, ότι ο πιθανικός αγώνας, που κάνουν οι Έλληνες σε στεριές και πέλαγα για να λευτερωθούν, δεν είναι παρά κάτι ανάλογο με τους πολέμους της ελληνικής κλασσικής αρχαιότητας. Η ίδια αγωνιστική προσπάθεια κεντρισμένη από παραπλήσια ιδανικά. Το ιδρωμένο μέτωπο του μαχητή πρέπει να το στέψη ένα σιμωνίδειο φωτοστέφανο. Γι αυτό κι αριοπλέκει τα τραγούδια του σ' αρχαιοπρεπή γλώσσα, γι αυτό και το τονίζει πάω στον κλασικό βηματισμό. Το μέτρο που χρησιμοποίησε ο Φίλιππος Ιωάννου στο ποίημα του είναι η Σαπφική στροφή, που αποτελείται από τρεις σαπφικούς ενδεκασύλλαβους στίχους, κι ένα τέταρτο – δεμένο στενά με τον τρίτο – αδώνιο επωδικό.

Επανερχόμενοι, στη συνέχεια στην εξιστόρηση του Βαγγέλη Σκουβαρά, πληροφορούμαστε ότι «τον Οχτώβρη του 1829^[5] ο Φίλιππος Ιωάννου πήγε στο Μόναχο της Γερμανίας, συνοδεύοντας τα παιδιά

του Μιαούλη. Ευρισκόμενος στην Σύρο, με σκοπό να αποπλεύσει στη συνέχεια για την Τεργέστη, γράφει^[6] στον Γρηγόριο Κωνσταντά, προς τον οποίο πάντοτε εκδηλώνει έναν βαθύ σεβασμό, ζητώντας του συμβουλές και οδηγίες, τις οποίες, σύμφωνα με την επιστολή του, έχει μεγάλη ανάγκη. Επιπρόσθετα του ζητά συστατικές επιστολές για το Θήρσιο και αποδεικτικό των μαθημάτων φιλοσοφίας και μαθηματικών, τα οποία διδάχτηκε από το μεγάλο μηλιώτη δάσκαλο του γένους. Λόγω της μη ανταπόκρισης του δασκάλου του, ο Φίλιππος Ιωάννου επανέρχεται μετά από δύο μήνες περίπου στέλνοντάς του νέα επιστολή, από την Τεργέστη αυτή τη φορά^[7].

Η παραμονή του εκεί τούδωσε την ευκαιρία, από τη μια να χρηματίσει δάσκαλος της ελληνικής γλώσσας στους βαυαρούς πρίγκιπες Μαξιμιλιανό – κατοπινό βασιλιά της Βαυαρίας – και στον Όθωνα – κατοπινό βασιλιά της Ελλάδος -, κι από την άλλη ν' αρτιώσει τη μόρφωσή του. Από τα 1830 – 1836 παρακολούθησε τις παραδόσεις του Meilinger («Moral und Naturelle»), μαθήματα Φυσικής του Siber, Χημείας του Buchner, Γενικής Βοτανικής του Zuccarini, Λογικής και Μεταφυσικής του Kittel, Φιλοσοφίας του Fuchs, Ανατομίας του Schneider, Ζωολογίας του Schubert, Φυσιολογίας του Dolinger, Γεωγραφίας και Αστρονομίας του Gruithuisen και Φιλοσοφίας του περίφημου Schelling. Στις 19 Δεκεμβρίου 1836 ανακηρύχτηκε διδάχτορας του Πανεπιστημίου του Μονάχου. Μ' εντολή ακόμα της Ελληνικής Κυβέρνησης χρημάτισε δάσκαλος στο Ολδεμβούργο της κατοπινής βασιλίσσας των Ελλήνων Αμαλίας. Από το 1839 διορίστηκε ταχτικός καθηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο».

Το ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας αριθμούσε μόνον δύο χρόνια ζωής. Ως εκ τούτου, η παρουσία του Φιλίππου Ιωάννου σ' αυτό, συνδέεται τόσο με τα πρώτα βήματα του ιδρύματος, όσο με την μετέπειτα πνευματική πορεία του. Καθίσταται συνεπώς αναγκαία μια σύντομη εξιστόρηση των στοιχείων εκείνων - σε επίπεδο κειμενικού εγκιβωτισμού - τα οποία σχετίζονται και αποδίδουν το ιστορικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου μέχρι το 1870, έτος κατά το οποίο καταλήγει ο πηλιορείτης καθηγητής.

Γράφει ο Βασίλης Σφυρόερας στο βραχύ χρονικό για τα Εκατόν Πενήντα Χρόνια του Πανεπιστημίου Αθηνών (Βασίλης Σφυρόερας, 1987, 12-13): «Στα εγκαίνια του Πανεπιστημίου Αθηνών, στις 3 Μαΐου 1837, ο φαναριώτης καθηγητής της Ιστορίας και πρώτος πρύτανης Κωνσταντίνος Σχινάς, οριοθετούσε ιδεολογικά και γεωγραφικά το πεδίο δράσης του νεοσύστατου ιδρύματος: 'Το Ελληνικόν Πανδιδακτήριον..., κείμενον μεταξύ της Εσπερίας και της Έω, είναι προωρισμένον να λαμβάνη αφ' ενός μέρους τα σπέρματα της σοφίας και, αφ' ου τα αναπτύξη εν εαυτώ ιδίαν τινά και γόνιμον ανάπτυξιν, να τα μεταδίδη εις την γείτονα Έω, νεαρά και καρποφόρα'. Η αισιόδοξη αυτή προοπτική, όπως εκφράστηκε και στους άλλους λόγους των 'σχολαρχών', των κοσμητόρων, κατά τη διάρκεια της τελετής των εγκαίνιων, δεν ήταν άσχετη με τα επιτεύγματα και τους προσανατολισμούς της ελληνικής λογιοσύνης κατά το τέλος της Τουρκοκρατίας, αλλά και με την κατάσταση της παιδείας στον ελληνικό χώρο». Σε στενότερο πλαίσιο, αυτό της Θεσσαλίας, η περίοδος 1774-1820 είναι γνωστή ως δεύτερη περίοδος του Θεσσαλικού Διαφωτισμού, αποκαλούμενη και Μεταρρηγική γιατί αρχίζει με το Ρήγα και δεσπόζεται σ' όλη τη διαδρομή της από το πνεύμα και την παράδοση του μεγάλου Εθνεγέρτη. Στους πρωτοπόρους της συναντάμε ανάμεσα σε αυτά των τριών δασκάλων του Γένους, του Μάγνητος κ.ά. και αυτό του Φιλίππου Ιωάννου (Γεώργιος Βαλέτας, 1965).

Σύμφωνα με το Βασίλη Σφυρόερα (Βασίλης Σφυρόερας, 1987: 12-13) «Οι περισσότεροι από τους εικοσιεφτά Έλληνες καθηγητές, που είχαν διοριστεί με το διάταγμα της 14^{ης} Απριλίου 1837 'Περί συστάσεως του Πανεπιστημίου', προέρχονταν από κέντρα του αλύτρωτου και του παροικιακού ελληνισμού και είχαν σπουδάσει στα Πανεπιστήμια της Γερμανίας και της Γαλλίας. Μαζί με τους έξι Γερμανούς καθηγητές – των θετικών κυρίως επιστημών – επωμίζονταν το βαρύ έργο να 'ανακαλέσουν' την παιδεία 'εκ της σοφής Ευρώπης μεθ' απάντων, οis περιεβλήθη εν τη ξενιτεία αυτής κοσμημάτων', για να τη 'μετακενώσουν' στο νέο ελληνικό κράτος, που δημιουργούσε το πρώτο Πανεπιστήμιο της Βαλκανικής και της ευρύτερης περιοχής της Ανατολικής Μεσογείου. Το πανεπιστήμιο του Όθωνος, όπως ονομάστηκε στο πρώτο άρθρο του 'προσωρινού κανονισμού' του, στεγάστηκε στη βορειοανατολική πλευρά της Ακρόπολης, στο σπίτι του αρχιτέκτονα Σταματίου Κλεάνθους, που είχε προηγουμένως χρησιμοποιηθεί και ως γυμνάσιο. Ο Κλεάνθης ανέλαβε την υποχρέωση προσθέσει τρεις αίθουσες για τις παραδόσεις, οι οποίες περιορίστηκαν σε 'προεισαγωγικά' μαθήματα στο δίμηνο μέχρι τις θερινές διακοπές».

Η καθιέρωση του Πανεπιστημίου τελέστηκε στις 3 Μαΐου 1837. «Οι καθηγηταί αυτού από τότε εσπούδασαν ανενδότης και ευσυνειδήτως να εκτελίσωι το εις αυτούς ανατεθέν έντιμον μεν αλλά δυσχερές έργον (Θ. Μανούσος, 1845: 27).

Οι τέσσερις σχολές του Πανεπιστημίου συνεχίζει ο Βασίλης Σφυρόερας (Θεολογίας, Νομικών επιστημών, Ιατρικής, Φιλοσοφίας, όπου εντάχθηκαν οι Φυσικές και Μαθηματικές επιστήμες) λειτούργησαν συστηματικότερα από τον Οκτώβριο με 52 συνολικά φοιτητές και 75 ακροατές, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν κρατικοί υπάλληλοι. Το πρόγραμμα των μαθημάτων κυκλοφόρησε ευρύτατα στην πρωτεύουσα των 15.000 κατοίκων. Στις παραδόσεις του πρώτου καιρού προσέρχονταν από περιέργεια ή

φιλομάθεια ιερωμένοι και έμποροι, παλιοί αγωνιστές και μαθητές γυμνασίου, 'μεσήλικες και πολιοίτριχες, οι οποίοι παρεκάθητο ανεκτικώτατα επί των φοιτητικών θρανίων'. Μολονότι ο αριθμός των φοιτητών, οι οποίοι προσήλθαν για εγγραφή τα δύο επόμενα χρόνια, ήταν μικρότερος (43 το 1838 και 24 το 1839), το σπίτι του Κλεάνθους δεν διέθετε πια τους απαραίτητους για τη διδασκαλία χώρους, γεγονός που είχε προβλεφθεί στο πρώτο διάταγμα για την ίδρυση του Πανεπιστημίου. Εκεί οριζόταν ότι 'δύνανται οι καθηγηταί και διδάσκαλοι, ελλείψει άλλων καταλλήλων οικημάτων να διδάσκωσι και εις τα ίδια'. Με πρωτοβουλία του δεύτερου πρύτανη, Γεωργίου Α. Ράλλη, στις 26 Ιανουαρίου 1839 συγκροτήθηκε επιτροπή για τη συλλογή συνδρομών 'προς ανέγερσιν Ελληνικού Πανεπιστημίου'. Τρεις κορυφαίες μορφές του αγώνα της ανεξαρτησίας, σύμβουλοι επικρατείας τώρα, ο Γεώργιος Κουντουριώτης, ο Ανδρέας Ζαΐμης και ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, ο ανακτοσύμβουλος Αύγουστος – Χριστιανός Μπράντις, ιστορικός και φιλόσοφος, και οι καθηγητές Κωνσταντίνος Σχινάς, Γεώργιος Ράλλης, Θεόδωρος Ράλλης, Νεόφυτος Βάμβας και Γεώργιος Γεννάδιος ορίστηκαν μέλη της επιτροπής αυτής. Έναν μήνα αργότερα, στις 25 Φεβρουαρίου, με προκήρυξή τους καλούσαν τους 'πανταχού της Οικουμένης παρεπιδημούντας Έλληνες', καθώς και τους 'παρ' άπασι τοις έθνεσι φιλέλληνες' να συμβάλλουν 'εις την ανέγερσιν του εις τον φωτισμόν των παιδων καθωρισμένου Ελληνικού Πανεπιστημίου'. Η ανταπόκριση στην έκκληση της επιτροπής υπήρξε άμεση. Πλούσιοι έμποροι και λόγιοι κυρίως της διασποράς και του αλύτρωτου ελληνισμού, κληρικοί, μισθοβίωτοι και επαγγελματίες του ελεύθερου κράτους είχαν προσφέρει ως το τέλος Μαρτίου το ένα έκτο περίπου της δαπάνης, που είχε προϋπολογισθεί κατά προσέγγιση για την οικοδομή».

Ανάμεσά τους συγκαταλέγεται και ο Δημήτριος Πλατυγένης, συντοπίτης του Φιλίππου Ιωάννου. Ο τελευταίος, ως Πρύτανης, εκφώνησε λόγο στο μνημόσυνο του ευεργέτη, το οποίο τελέσθηκε από το Πανεπιστήμιο στον καθεδρικό ναό της Αγία Ειρήνης την 1^η Ιουνίου 1858 (Φίλιππος Ιωάννου, 1858)^[8].

Στις 5 Μαΐου 1839 ανακοινώθηκε στην επιτροπή η έγκριση του σχεδίου που είχε εκπονήσει ο Δανός αρχιτέκτονας Χριστιανός Χάνσεν. Στις 2 Ιουλίου, σε πανηγυρική τελετή, ο Όθων έθετε τον θεμέλιο λίθο με την επιγραφή 'Ελληνικόν Πανεπιστήμιον, ανεγερθέν τη συνδρομή Ελλήνων και Φιλελλήνων, ζ' έτει της βασιλείας του Όθωνος του Πρώτου, την 2αν Ιουλίου 1839'. Στα 1839 διορίζεται και ο Φίλιππος Ιωάννου ως καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας και Φιλοσοφίας, θητεία η οποία διαρκεί μέχρι το 1870 (Βασίλης Σφυρόερας, 1987: 131).

Προς τιμήν του άνακτος, προς το οποίο έτρεφε ιδιαίτερη εκτίμηση και συμπάθεια, ο Φίλιππος Ιωάννου συνέθεσε επιγραφή (Φίλιππος Ιωάννου, 1865: 600), η οποία τοποθετήθηκε στη θύρα του Πανεπιστημίου:

«Ζήθι, άναξ τρισέβαστε, συν Αμαλή Βασιλίσση
ζήθι, βιτλεσβαχίων ευκλεές έρνος Όθων.
Μούσας ηδυμελείς και ον ιδρύσας ενθάδε Μούσαις
Ναόν, σω σκήπτρω χρυσέω αμφιέπων».

Δύο χρόνια διήρκεσε η οικοδόμηση της πρώτης πτέρυγας του κτηρίου. Το Νοέμβριο του 1841 άρχιζαν τα μαθήματα, ενώ συνεχίζονταν ακόμη οι εργασίες στο χώρο των προπυλαίων (Βασίλης Σφυρόερας, 1987: 13).

Μέχρι το 1844 το Πανεπιστήμιο στερούνταν οριστικό οργανισμό επειδή όσα σχέδια είχαν συνταχθεί και υποβληθεί από διάφορες επιτροπές δεν είχαν εγκριθεί. Τότε, ο Σπυρίδων Τρικούπης, διευθύνων το έτος εκείνο τα της δημοσίας εκπαιδεύσεως, έδωσε εντολή στις τέσσερις σχολές του Πανεπιστημίου να συντάξουν, η καθεμιά ξεχωριστά, οργανισμό. Επιτροπή, η οποία απαρτιζόταν από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές Κ. Ασώπιο, Ν. Βάμβα, Φίλιππο Ιωάννου και Θ. Μανούσο, επιφορτίσθηκε με το έργο της σύνταξης ενός πλήρους και οριστικού για το Πανεπιστήμιο οργανισμού. Αφού παρέλαβε τα σχέδια των οργανισμών, με βάση την πείρα της, τον τύπο και το παράδειγμα νεότατων ξένων οργανισμών, ιδίως των Πανεπιστημίων της Βόννης και του Βερολίνου, συνέταξε σχέδιο οργανικού νόμου του Πανεπιστημίου Όθωνος, το οποίο αφού έγινε αποδεκτό από τη σύγκλητο υποβλήθηκε στο υπουργείο για να συζητηθεί στη Βουλή και να αποκτήσει ισχύ οργανικού νόμου (Θ. Μανούσος, 1845: 28).

Το 1846 οι γενναίες εισφορές των Ελλήνων του εξωτερικού και η κρατική επιχορήγηση επέτρεψαν την έναρξη κατασκευής της οπισθίας πτέρυγας και της αίθουσας τελετών, η οποία περατώθηκε το 1851. Χρειάστηκαν ακόμη 12 χρόνια για τη διακόσμηση – εσωτερική και εξωτερική – του Πανεπιστημίου, που πραγματοποιήθηκε με συνδρομές Ελλήνων του εξωτερικού». Παράλληλα προς την ανέγερση του κεντρικού πανεπιστημιακού κτηρίου υπήρξε η φροντίδα για τη δημιουργία βιβλιοθήκης, ειδικών συλλογών, εργαστηρίων και προσαρμογών απαραίτητων για τη διδασκαλία και την επιστημονική συγκρότηση των φοιτητών (Βασίλης Σφυρόερας, 1987: 13-14).

Για το Φιλολογικό Φροντιστήριο, στο οποίο θητεύει και ο Φίλιππος Ιωάννου, γράφει ο Σήφης Μπουζάκης (Σήφης Μπουζάκης, 2006: 191-192), ότι συστάθηκε με το διάταγμα της 30^{ης} Ιουνίου 1842, διατελούσε υπό τη διεύθυνση ενός από τους τακτικούς καθηγητές της Φιλολογίας, ο οποίος λάμβανε μηνιαίο επιμίσθιο 100 δραχμών και αποσκοπούσε στην αρχή στην άσκηση των φοιτητών της Φιλολογίας «υπό την οδηγία των τακτικών αυτής Καθηγητών εις το γράφειν ευφραδώς την αρχαίαν Ελληνικήν και Λατινικήν γλώσσαν και εις την κριτικήν έρευναν και ανάλυσιν των κλασικών συγγραφέων και ποιητών». Με Διάταγμα της 17^{ης} Σεπτεμβρίου 1850 ενεκρίθη ο Κανονισμός του, στον οποίο βλέπουμε ότι ο σκοπός του είναι τώρα η «ειδικωτέρα εκπαίδευσις των μελλόντων να μετέλθωσι το διδασκαλικόν έργον, η δε εις αυτό φοίτησις διετής. Ο ανωτέρω Κανονισμός ίσχυσε μέχρι του έτους 1868. Διευθυντής του από το 1842 μέχρι το 1867 διετέλεσε ο Κωνσταντίνος Ασώπιος. Το Ασώπιο διαδέχθηκε ο Φίλιππος Ιωάννου και αυτόν ο Κ. Κόντος.

Σχετικά με τις παραδόσεις του Φιλίππου Ιωάννου εντοπίσαμε έκδοση του Λεοντίου Οικονόμου, ο οποίος υπήρξε φοιτητής του. Ο τελευταίος παρακολουθώντας τις παραδόσεις του καθηγητή του, τις εξέδωσε στη συνέχεια μετά από σχετική επεξεργασία, όπως διευκρινίζει ο ίδιος στην πρώτη σελίδα του πονήματός του (Λεόντιος Οικονόμου, 1863) : «Παραδόσεις Φιλίππου Ιωάννου εκδιδόμεναι υπό Λ.Ο. ως αντελήφθην αυτών και ως εκ παραβολής πολλών τετραδίων και προς το όλον του Φ. Ι. σύστημα και προς το Φ. Δ. του Γρος διόρθωσεν αυτάς κατά τα χειρογραφικά αμαρτήματα, επεξηργασμένα, αναπεπλασμένα, μετά προσθαφαιρέσεων, παραβολών των σχετικών μερών, συμπληρώσεως των κεκρηνόντων της συγγραφής, συνηρμωσμένα προς το όλον φιλοσοφικόν σύστημα του Φ. Ι., μετά περιλήψεων και ιδίων σημειώσεων κ.τ.λ.»

Στην αρχή της έκδοσης παρατίθεται κείμενο του Φιλίππου Ιωάννου, με το οποίο ο καθηγητής επιχειρηματολογεί εναντίον του τυποκλόπου. Δυστυχώς δεν μπορούμε να παρακολουθήσουμε τους προβληματισμούς του από την αρχή διότι στο αντίτυπο, το οποίο διαθέταμε, λείπουν οι έξι πρώτες σελίδες. Στις υπόλοιπες διαβάζουμε ότι αφότου ο Φίλιππος Ιωάννου έμαθε γι την τύπωση των σημειώσεων του, τους καλεί όλους να μην καταδεχθούν να τις αγοράσουν, δηλώνοντας ότι αναγκασμένος από τις περιστάσεις, τις δημοσίευσε και ο ίδιος. Επιπρόσθετα παραθέτει και όλα εκείνα τα σημεία, τα οποία διαστρεβλώνουν το κείμενό του (Λεόντιος Οικονόμου, 1863: ζ', η').

Η απάντηση του 'λογοκλόπου' περιλαμβάνει τις προθέσεις του, να αφαιρέσει παλιλλογίες, περιπτολογίες και να διευκολύνει γενικά τους άλλους φοιτητές. Σχετικά με τη λογοκλοπή, ισχυρίζεται ότι ούτε διακίνησε κάτι το εμπιστευτικό, ούτε τύπωσε αυτούσιες τις παραδόσεις του Φιλίππου Ιωάννου και ότι δεν είχε καμία διάθεση να συγκρουσθεί μαζί του (Λεόντιος Οικονόμου, 1863: ι', ια').

Το δεύτερο σε σημασία έργο του αποτελούν τα 'Φιλολογικά Πάρεργα' (Φίλιππος Ιωάννου, 1874), ένα πολυτομικό και πολυσχιδές και πολυσέλιδο έργο. Συμπεριλαμβάνονται σ' αυτό, εκτός της, ως προοίμιο, προσφωνητικής επιστολής προς τον αδελφό του, μεταξύ των άλλων και, μετάφραση και σχολιασμός του βιβλίου του Κορνηλίου Τάκιτου 'Περί θέσεως, Ηθών και Λαών της Γερμανίας', έμμετρη 'μεθερμηνεία' των ασμάτων ΞΔ' ΞΣΤ' του Ουαλέριου Κάτουλλου, έμμετρη μεταφορά στην ελληνική των πέντε πρώτων βιβλίων του Οβιδίου, μεταφράσεις δημοτικών ασμάτων, ποιητικές συνθέσεις δικές του, όπως Ωδές, Επιγράμματα, Επιγραφές, Γνωμικά, Παροιμίες.

Στο Οθώνειο Πανεπιστήμιο, επανερχόμενοι στο κείμενο του Βαγγέλη Σκουβαρά, δίδαξε συνέχεια μέχρι τα 1862, όταν απολύθηκε από τη θέση του επειδή ήταν Οθωνικός. Η απομάκρυνσή του αυτή σχολιάστηκε πολύ, μια κι η διδαχτική καρποφορία του Φιλίππου Ιωάννου στο ανώτατο πνευματικό ίδρυμα της χώρας ήταν γονιμότατη. Η έδρα του προτάθηκε στον ονομαστό κερκυραίο σοφό Πέτρο Βράϊλα Αρμένη, που την αρνήθηκε ωστόσο από σεβασμό στην επιστημονική προσωπικότητα και στο ήθος του πηλιορείτη καθηγητή. Έτσι τον επόμενο χρόνο ξαναδιορίστηκε και δίδαξε ως το θάνατό του στις 30 Μαΐου 1880 (Βαγγέλης Σκουβαράς, 1987:35).

Προσπαθήσαμε να καλύψουμε με την εργασία μας αυτή, στο μέτρο του δυνατού, και χωρίς καμιά διάθεση αγιοποίησης, μια προσωπικότητα κόσμημα, ζώσα ενσάρκωση της αρετής καθ' όλη τη διάρκεια του βίου της, όπως αποκλήθηκε, ενός ακαδημαϊκού δασκάλου, ο οποίος διαπαιδαγόησε και μύησε δυο γενιές Ελλήνων στην ελληνική φιλοσοφία. Αισθανθήκαμε διπλό το χρέος λόγω κοινώς καταγωγής, σημείο το οποίο διακρίναμε και στο έργο του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλέτας Γ., Η Συμβολή της Θεσσαλίας στον Νεοελληνικό Διαφωτισμό, Θεσσαλικά Χρονικά, Έκτακτος Έκδοσις, Επί τω Εορτασμό της Ογδοηκοναετηρίδος από της Απελευθερώσεως της Θεσσαλίας, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία των Θεσσαλών, Αθήναι, 1965, σελ. 332
- Ιωάννου Φ., Πρυτάνεως, Λόγος Εκφωνηθείς κατά το Μνημόσυνο του Δημητρίου Πλατυγένους, το τελεσθέν υπό του Πανεπιστημίου, Εν τω Καθεδρικώ Ναώ της Αγίας Ειρήνης, τη 1^η Ιουνίου 1858, Εν Αθήναις, Τύποις Δ. Αθ. Μαυρομμάτη (Οδός Ερμού 33, παρά τη πλατεία της Αγίας Ειρήνης), 1858 σελ. 5-15. (Βιβλιοθήκη της Βουλής)
- Ιωάννου Φ., Φιλολογικά Πάρεργα, Προσφωνηθέντα τω αδελφώ αυτού Δημητρίω Ι. τω Γυαλά, Έκδοσις Β' εν η τινα διώρθωται ή επί το κρείττον μεταπεποιήται, ουκ ολίγα δε και προστέθειται, Αθήνησιν, εκ του τυπογραφείου των αδελφών Περρη επί των οδών Βουλής και Μητροπόλεως, 1865, σελ. 600 (Βιβλιοθήκη της Βουλής)
- Ιωάννου Φ., Λόγος Ολυμπιακός, συνταχθείς και εκφωνηθείς υπό Φ.Ι. εν τη β' εορτή των ιδρυθέντων Ολυμπίων υπό του αιμνήστου Ευαγγέλου Ζάππα. Αθήναι [1870] σελ. 76.
- Μανούσος Θ. Περί Πανεπιστημίων Εν Γένει και Ιδιαιτέρως περί του Οθωνείου Πανεπιστημίου, Εν Αθήναις, Εκ της Τυπογραφίας Εμ. Αντωνιάδου, Κατά την οδόν Ανακτόρων αριθ. 26, 1845. (Βιβλιοθήκη της Βουλής)
- Μπουζάκης Σ., Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005), Τεκμήρια Ιστορίας, Τόμος Α' (1836 - 1925), Gutenberg, Αθήνα, 2006.
- Οικονομίδης Φ., Αρχαία Μούσα υπό Νέον Ένδυμα, ήτοι: Φιλίππου Ιωάννου Διάφορ' Αρχαία Ελληνικά Ποιήματα και Επιγράμματα Κατ' Εκλογήν, Εις την Καθ' Ημάς Ελληνικήν Ελευθέρως Μεταφρασθέντα, Τινά μεν εν λόγω πεζώ, τα πλείστα δ' εμμέτρως, Υπό του Ανεσιού Αυτού Φιλίππου Α. Οικονομίδου, Διδάκτορος της Φιλοσοφίας, Εν Βιέννη, εκ του Τυπογραφείου Υιού Καρόλου Γερόλδου, 1882.
- Οικονόμου Λ., Φιλοσοφία, Μέρος Δεύτερον – Πρακτική Φιλοσοφία, Μέρος Δεύτερον -Φιλοσοφική Δικαιολογία ή Φυσικόν Δίκαιον, Εν Αθήναις, Τύποις Δ. Δράκου, 1863.
- Πατριαρχέας Π. Ν., Φίλιππος Ιωάννου, ο από καθέδρας Έλλην φιλόσοφος του 19^{ου} αιώνος, εν Αθήναις, 1936.
- Σκουβαράς Β., Ένα ανέκδοτο Χαιρετιστήριο Άσμα του Φιλίππου Ιωάννου στον Ιωάννη Καποδίστρια, Ανάτυπο από την "Επτανησιακή Πρωτοχρονιά", 1960.
- Σφυρόερας Β., Βραχύ χρονικό για τα Εκατόν Πενήντα Χρόνια του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1837-1987, Εκατόν Πενήντα Χρόνια, Κατάλογος Έκθεσης Ενθυμημάτων, Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

^[1] Σημ: Ο Βαγγέλης Σκουβαράς υπήρξε φιλόλογος της μέσης εκπαίδευσης αρχικά και μετέπειτα καθηγητή της φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου της Αθήνας. Τιμήθηκε και από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με την ονοματοθέτηση κάποιου από τα αμφιθέατρά του, σε 'Βαγγέλης Σκουβαράς'.

^[2] Για το χαιρετιστήριο αυτό άσμα σημειώνει ο Βαγγέλης Σκουβαράς: «Το χαιρετιστήριο αυτό άσμα, ανέκδοτο απ' όσο ξέρω, το βρήκα απολησμονημένο μέσα στο σωρό των φακέλων της Βιβλιοθήκης των Μηλεών. Είναι 4 φύλλα χαρτιού δεμένα (σελ. 8 χωρίς αρίθμηση) · οι διαστάσεις του τετραδίου αυτού: 17 Χ 23 εκ. Το κείμενο γραμμένο με τον καλαίσθητο και φροντισμένο γραφικό χαρακτήρα του Φιλίππου Ιωάννου, πιάνει τις εξήμιση σελίδες του, αφήνοντας την υπόλοιπη μιάμιση σελίδα λευκή. Το ταξινόμησα στο φάκελο Ε' (αριθ. 27) . Το πώς βρέθηκε στη Βιβλιοθήκη των Μηλεών το κείμενο αυτό δεν είναι δύσκολο να το εξηγήσουμε. Όταν το σύνταξε ο ποιητής το ταχυδρόμησε στο δάσκαλό του Γρηγόριο Κωνσταντά, που τότε ήταν Έφορος της Παιδείας της επαναστατημένης Ελλάδας, για να το δη, να το διορθώσει και να το δώσει κατόπιν στη δημοσιότητα. Ο δεσμός του σοφού δασκάλου με το μαθητή του ήταν πάντοτε στενός, κι ο νεαρός λόγιος είχε απόλυτη εμπιστοσύνη στη γνώμη και στη φιλολογική κρίση του Κωνσταντά. Πριν τρία χρόνια τούχε στείλει ένα επικήδειο ποίημα στο Λόρδο Μπάϋρον, λέγοντάς του: "Παρακαλώ λοιπόν να το προσθήξετε εις την Λυδίαν Σας λίθον, και, αν φανή δόκιμον, να το διευθύνετε εις τον εφημεριδογράφον της Ύδρας να το τυπώσει · εάν δε ευρεθή τι κίβδηλον, ομοίως θέλετε λάβη την καλωσύνην να το εμβάλετε εις το καθαρκτικόν χωνευτήριόν Σας, και να το καταστήσητε λαμπρόν και καθάριον". Το ίδιο γίνηκε και τώρα. Στάλθηκε στον Κωνσταντά και παράμεινε στα κατάλοιπα του αρχείου του. Στον ίδιο φάκελο Ε' (αριθ.37) είναι ταξινομημένο και το συνοδευτικό του άσματος γράμμα, ανέκδοτο κι αυτό. Το δημοσιεύω εδώ γιατί,

κοντά στ' άλλα, παρουσιάζει κι ιστορικό ενδιαφέρον, εξ αιτίας των πληροφοριών που μας δίνει σχετικά με τη ναυμαχία του Μπαμπά», στο Βαγγέλης Σκουβαράς, Ένα ανέκδοτο Χαιρετιστήριο Άσμα του Φιλίππου Ιωάννου στον Ιωάννη Καποδίστρια, Ανάπτυπο από την "Επτανησιακή Πρωτοχρονιά", 1960, σελ. 36-37.

[3] Σημ: Φίλιππος Ιωάννου και Φίλιππος Ι. Μάγνης υπογραφόταν στα χρόνια της επανάστασης ο ποιητής σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Βαγγέλης Σκουβαράς. Σημειώνουμε στο σημείο αυτό ότι οι επιφυλάξεις οι οποίες δηλώνονται στον τίτλο με τις αγκύλες επαναλαμβάνονται σύμφωνα με αυτές του Βαγγέλη Σκουβαρά, ο οποίος μετέγραψε την επιστολή.

[4] Πατριαρχέας Π. Ν., Φίλιππος Ιωάννου, ο από καθέδρας Έλλην φιλόσοφος του 19^{ου} αιώνας, εν Αθήναις, 1936, στο Βαγγέλης Σκουβαράς, Ένα ανέκδοτο Χαιρετιστήριο Άσμα του Φιλίππου Ιωάννου στον Ιωάννη Καποδίστρια, Ανάπτυπο από την "Επτανησιακή Πρωτοχρονιά", 1960, σελ. 35.

[5] Στο σημείο αυτό ο Βαγγέλης Σκουβαράς κάνει την εξής διευκρίνιση σε σχέση με τα στοιχεία της μελέτης του Π. Ν. Πατριαρχέα σχετική με τη ζωή, τη δράση και τις φιλοσοφικές πεποιθήσεις του Φιλίππου Ιωάννου: «Ο Π. Πατριαρχέας λαθεμένα λέει, ότι ο Φίλιππος Ιωάννου πήγε στο Μόναχο στις 22 Μαΐου 1829. Από τα ανέκδοτα γράμματα του Φιλίππου στον Κωνσταντά, πούχω στα χέρια μου, και που ελπίζω να τα εκδώσω αργότερα, φαίνεται πως στις 30 Ιουλίου 1829 βρισκόταν ακόμη στη Σύρα και την πρώτη του Οχτώβρη του 1829 στην Τεργέστη».

[6] Πρωτοδημοσιευόμενη επιστολή του Φιλίππου Ιωάννου [βλέπε παραπάνω σημείωση Βαγγέλη Σκουβαρά] προς το Γρηγόριο Κωνσταντά, της 30^{ης} Ιουλίου 1829, η οποία έχει ως εξής:

«Σεβαστέ Διδάσκαλε.

Τέλος πάντων σήμερον εκπέομεν εντεύθεν διά την Τεργέστην αφ' ού παρήλθον ικανά σήμερον και αύριον του πλοιάρχου μας. Μη δυνηθείς διά την δυσκολίαν των περιστάσεων εις τας οποίας ενεβλήθην, να λάβω την ευχαρίστησιν να σας ιδω εις την αναχώρησίν μου, και ν' ασπασθώ την δεξιάν σας, ήλπιζα τουλάχιστον ν' αξιωθώ να λάβω προ της αναχωρήσεώς μου κανέν γράμμα σας. Τούτο μ' ήτον τόσω μάλλον επιθυμητόν, καθ' όσον ήλπιζα να λάβω δι' αυτού τας οδηγίας σας και τας συμβουλάς, των οποίων αισθάνομαι ότι έχω μεγίστην χροίαν. Τις κάλλιον παρά την Σοφολογιότητά σας γνωρίζει να συμβιβάση το ίδιον μου όφελος με τας χροίας της πατρίδος και επομένως να με οδηγήσει ειλικρινέστερα εις ποίον είδος μαθήσεως πρέπει να ενασχοληθώ; Σας παρακαλώ Διδάσκαλε να υποκλέψητε ολίγην ώραν από τας ενασχολήσεις σας και να με γράψητε εν γράμμα, διά του οποίου να μ' οδηγήσητε εις ό,τι κρίνετε ωφέλιμον. Εις αυτό θέλετε περικλείσει και το οποίον σας προεζήτησα συστατικόν προς τον Θέρσιον και το αποδεικτικόν το ότι παρεδόθην παρά της Σοφολογιότητός σας τα στοιχεία της φιλοσοφίας και την στοιχειώδη Μαθηματικήν, αναγκαία αμφοτέρα δι' εμέ. Αφ' ου τα ετοιμάσητε θέλετε τα διευθύνει καλύτερα εδώ εις Σύραν προς τον κύριον Γεώργιον Σαμσαρέλον ή προς τον κύριον Νικόλαον Μεταξάν, γαμβρόν του Γεωργίου Ρήγα, οι οποίοι θέλουν μοι τα στείλει διά της Τεργέστης ασφαλέστερα και ταχύτερα.

Εν τοσούτω παρακαλώ να μ' ενθυμήσθε, και να μ' αγαπάτε, όσον εγώ σας σέβομαι, εύχομαι καλήν αντάμωσιν και []

Της Σοφολογιότητός σας

Την 30 Ιουλίου 1829 εκ Σύρας

Τέκνον ευπηθές
Φίλιππος Ιωάννου»

[7] Πρωτοδημοσιευόμενη επιστολή του Φιλίππου Ιωάννου προς το Γρηγόριο Κωνσταντά, της 30^{ης} Ιουλίου 1829, η οποία έχει ως εξής:

«Σεβαστέ Διδάσκαλε.

Σπεύδω με το παρόν μου να σας ειδοποιήσω, ότι προ ενός σχεδόν μηνός έφθασα εις τον λιμένα της Τεργέστης, και ήδη εξήλθον μετά των συνοδοιπόρων μου από το καθαρήριον. σπουδάζομεν δε να βαδίσωμεν προς την Μυνηίαν, διά να προλάβωμεν ει δυνατόν, τον οσονούπω παρόντα χειμώνα.

Πολλά γράμματα σας έγραψα και εκ της Ναυπάκτου και εκ του Ναυπλίου και εκ της Ύδρας, χωρίς να αξιωθώ αποκρίσεώς σας. Αι ασχολίαι σας, γνωρίζω, είναι πολλάι · έπρεπε μόλον τούτο να υποκλέψητε καιρόν διά να μοι γράψητε, ενώ μάλιστα εγνωρίζετε πόσην είχον χρείαν των οδηγιών σας και πόσον σέβομαι και τιμώ αυτάς. Σας παρακαλώ και πάλιν να μη βαρυνθήτε να μοι γράψητε περί όσων σας ανέφερα · τα δε γράμματά σας στέλλετε προς τον Ναύαρχον Μιαούλην, ή προς τον εν Σύρα Νικόλαον Μεταξά, οι οποίοι θέλουν φροντίσει να τα διευθύνουν προς εμέ.

Εν τοσούτω σας προσκυνώ με βαθύτατον σέβας και []

Την 1^η Οκτωβρίου 1829
Εκ της Τεργέστης

Της Σοφολογιότητός σας
Τέκνον ευπηθές

^[8] Εν συντομία στο λόγο του σημειώνονται τα εξής: «Στην αρχή τονίζει τη δύναμη της Ελλάδας να γεννά άνδρες αγαθούς παρά τις δεινές περιστάσεις που την συγκλόνισαν, παρομοιάζοντάς την με τη γη η οποία αν και καθίσταται πολλές φορές χέρσα δεν χάνει τη δύναμή της να καρποφορεί. Συνεχίζει με τα απλά βιογραφικά στοιχεία –τόπο καταγωγής, οικογένεια – δίνοντας αρκετά στοιχεία για τον πατέρα του, Ιωάννη Πλατυγένη, πολιτικό, με πατριωτικό φρόνημα, το οποίο απεδείκνυε με λόγια και με έργα. Και που ήταν φυσικό να μεταλαμπαδεύσει και στους δύο γιους του. Διαβάζουμε κατόπιν ότι ο Δημήτριος Πλατυγένης, μετά το θάνατο των υπολοίπων μελών της οικογενείας του (είχαν μεταβεί όλοι στα Ψαρά και σκοτώθηκαν το 1824 με την ολοσχερή καταστροφή του νησιού ενώ εκείνος βρισκόταν στη Σύρο), επιδόθηκε στο εμπόριο αποκομίζοντας όχι μόνον χρήματα αλλά υπόληψη, πίστη και αγάπη. Εκλιπών την 25^η Ιουλίου 1856 κληροδότησε σχεδόν ολόκληρη την περιουσία του στο Πανεπιστήμιο».

Η Συγκριτική Παιδαγωγική (ΣΠ) στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: η περίπτωση των Π.Τ.Δ.Ε.

Πέλλα ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗ
Καθηγ. Συγκριτικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κώστας ΚΑΡΡΑΣ
Δρ., Διδάσκων στο Μαράσλειο
Διδασκαλείο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εισαγωγικά: περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής γενικά

Οι βάσεις για τη θεμελίωση της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ως επιστημονικό πεδίο μελέτης και έρευνας εντοπίζονται στο τέλος του 19ου αιώνα, ο οποίος όπως είναι γνωστό χαρακτηρίστηκε από σπουδαίες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικο-ιδεολογικές αλλαγές σε διεθνές επίπεδο. Ενδεικτικά μπορεί να αναφέρει κανείς τη δραστηριοποίηση στο χώρο της βιομηχανοποίησης και τις διάφορες αλλαγές στην επαγγελματική δομή, στην οικονομία και την αγορά εργασίας, την εμφάνιση και την προοδευτική αύξηση των δημοσίων υπαλλήλων, των ειδικευμένων εργατών, κ.λπ., μαζί με την ανάδειξη της μεσαίας τάξης, την ανάπτυξη του Εργατικού Κινήματος, τους διάφορους οικονομικούς και τεχνολογικούς ανταγωνισμούς, κ.ά. Μέσα σ'ένα τέτοιο κλίμα αναπτύχθηκαν και καινούργιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τάσεις και προσανατολισμοί.^[1] Η θεμελίωση λοιπόν και η ανάπτυξη της ΣΠ συνδέθηκε στενά όχι μόνο με τους προσανατολισμούς αυτούς στον ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό χώρο αλλά και με τους προσανατολισμούς του έθνους-κράτους το οποίο αποτέλεσε κυριαρχούσα ιδεολογία στην Ευρώπη του 19^{ου} αιώνα και συνδέθηκε στενά με την κουλτούρα και την πολιτική αντικαθιστώντας τον 'παγκόσμιου χαρακτήρα' που είχε η εκπαίδευση κατά τον προηγούμενο αιώνα.^[2] Εξάλλου, κατά τον 19^ο αιώνα γίνεται συζήτηση και αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών προτύπων, νέων εκπαιδευτικών ιδεών και πρακτικών^[3] ενώ τα διάφορα κράτη αρχίζουν πλέον συστηματικά να συγκεντρώνουν πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες^[4] από ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, εκπαιδευτικούς θεσμούς και εκπαιδευτικά δρώμενα. Η προοδευτική εξάπλωση του εθνικισμού, η οργάνωση της εθνικής εκπαίδευσης σε δημόσια βάση, η δημιουργία σχολικών διοικήσεων σε εθνικό επίπεδο και η δημιουργία εθνικών δευτεροβάθμιων και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ευρώπη κατά το τέλος του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα,^[5] όπως επίσης και *'η περίοδος του εκπαιδευτικού δανεισμού'* στην οποία εντοπίζονται εντατικοποιημένες προσπάθειες για άμεση γνωριμία με τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα και για *'δανεισμό των χρήσιμων'* εκείνων στοιχείων που θα συντελέσουν στην ανάπτυξη του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας,^[6] γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να συστηματοποιηθεί η ανάγκη για εκπαιδευτικές αναζητήσεις και συγκρίσεις. Παράλληλα, κατά την περίοδο αυτή, η οποία ουσιαστικά αποτελεί και την περίοδο διαμόρφωσης της ΣΠ ως επιστήμης, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη διδασκαλία της ΣΠ στα ανώτατα Ιδρύματα και Κολλέγια μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής, φιλοσοφικής και ανθρωπιστικής θεμελίωσης της εκπαίδευσης και της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.^[7] Κύρια χαρακτηριστικά των μελετών που σχετίζονται με την εκπαίδευση στις ξένες χώρες κατά τον 19ο αιώνα είναι ο περιγραφικός και χρησιμοθηρικός χαρακτήρας τους, η προσπάθεια εξευρωπαϊσμού μέσω της εκπαίδευσης, τουλάχιστον σε ορισμένες από αυτές, η συχνή χρήση της έννοιας της *'σύγκρισης'*, καθώς και η έμφαση στη λαϊκή εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, ανώτατη και τεχνική και επαγγελματική).^[8]

Χαρακτηριστικά παραδείγματα πρώιμων συγκριτικών εκπαιδευτικών μελετών είναι κυρίως οι Εκθέσεις και οι έρευνες που αφορούν εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών στις Ηνωμένες Πολιτείες, στη Γερμανία, στην Αγγλία, στη Γαλλία, στο Βέλγιο στη Ρωσία, στον Καναδά, στη Νέα Ζηλανδία και

αλλού^[9]. Σημειώνουμε, επίσης, ότι στο τέλος του 19ου και αρχές του 20ού αιώνα ιδρύονται Ινστιτούτα, Ενώσεις και Ερευνητικά Κέντρα τα οποία συλλέγουν και καταγράφουν πληροφορίες για τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και αργότερα αρχίζουν να εκδίδονται και παιδαγωγικά περιοδικά που θα συμβάλλουν στην προώθηση των συγκριτικών εκπαιδευτικών μελετών. Παράλληλα ιδρύονται και φιλανθρωπικά Ιδρύματα που συνέβαλαν και αυτά με τον τρόπο τους στην προώθηση της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο ενισχύοντας οικονομικά ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε διάφορα μέρη. Επιπλέον, διεθνή συνέδρια και συμπόσια^[10] όπως και διεθνούς κύρους Οργανισμοί θα συμβάλλουν με τη σειρά τους προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή την προώθηση συγκριτικών μελετών.

Γενικά στο διεθνή χώρο, οι πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα αποτελούν την *κρίσιμη* περίοδο στην ιστορία της ΣΠ: είναι η εποχή που έχουν κυκλοφορήσει οι κλασικές εργασίες σημαντικών συγκριτολόγων όπως του Sadler^[11], του Kandel^[12], του Hans^[13], του Rosselo^[14], του Schneider^[15], και -κατά τα μέσα του 20ού αιώνα οι επίσης σημαντικές μελέτες των Bereday^[16], Holmes^[17], King^[18], Noah & Eckstein^[19]. Ιδιαίτερα, μάλιστα, κατά τη δεκαετία του 1960 οι σημαντικότερες εργασίες στο χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής είχαν ως κύριο μέλημά τους την “καλύτερευση της εκπαίδευσης” που ως στόχο της θα είχε την ατομική και κοινωνική ευημερία. Αυτή η ιδέα της “καλύτερευσης” κυριάρχησε κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της επιστήμης της ΣΕ. Τα επόμενα χρόνια (δεκαετία του 1970) αποτέλεσαν ουσιαστικά μια περίοδο επαναξιολόγησης του ρόλου και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στον ευρύτερο χώρο των κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών φαινομένων και γεγονότων, κατάσταση που θα οδηγήσει τη ΣΠ σε περαιτέρω προσεγγίσεις, τόσο σε μικρο- όσο και σε μακρο-επίπεδο. Είναι γεγονός, πάντως, πως η προσπάθεια για την προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων σε διεθνές επίπεδο μεγιστοποιείται μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, εφόσον μάλιστα ο ρόλος και η αποτελεσματικότητα του σχολείου αρχίζει πλέον συστηματικά να αμφισβητείται. Πάντως οι απαρχές της “επιστημονικής” αναζήτησης στη Συγκριτική Παιδαγωγική αρχίζουν να εμφανίζονται με τη συστηματική προσέγγιση του Marc Antoine Jullien de Paris (1817).

Κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν, οι δραστηριότητες στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως διεθνείς συνεργασίες, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κινήματα αγωγής, εκπαιδευτικές καινοτομίες, διεθνείς έρευνες, δημιουργία ενώσεων, σωματείων και εταιρειών με διεθνές κύρος καθώς και εκδόσεις έγκυρων διεθνών περιοδικών στο χώρο, οδήγησαν σε νέους δρόμους την ανάπτυξη της ΣΕ, η οποία –όπως ήταν φυσικό- δέχθηκε την έντονη επίδραση των Κοινωνικών Επιστημών που αναπτύσσονται επίσης με ραγδαίο τρόπο κατά τις δεκαετίες αυτές^[20]. Κάτω από την επίδραση αυτή οι συγκριτολόγοι θα προσπαθήσουν –όχι χωρίς προβλήματα- να κατασκευάσουν αναλυτικές ερμηνευτικές κατηγορίες για τα εκπαιδευτικά φαινόμενα με σκοπό να προδιαγράψουν την πορεία των φαινομένων αυτών.^[21] Ιδιαίτερα μάλιστα, μετά τη δεκαετία του 1950, η σταθερή πλέον διεθνοποίηση του παιδαγωγικού στοχασμού αρχίζει να δέχεται και την επίδραση πολλών νέων επιρροών, όπως την έντονη δραστηριότητα των διεθνών οργανισμών στο χώρο της εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, Unesco), οι οποίοι επιδρούν με τη σειρά τους στη διαμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών -ιδιαίτερα στις χώρες του Τρίτου Κόσμου, αλλά και την επίδραση των θέσεων για το Ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital) που στη συνέχεια θα στηρίξουν τις θεωρίες του εκσυγχρονισμού (theories of modernization). Μετά το 1950 έχουμε, επίσης, την οργάνωση της επιστημονικής συγκριτικής εκπαιδευτικής κοινότητας^[22], η οποία προσπαθεί να οριοθετήσει πλέον σταθερά τους σκοπούς και τους στόχους της (ίδρυση της *Comparative and International Education Society* στα 1956, της *Comparative Education Society in Europe* στα 1961, έκδοση του περιοδικού *Comparative Education Review* στα 1957, του περιοδικού *Comparative Education* στα 1965, εμφάνιση κλασικών μελετών στο χώρο της ΣΕ, κ.λπ.).^[23] Κατά τη δεκαετία του 1960 που ακολουθεί έχουμε πλέον την αντιπαράθεση βασικών εννοιολογικών απόψεων και κυρίαρχων μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Συνοπτικά, η “επιστημολογική” θα λέγαμε αναζήτηση της ΣΠ αρχίζει πλέον να συστηματοποιείται κατά τις επόμενες δεκαετίες^[24] με τις θεωρήσεις του λειτουργικού φονξιοναλισμού, του δομο-λειτουργισμού, του μεθοδολογικού εμπειρισμού, του κοινωνιολογικού λειτουργισμού, της προσέγγισης/ θεωρήσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και να οδηγείται σε νέες αναζητήσεις και προβληματισμούς με τις νεομαρξιστικές θεωρήσεις των Martin Carnoy και Michael Apple, καθώς και την ιστορική συγκριτική ανάλυση.^[25]

Η ΣΠ ως ακαδημαϊκό μάθημα διδάσκεται πλέον από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών (στο Manchester από τον Kandel, στο Southampton από τον Clarke, στον Καναδά από τον MacGill, στην Αμερική από

τους Sanford και Monroe στη στο Salzburg από τον Schneider, στη Βαρσοβία από τον Hessen), ^[26] Η ΣΕ αρχικά ως μέρος του Προγράμματος Σπουδών Μόρφωσης των Εκπαιδευτικών εντάχθηκε σαν μέρος του μαθήματος της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Αργότερα, αποτέλεσε αυτόνομο μάθημα, το οποίο έδωσε έμφαση κυρίως στην ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο.^[27]

Η Συγκριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η πρώιμη πορεία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (ΣΠ) σηματοδοτείται στο τέλος του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι πρώιμες αυτές συγκριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν χαρακτήρα περιγραφικό/ πληροφοριακό, ωφελμιστικό και αποσπασματικό/ ευκαιριακό. Μάλιστα, η συγκρότηση του συγκριτικού εκπαιδευτικού παραδείγματος για την περίοδο αυτή θα μπορούσε να περιλαμβάνει τέσσερις διαφορετικές «κατηγορίες» πηγών οι οποίες καθορίζουν –και διαφοροποιούν ταυτόχρονα- τις συγκριτικές προσεγγίσεις. Ουσιαστικά αναφερόμαστε σε τέσσερα διαφορετικά συγκριτικά παραδείγματα στο χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, τα οποία ισχύουν για την Ελλάδα, θα μπορούσαν όμως να εντοπιστούν και να καταγραφούν –με μελλοντική συστηματική έρευνα- και στο διεθνή χώρο:

α. *Το ταξιδιωτικό/ περιηγητικό συγκριτικό παράδειγμα*, το οποίο έχει χαρακτήρα συγκυριακό/ συμπτωματικό (ο περιηγητής δεν έχει σκοπό να μελετήσει αποκλειστικά την εκπαίδευση μιας χώρας), βασίζεται στην προσωπική-βιωματική προσέγγιση και εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Πηγή του συγκριτικού αυτού παραδείγματος αποτελούν οι ταξιδιωτικές εντυπώσεις και οι περιηγήσεις γνωστών ταξιδιωτών, κυρίως από την Ευρώπη.

β. *Το πολιτικό-νομοθετικό συγκριτικό παράδειγμα*, το οποίο έχει χαρακτήρα πολιτικό και αποδεικτικό (τάσσεται υπέρ ή κατά μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας για να υιοθετηθεί ή να απορρίψει το σύστημά της) και χρησιμοποιεί το συγκριτικό επιχείρημα ή αντεπιχείρημα. Πρόκειται για παράδειγμα που ακολουθεί την επικαιρότητα της εκπαίδευσης αφού ως επιχείρημα ενδιαφέρεται το παρόν και τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση. Πηγή του συγκεκριμένου συγκριτικού παραδείγματος είναι οι συζητήσεις στη Βουλή που αφορούν ψήφιση εκπαιδευτικών νομοσχεδίων-επίσημα πρακτικά, καθώς και εισηγήσεις και νομοσχέδια περί παιδείας.

γ. *Το επιστημονικό συγκριτικό παράδειγμα*, το οποίο έχει χαρακτήρα αναλυτικό-ερμηνευτικό, μεθοδολογικό και επιστημονικό και είναι συστηματικό και διαχρονικά και συχνά υποστηρικτικό μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας της οποίας την εκπαίδευση προκρίνει ως την καλύτερη για «δανεισμό». Πηγή του συγκριτικού αυτού παραδείγματος είναι επιστημονικές μελέτες και πονήματα που μελετούν συγκριτικά την εκπαίδευση σε άλλες χώρες. Και τέλος,

δ. *Το «συνδικαλιστικό» συγκριτικό παράδειγμα*, το οποίο έχει χαρακτήρα περιγραφικό και ενημερωτικό, χρησιμοποιεί ένα συγκριτικό επιχείρημα που είναι προτρεπτικό και ωφελμιστικό, βασίζεται και αυτό στην επικαιρότητα και συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική και εκφράζει κυρίως τις απόψεις των εκπαιδευτικών της εποχής (δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Πηγή για το συγκριτικό αυτό παράδειγμα αποτελούν διάφορα εκπαιδευτικά περιοδικά της εποχής, όργανα κυρίως Συλλόγων δασκάλων και του εκπαιδευτικού κόσμου γενικότερα.

Με βάση τα συγκριτικά αυτά παραδείγματα, εντοπίζεται ένας συγκριτικός παιδαγωγικός λόγος της εποχής μέσα από τη θεματική και τις αναφορές σε συγκεκριμένες χώρες, τις προτεραιότητες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης και υπογραμμίζουν το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά δρώμενα, καθώς και την ανάδειξη μιας συγκεκριμένης συγκριτικής εκπαιδευτικής επιχειρηματολογίας που αφορά τα εκπαιδευτικά πράγματα της εποχής σε διάφορες άλλες χώρες. Ο συγκριτικός αυτός παιδαγωγικός λόγος σχετίζεται επίσης με τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την εξεύρεση εκπαιδευτικών λύσεων.

Το «επιστημονικό συγκριτικό παράδειγμα» ανιχνεύεται στην Ελλάδα σε πρώιμες επιστημονικές μελέτες σημαντικών για την εκπαίδευση της εποχής τους προσωπικοτήτων.

Εδώ εντάσσεται η μελέτη του Α. Γιάνναρη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (1908). Πρόκειται για ένα επιστημονικό πονημάτιο 49 σελίδων, με τίτλο «*Η Δημοσία Παιδεία, Αρχαίοθεν μέχρι Σήμερα, Συνεξεταζομένου κατ' εξοχήν του σημερινού Γερμανικού συστήματος: ήγουν σύντομος αλλά περιεκτική*

Ιστορική Μελέτη»^[28], το οποίο παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος της Γερμανίας, τη δομή του αναλυτικά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης έως την πανεπιστημιακή, μαζί με συγκριτικούς στατιστικούς πίνακες που αφορούν κυρίως τη Γερμανία, αλλά περιλαμβάνουν και άλλες χώρες (22 χώρες της Ευρώπης, τις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ιαπωνία). Η μελέτη αυτή του Γιάνναρη θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η πρώτη συγκριτική μελέτη στην Ελλάδα με χαρακτήρα αναλυτικό, δομικό και σε ορισμένες περιπτώσεις ερμηνευτικό, ενώ παράλληλα συγκρίνονται το γερμανικό με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τρόπο συστηματικό, συνοπτικό και τεκμηριωμένο^[29].

Στην κατηγορία των πρώιμων επιστημονικών μελετών θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και η μελέτη του Π. Οικονόμου^[30] (1903) και του Ι. Περδικάρη^[31] (1901). Πρόκειται για μελέτες που αφορούν την εκπαίδευση στην Κρήτη στις αρχές του 20ού αιώνα, ωστόσο σ' αυτές παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες συγκριτικές παρατηρήσεις με κύριους άξονες σύγκρισης την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την υποχρεωτική εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης (με κύρια συγκριτικά παραδείγματα την Πρωσία, τη Σουηδία, τη Νορβηγία και την Γερμανία).

Οι πρώτες πάντως συστηματικές μονογραφίες για τη ΣΠ εντοπίζονται στα μέσα του 20ού αιώνα. Πρόκειται για τη μελέτη του Κ.Ι.Πετρίτη, με τίτλο «*Συμβολή εις την Συγκριτικήν Παιδαγωγικήν, το νεώτατον αναλυτικόν πρόγραμμα στοιχειώδους εκπαίδευσως της Γενεύης*»^[32]. Το έργο αυτό εμφανίζεται περισσότερο ως περιγραφική συγκριτική μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων στη Γαλλία και Ελβετία/Γενεύη σε σύγκριση με την Ελλάδα. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η μελέτη του Κ.Ι. Κίτσου, με τίτλο «*Συγκριτική Παιδαγωγική*».^[33] Όπως τονίζεται μάλιστα χαρακτηριστικά, το έργο αυτό αφορά τη Συγκριτική Παιδαγωγική γενικά, «το έργον της νέας επιστήμης» καθώς και «δεδομένα συγκριτικών μελετών». Στη μελέτη αυτή συμπεριλαμβάνονται συγκριτικοί στατιστικοί πίνακες από ευρωπαϊκές χώρες με κύριους άξονες σύγκρισης τα αναλυτικά προγράμματα, την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, κ.ά.

Κατά τις δεκαετίες του 1950, 1960, 1970 (προ-επιστημονική φάση της ΣΠ στην Ελλάδα), εντοπίζομε –κυρίως στο περιοδικό «*Σχολείο και Ζωή*» (σημερινό «*Επιστήμες Αγωγής*»^[34]) –σειρά άρθρων για την προσχολική αγωγή, την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμια και τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, κλπ. στις χώρες της Ευρώπης^[35] και της Αμερικής. Τα άρθρα αυτά έχουν χαρακτήρα αποσπασματικό, περιγραφικό και ευκαιριακό. Μάλιστα, με την πάροδο του χρόνου, η ταυτότητα των αρθρογράφων της ΣΠ στην Ελλάδα μεταβάλλεται σταδιακά. Οι συγκριτικές μελέτες που εμφανίζονται μεταβάλλονται από περιγραφικά, τυχαία και ταξιδιωτικά μελετήματα σε συστηματικά, επιστημονικά και δομημένα άρθρα με συντάκτες μελετητές από το χώρο της Παιδαγωγικής (και λιγότερο από άλλες Επιστήμες). Έμφαση δε δίνεται κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Ανώτατη Εκπαίδευση, στα Αναλυτικά Προγράμματα, στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, στην Προσχολική Αγωγή, στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση, στην Ειδική Αγωγή, στις Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις, στους Διεθνείς Οργανισμούς που σχετίζονται με την Εκπαίδευση, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, στα Αντισταυραρχικά Κινήματα Αγωγής, κ.λπ.^[36] Μάλιστα μετά την δεκαετία του 1980, οι συγκριτικές μελέτες που αφορούν την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, εξαιτίας και της ανωτατοποίησης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, είναι ένας ιδιαίτερα ελκυστικός χώρος μελέτης και έρευνας, εξαιρετικά επίκαιρος και σήμερα στο χώρο της Ευρώπης^[37].

Κατά τη δεκαετία του 1980-1990, μαζί με τη δημοσίευση άρθρων για τη ΣΠ ως επιστήμη^[38], εμφανίζονται μεταφράσεις συγγραμμάτων Συγκριτικής Παιδαγωγικής από τη γαλλική, ρωσική και γερμανική γλώσσα: το έργο των Debesse-Mialaret (1984) με προλεγόμενα της Μ. Ηλιού^[39], η εργασία των Σοκολόβα, Κουζμινά, Ροντιόνωφ (1985) με επιμέλεια του Λ. Αγγέλη^[40] και η μελέτη των Anweiller, Kuebart et al (1987) σε μετάφραση του Δ.Ι.Θωίδη.^[41] Επίσης, εντοπίζονται ορισμένα δημοσιεύματα που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο χώρο της ΣΠ (ανώτατη παιδεία στην Ευρώπη, κ.ά.).^[42] Το 1982 έχουμε και την προκήρυξη της πρώτης υποτροφίας από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών.

Η εξέλιξη του κλάδου στην Ελλάδα- στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης- αρχίζει συστηματική πλέον με τις ελληνόγλωσσες μελέτες που εκδόθηκαν κατά το τέλος της δεκαετίας του 1980 και τη δεκαετία του 1990 και εξής, στο πλαίσιο επιστημονικής σειράς με τίτλο: Συγκριτική Παιδαγωγική» υπό τη διεύθυνση του Σήφη Μπουζάκη.^[43] Τότε ουσιαστικά μιλάμε στην Ελλάδα για την εξέλιξη του κλάδου με τον θεωρητικό, επιστημολογικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό της ΣΠ, καθώς και με την παρουσίαση εκπαιδευτικών συστημάτων, κυρίως από το χώρο της Ευρώπης.

Το ενδιαφέρον για τη ΣΠ στην Ελλάδα συνέχισε να αναπτύσσεται συνεχώς με νέες εκδόσεις και μελετήματα για τη ΣΠ στην ελληνική γλώσσα (Καζαμιάς, Μπουζάκης, Ματθαίου, Καλογιαννάκη, Αγγέλης, κ.ά.)^[44], παράλληλα με τη λειτουργία και τη δραστηριοποίηση δύο σημαντικών Εργαστηρίων ΣΠ στο πλαίσιο των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Πατρών και Αθηνών: το Εργαστήριο Ιστορικού

Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης υπό τη δ/ση του Σ. Μπουζάκη και το Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, υπό τη δ/ση του Δ. Μαθαίου.

Σταθμό στην ανάπτυξη και πορεία της ΣΠ στην Ελλάδα αποτελεί και η ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Σ.Ε.) το 1991 και η έκδοση σχετικού Επιστημονικού Περιοδικού με τίτλο «Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση».

Η ΣΠ στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: η περίπτωση των Π.Τ.Δ.Ε.

Μετά την πτώση της Δικτατορίας στην Ελλάδα (1974) η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) ανάμεσα σε άλλα, διεκδίκησε με μαζικές κινητοποιήσεις των μελών της την ένταξη των σπουδών των εκπαιδευτικών και των νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια. Το 1983 ψηφίστηκε το Προεδρικό Διάταγμα με το οποίο ιδρύθηκαν και λειτούργησαν από το 1984 τα Παιδαγωγικά Τμήματα ως αυτόνομα πανεπιστημιακά Τμήματα. Αυτό αποτελεί ίσως το μεγαλύτερο επίτευγμα του κλάδου. Έτσι, τα Παιδαγωγικά Τμήματα θεωρήθηκαν ότι έχουν ως αποστολή τους τη δημιουργία ενός νέου τύπου «δασκάλου» σε αντικατάσταση του παλαιότερου. Αυτός ο νέος «δάσκαλος» θα είναι εφοδιασμένος με επιστημονική συγκρότηση και κοινωνική καταξίωση.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος 320/83, τα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν ως αποστολή:

- να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα,
- να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία,
- να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τα ζητήματα Παιδαγωγικής,
- να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων γενικά.

Στο πλαίσιο αυτό οι Οδηγοί Σπουδών των Τμημάτων αυτών περιλαμβάνουν από τότε σειρά μαθημάτων, σεμιναρίων και πρακτικών ασκήσεων προσαρμοσμένων –όσο το δυνατόν- στην αποστολή ίδρυσής τους.

Ειδικότερα, η ΣΠ διδάχθηκε για πρώτη φορά στο Πανεπιστήμιο Κρήτης από τον Ανδρέα Καζαμία και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων από την Μαρία Ηλιού, ενώ στην Κύπρο από τον Παναγιώτη Περισιάνη. Με την πάροδο του χρόνου όλο και περισσότερα μαθήματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής εντάχθηκαν στους Οδηγούς αυτούς και διδάσκονταν –ανάμεσα στα άλλα- στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα.

Σήμερα, μια ενδεικτική παρουσίαση της ΣΠ όπως εντοπίστηκαν στους Οδηγούς Σπουδών των ετών 2005-2006 των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας, έχει ως εξής:

Π.Τ.Δ.Ε. ΜΑΘΗΜΑΤΑ

ΘΡΑΚΗΣ Συγκριτική Θεώρηση των εκπαιδευτικών τάσεων
Συγκριτική Παιδαγωγική Ι
Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙ
Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση

ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ -

ΚΡΗΤΗΣ Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα της ΣΠ
Θεμελιωτές της ΣΠ

Συγκριτική Παιδαγωγική: η εκπαίδευση στις χώρες της Ευρώπης
Ευρωπαϊκή και Οικουμενική Διάσταση στην Εκπαίδευση

ΦΛΩΡΙΝΑΣ Συστήματα Προσχολικής Αγωγής στην Ευρώπη
Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση
Διεθνής Εκπαιδευτική Πολιτική

ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ: -

ΑΙΓΑΙΟΥ -

ΠΑΤΡΩΝ Συγκριτική Παιδαγωγική
Ειδικά Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής
Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση

ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ -

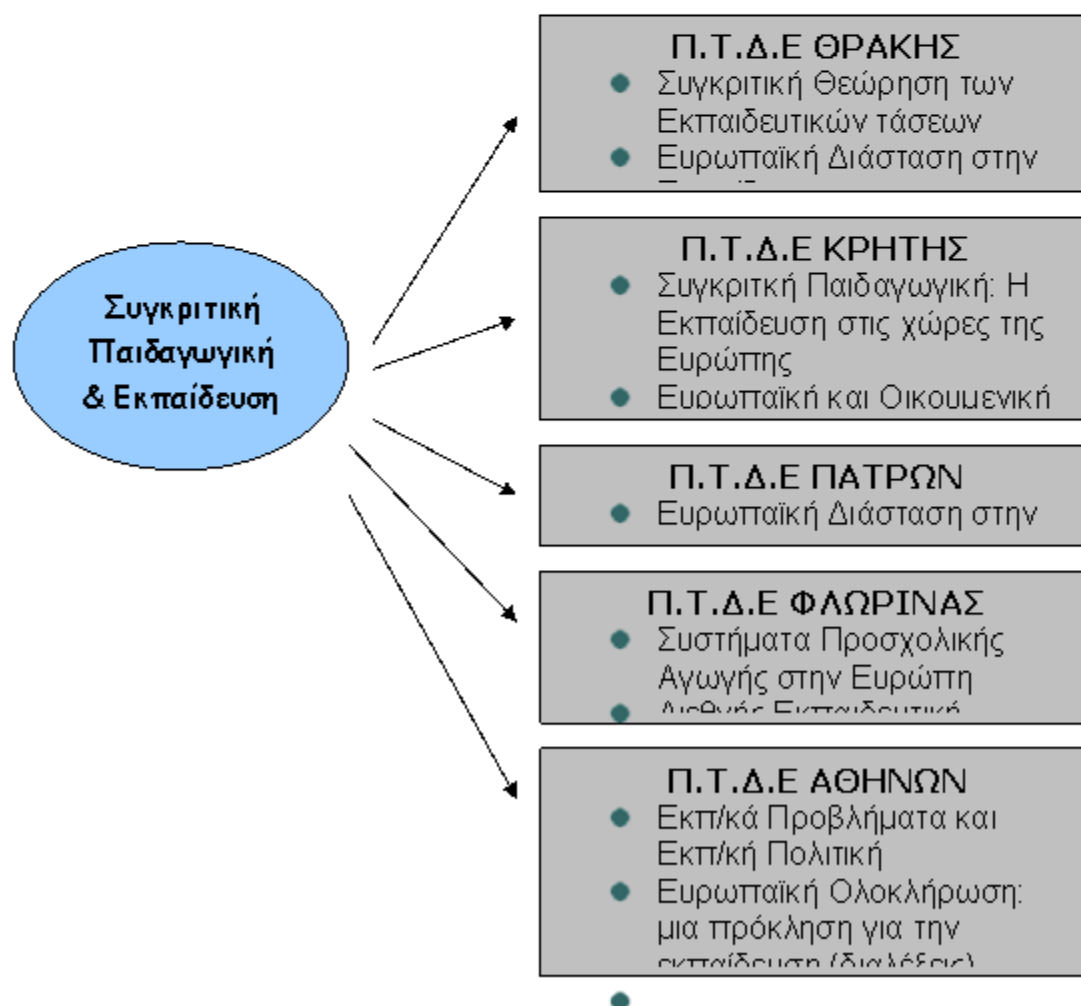
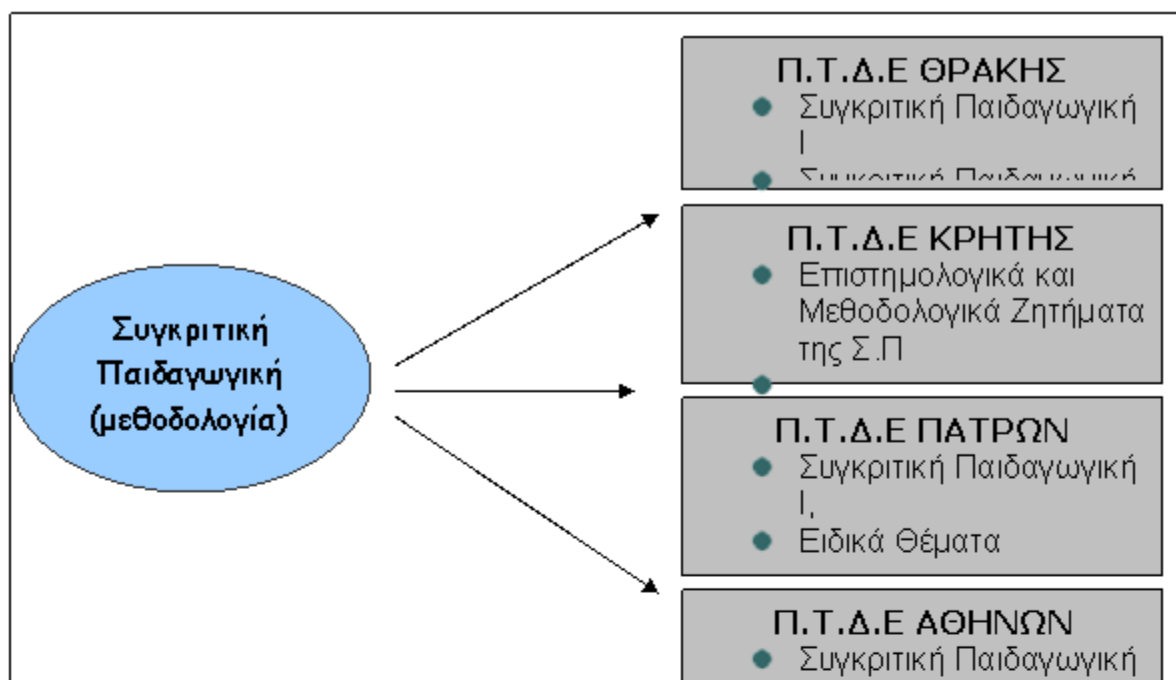
ΑΘΗΝΩΝ Συγκριτική Παιδαγωγική
Εκπαιδευτικά Προβλήματα και Εκπαιδευτική Πολιτική
Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση: μια πρόκληση για την εκπ/ση (διαλέξεις)
Εκπαίδευση Ενηλίκων από Απόσταση με τη χρήση τηλεδιάσκεψης

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω ενδεικτικό πίνακα, η διδασκαλία της ΣΠ στα Π.Τ.Δ.Ε. σχετίζεται κυρίως με τα εξής θέματα:

- Επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις γύρω από τη Σ.Π
- Αναφορές σχετικά με τον πρώιμο ιστορικό λόγο
- Λόγος για τους θεμελιωτές της Σ.Π
- Αναφορές στις σύγχρονες τάσεις της Σ.Π
- Αναφορά στα συστήματα εκπαίδευσης στις Ευρωπαϊκές χώρες
- Λόγος για την ευρωπαϊκή και οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση καθώς και με θέματα σχετικά με
- Την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση,
- Την εκπαιδευτική πολιτική και τα Εκπαιδευτικά προβλήματα
- Την παγκοσμιοποίηση, αλλά και
- Την εκπαίδευση των ενηλίκων από απόσταση (τηλεδιάσκεψη).

Το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων που σχετίζονται με τη Σ.Π καλύπτουν σήμερα οι αναφορές σε επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα μαζί με τις ανάλογες αναφορές στους θεμελιωτές της επιστήμης αυτής, καθώς και με σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση στον κόσμο και ιδιαίτερα στην Ευρώπη.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί, η Συγκριτική Παιδαγωγική, ως τίτλος μαθήματος εμφανίζεται στα τρία (Θράκης, Πατρών, Αθηνών) από τα πέντε Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν στους Οδηγούς Σπουδών τους σχετικά με το χώρο μαθήματα στην Ελλάδα. Στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης, θα λέγαμε ότι το περιεχόμενο του ευρύτερου αυτού τίτλου που αφορά στην επιστήμη της Σ.Π, αποδίδεται με δύο αναλυτικότερους τίτλους μαθημάτων που αφορούν στα «Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα της Σ.Π» το πρώτο, ενώ το δεύτερο στους «Θεμελιωτές της Σ.Π». Σε σχέση με το μάθημα της επιστήμης της Σ.Π, πρέπει να επισημάνουμε ότι στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών προσφέρεται επίσης το μάθημα «Ειδικά Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής» που περιλαμβάνει τις σύγχρονες τάσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική, αλλά και ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Επίσης περιλαμβάνει αναφορές στη μόρφωση, την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα από μια συγκριτική θεώρηση.



Ταύτιση εμφανίζεται στα Προγράμματα Σπουδών σε τρία (Θράκης, Κρήτης, Πατρών), από τα πέντε Π.Τ.Δ.Ε των Ελληνικών Πανεπιστημίων σε σχέση με το μάθημα της «*Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση*». Στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης το συγκεκριμένο μάθημα προσφέρεται διευρυμένο σε σχέση με τα άλλα δύο Π.Τ.Δ.Ε, περιλαμβάνοντας εκτός από την Ευρωπαϊκή και την Οικουμενική διάσταση στην Εκπαίδευση («*Ευρωπαϊκή και Οικουμενική Διάσταση στην Εκπαίδευση*»).

Μια άλλη θεματική που καταλαμβάνει σημαντική θέση ανάμεσα στα μαθήματα που διδάσκονται στα πλαίσια της Σ.Π, αφορά στη συγκριτική θεώρηση των τάσεων που επικρατούν γύρω από την εκπαίδευση στις χώρες της Ευρώπης. Το μάθημα αυτό εμφανίζεται με τον τίτλο «*Συγκριτική Παιδαγωγική: η εκπαίδευση στις χώρες της Ευρώπης*», ενώ αντίστοιχα στο Π.Τ.Δ.Ε της Θράκης έχει τον ευρύτερο τίτλο «*Συγκριτική Θεώρηση των εκπαιδευτικών τάσεων*». Στο πρόγραμμα σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου της Φλώρινας περιλαμβάνεται το ίδιο μάθημα που αφορά όμως συγκεκριμένα στην Προσχολική Αγωγή. Ο τίτλος του προσφερόμενου μαθήματος είναι «*Συστήματα Προσχολικής Αγωγής στην Ευρώπη*». Στο ίδιο Π.Τ.Δ.Ε προσφέρονται δύο ακόμη μαθήματα που αφορούν το πρώτο στη συσχέτιση της παγκοσμιοποίησης με την εκπαίδευση, με τίτλο «*Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*», ενώ το δεύτερο που έχει τίτλο «*Διεθνής Εκπαιδευτική Πολιτική*» αφορά στις διεθνείς τάσεις και πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση.

Τέλος, στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών εκτός από το μάθημα της Σ.Π εμφανίζονται στο ίδιο πλαίσιο τρία ακόμη μαθήματα. Το πρώτο αφορά στα «*Εκπαιδευτικά Προβλήματα και την Εκπαιδευτική Πολιτική*», το δεύτερο έχει τίτλο «*Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση: μια πρόκληση για την εκπαίδευση*» με τη μορφή διαλέξεων, ενώ το τρίτο αφορά στην «*Εκπαίδευση Ενηλίκων από Απόσταση με τη χρήση Τηλεδιάσκεψης*».

Συμπερασματικά, μπορούμε να επισημάνουμε ότι απουσιάζουν από τους Οδηγούς Σπουδών μαθήματα σχετικά με τη σπουδή της Συγκριτικής Παιδαγωγικής σε τέσσερα από τα εννέα Π.Τ.Δ.Ε της χώρας (Ιωαννίνων, Θεσσαλονίκης, Αιγαίου, Θεσσαλίας). Η έλλειψη αυτή συνιστά σημαντικό κενό στο διάλογο που επιχειρείται στην Ελλάδα και διεθνώς από τους μελετητές της εκπαίδευσης και ο οποίος αφορά τις νέες τάσεις και προσεγγίσεις στην εκπαίδευση στο κόσμο, τη νέα γνώση και τις σύγχρονες συγκριτικές σκέψεις/ προσεγγίσεις γενικότερα.

Σημειώνουμε επίσης ότι μαθήματα ΣΠ εντοπίζονται κατά καιρούς και σε άλλα Πανεπιστημιακά Τμήματα της χώρας σποραδικά, όπως σε Τμήματα Νηπιαγωγών, σε Τμήματα Ειδικής Αγωγής και σε Τμήματα ΦΠΨ των Φιλοσοφικών Σπουδών. Περαιτέρω έρευνα που προτιθέμεθα να κάνουμε θα αναδείξει συνολικά την εικόνα της διδασκαλίας του γνωστικού αυτού αντικειμένου στα Α.Ε.Ι. της χώρας.

Η συζήτηση πάντως που αφορά τη διδασκαλία της ΣΠ στα Ελληνικά Πανεπιστήμια (στην συγκεκριμένη περίπτωση στα Π.Τ.Δ.Ε.), θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε ορισμένες βασικές διαπιστώσεις:

1^η διαπίστωση: η ΣΠ ως γνωστικό αντικείμενο αναπτύχθηκε κυρίως στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, θεωρήθηκε δηλαδή ως βασικό μάθημα για τη μόρφωση και στη συνέχεια επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών γενικότερα.

2^η διαπίστωση: στα Π.Τ.Δ.Ε. αναπτύσσονται οι Επιστήμες της Αγωγής. Η ΣΠ θεωρήθηκε ως σημαντική Επιστήμη της Αγωγής, ήταν λοιπόν φυσικό ότι θα καλλιεργούνταν περισσότερο σε Τμήματα όπου σημαντικό μέρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ήταν οι Επιστήμες της Αγωγής, δηλαδή τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Αυτός είναι και ο πρώτος λόγος ένταξής της ως μάθημα στα Τμήματα μόρφωσης εκπαιδευτικών. Εάν στο μέλλον, στις Φιλοσοφικές Σχολές καθιερωθεί υποχρεωτική η παιδαγωγική κατάρτιση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, και εκεί θεωρούμε ότι είναι σίγουρο πως θα αναπτυχθεί η ΣΠ με παρόμοιο τρόπο, όπως έγινε στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

3^η διαπίστωση: η αρχική αλλά και η μετέπειτα στελέχωση των Παιδαγωγικών Τμημάτων ήταν τέτοια ώστε μέλη Δ.Ε.Π. και ειδικοί επιστήμονες υπήρξαν ειδικοί στο χώρο της ΣΠ (με σπουδές στο εξωτερικό και διεθνή εμπειρία (Ηνωμένες Πολιτείες, Γαλλία, Γερμανία, Αγγλία, κλπ.).

Είναι πάντως γεγονός ότι στην Ελλάδα η πορεία της ΣΠ καθορίζεται από ορισμένους βασικούς παράγοντες:

- από την καθιέρωση της ΣΠ ως προπτυχιακού ή/ και μεταπτυχιακού μαθήματος (υποχρεωτικού ή επιλογής),
- από την εμφάνιση σημαντικής παραγωγής διδακτορικών διατριβών στη ΣΠ από νέους Έλληνες μελετητές που σπουδάζουν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό,
- από το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη ΣΠ και ιδιαίτερα για το τι γίνεται σε άλλα κράτη στο χώρο της εκπαίδευσης, για την Ευρώπη και την παγκοσμιοποίηση,
- από την ίδρυση και τη δραστηριοποίηση της ΕΛ.Ε.Σ.Ε. και την έκδοση και κυκλοφορία του περιοδικού «Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση», και κυρίως,
- από την ανάγκη που εντοπίζεται για σύγκριση του «εαυτού» με τον «άλλο» σε ένα ευρύτερο διεθνοποιημένο/ παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Στη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία οι μελετητές της παιδείας, μετέχοντας στο διάλογο για το σύγχρονο συγκριτικό παιδαγωγικό στοχασμό αναφέρονται σε νέες τάσεις, σε νέες προσεγγίσεις, σε νέα αναδυόμενα θέματα, σε νέες γνώσεις, σε νέες δεξιότητες, σε νέες αλλαγές, σε νέες προκλήσεις. Ένα νέο «παράδειγμα» στη ΣΠ θα μπορούσε στις μέρες μας να έχει χαρακτήρα ολιστικό, θα βλέπει δηλαδή τη σύγκριση ως εσωτερικό και εξωτερικό φαινόμενο συνολικά, καθώς και τις νέες δυναμικές προκλήσεις και καταστάσεις που διαμορφώνονται μέσα από τη διαλεκτική τους σχέση. Επιπλέον οι συγκρίσεις δεν μπορούν πλέον να έχουν τον παλιό παραθετικό/γραμμικό χαρακτήρα, αλλά θα εμπεριέχουν την ερμηνευτική προσέγγιση της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης των νέων στοιχείων και χαρακτηριστικών των μελετούμενων καταστάσεων, οι οποίες σε επίπεδο επιστημολογίας θα πρέπει να επαναοριοθετηθούν. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η σύγχρονη 'συγκριτική σπουδή' της εκπαίδευσης μας προτρέπει /ή και μας αναγκάζει να αποκτήσουμε μια νέα συνείδηση/ανάγνωση για το παιδαγωγικό γίνεσθαι. Αυτή νέα συνείδηση καλείται να σπουδάσει η ΣΕ πλέον ως όρο. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται ένα καινούργιο συγκριτικό πλαίσιο αναφοράς, μια διαφορετική γλώσσα, ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης, ένας πολυνοηματικός τρόπος πρόσληψης του περιβάλλοντος κόσμου. Εδώ νομίζουμε ότι ο ρόλος της Συγκριτικής Παιδαγωγικής θα μπορούσε να είναι εξαιρετικά σημαντικός ενόψει του 21ου αιώνα.

Αντί Επιλόγου: Σύγχρονοι Προβληματισμοί στο χώρο της ΣΠ

Η εκπαίδευση ως ένα από τα επίκεντρα του σύγχρονου στοχασμού οφείλει να μετέχει στους σύγχρονους προβληματισμούς που σχετίζονται με τους νέους οραματισμούς: την οικουμενοποίηση των χώρων της ανθρώπινης δραστηριότητας, την παγκόσμια επικοινωνία, τις πολυποικίλες αλληλεξαρτήσεις, το τοπικό και το παγκόσμιο, την κατανόηση του κόσμου που περνά μέσα από την κατανόηση του άλλου, τη δημοκρατική συμμετοχή, την πάλη ενάντια στον αποκλεισμό και την προκατάληψη, τις οικονομικές προκλήσεις, τις πολιτικές επιλογές, τους νεωτερισμούς και τη διεθνή συνεργασία. Στο πλαίσιο αυτό οι συγκριτολόγοι οφείλουν να εμπλακούν ενεργά σ'αυτόν τον διάλογο.

Οι ανακατατάξεις και οι κριτικές για την λεγόμενη "ιδεολογία της προόδου" (που συσχετίζεται με τις νέες τάσεις/προδιαθέσεις για συγκεκριμένους χώρους συγκριτικής έρευνας), για την "έννοια της επιστήμης" (που συνδέεται με τον επαναπροσδιορισμό των θεωριών και των εννοιών που έχουν να κάνουν με τη σύγκριση), για την "ιδέα του έθνους-κράτους" (που αποτελούν πλέον και το επίπεδο αναφοράς της δουλειάς του συγκριτολόγου και τον υποχρεώνουν να επαναοριοθετήσει τα αντικείμενα και της ενότητας της σύγκρισης), και για τον "καθορισμό της συγκριτικής μεθόδου" (που αναφέρεται στις συγκεκριμένες πρακτικές/μεθόδους σύγκρισης), αποτελούν σύμφωνα με σύγχρονους μελετητές τις βασικές όψεις που καθορίζουν ουσιαστικά τον επαναπροσδιορισμό του χώρου της Συγκριτικής Παιδαγωγικής στη σύγχρονη εποχή.

Ιδιαίτερα η ιδέα της οικουμενικής εκπαίδευσης (global education) συνενώνει τους χώρους της νεοαναδυόμενης εκπαίδευσης όπως είναι η περιβαλλοντική, η αναπτυξιακή, η διεθνής, η πληροφορική, η διαβίου εκπαίδευση σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η αρχή της συνύπαρξης/συμβίωσης και της ισοκατανομής/ίσης συμμετοχής αποτελεί την αρχή της εκπαίδευσης αυτής που έρχεται σε αντίθεση με την αρχή της ανταγωνιστικής εθνοκεντρικής εκπαίδευσης. Ακόμη, στο πλαίσιο αυτό σημαντικό θεωρείται το θέμα των αξιών και του χαρακτήρα των αξιών το οποίο αποτελεί ουσιώδες στοιχείο του σύγχρονου στοχασμού που χρειάζεται να απασχολήσει και τον σύγχρονο συγκριτολόγο. Σύμφωνα με σύγχρονους μελετητές^[45] το θέμα του ρόλου αλλά και της καθολικότητας των αξιών βρίσκεται στο επίκεντρο του

σύγχρονου λόγου και συχνά αποτελεί σημείο αντιπαράθεσης ανάμεσα στο μοντέρνο και μεταμοντέρνο στοχασμό.^[46] Καθώς μια από τις βασικές διαστάσεις του μεταμοντερνισμού είναι ο απόλυτος σχετικισμός των αξιών, ο μεταμοντέρνος λόγος υποστηρίζει την ανυπαρξία ιεράρχησης των διαφόρων πολιτισμικών αξιών και των τρόπων ζωής που συνακολουθούν, καθώς ο κοινωνικός και πολιτιστικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες είναι στενά συνδεδεμένος με ορισμένα κοινωνικο-πολιτικά και πολιτιστικά πλαίσια. Σε αντίθεση με την σχετικιστική αυτή νοοτροπία της μεταμοντέρνας σκέψης υπάρχει η θέση πως υπάρχουν αξίες με πραγματικά καθολικό/ παγκόσμιο χαρακτήρα με βάση μάλιστα τις οποίες μπορεί κάποιος να ερμηνεύσει τις κοινωνικές πρακτικές σ' ένα ορισμένο ιστορικό και πολιτισμικό συγκείμενο. Συχνά μάλιστα, -και αυτό οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του ο συγκριτολόγος- οι διάφορες πολιτισμικές αξίες που συνδέονται με ορισμένες κοινωνικές δομές αλλάζουν/ μετεξελίσσονται και φέρνουν σε επαφή πολιτισμούς και κόσμους με διαμετρικά αντίθετους τρόπους ζωής, αλλά και συνδέονται στενά η μία με την άλλη. Ο ρόλος τους, η επίδρασή τους, η διασύνδεσή τους και η αλλαγή ή μετεξέλιξή τους είναι θέμα ευρύτερου προβληματισμού στο χώρο της παιδείας, της κοινωνίας, της πολιτικής, του πολιτισμού, της οικονομίας. Με λίγα λόγια, το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η κοινωνία μας εδώ -και μαζί και η εκπαίδευση βέβαια- είναι το πρόβλημα της σύνθεσης των συγκρούσεων- ανάμεσα σε αξίες, σε συμφέροντα, σε τρόπους ζωής, σε διεκδικήσεις και σε αιτήματα. Αυτό το πρόβλημα καθίσταται ολοένα και σοβαρότερο, καθώς η κοινωνία αυτή χαρακτηρίζεται ολοένα από τη συνθεθετότητα, τη διαφορετικότητα, την πολυπλοκότητα και την ετερογένεια, γι' αυτό και ο ρόλος της εκπαίδευσης και της παιδείας γενικότερα συνεχώς αναβαθμίζεται, τίθεται σε νέες βάσεις και προβάλλει νέες αξιώσεις.

Οι συγκριτολόγοι επομένως αντιμετωπίζουν τώρα νέες προκλήσεις και βρίσκονται μπροστά σε νέες δυνατότητες. Ένα πεδίο πρόκλησης για τη συγκριτική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί- σαν δημιουργοί, ερμηνευτές και διακινητές της γνώσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής- προσπαθούν να δομήσουν τις έννοιες “εαυτός” και “άλλος” συχνά κάτω από την πίεση συγκεκριμένων μεθοδολογικών και ερμηνευτικών παραδόσεων. Ο τρόπος με τον οποίο διαφορετικές πολιτιστικές προοπτικές μπορούν να εμπλακούν σε μια ερμηνεία ή διακίνηση της γνώσης καθορίζει και τη μορφή τη γνώσης ή τις μορφές της γνώσης.

Ακόμη, οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε διάφορους και διαφορετικούς λαούς έχουν αντίκτυπο και στην ανάπτυξη και την έκφραση των εθνικών ταυτοτήτων μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτιστικό συγκείμενο. Παράλληλα αυτές οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν βαθειά τις εμπειρίες της παγκόσμιας κοινότητας στη σύγχρονη εποχή. Συχνά η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και των εθνοκεντρικών στερεοτύπων γίνεται επιτακτική όχι μόνο για λόγους επιστημολογικούς αλλά και για πολιτισμικούς, εφόσον ο πολυνοσηματικός τρόπος πρόσληψης του περιβάλλοντος κόσμου μας επιτρέπει πλέον στις μέρες μας να κατανοήσουμε τις οικουμενικές διαδικασίες που συντελούνται αλλά και να διευρύνουμε τις αντιλήψεις μας για τον υπόλοιπο κόσμο. Η υπέρβαση αυτής της εθνοκεντρικής προσέγγισης δεν συνεπάγεται βέβαια ούτε ισοπέδωση των εθνοπολιτισμών ούτε κατάργησή τους. Η ΣΠ μπορεί εδώ να προσπαθήσει να διαμορφώσει τα θεωρητικά εκείνα πλαίσια και τους τρόπους προσέγγισης των εξελίξεων που θα επιτρέψουν να κατανοήσουμε τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτικές και άλλες διαδικασίες που συντελούνται σε κοινωνίες που δεν είναι πάντα και κατ' αποκλειστικότητα πλέον οριοθετημένες στα πλαίσια του έθνους-κράτους.

Σήμερα η εκπαίδευση περνά ριζικές αναθεωρητικές διαδικασίες και η εποχή μας μπορεί να θεωρηθεί σαν μια εποχή επανερμηνείας και ευρύτατων ερμηνευτικών οριζόντων, αλλά και εποχή αποϊδεολογικοποιημένης σκέψης και πολλαπλής μεθοδολογικής ανανέωσης. Οποιαδήποτε πλευρά της ανθρωπίνης κοινωνίας δεν προσεγγίζεται σαν αυτόνομη και κλειστή μονάδα. Η έρευνα αναπροσανατολίζεται, εκσυγχρονίζεται και διευρύνεται.^[47] Το μέγιστο ζητούμενο είναι η κατάργηση των ιδεολογικών μηχανισμών που καθορίζουν τη διάχυση και δεξίωση των γνώσεων, η χρησιμοποίηση όλης της κλίμακας των Σχολών στην έρευνα, οι οποίες θα πρέπει να θεωρούνται αδιάσπαστες, η συνολική ερμηνευτική προσέγγιση του κοινωνικού φαινομένου, η συναίσθηση ότι ανήκουμε σε ένα σύνολο συνεχιών και τομών. Η συνεχής ρευστότητα και η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας είναι φαινόμενο που μας κάνει να σκεφτόμαστε ότι ο εθνοκεντρισμός, η ξενοφοβία, ο μονοπολιτισμός σε μια κατεξοχήν οικουμενική εποχή, τόσο ως προς την έρευνα όσο και ως προς το επίπεδο της κοινοποίησης της έρευνας έχουν πάψει να θεωρούνται ως επαρκής αναλυτικές κατηγορίες. Η εθνοκεντρική αλλά και ευρωκεντρική οριακότητα οδηγεί σε μια απατηλή αντίληψη του ιστορικού γίνεσθαι και της θέσης μας μέσα σ' ένα κοσμοσύστημα που το διατρέχει μια οικουμενική συνάρτηση. Ο εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση μας εγκλωβίζει και μας κάνει πολιτισμικά εσωστρεφείς, στοιχείο που δεν μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον κόσμο μας ως πολλαπλότητα χωροχρονικών διαδικασιών και τη διαλεκτική της αυτογνωσίας, η οποία λειτουργεί ως σχέση γνωριμίας και επικοινωνίας με τον ευρύτερο βίοκοσμο.

Εν κατακλείδι θα λέγαμε πως σήμερα, ο προβληματισμός στο χώρο της ΣΠ - στην Ελλάδα και αλλού- σχετίζεται ανάμεσα σε άλλα: με τη δομή/ λειτουργία/ αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων στις διάφορες χώρες, με τις διαδικασίες και τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκή και οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα και παιδεία του ανθρώπου-πολίτη), με την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, εκπαιδευτικών ανταλλαγών στη διεθνή κοινότητα και της διερεύνηση της σχολικής γνώσης (έμφαση στις έρευνες γύρω από τη σχολική γνώση στις διάφορες χώρες και στο περιεχόμενο του σχολείου, παρά στο σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και οι σχέσεις του με την κοινωνία), με την επαναφορά/ επανίδρυση του ιστορικού παραδείγματος (ιστορικο-συγκριτική έρευνα- ανθρωπιστική ΣΠ που δίνει έμφαση στις ανθρωπίνες αξίες και στην ανθρωπιστική παιδεία του ανθρώπου)-«Νέα Κοσμοπόλη»^[48]. Προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρούμε πως θα μπορούσε να κινηθεί και η ΣΠ στον 21^ο αιώνα.

^[41] A. Kazamias, K. Schwartz, 'Introduction', in: *Comparative Education Review*, special issue: The State of Art, 21/2-3(1977), Π. Καλογιαννάκη, M.Sadler-I.Kandel-N.Hans και η Συγκριτική Παιδαγωγική, Αναζητήσεις και Προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, Συγκριτική Παιδαγωγική.4 (Διευθυντής: Σήφης Μπουζάκης), Gutenberg, 1998, σσ. 13-14.

^[42] A. Vexliard, *La Pédagogie Comparée, Méthodes et Problèmes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967, σελ. 18.

^[43] Στις αρχές του 19ου αιώνα αναπτύσσονται και σημαντικές παιδαγωγικές θεωρίες (Pestalozzi, Froebel, Herbart κ.ά.).

^[44] Ο 19ος αιώνας θεωρείται ως ο αιώνας «επιλεκτικού δανεισμού» στον τομέα της εκπαίδευσης, Δ. Ματθαίου, «Συγκριτική Σπουδή των Εκπαιδευτικών Τάσεων, οι επιστημονικές παραδοχές της κλασικής ιστορικής προσέγγισης και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πολιτική», στο: Σ. Μπουζάκη (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III, Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, 1993, σελ. 129.

^[45] A. Vexliard, op.cit., σελ. 18.

^[46] Σ. Μπουζάκης, 'Συγκριτική Παιδαγωγική, Θεωρητική Προσέγγιση', στο: Σ. Μπουζάκη (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική II, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*, Αθήνα, Gutenberg, 1990, σελ. 20-21, Δ. Ματθαίου, *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα, εκδ. Σαβάλλα, 1997, Π. Καλογιαννάκη, *Προσεγγίσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική, Τόποι και Τρόποι, Τομές και Παραδείγματα*, Αθήνα, Μ.Π.Γρηγόρης, 1998, σσ. 9-17 και 55-70.

^[47] A. Kazamias, K.Schwartz, op.cit., σελ. 154, A. Novoa, 'Modèles d'analyse en Education Comparée: le champ et la carte', in: *Les Sciences de l'Education*, 2-3 (1995), σελ. 17.

^[48] cf. A. Vexliard, op.cit., σελ. 28.

^[49] Π. Καλογιαννάκη, M.Sadler-I.Kandel-N.Hans και η Συγκριτική Παιδαγωγική, Αναζητήσεις και Προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, op.cit., σσ. 16-18.

^[101] A. Vexliard, op.cit., σσ. 32-33.

- [11] M.Sadler, "How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education", 1900 (ανατυπωμένο στο *Comparative Education Review*, 7/3(1964)307-314.
- [12] I.Kandel, *Comparative Education*, Houghton Mifflin Co., Boston, 1933, id., *The New Era in Education: A Comparative study*, Houghton Mifflin co., Boston, 1955.
- [13] N.Hans, "The Historical Approach to Comparative Education", in: *International Review of Education*, 3 (1959)299-307, id., *Comparative Education*, Definition and Methods,
- [14] P. Rossello, "Comparative Education as an instrument of planning", in: *Comparative Education Review*, 4/1 (1960)3-12.
- [15] Fr.Schneider, *Vergleichende Erziehungswissenschaft, Geschichte, Forschung, Lehre, Quelle & Meyer*, 1961.
- [16] G.Z.F.Bereday, *Comparative Method in Education*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1964.
- [17] B.Holmes, *Problems in education: a comparative approach*, London, routledge & Kegan Paul, New York, Humanity Press, 1965.
- [18] E.J.King, *Comparative Studies and Educational Decision*, London, Methuen Educational, 1968.
- [19] J.H.Noah, A.M.Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, London, Macmillan, 1969.
- [20] Πρβλ. για παράδειγμα στα 1925 την ίδρυση του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης (Bureau International de l'Education), στα 1933 την καθιέρωση περιοδικής έκδοσης των εκπαιδευτικών στατιστικών δεδομένων από το παραπάνω Γραφείο και αργότερα από την Unesco, κ.λπ.
- [21] A.Novoa, "Modèles d'Analyse en Education Comparée", op.cit., σελ. 18.
- [22] Για τις εταιρείες της ΣΕ, πρβλ. Μ.Ηλιού, "Οι Εταιρείες Συγκριτικής Εκπαίδευσης και η Ελλάδα", στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 79(1994).
- [23] Κλασικά στο χώρο της ΣΕ θεωρούνται ότι αποτελούν τα εισαγωγικά ή προοιμικά κεφάλαια καθιερωμένων μελετών, όπως εκείνες των: I.L.Kandel, *Comparative Education*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1933, M. Hans, *Comparative Education* (1949), F.Schneider, *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (1961), G.Bereday, *Comparative Method in Education*, (1964), A.Kazamias, B.Massialas, *Tradition and Change in Education*, (1965), A.Vexliard, *L'Education Comparée* (1967), A. Kazamias, E.H.Epstein (eds.), *Schools in Transition. Essays in Comparative Education*, Allyn & Bacon, Boston, 1968, H.Noah, M.Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, (1969) κ.ά.
- [24] Η εξέλιξη της ΣΕ σηματοδοτείται από την άνθιση των εμπειρικών και μπιχεβιοριστικών επιστημών, καθώς και από την εμφάνιση και εξέλιξη της εμπειρικής κοινωνιολογικής και φονξιοναλιστικής προσέγγισης, κατά τη δεκαετία του 1960, με κύριους εκφραστές τους C.A.Anderson, Philip Foster, Mary Jean Bowman (Σχολή του Σικάγου).
- [25] G.Altbach, G. Kelly (eds), *New Approaches to Comparative Education*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1986, A.Kazamias, "Comparative Pedagogy. An Assignment for the 70s", in: *Comparative Education Review*, 16(1972), A.Kazamias, K.Schwartz, "Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation", in: *Comparative Education*, 21/2-3(1977), W.D.Halls, *L'Education Comparée*, op.cit., 1990, σσ. 1-64, Α.Καζαμία, "Συγκριτική Παιδαγωγική...", op.cit., σσ. 4428-4435, Δ. Ματθαίου,

“Συγκριτική Σπουδή των Εκπαιδευτικών Τάσεων: οι επιστημολογικές παραδοχές της κλασικής ιστορικής προσέγγισης και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πολιτική”, στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, Gutenberg, 1993, Ι. Μπουζάκης, Γ.Κουστουράκης,

“Επιστημολογικά παραδείγματα στη Συγκριτική Παιδαγωγική: σύγχρονες τάσεις”, στο: *Νέα Παιδεία* 73 (1995)97-134, κ.ά.

[26] Σ. Μπουζάκη, ‘Συγκριτική Παιδαγωγική, Θεωρητική Προσέγγιση’, στο: Σ. Μπουζάκη (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική II*, *op.cit.*, σελ. 22.

[27] A.Novoa, “Modèles d’Analyse en Education Comparée”, in: *Les Sciences de l’Education*, 2-3 (1995) σελ. 17.

[28] Εν Χανίοις, Εκδότης Στυλ. Πετράκης, Βιβλιοπωλής, 1906.

[29] Π. Καλογιαννάκη «Ποίον Παιδευτικόν Σύστημα Προκρίτεον;», *Το συγκριτικό παράδειγμα στην παιδεία της Κρήτης. Από τις ταξιδιωτικές περιγραφές στον λόγο περί παιδείας των ‘πεπολιτισμένων χωρών’*, Αθήνα, Ατραπός, 2005, σσ. 99-107.

[30] Π. Π. Οικονόμου, *Η Διοργάνωσις της Εκπαιδεύσεως εν Κρήτη*, Εν Αθήναις, Εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων «Ανέστη Κωνσταντινίδου», 1903.

[31] Ι. Περδικάρη, *Το Εκπαιδευτικόν Συνέδριον και αι Επετηρίδες των Γυμνασίων κατά το σχολικόν έτος 1899-1900*, Εν Χανίοις, εκ του Κυβερνητικού Τυπογραφείου, 1901.

[32] Εκδόσεις Συλλόγου Φίλων του Βιβλίου Δημοδιδασκάλων Περιφέρειας Πεδιάδος, Ηράκλειον Κρήτης, 1960.

[33] Εκδοτικός Οίκος Ι.Σιδέρης, Αθήναι, 1963.

[34] Το Περιοδικό αυτό εκδίδεται σήμερα από το Π.Τ.Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης.

[35] Συχνά εντοπίζεται με ευρωκεντρική ελληνική συγκριτική παιδαγωγική, η οποία μάλιστα έχει χαρακτήρα μελιорιστικό/ ωφελμιστικό.

[36] Για μια αναλυτική παρουσίαση του θέματος, πρβλ. Γ. Στεφανάκη, *Η Συγκριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, Κυρίαρχες Τάσεις και Προοπτικές*, Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε. Ρέθυμνο, 2000.

[37] Κ. Καρράς, *Σύγχρονες τάσεις στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας στην Ευρώπη: η περίπτωση της Αγγλίας και της Σουηδίας σε σύγκριση με την Ελλάδα*, Master, Ρέθυμνο 2000, ίδιου, *Κοινωνικές αναπαραστάσεις Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ως προς το επάγγελμα τους ενόψει του 21^{ου} αιώνα: μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στην Αγγλία τη Σουηδία και την Ελλάδα*, Διατριβή, Ρέθυμνο 2006, ίδιου, *Στάσεις Ελλήνων, Άγγλων και Σουηδών Εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμα τους*, στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τ.1/2007.

[38] Μ. Ηλιού, Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική τους χρήση, στο: *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 1982, τ. 3: 103-105

[39] Μ. Debesse –G. Mialaret, *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* (μτφρ. Α. Τζώρτζη), τ. 3, *Συγκριτική Παιδαγωγική*, Προλεγόμενα Μαρίας Ηλιού, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984.

[40] Μ. Σοκολόβα, Ε. Κουζμινά, Μ.Λ. Ροντιόνοφ, *Συγκριτική Παιδαγωγική*, (επιμ. Λ.Αγγέλης), Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1985.

[41] Ο. Anweiler, L.Kuebart et al., *Εκπαιδευτικά Συστήματα στην Ευρώπη: δομή και προβλήματα ανάπτυξης της εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1987.

[42] Μ. Ηλιού, Προλεγόμενα. Η Συγκριτική Προσέγγιση στις Επιστήμες της Αγωγής. στο: *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*, τ. 3, *Συγκριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα, Δίπτυχο, σσ. 11-20.1984.

[43] Σ. Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*, Gutenberg, Αθήνα 2005, ίδιου, *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙ*, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ξένα Εκπαιδευτικά Συστήματα, Gutenberg, Αθήνα, 2003, ίδιου, *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, Θεωρητικά, Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα, 2002.

[44] Πρβλ. Ενδεικτικά : Α. Καζαμίας. & Μ. Κασσωτάκης., (επ.), *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995, Α.Καζαμίας, *Συγκριτική Παιδαγωγική*, λήμμα στο: *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, Α. Καζαμίας., *Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικό-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία*, στο: Σ. Μπουζάκης., (επ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002, Α. Καζαμίας & Μ., Κασσωτάκης (επ.), *Η εκπαίδευση του Διδακτικού Προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ρέθυμνο, 1987, Σ. Μπουζάκης, ό.π., Καλογιαννάκη Π., *Ο «Κόσμος της Εκπαίδευσης»*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2005, ίδιας, *Συγκριτική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Φαινόμενα. Μία θεωρητική – κριτική προσέγγιση*, στο: Μπουζάκης Σ., *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002, ίδιας, *Συγκριτική Παιδαγωγική: Μια γαλλόφωνη προσέγγιση*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2002, ίδιας, *Sadler, Kandel, Hans και η Συγκριτική Παιδαγωγική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998, ίδιας, *Προσεγγίσεις στην Συγκριτική Παιδαγωγική, Τόποι και Τρόποι, Τομές και Παραδείγματα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998, ίδιας, *Η Συγκριτική Παιδαγωγική στον αγγλόφωνο επιστημονικό περιοδικό τύπο, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, στο: Μπουζάκης Σ. (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. Τόμος - Αφιέρωμα στον Ανδρέα Καζαμία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2000, σ.σ. 195-223, Καλογιαννάκη Π. & Μακράκης Β., (επ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 1996, Δ. Ματθαίου, *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα 2002, ίδιου, *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του* (επιμ.), Αθήνα 2001, ίδιου, *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (επιμ.), Εκδ. Λιβάνης, Αθήνα 2002

[45] Ν.Μουζέλης, “Η Σύγκρουση των αξιών, εφημερίδα Το Βήμα, 20 Ιουλίου 1997

[46] D.Harvey, *The Condition of Postmodernity*, Oxford, Blackwell, 1990, A.Giddens, *The Consequences of Modernity*, Stanford University Pressm 1990, J. Habermas, *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*, μτφρ. Λ.Αναγνώστου- Α.Καραστάθη, Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 1993.

[47] Πρβλ. “Modernization: the Dominant Framework for Research”, in: P. G. Altbach, R.F. Arnove, G.P.Kelly, *Comparative Education*, MacMillan Publishing Co, Inc., 1982, pp. 515-519.

[48] Α. Καζαμίας, *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ή Προς έναν Προμηθεϊκό Ουμανισμό στη Νέα Κοσμόπολη*, (επιμ. Π. Καλογιαννάκη), Σειρά: Συγκριτική Εκπαίδευση (Δ/ντές Σειράς: Α. Καζαμίας-Π. Καλογιαννάκη-Σ. Μπουζάκης), Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός (υπό έκδοση), 2007.

Nietzsche – Πανεπιστήμιο και Ζωή

Βασίλης ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ
Δρ. Φιλοσοφίας της Παιδείας του Δ.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σημείο αναφοράς των ντισεϊκών προτάσεων για το Πανεπιστήμιο αποτελεί η δριμεία κριτική των παιδαγωγικών νεωτερισμών του 19^{ου} αιώνα, οι οποίοι θεωρήθηκαν υπεύθυνοι για την απομάκρυνση της γερμανικής εκπαίδευσης από τα κηρύγματα των Wolf και Humboldt. Παρά το γεγονός ότι η κριτική αυτή φαίνεται να καταρχάς να υιοθετεί πλήρως τις παιδαγωγικές αρχές του Νέο – ανθρωπισμού, εν τούτοις διαφοροποιείται τελικά από αυτές, στο βαθμό που συγκροτείται στη βάση ενός ακραίου ατομοκεντρισμού που αποσκοπεί να θέσει τη γνώση στην υπηρεσία της ζωής. Στα πλαίσια του εγχειρήματος αυτού το Πανεπιστήμιο, μέσα από μια ιδιότυπη σύλληψη και διδασκαλία της φιλοσοφίας, της τέχνης και του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, επιχειρεί να συνδράμει το αίτημα της ζωής για αυτοσυνειδησία, δηλ να αποκαλύψει σε μια ελάχιστη κατηγορία φοιτητών το τραγικό υπόβαθρο της κοσμικής ύπαρξης.

ABSTRACT

The starting point of Nietzsche's proposals regarding the German universities is his criticism of the pedagogical innovations of the nineteenth century. These innovations are held responsible for the departure of the German education from the teachings of Wolf and Humboldt. Initially his criticism seems to fully adopt the pedagogical principles of the New Humanism; yet it goes on to differentiate from them. The reason for this differentiation is Nietzsche's extreme individualistic principles aiming at placing knowledge at the service of life. In this context the role of higher academic education has to be one that contributes to the vital demand for self-knowledge, which can be met by the teaching of philosophy, art and ancient Greek culture with the aim of revealing the tragic pedestal of cosmic existence to a small minority of considerably intelligent students.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σημείο αναφοράς των προτάσεων του Nietzsche για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση αποτελεί η δριμεία κριτική των παιδαγωγικών νεωτερισμών (Reble, 1992, Löwith, 1987) της Γερμανίας του 19^{ου} αιώνα, οι οποίοι εν πολλοίς έλκουν την προέλευσή τους από την πρωτοφανή μεταβολή που επέφερε η εποχή της εκβιομηχάνισης στις καθεστηκυίες κοινωνικές και οικονομικές δομές, στα πλαίσια της οποίας ο υπερτονισμός της εργαλειακής χρήσης του μέσου ανθρώπου, οδήγησε τον τελευταίο να περιπέσει σε μια κατάσταση γεωμετρικά αυξανόμενης αθλιότητας. Απότοκο της καταιγίδας αυτής των κοινωνικών αλλαγών αποτέλεσε η απομάκρυνση από τα ιδεώδη της κλασικής – ιδεαλιστικής εποχής, καθώς και η επαναδιάταξη και ο συγχρονισμός της παιδαγωγικής διαδικασίας με τα καινούρια δεδομένα του 19^{ου} αιώνα. Έτσι, η προσήλωση της κλασικής εποχής σε τομείς όπως η λογοτεχνία, η τέχνη και η φιλοσοφία – με απώτερο σκοπό την προσωπική μόρφωση του ανθρώπου – έδωσε τη θέση της σε μια πραγματιστική προσέγγιση του κόσμου, στον πυρήνα της οποίας κυριαρχεί μια πανίσχυρη εμπιστοσύνη στις φυσικές επιστήμες και την τεχνική. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η ραγδαία βιομηχανική ανάπτυξη σε συνδυασμό με την τεχνολογική πρόοδο δημιούργησαν νέες ανάγκες, τις οποίες για να αντιμετωπίσει το κράτος, στράφηκε μεταξύ άλλων στην ενίσχυση της δημόσιας εκπαίδευσης, στην ίδρυση πολυτεχνείων και πρακτικών σχολείων, και τέλος

στην ενίσχυση του σχολικού προγράμματος με μαθήματα φυσιογνωστικού και τεχνικού ενδιαφέροντος, καθώς και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οι παραπάνω εξελίξεις είχαν ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση της γερμανικής εκπαίδευσης από τα κηρύγματα των Wolf και Humboldt και τις νεοανθρωπιστικές αρχές του Διαφωτισμού, που επιχειρούσαν να μπολιάσουν τη γερμανική παιδεία με τα ιδεώδη του αρχαίου ελληνικού και ρωμαϊκού κόσμου. Έτσι, η μόρφωση στη νέα εποχή, επανα - προσεγγίζοντας την εννοιολογική σύλληψη του Διαφωτισμού, νοείται πρώτιστα ως εκπαίδευση της νόησης, ως «αξιοποιησιμότητα» του ανθρώπινου δυναμικού για χάρη της κοινωνικο – οικονομικής ύπαρξης και ανάπτυξης, αντικαθιστώντας με τον τρόπο αυτό τον λαϊκομορφωτικό ενθουσιασμό του Διαφωτισμού με τη ωφελιμοκρατική προοπτική των σύγχρονων απαιτήσεων.

Μέσα λοιπόν στο γενικό αυτό πλαίσιο του ευδαιμονισμού και της άκρατης εμπιστοσύνης στις δυνατότητες του ανθρώπου, κάνει την εμφάνισή του ένα αντίπαλο φιλοσοφικό – παιδαγωγικό ρεύμα το οποίο, με σημείο αιχμής τις απόψεις του Schopenhauer και του Nietzsche, προτάσσει την ατομοκρατία και τον ανορθολογισμό και σκοπεύει, μέσ' από την τραγική οπτική της ζωής, να καταδείξει την αβασιμότητα αλλά και την επικινδυνότητα των καινούριων θεωριών. Αναλυτικότερα ο Nietzsche, διαβλέποντας την προσάρτηση των πανεπιστημίων στο άρμα των «ωφελιμιστικών» επιδιώξεων της νέας εποχής, στηλίτευσε έντονα (Nietzsche, 2004) τις τάσεις «μαζικοποίησης» και «εξειδίκευσης» που είχαν πλέον εμφοιλοχωρήσει στις τάξεις της ανώτατης εκπαίδευσης, προτείνοντας παράλληλα ως αντίδοτο στην επερχόμενη θετικιστική λαίλαπα, την επιστροφή στις παιδαγωγικές αξίες των Humboldt και Wolf. Η πρόταση αυτή, ενώ με μια πρώτη ανάγνωση φαίνεται να υιοθετεί πλήρως τα παιδαγωγικά κελεύσματα του Νέο – ανθρωπισμού, εν τούτοις διαφοροποιείται πλήρως από αυτά στο βαθμό που συγκροτείται στη βάση ενός ακραίου ατομοκεντρισμού που αποσκοπεί να θέσει την γνώση στην «υπηρεσία» της ζωής (Nietzsche, 1997) και όχι το αντίστροφο.

Η επιχειρούμενη από το Nietzsche υπαγωγή της γνώσης στο άρμα των κοσμικών επιδιώξεων μας υποχρεώνει να προτάξουμε ως σημείο αφετηρίας της μελέτης μας μια σύντομη διερμηνεία του φαινομένου της ζωής.

2. ΟΙ ΒΙΤΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΕΣ ΤΗΣ ΝΙΤΣΕΪΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Σημείο αναφοράς για τη νιτσεϊκή σύλληψη της ζωής αποτελεί ο σοπενουερικός διαχωρισμός ανάμεσα στη Βούληση και την Παράσταση, στη βάση του οποίου επιχειρείται μια επανερμηνεία του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, η οποία υπερβαίνει κατά πολύ την αρμονική, καθαρή και φωτεινή εικόνα του Νεοανθρωπισμού, και τοποθετεί δίπλα στην απολλώνια ορμή μια «εκστατική» (Nietzsche, 1966), «αιώνιας πάσχουσα και αντιφατική» δύναμη που την ονομάζει διονυσιακή, και την ταυτίζει με την ουσία της ίδιας της ζωής. Η ζωή λοιπόν αποτελεί (Nietzsche, 1997) μια «σκοτεινή, κινητήρια δύναμη που λαχταράει άπληστα τον εαυτό της», της οποίας ενώ η κρίση «είναι πάντα ανεπιεικής και άδικη», εν τούτοις οι αποφάσεις τις είναι όμοια μ' αυτές «που θα έβγαζε η ίδια η δικαιοσύνη». Τη διαφανόμενη αντίφαση ανάμεσα στις «δίκαιες» κρίσεις και τις «άδικες» αποφάσεις της ζωής ο Nietzsche επιχειρεί να την επιλύσει διαμέσου μιας αισθητικής (Nietzsche, 1966) ερμηνείας του κοσμικού φαινομένου, στη βάση της οποίας η ζωή παρομοιάζεται με καλλιτέχνη που «χτίζει και καταστρέφει χωρίς κανέναν ηθικό καταλογισμό» (Nietzsche, 1998), προσπαθώντας να μας πείσει (Nietzsche, 1966) ότι «ακόμα και το άσχημο και το δυσαρμονικό» δεν είναι παρά «ένα μέρος ενός καλλιτεχνικού παιχνιδιού το οποίο παίζει με τον εαυτό της η βούληση μέσα στην αιώνια ευρύτητα της ηδονής της». Όμως, η αναγωγή του «πρωταρχικού και αιώνιου πόνου» (Nietzsche, 1966) σε βασικό πρωταγωνιστή αυτού του κοσμικού παιχνιδιού, μας αποκαλύπτει το «πάσχειν», τη «σκληρότητα», τον «τρόμο» και τη «φρίκη» που ενυπάρχουν στον πυρήνα της κοσμικής Ύπαρξης, οδηγώντας μας με τον τρόπο αυτό να θεωρήσουμε την έννοια του «τραγικού» ως συστατικό στοιχείο του ίδιου του Όντος.

Η μετάβαση τώρα της τραγικότητας από το κοσμολογικό στο ανθρωπολογικό πεδίο έλκει την προέλευσή της από το εγχείρημα της ίδιας της ζωής να λυτρωθεί (Nietzsche, 1997) από την «κατάρρα» των ζώων τα οποία «δεν κατέχουν τη δύναμη να κατανοήσουν την ύπαρξή τους μεταφυσικά», και να διασφαλίσει στο πρόσωπο μιας ελάχιστης μειοψηφίας μεγαλοφυών ανθρώπων (genii) τις «στιγμές της πιο βαθιάς αυτογνωσίας» της.

Με βάση λοιπόν τις βιταλιστικές προκείμενες του ανθρώπινου αυτοσυνειδέναι, καθίσταται εμφανές ότι η υπέρτατη προσαγή της νιτσεϊκής ανθρωπολογίας «γίνε ο εαυτός σου» (Nietzsche, 1997) υπερβαίνει κατά πολύ το κοινότυπο εκείνο αίτημα αυτοπραγμάτωσης που ο κάθε άνθρωπος θέτει στον εαυτό του, και ταυτίζεται με το εγχείρημα της ίδιας της ζωής να «συνειδητοποιήσει» στο πρόσωπο του genius όλο το εύρος της κοσμικής προβληματικής. Όμως, παρά το γεγονός ότι η ικανότητα του genius να ενσαρκώνει το

κοσμικό αυτοσυνειδέναι φαίνεται να συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των μεταφυσικών αποσκευών που τον συνοδεύουν, εν τούτοις η επιτυχής κατάληξη ενός τέτοιου εγχειρήματος όχι μόνο δεν συγκροτείται στη βάση μιας αυτοματοποιημένης και εκ των προτέρων διασφαλισμένης διαδικασίας, αλλά αντίθετα παραπέμπει σ' ένα ιδιαίτερα επισφαλές αίτημα. Κι αυτό διότι η «σπατάλη» (Nietzsche, 1997) με την οποία η φύση διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό της, την καθιστά ουσιαστικά ανίκανη να συνδράμει αποφασιστικά στην επίτευξη του υπέρτατου στόχου της.

Η ανικανότητα αυτή της φύσης αντανakλάται στην αδυναμία του genius να διαχειριστεί την αυτοπραγμάτωσή του με ίδια μέσα, διαμέσου λ. χ μιας πράξης αυτό – αγωγής (Nietzsche, 2004), γεγονός το οποίο καθιστά επιτακτική την ανάγκη του να «ωριμάσει και τραφεί στη μητρική αγκαλιά της λαϊκής παιδείας», αφού «χωρίς αυτό το προστατευτικό και θερμό καταφύγιο δεν θα μπορούσε ποτέ να ξεδιπλώσει τα φτερά του για να πετάξει προς το αιώνιο» (Nietzsche, 2004).

Στο σημείο αυτό, έχοντας ήδη καταδείξει τον τρόπο μετάβασης του νιτσεϊκού αιτήματος γι αυτοπραγμάτωση από το κοσμικό στο ανθρωπολογικό και παιδαγωγικό πεδίο, θα επιχειρήσουμε πλέον να διερευνήσουμε τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το πανεπιστήμιο στην επίτευξή του ανωτέρω στόχου.

3.ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Στην αφετηρία της προσπάθειά μας αυτής ερχόμαστε αντιμέτωποι με προβλήματα που απορρέουν από τον αποσπασματικό όσο και αφοριστικό χαρακτήρα του νιτσεϊκού λόγου, ο οποίος και καθιστά σχεδόν απαγορευτική τη λεπτομερή και ολοκληρωμένη παρουσίαση του προτεινόμενου εκπαιδευτικού μοντέλου. Κι αυτό διότι, όπως αναγνωρίζει (Nietzsche, 2004) και ο ίδιος ο Nietzsche, οι προτάσεις του για την παιδεία δεν υπόσχονται συνταγές και νέα αναλυτικά προγράμματα για τα γυμνάσια και τα πανεπιστήμια, αλλά μάλλον μια φιλοσοφική προσέγγιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με την επισήμανση των γενικών κατευθύνσεων που θα έπρεπε να ακολουθήσει η κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αφετηρία της φιλοσοφικής αυτής προσέγγισης για το πανεπιστήμιο αποτελεί η επιχειρηματολογία της «5^{ης} διάλεξης για την παιδεία», όπου εξαπολύεται μια δριμεία επίθεση εναντίον των απόψεων περί της «αυτονομίας» και της «ακαδημαϊκής ελευθερίας» των φοιτητών, οι οποίες, στο βαθμό που υποθάλουν μια επικίνδυνη κατάσταση ελευθεριότητας και χαλάρωσης, δεν αποτελούν παρά κελεύσματα υποταγής που σκοπό τους έχουν ν' αποπροσανατολίσουν τη νεολαία. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ο Nietzsche υποστηρίζει (Nietzsche, 2004) ότι το πραγματικό μέτρο στάθμισης της ελευθερίας των φοιτητών αναδεικνύεται μέσ' από την επαφή τους με τον κόσμο της φιλοσοφίας, της τέχνης και του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, ο οποίος και συνθέτει τον βασικό κορμό των πανεπιστημιακών μαθημάτων.

3.1 ΤΟ ΦΙΛΟΣΟΦΕΙΝ

Επιχειρώντας ο Nietzsche να επικαθορίσει τη σχέση του πανεπιστημίου με τη φιλοσοφία, εξαπολύει μια ολομέτωπη επίθεση εναντίον μιας σειράς παραχωρήσεων και συμβιβασμών στις οποίες έχει περιέλθει το αυθεντικό φιλοσοφείν, και οι οποίες δρουν ανασταλτικά απέναντι στην έφεση του φοιτητή προς τη φιλοσοφία.

Η πρώτη παραχώρηση έλκει την προέλευσή της από την προσάρτηση της φιλοσοφίας στο άρμα του κρατικού σχεδιασμού και ελέγχου, γεγονός το οποίο την απομάκρυνε από την αναζήτηση της υπέρτατης αλήθειας που αδιαφορεί για το κόστος και τις συνέπειες των ισχυρισμών της, και τη μετέτρεψε σε θεραπευτική των κρατικών επιδιώξεων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, όσο η φιλοσοφία θα εξαρτάται από την «κρατική» και την «ακαδημαϊκή αναγνώριση» (Nietzsche, 1997), τόσο θ' απομακρύνεται από τους πραγματικούς φιλοσόφους, για να καταντήσει τελικά ένα κίβδηλο επινόημα μιας κατηγορίας «ψευδοστοχαστών» που εξαντλείται στην αποκάλυψη και επισήμανση μόνο των αληθειών εκείνων που ενισχύουν το ρόλο και τη σημασία του κράτους.

Στη συνέχεια, η δεύτερη παραχώρηση έχει ως αφετηρία τον εγκλεισμό της φιλοσοφίας στα στενά όρια του πανεπιστημίου, γεγονός το οποίο την υποχρεώνει ν' αποδεχτεί μια σειρά συμβιβασμών που αντίκεινται στην εσώτατη ουσία της. Πράγμα που σημαίνει ότι ο δάσκαλος της φιλοσοφίας, όχι μόνο αναγκάζεται να μένει μόνιμα σ' έναν συγκεκριμένο τόπο, να συναναστρέφεται συγκεκριμένους ανθρώπους και να έχει ως σκοπό μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά και να είναι υποχρεωμένος να συνδιαλέγεται μ' ένα άγνωστο ακροατήριο για πράγματα τα οποία «μόνο με τους στενότερους φίλους του θα μπορούσε να μιλήσει δίχως κίνδυνο» (Nietzsche, 1997, Roberts, 2001). Επίσης η διδασκαλία της φιλοσοφίας μέσ' από προσχεδιασμένα μαθήματα και προκαθορισμένες ώρες στερεί από το φιλόσοφο – παιδαγωγό την «πιο

εξαίσια ευτυχία του» (Nietzsche, 1997) και τον καθιστά «ευνουχισμένο», αφού, στο βαθμό που τον υποχρεώνει να «σκέφτεται δημόσια σε καθορισμένες ώρες και για καθορισμένα πράγματα», αγνοεί επιδεικτικά τις αναπόφευκτες εκείνες στιγμές αδυναμίας, κατά τις οποίες κάθε απόπειρα δημιουργικού συλλογισμού και ενατένισης καθίσταται απαγορευτική.

Τέλος η τρίτη - και «ύψιστα επικίνδυνη» (Nietzsche, 1997) - παραχώρηση οφείλεται σε μια στρεβλή σύλληψη του φιλοσοφικού στοχασμού, η οποία, εκλαμβάνοντας τη φιλοσοφία ως ανούσια πολυμάθεια συστημάτων και αντιπαραθέσεων, αναλώνεται (Nietzsche, 2004) σε διανοητικά γυμνάσματα «ιστορικής» ή «φιλολογικής» μορφής, με αποτέλεσμα οι φοιτητές (Nietzsche, 1997) να οδηγούνται σε μια «ανακατωσούρα απόψεων» που τους καθιστά ανίκανους να έχουν γνώμη.

Όμως, αν αποδεχτούμε – όπως ο Nietzsche – ότι ο προνομιακός τόπος που αντλεί η διδασκαλία της φιλοσοφίας τα επιχειρήματά της δεν εντοπίζεται στην εξελικτική της διαδρομή μέσα στο χρόνο, τότε που πραγματικά βρίσκεται;

Την απάντηση στο εύλογο αυτό ερώτημα τη δίνει ο Nietzsche στις «Διαλέξεις για την παιδεία», όπου, μέσ' από το διάλογο δύο νεαρών φοιτητών, διερωτάται: «τι αξία έχει η φιλοσοφία ολόκληρη όταν μας εμποδίζει να κλειστούμε στον εαυτό μας ... όταν δεν μας αφήνει να γίνουμε εμείς οι ίδιοι φιλόσοφοι;»

Το ερώτημα αυτό διευκρινίζει σε μεγάλο βαθμό τις νιτσεϊκές προθέσεις αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της φιλοσοφίας, όπου οι απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί που συνοδεύουν την ιστορία της φιλοσοφίας και τους πρωταγωνιστές της έχουν ως σκοπό να στηλιτεύσουν τη μετατροπή του φοιτητή σε σκεύος γνώσης, που - ομοιάζοντας με «κινούμενη εγκυκλοπαίδεια» (Nietzsche, 1997) - αποστηθίζει και επαναλαμβάνει μηχανικά τις γνώμες που διατύπωσαν κατά καιρούς οι διάφοροι στοχαστές. Αντίθετα με τα παραπάνω, η ιστορία της φιλοσοφίας κερδίζει τη σημαντική θέση που της ανήκει μέσα στο πανεπιστήμιο, όταν μετατρέπεται σε εφελτήριο εσωτερικής αναζήτησης και προβληματισμού, προκειμένου ο νεαρός φοιτητής να φτάσει σε μια προσωπική γνώση του κόσμου, δηλ να γίνει ο ίδιος φιλόσοφος. Πράγμα που σημαίνει ότι η γνώση που παρέχεται στους διδασκόμενους δεν έχει αξία καθαυτή, αλλά αντίθετα αποκτά αξία στο βαθμό που προσωποποιείται και μετατρέπεται σε όχημα για την γνώση του ίδιου του εαυτού. Βασικός τροφοδότης της παράτολμης αυτής μετατροπής είναι η ίδια η ζωή, στα πλαίσια της οποίας κάθε εμπειρικό γεγονός εμπεριέχει μια διττή διάσταση και ερμηνεία: από την μια φαντάζει ως «ένα τυχαίο καθημερινό περιστατικό», κι από την άλλη ως «έκφραση ενός αιώνιου προβλήματος» που προξενεί κατάπληξη και πρέπει να επεξηγηθεί. Η κατάπληξη αυτή, τυγχάνουσας της κατάλληλης παιδαγωγικής καθοδήγησης και αρωγής, δύναται να προσλάβει το χαρακτήρα ενός διαρκούς «φιλοσοφικού θαυμασμού» (Nietzsche, 2004), ο οποίος αποτελεί «το μοναδικό γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της βαθύτερης και ευγενικότερης παιδείας».

Τέλος, η διττή ανάγνωση των ατομικών εμπειριών καθιστά πρόδηλη την «αινιγματικότητα της ύπαρξης», η οποία με τη σειρά της θρυμματίζει τις σταθερές εκείνες βάσεις που προσέφεραν οι προηγούμενες απλοϊκές πεποιθήσεις περί ζωής στο νεαρό άνθρωπο, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να περιέλθει σε μια κατάσταση «έσχατης ένδειας» (Nietzsche, 2004), την οποία δύναται ν' αντιμετωπίσει μόνο με την αρωγή και την καθοδήγηση του φιλοσόφου – παιδαγωγού. Πρόκειται για μία καθοδήγηση που έλκει κι αυτή το νόημά της από το πεδίο της ζωής, και η οποία, στο στάδιο πλέον του φιλοσόφου – παιδαγωγού, λαμβάνει χώρα, όχι μέσ' από τα βιβλία του, αλλά από τον ίδιο του τον βίο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο Nietzsche διευκρινίζει (Nietzsche, 1997) ότι «τόσο πιο πολύ σημαντικό θεωρώ έναν φιλόσοφο, όσο περισσότερο αυτός μπορεί να δώσει ένα παράδειγμα». Ένα παράδειγμα όμως που πρέπει να «δίνεται μέσω της καθημερινής ζωής, και όχι απλά μέσα από τα βιβλία», και το οποίο αντλεί το πρότυπό του από τους φιλοσόφους της αρχαίας Ελλάδας που «δίδασκαν περισσότερο μέσω της θωριάς, της στάσης, της ενδυμασίας, της τροφής, των ηθών γενικά, παρά μέσω του λόγου ή, ακόμα λιγότερο, της γραφής».

3.2 ΤΟ ΕΝΣΤΙΚΤΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ

Ενώ η καλλιέργεια του καλλιτεχνικού ενστίκτου με απώτερο σκοπό την «προαγωγή των πιο σημαντικών καλλιτεχνικών στόχων του έθνους» (Nietzsche, 2004) συγκαταλέγεται μεταξύ των βασικών στόχων που αναδεικνύουν την υπέρτατη σημασία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, εν τούτοις αυτή φαίνεται να απουσιάζει παντελώς από τον σχεδιασμό και τις προτεραιότητες της γερμανικής ανώτατης εκπαίδευσης. Κι αυτό διότι, κατά τον Nietzsche, τα σποραδικά παραδείγματα καθηγητών που συμβαίνει να έχουν «μια πιο προσωπική σχέση με την τέχνη», καθώς και η δημιουργία εδρών που απευθύνονται σε ιστορικούς της λογοτεχνίας, δεν αποτελούν παρά τυχαίες και μεμονωμένες εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον κανόνα ότι το γερμανικό πανεπιστήμιο «αδυνατεί να δώσει μια αυστηρή καλλιτεχνική αγωγή στο νέο σπουδαστή... γεγονός που δικαιώνει και την οξύτερη κριτική στην αλαζονική αξίωση του πανεπιστημίου να εμφανίζεται ως ο ανώτατος εκπαιδευτικός θεσμός» (Nietzsche, 2004).

Για ποιο λόγο όμως άραγε ο τρόπος διδασκαλίας της τέχνης στα γερμανικά πανεπιστήμια συγκεντρώνει τη νιτσεϊκή μήνη; Παρά το γεγονός ότι οι εξηγήσεις που δίνει ο Nietzsche στο σημείο αυτό φαντάζουν εξαιρετικά περιορισμένες, εν τούτοις μπορούμε με ασφάλεια να πιθανολογήσουμε τους λόγους, αν αναλογισθούμε την πρόθεσή του να αναγάγει τη ζωή, και όχι τον άνθρωπο, σε βασικό νοηματοδότη της τέχνης. Στα πλαίσια της αναγωγής αυτής η έννοια της τέχνης προσλαμβάνει το χαρακτήρα μιας δραστηριότητας η οποία υπερβαίνει κατά πολύ το πεδίο της ανθρώπινης δημιουργίας, και παραπέμπει στην ικανότητα της ίδιας της ζωής να «μεταμορφώνει» (Nietzsche, 1966) τα τραγικά αδιέξοδα της ύπαρξης σε παραστάσεις που δικαιώνουν τη ζωή.

Την μεταμορφωτική αυτή ικανότητα της ζωής εκμεταλλεύτηκαν στο έπακρο οι αρχαίοι Έλληνες· ο μοναδικός λαός που (Nietzsche, 1966) «ήξερε και ένιωθε τον τρόπο και τη φρίκη της ύπαρξης». Οι Έλληνες λοιπόν, έχοντας δει «τη φοβερή καταστροφικότητα της λεγόμενης παγκόσμιας ιστορίας και τη σκληρότητα της φύσης», διέτρεχαν τον άμεσο κίνδυνο να περιέλθουν σε μια κατάσταση «βουδιστικής άρνησης» της εγκοσμιότητας, αφού γνώριζαν καλά ότι «η δράση τους δεν μπορεί να αλλάξει τίποτα στην αιώνια φύση των πραγμάτων». Αντιμέτωποι λοιπόν μ' αυτή την υπέρτατη προβληματική, κατάφεραν να μετατρέψουν τον πεσσιμισμό και την παραίτηση σε καταφατικές - για τη ζωή - παραστάσεις, χρησιμοποιώντας ως καλλιτεχνικό όχημα την τραγωδία. Αναλυτικότερα, η μεταμορφωτική ικανότητα της τραγωδίας έγκειται στο ότι κατάφερε αφενός διαμέσου της συμβολικής του τραγικού δράματος, να «προσωποποιήσει» (και με τον τρόπο αυτό να περιορίσει) το κοσμικό πάσχειν στην πτώση (Nietzsche, 1966) του τραγικού ήρωα, και αφετέρου, κάνοντας χρήση των αισθητικών κατηγοριών (Nietzsche, 1966) του «υπέρροχου» ως «καλλιτεχνικό δάμασμα του φριχτού» και του «κωμικού» ως «καλλιτεχνική εκφόρτιση της αηδίας» που νιώθουμε για τη ζωή, να «μετατρέψει αυτές τις γεμάτες αηδία σκέψεις για τη φρίκη και τον παραλογισμό της ύπαρξης σε παραστάσεις με τις οποίες μπορεί να ζήσει κανείς».

Τέλος, με σημείο αναφοράς την αναγωγή της τραγωδίας σε προνομιακό τόπο αναμέτρησης του ανθρώπου με την τραγικότητα της ύπαρξης, ο Nietzsche επιχείρησε στη συνέχεια να αποσαφηνίσει τους καλλιτεχνικούς στόχους του γερμανικού έθνους, η «προαγωγή» των οποίων, όπως είδαμε στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου, αποτελεί το κύριο μέλημα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο Nietzsche, αυτό – αναγορεύοντας (Nietzsche, 1969, 1968) τον εαυτό του σε «πρώτο» τραγικό φιλόσοφο, επιχείρησε να εγκαθιδρύσει μια (Nietzsche, 1966) «μόνιμη συμμαχία» ανάμεσα στην ελληνική και τη γερμανική κουλτούρα, στη βάση της οποίας το κυρίαρχο ζητούμενο είναι η «αναγέννηση της τραγωδίας», την οποία θεώρησε ότι ανακάλυψε στο μουσικό δράμα του Βάγκνερ.

Μια ανασκόπηση των παραπάνω μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι καλλιτεχνικοί στόχοι του γερμανικού έθνους είναι συνυφασμένοι με τη δημιουργία ενός (βαγκνερικής προέλευσης) διονυσιακού μουσικού δράματος το οποίο δύναται ν' αντιμετωπίσει μια σειρά πολλαπλών προβλημάτων που απορρέουν από τη «συνειδητοποίηση» της κοσμικής τραγικότητας. Μέσα στο πλαίσιο αυτό δεν είναι άτοπο να ισχυριστούμε ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία της τέχνης αποσκοπεί στην επαφή και εξοικείωση του φοιτητή με μια ιδιότυπη σύλληψη του μουσικού δράματος, όπου ο καταλυτικός ρόλος της μουσικής μέσα σ' αυτό υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια της ανθρώπινης δημιουργίας, και ταυτίζεται με την (Nietzsche, 1997) αρχέγονη διονυσιακή ορμή που ενυπάρχει πίσω από κάθε μορφή ζωής. Η ικανότητα αυτή της μουσικής ν' αποκαλύπτει τις αλήθειες που υποκρύπτονται στον πυρήνα της ζωικής λειτουργίας και ν' ανασύρει έτσι στην επιφάνεια της συνειδητότητας τη φρίκη και την σκληρότητα που διέπει το κοσμικό γίνεσθαι, αντισταθμίζεται πλήρως από το απολλώνιο οπλοστάσιο του μουσικού δράματος, διαμέσου του οποίου μεταμορφώνονται τα τραγικά αδιέξοδα της ύπαρξης σε καταφατικές για τη ζωή παραστάσεις. Η δυνατότητα αυτή του συγκεκριμένου καλλιτεχνικού μορφώματος να συνθέτει επιτυχώς την αντιπαλότητα ανάμεσα στη διονυσιακή και την απολλώνια ορμή σηματοδοτεί μια πρωτόγνωρη ανθεκτικότητα του ανθρώπου απέναντι στις τραγικές αλήθειες της ύπαρξης, η οποία, τοποθετούμενη στη βάση του γερμανικού πολιτισμικού οικοδομήματος, καθιστά το τελευταίο εξαιρετικά εύρωστο και ανθεκτικό απέναντι σε πάσης φύσεως κίνδυνο.

3.3 Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΑΡΧΑΙΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ

Η επαφή των φοιτητών με την αρχαιοελληνική και ρωμαϊκή πραγματικότητα συνθέτει το τελευταίο παιδαγωγικό ζητούμενο των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η σπουδαιότητα του οποίου το ανάγει σε «χειροπιαστή κατηγορική προσταγή κάθε πνευματικού πολιτισμού» (Nietzsche, 2004). Πρόκειται μάλιστα για μία επαφή την οποία καθιστά ιδιαίτερα επίκαιρη όσο και επιτακτική ο πανίσχυρος δεσμός (Nietzsche, 1966) που ενυπάρχει ανάμεσα στην αρχαιοελληνική και τη γερμανική κουλτούρα, στη βάση του οποίου δύναται ν' αναπτυχθεί μια «μόνιμη συμμαχία» που, μέσ' από την πολύτιμη αρωγή του ελληνικού

πνεύματος, θα επιτρέψει στους Γερμανούς ν' αντιμετωπίσουν τους κινδύνους της πολιτισμικής «βαρβαρότητας» που τους περιβάλουν.

Επιχειρώντας λοιπόν ο Nietzsche να προσδιορίσει τους όρους εκείνους που διασφαλίζουν την πραγμάτωση των παραπάνω στόχων, εξαπολύει μια δριμεία επίθεση (Nietzsche, 1966) εναντίον του «εκφυλιστικού» τρόπου που οι πανεπιστημιακοί καθηγητές προσεγγίζουν τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, στα πλαίσια του οποίου είτε αναλώνονται εκθειάζοντας την αδιαμφισβήτητη «ομορφιά», «αρμονία» και «ευδιαθεσία» των Ελλήνων, και άρα εγκλωβίζονται στο απολλώνιο σκέλος της ελληνικής δημιουργίας, είτε εξαντλούνται σε ανούσια γυμνάσματα γλωσσολογικού ή φιλολογικού τύπου. Κι αυτό διότι ο τρόπος αυτός, και στις δύο του εκδοχές, αδυνατεί να υπερβεί το ευδιάθετο στάδιο της ελληνικής δημιουργίας, και να καταδείξει το διονυσιακό υπόβαθρο του ελληνικού πολιτισμού. Στην προσπάθειά του λοιπόν ο Nietzsche να «κατεδαφίσει πέτρα προς πέτρα» (Nietzsche, 1966) το απολλώνιο καλλιτεχνικό οικοδόμημα των Ελλήνων, προέβη σε μια πρωτότυπη όσο και εικολογική (Anton, 1988, Silk & Stern, 1981) ερμηνεία του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, τον οποίο εν πολλοίς εκλαμβάνει ως απόρροια του συνεχούς και αδιάκοπου αγώνα των Ελλήνων να προστατεύσουν τον εαυτό τους από την ευθεία αναμέτρηση με το τρομακτικό και τραγικό περιεχόμενο της ύπαρξης. Πρόκειται για έναν αγώνα που αλλάζει εντελώς μορφή με την έναρξη των τραγικών χρόνων, στα πλαίσια των οποίων εγκαθιρύεται μια νέα στάση απέναντι στην προβληματική της ύπαρξης, όπου πλέον το ζητούμενο δεν είναι η προφύλαξη από την αληθινή φύση των πραγμάτων, αλλά η προστασία από τα τραγικά αποτελέσματα ενός τέτοιου εγχειρήματος. Στην κατεύθυνση αυτή συνέβαλε καθοριστικά η εμφάνιση της αρχαιοελληνικής τραγωδίας, η οποία, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, επέτρεψε (Nietzsche, 1966) στους Έλληνες να δουν καταφατικά (δηλ ν' αποδεχτούν) τη «φοβερή καταστροφικότητα της παγκόσμιας ιστορίας και τη σκληρότητα της φύσης», χωρίς να οδηγηθούν σε λύσεις που προκρίνουν τη βουδιστική παραίτηση και την απαξία της ζωής. Με τη βοήθεια λοιπόν της τραγωδίας, οι Έλληνες κατάφεραν ν' αντιμετωπίσουν τον πεσσιμισμό και την παραίτηση, υιοθετώντας μια καταφατική στάση απέναντι στη ζωή, την οποία ο Nietzsche αποκαλεί ως «πεσσιμισμό της δύναμης», και την περιγράφει (Nietzsche, 1966) ως «διανοητική προτίμηση για τη σκληρή και προβληματική πλευρά της ζωής η οποία υπαγορεύεται από την ευζωία και την πληρότητα της (ελληνικής) ύπαρξης».

Διαμέσου του παραπάνω ερμηνευτικού εγχειρήματος ο Nietzsche αρνήθηκε ότι οι Έλληνες αναζήτησαν (Nietzsche, 1996) τον «φόβο» και το «έλεος» - αφού κάτι τέτοιο θα περιόριζε την τραγωδία σε μια πένθιμη και «επικίνδυνη» (Nietzsche, 1968) για τη ζωή τέχνη -προσδιορίζοντας με τον τρόπο αυτόν τη θέληση για τραγικό ως (Nietzsche, 1996) «δείγμα ύψιστου πνευματικού σθένους» το οποίο, όχι μόνο «δεν φοβάται» ό,τι επικίνδυνο και προβληματικό ενυπάρχει στην ύπαρξη, αλλά αντίθετα «αναζητά» τέτοιες ιδιότητες.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο Nietzsche αντιλαμβάνεται την επαφή των φοιτητών με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό υπερβαίνει κατά πολύ τις κλασικές πανεπιστημιακές ερμηνείες, και συμπυκνώνεται μέσα στο εγχείρημά του να καταδείξει τη μοναδική ικανότητα των αρχαίων Ελλήνων να προσεγγίζουν καταφατικά το τραγικό και φρικτό περιεχόμενο της ύπαρξης.

4.ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό, έχοντας ολοκληρώσει τη διερμηνεία των ντισεϊκών προτάσεων για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, καθίσταται πλέον εμφανές ότι αυτές αντλούν το νόημά τους από τη γενικότερη απόπειρα του Nietzsche να προσαρτήσει την αγωγή στο άρμα των κοσμικών επιδιώξεων. Πρόκειται για μία απόπειρα η οποία, όπως ήταν αναμενόμενο, απομάκρυνε την τελευταία από τον κοινά παραδεκτό (Καρακατσάνης, 1991, Καζεπίδης, 1991) ορισμό της ως μιας, περιορισμένης χρονικά και ασκούμενης από τους ενήλικες, έλλογης διαδικασίας καθοδήγησης, η οποία αποσκοπεί στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη των νέων, στη βάση μιας σειράς προκαθορισμένων αξιακών προτύπων. Στα πλαίσια της απομάκρυνσης αυτής η αγωγή μετετράπη ουσιαστικά σε θεραπευαίνιδα του εγχειρήματος μιας ελάχιστης μειοψηφίας μεγαλοφυών ατόμων (genii) να αναμετρηθούν με την κοσμική προβληματική, γεγονός το οποίο οδήγησε το Nietzsche ν' αμφισβητήσει τον καθολικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής διαδικασίας, και να διακηρύξει (Nietzsche, 2004) ότι «δικός μας σκοπός δεν είναι η μόρφωση της μάζας, αλλά η μόρφωση των διαλεχτών ατόμων, αυτών που έχουν τα εφόδια για έργα μεγάλα, προορισμένα να διαρκέσουν».

Τέλος, στη βάση του ανωτέρω εγχειρήματος, ο ρόλος των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έγκειται στην επαφή και εξοικείωση των φοιτητών με τα τραγικά αδιέξοδα της ύπαρξης, η οποία και εδράζεται σε έναν ιδιότυπο τρόπο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων της φιλοσοφίας, της τέχνης και του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Στα πλαίσια της διδασκαλίας αυτής η υπέρτατη παιδαγωγική προσταγή «γίνε ο εαυτός σου» φαίνεται να προσλαμβάνει το χαρακτήρα μιας εξαιρετικά επίπονης διαδικασίας

κατάβασης στα αβυσσαλέα βάθη της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία οδηγεί το Nietzsche να παραδεχθεί, λίγο πριν την πνευματική του κατάρρευση (Nietzsche, 1954), ότι «μόνο ο μεγάλος πόνος είναι ο έσχατος απελευθερωτής του πνεύματος ... μόνο ο μεγάλος πόνος, ο μακροχρόνιος αργός πόνος ... μας αναγκάζει να κατέβουμε στα έσχατα βάθη μας . .. Αμφιβάλλω αν ένας τέτοιος πόνος μας κάνει καλύτερους, ξέρω όμως ότι μας κάνει βαθύτερους».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anton, J. P. (1988) Η Αριστοτελική ερμηνεία της Τραγωδίας και η κριτική του Nietzsche, *Ανάπτυξιν εκ των πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών*, τόμος 62, σ. 350 – 363.
- Καζεπίδης, Τ. (1991) *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. (Θεσσαλονίκη, Βάνιας).
- Καρακατσάνης, Π. (1991) *Φιλοσοφία της Παιδείας*. (Αλεξανδρούπολη).
- Löwith, K. (1987) *Από τον Hegel στον Nietzsche, το επαναστατικό ρήγμα στη σκέψη του δέκατου ένατου αιώνα*, τόμος β, (Αθήνα, Γνώση).
- Nietzsche, F. (1954) *Nietzsche contra Wagner*, trans. W. Kaufmann, in *The Portable Nietzsche*, (New York, Vintage).
- Nietzsche, F. (1966) *The Birth of Tragedy and the Case of Wagner*, trans. W. Kaufmann (New York, Vintage).
- Nietzsche, F. (1968) *The Will to Power*, trans. W. Kaufmann and R. J. Hollingdale, (New York, Vintage).
- Nietzsche, F. (1969) *Ecce Homo*, trans. and ed. W. Kaufmann, (New York, Vintage).
- Nietzsche, F. (1996) *Human, All To Human*, trans. R. J. Hollingdale, (Cambridge, Cambridge University Press).
- Nietzsche, F. (1997) *Untimely Meditations*, trans. R. J. Hollingdale, (Cambridge, Cambridge University Press).
- Nietzsche, F. (1998) *Philosophy in the Tragic Age of Greeks*, trans. M. Cowan, (Washington, Regnery Publishing).
- Nietzsche, F. (2004) *On the Future of our Educational Institutions*, trans. M. W. Grenke, (Indiana, St Augustine's Press).
- Reble, A (1992) *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μετ. Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδου -Πολυζώη, (Αθήνα, Δ. Ν. Παπαδήμας).
- Roberts, P. (2001) "Nietzsche and the Limits of Academic Life", in *Nietzsche's Legacy for Education – Past and Present Values*, (London, editors: M. Peters, J. Marshall and P. Smeyers, Bergin & Garvey), pp.125 – 137.
- Silk, M. - S, Stern, J. P. (1981) *Nietzsche on Tragedy*, (Cambridge, Cambridge University Press).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Ελένη ΚΑΡΑΤΖΙΑ-
ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ
Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε.
Παν/μίου Πατρών

Ιουλία- Αθηνά
ΣΠΙΝΘΟΥΡΑΚΗ
Επικ. Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε.
Παν/μίου Πατρών

Βερονίκ ΖΩΓΡΑΦΟΥ
Εκπαιδευτικός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μελέτη και διερεύνηση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) δείγματος Παιδαγωγικών Τμημάτων με απώτερο στόχο την αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού τους με μαθήματα που έχουν διαπολιτισμική διάσταση. Βασική θεώρηση σε όλη την ερευνητική διαδικασία αποτελεί η παραδοχή πως η όποια βελτιωτική προσαρμογή των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών και -ακόμη περισσότερο- η κάθε προοδευτική ανάδυση ενός καινούργιου γνωστικού πεδίου όπως η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, δεν μπορεί να εμφανιστεί ανεξάρτητα και δεν μπορεί να μελετηθεί έξω από το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο που περιβάλλει την εκπαίδευση. Αξιοποιώντας ιστορικοσυγκριτικές μεθοδολογίες, διερευνά τον τρόπο εισαγωγής μαθημάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη μελέτη των Οδηγών Σπουδών σε δείγμα τριών ΠΤΔΕ ανά πενταετία από το 1990 μέχρι το 2005 διαφωτίζοντας ζητήματα «διαπραγμάτευσης» σε προγράμματα σπουδών σε διαχρονική βάση.

ABSTRACT

The aim of this paper is to study and investigate the Programmes of Study in a sample of University Pedagogical Departments in order to evaluate the degree of their enrichment with subjects that relate to intercultural education. A basic theoretical argument underlying this investigation is that any “modernizing adjustment” of the university programmes of study and, even more, any emergence of a new cognitive field like that of intercultural education, can not be examined without taking into consideration the social, political and economic context of education. Using historical comparative methodologies, it investigates the way that the subjects close to intercultural education were introduced in a sample of three university departments through the study of their Study Guides (every five years) from 1990 to 2005. The results of this study are expected to shed light on issues of “negotiation” on a time-cohort basis.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κοινωνικό συγκείμενο της σύγχρονης Ελληνικής εκπαίδευσης συντελούνται πολλές και έντονες αλλαγές, οι οποίες θέτουν σημαντικές προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική κοινωνία, που από το 1990 διαρκώς αυξάνεται (Spinthourakis, Stavlioti-Karatzia, Papouliatzelepi & Karras, 2005), οδήγησε την εκπαίδευση στον επαναπροσδιορισμό όχι μόνο του περιεχομένου σπουδών και των διδακτικών μεθοδολογιών, αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού και των επαγγελματικών του εφοδίων (Ματθαίου, Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2001, Νικολάου, 2004). Στο πλαίσιο αυτό τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), τα πανεπιστημιακά τμήματα που είναι υπεύθυνα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου, μπήκαν στη διαδικασία προσαρμοστικών βελτιωτικών αλλαγών που εξειδικεύονται κυρίως σε εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων ή σε αναμόρφωση/ κατάργηση του περιεχομένου υπαρχόντων μαθημάτων, είτε αυτά διδάσκονται από υπάρχοντα μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ), είτε από νεοκλεγέντα μέλη ΔΕΠ ή συμβασιούχους επιστήμονες.

Οι συγκεκριμένες «εκσυγχρονιστικές αλλαγές» στα ΠΣ των ΠΤΔΕ δείχνουν να εμφανίζονται παράλληλα με ανάλογες τάσεις στον εγχώριο και Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ζευγίτη & Σπινθουράκη, 2005), που καλούν για την εκπαίδευση πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων ομάδων μαθητικού πληθυσμού, όπως θα σχολιαστεί στη σχετική ενότητα. Στη βάση αυτή η διαχρονική μελέτη των αλλαγών στα προγράμματα σπουδών ειδικά επιλεγμένων ΠΤΔΕ ενέχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον καθότι αναμένεται, μέσα από την κριτική και συγκριτική ανάλυσή τους, να αναδειχθούν τα ζητήματα «επίδρασης και διαπραγματεύσεως» για την εισαγωγή μαθημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να αποτιμηθεί η σημερινή «θέση» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα εργασία αξιοποιούνται οι ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις για να διερευνηθεί το θέμα του τρόπου προσαρμογής των ΠΣ των ΠΤΔΕ σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά αναφέρονται και τεκμηριώνονται με συνοπτικό τρόπο οι μεθοδολογικές επιλογές και στη συνέχεια καταγράφονται οι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης του κοινωνικού συγκείμενου σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και παρουσιάζονται οι σχετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε ένα ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο στη βάση του οποίου δημιουργούνται και οι κύριοι άξονες ανάλυσης. Ακολουθούν τα κύρια ευρήματα της διερεύνησης, ο κριτικός σχολιασμός τους και τα σχετικά συμπεράσματα.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Η διάθεση βελτιωτικής προσαρμογής των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών και –ακόμη περισσότερο- η προοδευτική ανάδυση ενός καινούριου γνωστικού πεδίου όπως η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, δεν εμφανίζεται ανεξάρτητα και δεν μπορεί να μελετηθεί έξω από τις αλλαγές στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πεδίο. Ως εκ τούτου, σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή, θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν τα σημαίνοντα πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα που «οδήγησαν» τους εκάστοτε πολιτικούς ιθύνοντες στο να παρέμβουν ώστε να θεσπιστούν μέτρα ή πολιτικές -σε επίπεδο σχολείου- για την αντιμετώπιση του νέου φαινομένου του «πολυπολιτισμικού» ελληνικού σχολείου. Σε κάθε περίπτωση καίριο μεθοδολογικό ζήτημα, αποτελεί η αναγκαιότητα αποσαφήνισης του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ώστε να γίνει εμφανής η διάκρισή της από παραπλήσιες έννοιες όπως «διεθνείς σπουδές», «αντιρατσιστική/ πολυπολιτισμική εκπαίδευση» και να επιτραπεί η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων των προγραμμάτων σπουδών των ΠΤΔΕ ανάλογα με τον ασθενή ή ισχυρό προσανατολισμό τους προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης.

Κύρια μεθοδολογική επιλογή αποτελεί η αναγκαιότητα μελέτης τόσο του τρόπου εμφάνισης στα ΠΣ γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται με την διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση όσο και του τρόπου διαχρονικής εξέλιξής τους λαμβάνοντας υπόψη τις πρακτικές διαμόρφωσής τους καθώς και τις φιλοσοφικές βάσεις και προσανατολισμούς τους, μέσα από τη μελέτη και ανάλυση όλων των στοιχείων που αναγράφονται στους Οδηγούς Σπουδών. Πρόθεση είναι η εργασία να εστιάσει στον κοινωνικό προσανατολισμό των ΠΣ (Χαζηγεωργίου, 2004) καθώς και στην ερμηνεία -μέσα από το πολιτικό/ κοινωνικό/ οικονομικό πλαίσιο, το ρηματικό λόγο, και τις σχέσεις εξουσίας- της πορείας συγκρότησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πανεπιστημιακά ΠΣ.

Τα αναλυτικά εργαλεία κριτικής ανάλυσης που αντλούν από τις θεωρίες του Bernstein (1971) και του Foucault (1987) θα βοηθήσουν στην ανάδειξη των σημείων τομής, της πορείας (σκαμπανεβάσματα/ αυξομειώσεις/ ασυνέχειες), της συγκρότησης του περιεχομένου (ρευστότητα/ κρυστάλλωση) και του κύρους του διδάσκοντα και των γνωστικών αντικειμένων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό (υποχρεωτικότητα, ιεραρχική θέση του διδάσκοντα). Τέλος επιχειρείται η αξιολόγηση της θέσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την «τρέχουσα μορφή» των διδακτικών προτάσεων και πρακτικών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η μελέτη δεν αποσκοπεί σε μια εξαντλητική καταγραφή της πορείας της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, αλλά σε μια πρώτη διερεύνηση αυτής της πορείας με στόχο και την δοκιμή, αξιολόγηση και βελτίωση των μεθοδολογικών εργαλείων. Για αυτό το λόγο στο δείγμα δεν συμπεριελήφθηκαν τα ΠΣ των παιδαγωγικών τμημάτων που κατάρτιζον νηπιαγωγούς καθώς και των πανεπιστημιακών τμημάτων που κατάρτιζον καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τους σκοπούς της εργασίας επιλέχθηκαν για διερεύνηση τα ΠΣ τριών ΠΤΔΕ: της Αθήνας, της Πάτρας και των Ιωαννίνων με βάση το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας (λ.χ. ως προς το μέγεθος και τη γεωγραφική τους θέση). Στη συνέχεια μελετήθηκαν τα ΠΣ του κάθε Τμήματος σε διακριτές χρονολογίες και ανά πενταετία: 1990, 1995, 2000, 2005. Το σκεπτικό της μελέτης και διερεύνησης των ΠΣ

ανά πενταετία βασίζεται στις εξής παραδοχές: α) όπως παρουσιάζεται και στην ενότητα που ακολουθεί, σε κάθε μια από αυτές τις περιόδους εμφανίζεται μια «μετατόπιση» όσον αφορά στο περιεχόμενο, τους στόχους και τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) για κάθε «διαπραγμάτευση και αλλαγή» στο ΠΣ απαιτείται χρόνος για να αποτιμηθούν οι όποιες «τάσεις» στον ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο και γ) για κάθε «διαπραγμάτευση και αλλαγή» στο ΠΣ απαιτείται χρόνος για τη συμπλήρωση συγκεκριμένων εσωτερικών, στο πανεπιστήμιο, διαδικασιών.

3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

3.1. Αλλαγές στη σύσταση του πληθυσμού στην Ελλάδα:

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, τα εθνικά στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι, από το 1981 και μετά, η Ελλάδα δέχθηκε όλο και μεγαλύτερο αριθμό ξένων μεταναστών (Spirithourakis et al., 2005). Το κύμα μετανάστευσης είχε επιπτώσεις και στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία:

Πίνακας 2: Σύσταση μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα (1991-2002)

	Συνολικός αριθμός μαθητών	Αριθμός μαθητών γεννημένων στο εξωτερικό	Ποσοστό μαθητών γεννημένων στο εξωτερικό
1991	871.000	5.000	0,57 %
1994	659.890	10.634	1,61 %
2002	601.000	45.000	7,49 %

Πηγή: Ειδική Γραμματεία ΔΙΠΟΔΕ, ΥΠΕΠΘ

Είναι σαφές η ύπαρξη διαχρονικής αύξησης του αριθμού των μαθητών των Ελληνικών σχολείων που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό. Η μεγάλη εισροή πληθυσμού (κυρίως παλιννοστούντων) από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης μειώνεται κατά τη δεκαετία του 1990, οπότε και αυξάνεται η εισροή οικονομικών και αλλοδαπών μεταναστών κυρίως από τα Βαλκάνια.

3.2. Οι εκπαιδευτικές δράσεις με διαπολιτισμική διάσταση στην Ελλάδα

Κατά τη δεκαετία του 1980 παρουσιάζεται στην Ελλάδα αριθμός παλιννοστούντων μαθητών από τη Γερμανία και τις αγγλόφωνες χώρες γεγονός που σταδιακά οδήγησε το ΥΠΕΠΘ στο να ιδρύσει τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) καθώς και το πρώτο σχολείο αποδήμων στην Αθήνα (1984) και μετά στη Θεσσαλονίκη (1988). Με την αύξηση των μεταναστών από τη πρώην Σοβιετική Ένωση και από την Αλβανία οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν την πλειονότητα των σχολείων αυτών.

Μετά το 1990 ολοκληρώνονται οι νομοθετικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας των «σχολείων αποδήμων και παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων» (Ν. 1865/89) και, κατά το μέσον της δεκαετίας, τίθεται το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο για την «Παιδεία ομογενών και διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Ν. 2413/96). Επίσης, αρχίζουν να διατίθενται κονδύλια που προέρχονται κυρίως από την ΕΕ (Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης- ΚΠΣ/ Επιχειρησιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης- ΕΠΕΑΕΚ) για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με διαπολιτισμική διάσταση (λ.χ. Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών, Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων, Πρόγραμμα Τσιγγανοπαίδων, Πρόγραμμα Παλιννοστούντων). Τα προγράμματα αυτά σχετίζονται με παρεμβάσεις στο επίπεδο του σχολείου και συμπεριλαμβάνουν δράσεις που αφορούν στην αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Επίσης, στη βάση της συγχρηματοδότησης, χρηματοδοτούνται δράσεις αναμόρφωσης των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων ώστε να «εκσυγχρονισθεί και διευρυνθεί το περιεχόμενό τους» (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, 2001).

Συνοπτικά θα πρέπει να αναφερθεί ότι κάτω από την πίεση της δραματικής αύξησης των ξένων μαθητών και των επακόλουθων επιταγών για αποτελεσματική διδασκαλία και αναβάθμιση της ποιότητας

της παρεχομένης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (UNESCO, 1996, EC, 1996, 1998, 2001 όπως στο Karatzia- Stavlioti, 2005) το ΥΠΕΠΘ θέσπισε μέτρα υποστήριξης δράσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως:

- Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα (από το 1980) και ενισχυτική διδασκαλία (από τις αρχές του 1990)
- Ν . 2413/1996 για την «*Παιδεία Ομογενών και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*»ου προβλέπει για:
 - Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
 - Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης- ΙΠΟΔΕ και η Διεύθυνση - ΔΙΠΟΔΕ
- Πειραματικά Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ) (διδασκαλία γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού) – (1998-2000)
- Ειδικά ΑΠΣ και εκπαιδευτικό υλικό- ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικότητα και Ευέλικτη Ζώνη (>2001)

4. Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ αρχίζει να αποσαφηνίζεται μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και αποκτά ένα συνεκτικό πλαίσιο μέσα από τη Λευκή Βίβλο για τη *Δια βίου Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης* και την ταυτόχρονη υιοθέτηση σημαντικών επί μέρους πολιτικών με διαπολιτισμική διάσταση. Σημαντικός σταθμός στο πεδίο διερεύνησης της παρούσας εργασίας αποτελεί η διακήρυξη της Λισσαβόνας όπου τα κράτη της ΕΕ να θέσουν ως κεντρικό άξονα των πολιτικών τους το όραμα για μια Ευρώπη ως την πλέον δυναμική κοινωνία μάθησης στον κόσμο. Στη Διακήρυξη σημειώνεται ότι είναι απαραίτητο στην εκπαίδευση όλων που ασχολούνται με τη διδασκαλία να περιλαμβάνονται διαπολιτισμικές δεξιότητες, δίνοντας σημασία σε αυτό που ονομάζεται «Διαπολιτισμική Μάθηση». Οι πολιτικές αυτές αντανakλώνται κυρίως στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες που θέτει η Ελληνική κυβέρνηση στο Επιχειρησιακό της Πρόγραμμα (βλ. Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

5. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΠΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

5.1. Προς μια προσέγγιση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Είναι σαφές ότι η συνειδητοποίηση για την ανάγκη προσαρμογής της παραδοσιακής δασκαλίας προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός μαθητικού κοινού όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικού, δεν ήρθε αυτόματα, ούτε απρόσκοπτα. Ακόμη και σήμερα, για τους περισσότερους εν ενεργεία δασκάλους που καλούνται να διδάξουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις, δεν είναι σαφής η σημασία ή το περιεχόμενο μιας «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (βλ. Καρατζιά- Σταυλιώτη κ.α., 2005).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, η χρήση της λέξης 'διαπολιτισμική' αναγκαίως περιλαμβάνει –αν δοθεί η ολική σημασία στο πρόθεμα δια- αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, σπάσιμο των στεγανών, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη. Αν δοθεί η ολική σημασία στη λέξη 'πολιτισμός', η έννοια διαπολιτισμική περιλαμβάνει επίσης αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι -άτομα και κοινωνίες- αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει ακόμη αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλίας τους και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού, όσο ανάμεσα και στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο» (βλ. Καρατζιά- Σταυλιώτη κ.α., 2005). Σύμφωνα με τους Hohmann et al., οι οποίοι υπήρξαν από τους πρωτοπόρους που ασχολήθηκαν με την εννοιολόγησή της (Rolandi-Ricci, 1996), η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- κατανοείται ως εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, που ασχολείται με τα εκπαιδευτικά προβλήματα της μετανάστευσης και αναζητά λύσεις γι' αυτά, αναπτύσσοντας τις θετικές πλευρές του φαινομένου της μετανάστευσης,

- δεν αναφέρεται αποκλειστικά στους μετανάστες αλλά αφορά τον καθένα, πλεονότητες και μειονότητες, μετανάστες και μη,
- δημιουργεί συνθήκες για πολυπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στους ανθρώπους, αναγνωρίζοντας και κάνοντας αποδεχτούς τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τους τρόπους ζωής,
- οδηγεί σε έναν εμπλουτισμό της σχολικής ζωής, αν η εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν στο σχολείο και το κοινωνικό του περιβάλλον να αναπτύξουν αποδοχή και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών,
- η περισσότερο απαραίτητη συνθήκη για μια τέτοια εκπαιδευτική καινοτομία είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Με βάση τις ανωτέρω προσεγγίσεις, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το «να προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις γνώσεις τις οποίες χρειάζονται για να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν μέσα στον εθνικό πολιτισμό τους, μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό αλλά και σε άλλους εθνικούς πολιτισμούς» (Banks, 2004) χαρακτηρίζει τη στροφή από μια μονοπολιτισμική προς μια πολυπολιτισμική/ διαπολιτισμική εκπαίδευση.

5.2. Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ΠΣ: Ιστορική επισκόπηση

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα της μεθοδολογίας, μελετήθηκαν οι Οδηγοί Σπουδών (ΟΣ) των τριών ΠΤΔΕ που επιλέχθηκαν ανά πενταετία από το 1990 έως το 2005. Τα γνωστικά αντικείμενα που θεωρήθηκαν «σχετικά» με την διαπολιτισμική εκπαίδευση κατηγοριοποιήθηκαν: α) σύμφωνα με τη διαπολιτισμική συνάφειά τους τόσο με βάση τον τίτλο του μαθήματος όσο και σύμφωνα με την ανάλυση του κειμένου του περιεχομένου τους (με σαφή διαπολιτισμικό προσανατολισμό/ με άμεσες διαπολιτισμικές αναφορές/ με έμμεσες διαπολιτισμικές αναφορές), β) το στάτους τους στο ΠΣ (μάθημα υποχρεωτικό ή επιλογής, περιεχόμενο συγκροτημένο ή ρευστό) και γ) ιεραρχικό στάτους του διδάσκοντα, κ.ά.

Στους Πίνακες του Παραρτήματος καταγράφονται οι τίτλοι των μαθημάτων ανάλογα με τη συνάφειά τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε κάθε ΠΤΔΕ και χρονολογικό σταθμό και αναφέρονται τα βασικά τους χαρακτηριστικά, όπως αυτά εμφανίζονται στους ΟΣ. Υπάρχουν περιπτώσεις, ειδικά στους παλαιότερους ΟΣ, όπου δεν μπορούν να αντληθούν όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες και θεωρήθηκε επιστημονικά ορθό να μην συμπληρωθούν τα εκλιπόντα στοιχεία με βάση προφορικές πληροφορίες που ελήφθησαν. Προς αυτή την κατεύθυνση απαιτείται διασταύρωση των πληροφοριών μέσα από τη διερεύνηση των αρχείων των Τμημάτων, κάτι που αναμένεται να γίνει στη διεύρυνση της έρευνας στο εγγύς μέλλον.

5.3. Συγκριτική παρουσίαση ευρημάτων

Όπως εμφανίζεται στη συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων στους πίνακες του παραρτήματος είναι εμφανές ότι το 1990 δεν υπάρχουν μαθήματα με καθαρά *διαπολιτισμική διάσταση* στα ΠΣ των ΠΤΔΕ. Αρχίζουν να εμφανίζονται γνωστικά αντικείμενα με *διαπολιτισμικές αναφορές* που κατά βάση δεν διδάσκονται (αφορούν την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών, τσιγγάνων και παλιννοστώντων) και αποτελούν μαθήματα επιλογής. Από τα μαθήματα με *διεθνή διάσταση*, η Συγκριτική Παιδαγωγική εμφανίζεται στα ΠΣ και των τριών ΠΤΔΕ. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει στην Πάτρα όπου υπάρχει ως μάθημα υποχρεωτικό, διδάσκεται από Αναπληρωτή Καθηγητή και συμπληρώνεται από το μάθημα επιλογής «Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής».

Το 1995 αρχίζει να εμφανίζεται η λέξη «διαπολιτισμική» στον τίτλο νέων μαθημάτων (λ.χ. προβλέπεται το μάθημα «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Διδακτική» στην Αθήνα). Επίσης προβλέπονται και μαθήματα με *διαπολιτισμικές αναφορές* στην Αθήνα και στην Πάτρα (που όμως δεν διδάσκονται) και αφορούν στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας και την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών, παλιννοστώντων και τσιγγάνων. Η *διεθνής διάσταση* εξακολουθεί να παρουσιάζεται με τη Συγκριτική Παιδαγωγική που διδάσκεται ως υποχρεωτικό μάθημα στην Αθήνα και στην Πάτρα και επίσης ως επιλογής στην Πάτρα από Αναπληρωτές Καθηγητές. Προβλέπονται επίσης μαθήματα με Ευρωπαϊκή διάσταση (που δε φαίνεται να διδάσκονται) στην Πάτρα.

Το 2000 η *διαπολιτισμική διάσταση* εμφανίζεται με σαφήνεια στα ΠΣ και των τριών ΠΤΔΕ. Διδάσκονται υποχρεωτικά μαθήματα στην Πάτρα από Αναπληρωτή Καθηγητή, και επιλογής στην Αθήνα και Ιωάννινα όπου διδάσκεται από Καθηγητή και συμβασιούχο επιστήμονα αντίστοιχα. Επίσης αυξάνεται η

παρουσία των γνωστικών αντικειμένων με *διαπολιτισμικές αναφορές*. Στην Αθήνα υπάρχουν τρία μαθήματα επιλογής (αλλά διδάσκεται μόνο η «Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας»). Στα Ιωάννινα διδάσκεται το μάθημα επιλογής «Μετανάστευση και Εκπαίδευση» από Αναπληρωτή Καθηγητή. Στην Πάτρα παρέχονται επτά μαθήματα στον ΟΣ, από τα οποία τέσσερα επιλογής από Αναπληρωτή Καθηγητή (1) και από Επίκουρη Καθηγήτρια (3). Τα μαθήματα της Πάτρας αφορούν στη δίγλωσση εκπαίδευση, την εκπαίδευση Τσιγγάνων και τη διαπολιτισμική διάσταση στη λειτουργία και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ε.Ε. Όσον αφορά τα μαθήματα με *διεθνή διάσταση*, στην Αθήνα υπάρχουν έξι γνωστικά αντικείμενα, από τα οποία διδάσκονται ένα υποχρεωτικό και τρία επιλογής από τον ίδιο Αναπληρωτή Καθηγητή. Στα Ιωάννινα εμφανίζεται αλλά δεν διδάσκεται το μάθημα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Στον ΟΣ της Πάτρας καταγράφονται επτά μαθήματα αλλά διδάσκεται ένα υποχρεωτικό μάθημα από Καθηγητή και τρία μαθήματα επιλογής από Καθηγητή, Αναπληρωτή Καθηγητή και Λέκτορα αντίστοιχα.

Το 2005 αποσαφηνίζεται ο προσανατολισμός των ΠΣ τόσο προς μια περισσότερο διαπολιτισμική/πολυπολιτισμική διάσταση όσο και ως προς το διεθνή τους προσανατολισμό. Έτσι στο ΠΤΔΕ της Αθήνας φαίνεται να *υπερτερούν σαφώς τα μαθήματα με διεθνή διάσταση* (6 εναντίον 3). Στα Ιωάννινα, με την άφιξη νέου μελους ΔΕΠ (Λέκτορα) γίνεται μια *δυναμική στροφή προς τη διαπολιτισμικότητα* παρέχοντας τρία μαθήματα με διαπολιτισμική διάσταση και ένα μάθημα με διαπολιτισμικές αναφορές. Στην Πάτρα φαίνεται να *αναπτύσσεται και να αποσαφηνίζεται το ήδη υπάρχον διαπολιτισμικό προφίλ*. Παρέχονται τρία μαθήματα με διαπολιτισμική διάσταση και τέσσερα μαθήματα με διαπολιτισμικές αναφορές, ενώ μειώνονται κατά ένα τα μαθήματα με διεθνή διάσταση που προσφέρονται (3).

6. ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώθηκαν διαχρονικές αλλαγές και μετατοπίσεις/ ασυνέχειες όσον αφορά στον τρόπο, στο επίκεντρο εστίασης και στο ρυθμό εισαγωγής γνωστικών αντικειμένων με διαπολιτισμική διάσταση στα ΠΣ των πανεπιστημιακών ΠΤΔΕ. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο *επίκεντρο εστίασης* (το οποίο συνδέεται άμεσα με τα άλλα χαρακτηριστικά), αρχικά εισάγονται γνωστικά αντικείμενα που φαίνεται να υπηρετούν την τότε Ελληνική πραγματικότητα και αναφέρονται στην εκπαίδευση μεταναστών, παλιννοστούντων και τσιγγάνων (ομάδες για την εκπαίδευση των οποίων χρηματοδοτούνταν σχετικά προγράμματα). Επίσης, έχει ήδη ισχυροποιηθεί στα ΠΣ το γνωστικό αντικείμενο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και στα τρία ΠΤΔΕ παρέχοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (γεγονός που συνδέεται με την ολοκλήρωση της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα) αλλά και των διεθνών σπουδών στην εκπαίδευση όπου και μπορούν να μελετηθούν και τα ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

Φαίνεται ότι η διεθνής αυτή διάσταση των σπουδών στην εκπαίδευση ισχυροποιείται μετά το 1995 κάτι που προβάλλεται τόσο στον αριθμό και τη συχνότητα των γνωστικών αντικειμένων που εισάγονται όσο και στο στάτους των υπευθύνων μελών ΔΕΠ που ανήκουν στις δυο υψηλές βαθμίδες. Τα ζητήματα διαπολιτισμικής διάστασης αντιμετωπίζονται κυρίως με γνωστικά αντικείμενα που αφορούν στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης και στην παιδεία ομογενών του εξωτερικού. Για πρώτη φορά εμφανίζεται ο όρος «διαπολιτισμική» στο ΠΣ της Πάτρας με το γνωστικό αντικείμενο «Λειτουργία εκπαιδευτικών θεσμών στην ΕΕ και διαπολιτισμικότητα». Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά το 1995 ψηφίζεται και ο Ν.2413/96 με τον οποίο «εισάγεται» με ένα θεσμικό τρόπο ο όρος της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» γεγονός που φαίνεται να επηρέασε την ορολογία που χρησιμοποιείται έκτοτε στην προκήρυξη νέων γνωστικών αντικειμένων.

Διαχρονικά και σταδιακά μάλλον αποσαφηνίζεται η διαπολιτισμική διάσταση των νέων γνωστικών αντικειμένων και, ταυτόχρονα, εμπλουτίζεται με διαπολιτισμικές αναφορές το περιεχόμενο των υπαρχόντων μαθημάτων. Σημειώνεται ότι στην Αθήνα δίνεται περισσότερη έμφαση στη διεθνή διάσταση με την εισαγωγή νέων μαθημάτων (από τον ίδιο αναπληρωτή καθηγητή) και ταυτόχρονα παγιώνεται (με λεπτομερή περιγραφή περιεχομένου) η διαπολιτισμική διδακτική και η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης (από μόνιμα και νέα μέλη ΔΕΠ). Στην Πάτρα η διεθνής και διαπολιτισμική διάσταση φαίνεται να έχουν ισόρροπη εκπροσώπηση στο ΠΣ τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το στάτους και τον αριθμό των διδασκόντων, κάτι που μπορεί να συνδεθεί με την ύπαρξη δυο διαφορετικών τομέων στους οποίους «ανήκουν» τα συγκεκριμένα μαθήματα και οι διδάσκοντες («Παιδαγωγικών» και «Κοινωνιολογίας και Εκπαιδευτικής Πολιτικής», ενώ στην Αθήνα τα σχετικά μαθήματα ανήκουν στον ίδιο τομέα).

Κατά τα μέσα της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα η διαπολιτισμική διάσταση μάλλον έχει στεριώσει στα ΠΣ των ΠΤΔΕ. Οι διαφοροποιημένες πρακτικές της ένταξής της φαίνεται αρχικά να καθορίζονται από τη σύσταση και τη δυναμικότητα του επιστημονικού προσωπικού του κάθε τμήματος. Σε κάθε περίπτωση η ισχύς της παρέμβασης εξαρτάται κυρίως από τη βούληση και τη βαθμίδα των μελών ΔΕΠ που

αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία εισαγωγής νέων γνωστικών αντικειμένων ή αποφασίζουν να αναθεωρήσουν το περιεχόμενο σπουδών σε ήδη υπάρχοντα γνωστικά τους αντικείμενα (λ.χ. η διδακτική της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στην Πάτρα και την Αθήνα). Σημασία επίσης έχουν οι εν γένει συσχετίσεις ανάμεσα στο προσωπικό των τμημάτων καθώς και από την «ισχυρή» άποψη που επικρατεί σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων.

Στη βάση αυτή δεν είναι τυχαίο που ορισμένα γνωστικά αντικείμενα εμφανίζονται για ένα μόνο χρονικό διάστημα, ταυτίζονται με την παρουσία ενός διδάσκοντα στο τμήμα και «καταργούνται» (ή δεν διδάσκονται ούτε από ειδικούς επιστήμονες) όταν ο διδάσκων αποχωρήσει. Σύνηθες επίσης είναι το φαινόμενο να εισάγεται ένα γνωστικό αντικείμενο στο ΠΣ από μέλος ΔΕΠ υψηλής βαθμίδας, που να ανατίθεται αρχικά σε συμβασιούχο επιστήμονα και, εφόσον η «πορεία» της διδασκαλίας αποδειχθεί εν γένει ικανοποιητική (με τη σύμφωνη γνώμη επαρκούς αριθμού μελών ΔΕΠ) να προκηρύσσεται σχετικό αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο προς πλήρωση όπως λ.χ. η περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Ιωάννινα. Κάτι ανάλογο φαίνεται να συμβαίνει και στην Πάτρα με το γνωστικό αντικείμενο της διαπολιτισμικής ψυχολογίας, αντικείμενο που η εισαγωγή του αποτελεί καινοτομία για ΠΣ των ΠΤΔΕ. Αξίζει να σχολιαστεί το γεγονός ότι μόνο στην Πάτρα εμφανίζεται ο όρος «πολυπολιτισμική/ πολυγλωσσική εκπαίδευση» γεγονός, βέβαια, που φαίνεται να σχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο συγκεκριμένου μέλους ΔΕΠ που μάλλον δεν συνδέεται με την ανάδυσή του όρου «διαπολιτισμική» στην Ελλάδα.

Συνοψίζοντας, η διαμόρφωση των ΠΣ των τριών ΠΤΔΕ των οποίων οι ΟΣ μελετήθηκαν, αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ρόλο έχει όχι μόνο ο κυρίαρχος στο περιβάλλον της εκπαίδευσης λόγος αλλά και οι τάσεις που εμφανίζονται στο πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο. Ιδιαίτερη δε σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο η όποια δυναμική προωθείται για να γίνει εσωτερικό συστατικό στοιχείο του ΟΣ. Η ισχύς των ατόμων που διαπραγματεύονται και η αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους σχετίζονται όχι μόνο με τη βαθμίδα που αυτά κατέχουν, αλλά και με τις συσχετίσεις και τη δυναμική ερευνητικών συνεργασιών που σε κάθε περίπτωση αναδύεται. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει η αξιοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας αλλά και της εφαρμοσμένης μεθοδολογίας και αναλυτικών εργαλείων ώστε να γίνει η σε περισσότερο βάθος διερεύνηση του ζητήματος των ΠΣ των παιδαγωγικών τμημάτων. Θα αποτελούσε καινοτομία με εξαιρετικό ενδιαφέρον η διεξαγωγή έρευνας διερεύνησης των απόψεων των μελών ΔΕΠ για τα κύρια ζητήματα που προέκυψαν στην παρούσα εργασία καθώς και μελέτης του τρόπου έκφρασής τους στα συλλογικά όργανα (λ.χ. μέσα από συνέντευξη μελών ΔΕΠ, μελέτη και ανάλυση Πρακτικών Γενικών Συνελεύσεων, κ.λπ.). Η εφαρμογή ποικιλίας μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την προσέγγιση του σημαντικού ζητήματος των ΠΣ των εκπαιδευτικών αποτελεί αναγκαιότητα στη σύγχρονη εποχή που είναι γεμάτη προκλήσεις για την εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Ζευγίτη Ε. & Σπινθουράκη, ΙΑ (2005). Γλώσσα, πολιτισμός και αποτελεσματική διδακτική πρακτική: εμπειρική έρευνα. Πρακτικά 8^ο διεθνούς συνεδρίου, *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Karatzia-Stavlioti, E. (2005). Educational effectiveness and educational policy: The policy discourse of UNESCO and the European Union in a comparative perspective, στο *Αρέθας*, Επιστημονική Επετηρίδα, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, τ. ΙΙΙ, σσ. 139-162.
- Ματθαίου, Δ., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Σπινθουράκη, Ι.Α. (2001). Πολυπολιτισμικότητα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση αναγκών και προτεραιοτήτων, Του Βάμβουκα και Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης*. Αθήνα: Ατραπός, (τ. Β, σσ. 426-444).
- Νικολάου, Γ. (2004). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rolandi-Ricci, M. (1996). Training teachers for intercultural education. The work of the Council of Europe, in: Dragonas T., Fragoudaki A. & Inglesi C. (Eds.), *Beyond one's own backyard. Intercultural teacher education in Europe*. Αθήνα: Νήσος.
- Spinthourakis, J.A., Stavlioti-Karatzia, E., Papoulia-Tzelepi, P. & J. Karras (2005). Teacher education and multiculturalism in Europe: National policy and practitioner practice in Greece. In A. Ross

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΣ ΠΤΔΕ

1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΤΔΕ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1990-1991 ΠΤΔΕ ΑΘΗΝΩΝ		
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
	<i>Επιστημολογία, Ιδεολογία και Προβληματική της Συγκριτικής Παιδαγωγικής</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου, Καθηγητής
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1995-1996 ΠΤΔΕ ΑΘΗΝΩΝ		
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
	<i>Διαπολιτισμική Παιδαγωγική - Διδακτική</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής, δεν προσφέρεται
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	<i>Παιδεία ομογενών εξωτερικού</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου
	<i>Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως μητρικής σε ξενόγλωσσο περιβάλλον</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου
	<i>Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	<i>Συγκριτική Παιδαγωγική</i>	Μάθημα υποχρεωτικό/ με περιγραφή περιεχομένου/ Αναπληρωτής Καθηγητής
	<i>Ανοιχτή, από απόσταση εκπαίδευση. Πολιτικές και Διεθνής πρακτική</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρωτής Καθηγητής, δεν προσφέρεται
	<i>3) Ευρωπαϊκή και διεθνής διάσταση στην εκπαίδευση με έμφαση στο δημοτικό σχολείο</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρωτής Καθηγητής, δεν προσφέρεται
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2000-2001 ΠΤΔΕ ΑΘΗΝΩΝ		
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
	<i>Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Διδακτική (Θεωρία και Πράξη)</i>	Μάθημα επιλογής/ με περιγραφή περιεχομένου/ Καθηγητής
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	<i>1) Παιδεία ομογενών εξωτερικού</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου
	<i>2) Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως μητρικής σε ξενόγλωσσο περιβάλλον</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου

	3) Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	1) Συγκριτική Παιδαγωγική	Μάθημα υποχρεωτικό/ με περιγραφή περιεχομένου/ Καθηγητής
	2) Η εκπαίδευση στη Νέα Ευρώπη	Μάθημα επιλογής/ με περιγραφή περιεχομένου
	3) Ανοιχτή, από απόσταση εκπαίδευση. Πολιτικές και Διεθνής πρακτική	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / δεν προσφέρεται
	4) Ευρωπαϊκή και διεθνής διάσταση στην εκπαίδευση με έμφαση στο δημοτικό σχολείο	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	5) Προβλήματα διεθνούς εκπαίδευσης. Η Ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης	Μάθημα επιλογής/ χωρίς περιγραφή περιεχομένου και σε μορφή ηλεκτρονικής τάξης μέσω Διαδικτύου/ με επιβλέποντα τον Καθηγητή
	6) Θέματα πολιτικής κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του σχολείου: Συγκριτικές διεθνείς διαστάσεις	Μάθημα επιλογής/ χωρίς περιγραφή περιεχομένου και σε μορφή ηλεκτρονικής τάξης μέσω Διαδικτύου/ με επιβλέποντα Καθηγητή

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2005-2006 ΠΤΔΕ ΑΘΗΝΩΝ

ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
	Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Διδακτική (Θεωρία και Πράξη)	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	1) Παιδεία ομογενών εξωτερικού	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου
	2) Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης ή ως δεύτερης γλώσσας	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	1) Συγκριτική Παιδαγωγική	Μάθημα υποχρεωτικό/ με περιγραφή περιεχομένου/ Καθηγητής
	2) Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Μια πρόκληση για την εκπαίδευση	Κυμαινόμενο /Μάθημα επιλογής/ Καθηγητής
	3) Η εκπαίδευση στη Νέα Ευρώπη	Μάθημα επιλογής/ με περιγραφή περιεχομένου
	4) Ανοιχτή, από απόσταση εκπαίδευση. Πολιτικές και Διεθνής πρακτική	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	5) Ευρωπαϊκή και διεθνής διάσταση στην εκπαίδευση με έμφαση στο δημοτικό σχολείο	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	6) Πολιτική ιστορία της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Επίκουρος Καθηγητής
	7) Προβλήματα διεθνούς εκπαίδευσης. Η Ελληνόγλωσση	Μάθημα επιλογής / περιγραφή περιεχομένου/ δεν προσφέρεται

εκπαίδευση σε χώρες μέλη της
Ευρωπαϊκής Ένωσης

2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΤΔΕ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1990-1991 ΠΤΔΕ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	Μετανάστευση και εκπαίδευση	Μάθημα επιλογής
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	Συγκριτική παιδαγωγική	Μάθημα επιλογής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1995-1996 ΠΤΔΕ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	Μετανάστευση και εκπαίδευση	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου /
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	Συγκριτική παιδαγωγική	Μάθημα επιλογής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2000-2001 ΠΤΔΕ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Με σύμβαση
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	Μετανάστευση και εκπαίδευση	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου /Αναπληρωτής Καθηγητής
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	Συγκριτική παιδαγωγική	Μάθημα επιλογής/χωρίς περιγραφή περιεχομένου/δεν προσφέρεται

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2005-2006 ΠΤΔΕ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Μάθημα υποχρεωτικό / με περιγραφή περιεχομένου, Λέκτορας
	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση II	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Λέκτορας
	Διαπολιτισμική Διδακτική	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Λέκτορας
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	Μετανάστευση και εκπαίδευση	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	Συγκριτική εκπαίδευση	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Λέκτορας

3. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1990-1991 ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ

ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
	<i>Εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου / δεν προσφέρεται
	<i>Εκπαίδευση των παλιννοστούντων, τσιγγάνων</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου / δεν προσφέρεται
	<i>Συγκριτική παιδαγωγική</i>	Μάθημα υποχρεωτικό / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρωτής Καθηγητής
	<i>Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρωτής Καθηγητής
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	<i>Ευρωπαϊκή διάσταση στα προγράμματα ΔΣ</i>	Μάθημα επιλογής/ χωρίς περιγραφή περιεχομένου/ δεν προσφέρεται
	<i>Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου / δεν προσφέρεται

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1995-1996 ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ		
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
	<i>Διαπολιτισμική επικοινωνία και αγωγή</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Επίκουρος Καθηγητής
	<i>Λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ε.Ε. και Διαπολιτισμικότητα</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Λέκτορας
	<i>Εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου; / δεν προσφέρεται
	<i>Εκπαίδευση των παλιννοστούντων, τσιγγάνων</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου; / δεν προσφέρεται
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	<i>Εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων, μειονοτήτων και Ελλήνων του Εξωτερικού</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου; / δεν προσφέρεται
	<i>Συγκριτική παιδαγωγική</i>	Μάθημα υποχρεωτικό / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Curricula και διδασκαλία για την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Επίκουρη Καθηγήτρια
	<i>Οικονομική ανάπτυξη, Ευρωπαϊκά προγράμματα και εκπαίδευση</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Λέκτορας
	<i>Εκπαιδευτική πολιτική και Έλληνες του εξωτερικού</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Λέκτορας
	<i>Ευρωπαϊκή διάσταση στα προγράμματα ΔΣ</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου; / δεν προσφέρεται

	<i>Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου; / δεν προσφέρεται
	<i>Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο και οι επιπτώσεις στο Ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου; / δεν προσφέρεται
	<i>Εκπαιδευτική πολιτική και Έλληνες του Εξωτερικού – Σπουδές στο εξωτερικό</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου; / δεν προσφέρεται

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2000-2001 ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ		
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
	<i>Διαπολιτισμική επικοινωνία και Ελληνικά ως 2^η ή ξένη γλώσσα</i>	Μάθημα υποχρεωτικό / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρωτής Καθηγητής
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	<i>Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρωτής Καθηγητής
	<i>Λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ε.Ε. και Διαπολιτισμικότητα</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Επίκουρος Καθηγητής
	<i>Εκπαίδευση και επιμόρφωση Τσιγγάνων</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρωτής Καθηγητής
	<i>Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ε.Ε. και διαπολιτισμικότητα</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Επίκουρος Καθηγητής
	<i>Εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών</i>	Μάθημα επιλογής / δεν προσφέρεται
	<i>Εκπαίδευση των παλιννοστούντων, τσιγγάνων</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου; / δεν προσφέρεται
	<i>Εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων, μειονοτήτων και Ελλήνων του Εξωτερικού</i>	Μάθημα επιλογής / δεν προσφέρεται
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	<i>Συγκριτική παιδαγωγική – Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση</i>	Μάθημα υποχρεωτικό / με περιγραφή περιεχομένου/ Καθηγητής
	<i>Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία: Curricula και διδασκαλία</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
	<i>Οικονομική ανάπτυξη, Ευρωπαϊκά προγράμματα και εκπαίδευση</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου/ Λέκτορας
	<i>Ευρωπαϊκή διάσταση στα προγράμματα ΔΣ</i>	Μάθημα επιλογής / δεν προσφέρεται
	<i>Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο και Ελληνική εκπαίδευση</i>	Μάθημα επιλογής / δεν προσφέρεται

	<i>Εκπαιδευτική πολιτική και σπουδές στο εξωτερικό</i>	Μάθημα επιλογής / δεν προσφέρεται
--	--	-----------------------------------

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2005-2006 ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ		
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
	<i>Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Ελληνικά ως 2^η ή ξένη γλώσσα</i>	Μάθημα υποχρεωτικό / όχι περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Η σχέση της γλώσσας και του πολιτισμού/ της κουλτούρας στην πολυπολιτισμική κοινωνία</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Επίκουρη Καθηγήτρια
	<i>Διαπολιτισμική ψυχολογία</i>	Μάθημα επιλογής
	<i>Πολυγλωσσική πολυπολιτισμική εκπαίδευση</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Επίκουρη Καθηγήτρια
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	<i>Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση</i>	Μάθημα επιλογής / χωρίς περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Διδακτική της Ελληνικής ως 2^{ης} ή ξένης γλώσσας</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Ειδικά θέματα στην εκπαίδευση μεταναστών/ αλλοδαπών</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Επίκουρη Καθηγήτρια
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	<i>Συγκριτική παιδαγωγική – Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση</i>	Μάθημα υποχρεωτικό / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Καθηγητής
	<i>Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική</i>	Μάθημα επιλογής / με περιγραφή περιεχομένου / Αναπληρωτής Καθηγητής
	<i>Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Curricula και διδασκαλία</i>	Μάθημα επιλογής / δεν προσφέρεται

Εκπαίδευση - Γνώση - Αξιακά σχήματα στην εποχή της Μετανεωτερικότητας

Μενέλαος ΓΚΙΒΑΛΟΣ
Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών

Περίληψη

Η εισαγωγή του αξιακού πλαισίου της αγοράς στο εκπαιδευτικό σχήμα κοινωνικοποίησης συνδέεται τόσο με την έντονη κοινωνική κινητικότητα που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες στις δυτικές κοινωνίες όσο και με την επικράτηση ενός νεοθετικιστικού, τεχνικού-εργαλειακού λόγου που συνδέει την πρόοδο με τη χρήση των νέων τεχνικών-επιστημονικών επιτευγμάτων.

Στο εκπαιδευτικό σχήμα κυριαρχεί, συνακόλουθα, ένα πρότυπο που αποβλέπει αφενός στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και αφετέρου αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός «αξιοκρατικού» ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος που δίνει έμφαση στην απόκτηση τυπικών τίτλων μέσα από αυστηρές διαδικασίες αξιολόγησης.

Σήμερα ένα σημαντικό τμήμα των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών μετασχηματίζεται σε δραστηριότητες (γνωσιακές, επιστημονικές, πρακτικές) που ανάγονται ευθέως στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα στο πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης η εκπαίδευση καλείται, «εσωτερικεύοντας» τα αξιακά πρότυπα του οικονομικού ανταγωνισμού, να νομιμοποιήσει τις πολιτικές αυτές, με βάση επιστημονικά και παιδαγωγικού χαρακτήρα επιχειρήματα.

Η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται με βάση τα κριτήρια της «παραγωγικότητας» και της «αποτελεσματικότητας». Δίνεται έμφαση στη λογοδότηση (accountability), στα tests, στην αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης σε τομείς που συνδέονται με το τεχνικο-παραγωγικό πεδίο γνώσης και εφαρμογής. Πρόκειται για ένα είδος «οικονομιστικής προαπόφασης» που αποκαλύπτει «μια εργαλειακή και χρησιμοθηρική αντίληψη για την παιδεία.

Το κρίσιμο θέμα της καθαυτό μετάδοσης της γνώσης (επιστημολογικο-γνωσιοθεωρητικό πρόβλημα) αγνοείται και δίνεται έμφαση στη διοικητική-οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα τυποποιούνται τα αναλυτικά προγράμματα και αποκλείεται κάθε είδους συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των προγραμμάτων αυτών. Οι νέες διοικητικές δομές αποκτούν απόλυτα συγκεντρωτικό χαρακτήρα και οδηγούν, νομοτελειακά, στην αποδυνάμωση των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών θεσμών.

Διαλύεται με τον τρόπο αυτό η οργανική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών θεσμών και κοινωνικής οργάνωσης. Στον οικονομικό τομέα επιβάλλεται το νεοφιλελεύθερο πρότυπο της αγοράς, ενώ στο εκπαιδευτικό σχήμα ενισχύεται ο συγκεντρωτισμός. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική δομή βρίσκεται αντιμέτωπη με δύο αντίπαλα «σχήματα»: Το κρατικοποιημένο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ιδιωτικοποιημένη οικονομία της αγοράς. Η μείωση των κρατικών δαπανών συνδέεται άμεσα με τη συγκέντρωση εξουσίας στο πεδίο των κρατικών μηχανισμών.

Abstract

Restructurings, which “reform” basic structural areas and functions of the socio-economic system as a whole, induce significant modifications in the “status” and “role” of Education, within the overall framework of social reproduction. At the same time, they redefine both the rationality types of educational policies being applied and the value “schemes” that validate the “role” of Education as well as the enforced policies themselves.

In order to comprehend the “role” of Education within the modern socio-economic environment, it should be acknowledged – first and foremost – that between the macroeconomic, neoliberal, policies and the educational system “lies” the “labour market” system. Hence, the planning of modern educational

policies is linked to the labour market policies; therefore, the educational system falls within the planning of supply of labour.

This “complex” role, which has to be filled by the modern educational system within the area of socio-economic reproduction, leads to “pressure” being exerted on the part of the Market, a “pressure” that aims at the historic “shift” of the educational system as a whole from its traditional historical context to the modern field of Market and technological applications. This very “shift” of Education towards a framework of “human resources management”, defined by the needs of the neoliberal Market “scheme”, causes perforce the shifting of the rational-value field of Education to the respective rationality framework of the Market and competition mechanisms.

Therefore, a “twofold role” emerges that has to be fulfilled by Education. At the level of macroeconomic strategies, it ought to “provide” the required technical-professional “skills”, in order to attune to the needs of the labour market. Consequently, the “right” to education refers principally to the acquisition of expertise and technical specialisations and takes on the element of the “individualised” right, since it is linked to the incorporation of the individual within the market “scheme” and the private-type rights that constitute the market. The other aspect of the role of Education pertains to the socio-political field where it has to contribute to social reproduction through the “politicisation” of the educational operation itself.

School education is evaluated principally on the basis of the “productivity” and “efficiency” criteria. Emphasis is given on accountability, tests, evaluation of student performance in areas associated with the technical-productive field of knowledge and application. It concerns a kind of “economistic predecision” that reveals a tool and utilitarian perception of education.

This framework is incorporated into and specialises in the educational functions through a process of intense competition. The notions of participation, solidarity, comprehension, critical-creative thinking are hushed, whereas competitiveness, pursuit of school titles and discernment constitute value-functional elements that befit and proceed from the needs and criteria of operation of the socio-productive structure.

In this way, the value-functional criteria of market economy, as this economy is transformed on the basis of new technological-communicative structures, penetrate and determine the value-functional standards of Education. This is the procedure that J. Habermas refers to as “colonisation of the bioworld”. Additionally, “parental choice”, which promotes the opportunity of school selection by the parents (USA, UK) expands the scope of competitiveness and turns educational institutions into businesses operating on private-financial criteria.

Thus, the organic relationship between educational institutions and social organization collapses. In the economic field, the neoliberal market standard is imposed, whereas in the educational scheme, centralisation is enhanced. As a result, educational structure is faced with two opposing “schemes”: The nationalised and centralised educational system and the privatised market economy. The cutback of government expenses is directly associated with the concentration of power within the field of state apparatuses.

Η ιστοριογραφική ανασυγκρότηση της ιστορικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος, η ίδια η ιστορία της παιδαγωγικής επιστήμης – ως πρωτεύουσα λειτουργία στο «εσωτερικό» του συστήματος αυτού – θα πρέπει να αναλυθεί ως μια ιστορική διαδικασία εξορθολογισμού, ως μια επιστημονική – μεθοδολογικά θεμελιωμένη – αναστοχαστική διαδικασία, ικανή να συλλάβει και να αναλύσει τόσο τις δομολειτουργικές όσο και τις σημαντικές αξιακές – κανονιστικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν την ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μόνο μέσα από μια παρόμοια, αναστοχαστικού χαρακτήρα, προσέγγιση μπορούμε να κατανοήσουμε τόσο τις ιστορικές αλλαγές που υφίσταται το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, ως επιμέρους «χώρος» του όλου κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, όσο και τις αξιακού-κανονιστικού χαρακτήρα «μετατοπίσεις» που συνοδεύουν τις αλλαγές αυτές, «μετατοπίσεις», οι οποίες αναδεικνύουν το ρόλο και τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του ιστορικού πολιτισμού μιας κοινωνίας.

Ιδιαίτερα στο μεγαλύτερο διάστημα του 20^{ού} αιώνα ο «χώρος» της Εκπαίδευσης, ως πυρηνικό στοιχείο του όλου κοινωνικού συστήματος αποτέλεσε το «πρίσμα» μέσα στο οποίο αντανakλώνται όλες οι επιμέρους συνιστώσες του πολιτιστικού, του πολιτικού, του κοινωνικο-οικονομικού εξορθολογισμού. Γι’ αυτό και μέσα από την ιστοριογραφική ανασυγκρότηση της Εκπαίδευσης μπορούμε να κατανοήσουμε τις

πτυχές της εξέλιξης των επιμέρους εξορθολογιστικών αλλαγών σ' όλες τις «περιοχές» του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτιστικού συστήματος.

Στο σύγχρονο κόσμο της αποκαλούμενης μετα-νεωτερικότητας (ή κατά άλλους «υστερης-νεωτερικότητας») ¹ ο εξορθολογισμός της εκπαίδευσης συνδέεται οργανικά με την αλλαγή του φιλοσοφικού-αξιακού υπόβαθρου της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης και την ανάδειξη μιας καθαρώς εργαλειακής / θετικιστικής αντίληψης που συνιστά μια «επάνοδο» στο «λογικό θετικισμό» του μεσοπολέμου αναμεμιγμένη με εκδοχές της σύγχρονης Κυβερνητικής.

1. ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΕΞΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

Αυτού του τύπου η «μετατόπιση» - που συνδέεται τόσο με την έκπτωση του διαφωτιστικού Λόγου, όσο και με τις κενολόγες ρητορικές περί του «τέλους της Φιλοσοφίας» και οδηγεί τελικά στην επιστημονικοποίηση και εργαλειοποίηση της ίδιας της Γνώσης, της Επιστήμης και της Παιδαγωγικής - συνιστά πρωτεύουσα πλευρά του σύγχρονου πολιτιστικού εξορθολογισμού.

Αν αναλύσουμε ταυτόχρονα μια άλλη, κρίσιμη, πλευρά του εξορθολογισμού, δηλ. το πεδίο του πολιτικού εξορθολογισμού θα διαπιστώσουμε ότι στη διάρκεια της αποκαλούμενης από τον T.Parsons «παιδαγωγικής επανάστασης» που εκκινεί από τις απαρχές περίπου του 19^{ου} αιώνα και φθάνει μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα – το πολιτικό σύστημα αποδεσμεύει την εκπαίδευση τόσο από το πεδίο του ιδιωτικού όσο και από την επιρροή του θρησκευτικού κοσμοειδώλου και τη διαμορφώνει σταδιακά σ' ένα αυτόνομο λειτουργικά υποσύστημα που συμβολοποιεί το αξιακό- κανονιστικό του περιεχόμενο μέσα από τους επιθετικούς προσδιορισμούς της καθολικής, δημόσιας, υποχρεωτικής, δωρεάν εκπαίδευσης.

Ήδη όμως από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο M. Weber στη ριζική μεθολογική τομή του προς το διαφωτιστικό εγχείρημα, στο έργο του *«Οικονομία και Κοινωνία»* προχωρεί σε μια ευθεία σύζευξη των παιδαγωγικών ιδεών με την ορθολογιστική κοινωνικο-οικονομική οργάνωση. Μ' αυτό τον τρόπο ο μεγάλος αυτός διανοητής «προεγγράφει» ιστορικά και θεμελιώνει μεθοδολογικά πρωτεύουσες δομικές και κανονιστικές σχέσεις τις οποίες αναγνωρίζουμε σήμερα σε κρίσιμες επιλογές και προτάγματα της ύστερης νεωτερικότητας. Η σύζευξη αυτή την οποία επιχειρεί ο M. Weber αποσυνδέοντας την ανάλυση από αξιακά περιεχόμενα και ιστορικο-κοινωνικού τύπου αναστοχαστικές διαδικασίες μεταθέτει μεθοδολογικά το «κέντρο βάρους» της λειτουργίας της Εκπαίδευσης από το φιλοσοφικο-πολιτιστικό στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό σύστημα ².

Εάν μάλιστα στο πλαίσιο της ιστορικής διαδικασίας εισαγάγουμε την βασική παράμετρο της κρίσης των σύγχρονων πολιτικών συστημάτων και του πρωτεύοντος ρόλου που αναλαμβάνουν η Οικονομία και οι μηχανισμοί της Αγοράς τότε θα διαπιστώσουμε ότι «υπόδειγμα» του εξορθολογισμού της Εκπαίδευσης καθίσταται σχεδόν αποκλειστικά το λειτουργικό-αξιακό πρότυπο των ανταγωνιστικών οικονομικών μηχανισμών.

Γι' αυτό και η – διαφωτιστικού χαρακτήρα – αξίωση για μια ηθικο-πολιτιστικού τύπου διαπαιδαγώγηση του ατόμου μεταπίπτει στο στόχο για την εξειδίκευση, την απόκτηση χρηστικού τύπου γνώσης. Με τον τρόπο αυτό ο «εμπειρογνώμων», ο τεχνικός χειριστής της γνώσης αντικαθιστά τον ανθρωπιστικο-οικουμενικό τύπο του επιστήμονα της κλασικής περιόδου.

Ο εξορθολογισμός αυτού του τύπου, όπως εξελίχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, οδήγησε στη μαζικοποίηση, στην τυποποίηση, στην εργαλειοποίηση της Εκπαίδευσης. Στην ουσία το εκπαιδευτικό σύστημα ορθολογικοποιήθηκε λειτουργικά με βάση το «βιομηχανικό» τυπικό πρότυπο, διαμορφώθηκε ως μία «βιομηχανία της εκπαίδευσης», απέκτησε ένα δικό του πεδίο αυτονομίας και μια τυπική, συστημικού χαρακτήρα, οργάνωση (Δ. Μαρκής, 1990).

2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ

Μια πρώτη, βασικού χαρακτήρα, επίπτωση είναι ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες - στην πλέον κρίσιμη περίοδο της κοινωνικοποίησης τους -εντάσσονται αυτονόητα στο σχήμα της «συστημικής ενσωμάτωσης» ενώ το πεδίο της «κοινωνικής ενσωμάτωσης» διαδραματίζει δευτερεύοντα και συμπληρωματικό ρόλο. Αυτό συμβαίνει καθ' όσον οι διοικητικές, δομο-λειτουργικές, μορφές του εκπαιδευτικού συστήματος αποδεικνύονται πανίσχυρες (Giddens, 1984). Όμως η «κοινωνική ενσωμάτωση» που συνιστά πρωτεύουσα διαδικασία κοινωνικοποίησης απαιτεί αμοιβαιότητα πρακτικών, συλλογικότητα, σύγκριση και επιχειρηματολογία, κριτική ανασυγκρότηση περιεχομένων της γνώσης και των μεθόδων. Κι αυτή ακριβώς η κρίσιμη για το μαθητή / τρια διαδικασία περιθωριοποιείται και συνθλίβεται από την ισχύ των δομικών στοιχείων τα οποία συνδέονται ευθέως τόσο με τις προτεραιότητες τις οποίες θέτουν οι οικονομικο-παραγωγικοί μηχανισμοί όσο και με το αξιακό πλαίσιο που τους διέπει.

Αυτή η εξέλιξη έχει ως αποτέλεσμα να συνδέουμε ευθέως την εκπαίδευση με την κοινωνική αναγνώριση και άνοδο και την ένταξη στον καταμερισμό της εργασίας με τους πλέον ευνοϊκούς όρους. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η κριτική γνώση αποτελούν στο πλαίσιο αυτό δευτερογενείς παράγοντες.

Η συστημική όμως χαρακτήρα ενσωμάτωση περιέχει ως θεμελιώδεις όρους τόσο την αποδοχή της κλίμακας και των μεθόδων αξιολόγησης όσο και την «πειθάρχηση» στους δομικούς-λειτουργικούς όρους του συστήματος.

Αυτές οι δύο κυρίαρχες έννοιες – σύμβολα, «αξιολογική κλίμακα» και «πειθάρχηση», διεκδικούν στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τη θέση μιας απρόσβλητης ηθικο-αξιακής αρχής, αξιώνουν να αναγνωριστούν ως ένα είδος καντιανής προστακτικής.

Μεταβαίνουμε κατά συνέπεια προς ένα είδος «πνευματικού Τεϋλορισμού» όπου η ορθολογική οργάνωση μέσων και σκοπών, η υποταγή στην ποσοτική κλίμακα, η αναγνώριση ότι μέσω της αξιολογικής κλίμακας προοικοδομείται η κοινωνική ιεραρχία και επιτυγχάνεται η κοινωνική άνοδος, συνιστούν θεμελιώδεις όρους της κοινωνικο-οικονομικής αναπαραγωγής.

Εάν δεχθούμε όμως αυτήν την εσωτερικού τύπου «ορθολογικότητα» στο εκπαιδευτικό σύστημα ως ιστορική «ανάγκη» των σύγχρονων μορφών της κοινωνικο-οικονομικής οργάνωσης και των σημαντικών επιτευγμάτων της επιστήμης και της τεχνικής τότε πώς προκύπτει η «κρίση» και η συνεχής ανάγκη «μεταρρυθμίσεων» και «προσαρμογών»;

3. Ο ΑΝΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΑΚΟΥ «ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΥ»

Εδώ ακριβώς αποδυναμώνεται και απονομιμοποιείται αξιακά και λειτουργικά η έννοια του ορθολογισμού. Γιατί η κρίση της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα και «προϊόν» της υπαγωγής της στις ανάγκες του οικονομικού και κοινωνικού συστήματος, απορρέει από τον τύπο της σύγχρονης κοινωνικής αναπαραγωγής.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό όλες οι αναδιαρθρώσεις, οι οποίες «ανασχηματίζουν» βασικές δομικές περιοχές και λειτουργίες του Όλου κοινωνικο – οικονομικού συστήματος, επιφέρουν σημαντικές τροποποιήσεις στη «θέση» και στο «ρόλο» της Εκπαίδευσης, μέσα στο συνολικό πλαίσιο της κοινωνικής αναπαραγωγής. Ταυτόχρονα επαναπροσδιορίζουν τόσο τους τύπους ορθολογικότητας των ασκουμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, όσο και τα αξιακά «σχήματα» που νομιμοποιούν και το «ρόλο» της Εκπαίδευσης αλλά και τις ίδιες τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Πράγματι για την κατανόηση του «ρόλου» της Εκπαίδευσης στο σύγχρονο κοινωνικο – οικονομικό περιβάλλον θα πρέπει πριν απ' όλα να αναγνωρισθεί ότι μεταξύ των μακρο-οικονομικών, νεο-φιλελεύθερου χαρακτήρα, πολιτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος «μεσολαβεί» το σύστημα της «αγοράς εργασίας». Γι' αυτό και ο σχεδιασμός των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών συνδέεται με τις πολιτικές αγοράς εργασίας, οπότε και το εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται στο σκέλος του σχεδιασμού της προσφοράς εργασίας.

Ο «σύνθετος» αυτός ρόλος, τον οποίο καλείται να διαδραματίσει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα στο πεδίο της κοινωνικο – οικονομικής αναπαραγωγής, οδηγεί σε «πιέσεις» από την πλευρά της Αγοράς, που αποβλέπουν στην ιστορική «μετατόπιση» του Όλου εκπαιδευτικού συστήματος από το παραδοσιακό ιστορικό του πλαίσιο στο σύγχρονο πεδίο της Αγοράς και των τεχνολογικών εφαρμογών. Αυτή ακριβώς η «μετατόπιση» της Εκπαίδευσης σ' ένα πλαίσιο «διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων», που καθορίζεται από τις ανάγκες του νεο-φιλελεύθερου «σχήματος» της Αγοράς, προκαλεί, κατ' ανάγκη, τη μετατόπιση του ορθολογικού – αξιακού πεδίου της Εκπαίδευσης στο αντίστοιχο πλαίσιο ορθολογικότητας των μηχανισμών της Αγοράς και του ανταγωνισμού³.

Προκύπτει συνεπώς ένας «διπτός ρόλος» τον οποίο καλείται να «ικανοποιήσει» η Εκπαίδευση. Στο επίπεδο των μακρο – οικονομικών στρατηγικών οφείλει να «προσφέρει» τις απαιτούμενες τεχνικό – επαγγελματικές «δεξιότητες», ώστε να εναρμονισθεί με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Κατά συνέπεια το «δικαίωμα» στην εκπαίδευση αναφέρεται κατ' εξοχήν στην απόκτηση ειδικοτήτων και τεχνικών εξειδικεύσεων και προσλαμβάνει το χαρακτήρα «εξατομικευμένου» δικαιώματος⁴, καθ' όσον συνδέεται με την ένταξη του ατόμου στο «σχήμα» της αγοράς και των ιδιωτικού τύπου δικαιωμάτων που τη συγκροτούν. Η άλλη πλευρά του ρόλου της Εκπαίδευσης αφορά στο πολιτικό – κοινωνικό πεδίο όπου καλείται να συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από την «πολιτικοποίηση» της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Ο ένας «ρόλος» της Εκπαίδευσης εναρμονίζεται προς τα αξιακά σχήματα της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, τεχνικοποίηση της γνώσης, εξειδίκευση, παραγωγικότητα) και συμβολοποιείται μέσα από το σχήμα των «προσόντων» και του «πλουραλισμού των επιλογών». Ο δεύτερος ρόλος αποβλέπει στην ενσωμάτωση των πολιτών στο πολιτικό σύστημα και στις θεσμικές – κανονιστικές του εκφράσεις. Εκφέρεται, κατά συνέπεια, μέσα από το «σχήμα» του συλλογικού/αδιαίρετου «αγαθού» («εκπαίδευση για όλους») η συμμετοχή στο οποίο, βάσει της αρχής της ισότητας, παραλληλίζεται προς το πρόταγμα της πολιτικής συμμετοχής στα κοινά (Γράβαρης, 2005).

Συνεπώς οι κλασικές «διασπάσεις»: ιδιώτης / πολίτης, δημόσιο / ιδιωτικό, ανάγκη / επιλογή, ατομικό / συλλογικό, αναπαράγονται στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι προφανές ότι τόσο οι μορφές που προσλαμβάνουν οι διασπάσεις αυτές, όσο και οι «συσχετισμοί» που διαμορφώνονται ιστορικά στο εσωτερικό των «χωρισμών» αυτών, ανάγονται στις ευρύτερες κοινωνικο – οικονομικές σχέσεις, όπως αυτές διαμορφώνονται και μετασχηματίζονται ιστορικά.

Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις των δυο τελευταίων δεκαετιών έχουν οδηγήσει στην ανάδυση νέων κοινωνικών στρωμάτων στο εσωτερικό της παραδοσιακής μεσαίας τάξης, αλλά και στην εμφάνιση νέων κοινωνικών ομάδων στο «χώρο» της τριτογενούς παραγωγής, με την αποδυνάμωση των παραδοσιακών παραγωγικών δραστηριοτήτων (αγροτική παραγωγή, παραδοσιακή βιομηχανική δομή). Όλες αυτές οι αλλαγές οδηγούν στην υπέρβαση των ταξινομήσεων και των καθορισμένων κοινωνικών αξιών με βάση τις οποίες συντελείτο η κοινωνικοποίηση των παιδιών της παλαιάς μεσαίας τάξης. Γι' αυτό και η παραδοσιακή μεσαία τάξη «χρησιμοποιεί» για την αναπαραγωγή των αξιών αυτών παιδαγωγικές θεωρίες συμβατές με την ιδεολογία της.

Αντίθετα, τα νέα αναδυόμενα κοινωνικά στρώματα, που κυριαρχούν στην οικονομικο-παραγωγική δομή της νέας τεχνολογίας και οικονομίας, διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο ιδεολογικό-αξιακό πλαίσιο. Τα στρώματα αυτά αμφισβητούν την ιεράρχηση των παραδοσιακών ταξινομήσεων και υιοθετούν μια πιο ευέλικτη στάση έναντι των κλασικών κοινωνικών ρόλων, πολύ περισσότερο μάλιστα που οι σύγχρονες «περιοχές» δράσης επιβάλλουν στα άτομα μια πολλαπλότητα ρόλων⁵.

Στο θεωρητικό πεδίο οι κοινωνικές αυτές ομάδες διαμορφώνουν ένα δικό τους πρότυπο ζωής (καταναλωτισμός, κοσμοπολιτισμός, σύγχρονοι τύποι επικοινωνίας) και επιλέγουν ένα περισσότερο ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της αλληλόδρασης.

Στο εκπαιδευτικό σχήμα κυριαρχεί, συνακόλουθα, ένα πρότυπο που αποβλέπει αφενός στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και αφετέρου αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός «αξιοκρατικού» ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος που δίνει έμφαση στην απόκτηση τυπικών τίτλων μέσα από αυστηρές διαδικασίες αξιολόγησης.

Παρατηρούμε δηλαδή μια έμφαση στην απόκτηση οικονομικού και πολιτικού «κεφαλαίου», σύμφωνα με την τυποποίηση του Bourdieu, που αποβλέπει στην οικονομική ευημερία και στην κατάληψη υψηλής θέσης είτε στις δομές της ελεύθερης οικονομίας είτε στην κρατική γραφειοκρατία. Ο τύπος του «πολιτιστικού κεφαλαίου», από την άποψη αυτή, φαίνεται να παραμερίζεται⁶.

Όμως όλες αυτές οι ριζικού χαρακτήρα μεταβολές παράγουν μια σειρά αντιφάσεων όπως είναι η ογκούμενη ανεργία των νέων επιστημόνων και γενικότερα η αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών που καλλιεργούνται και του επιπέδου εκπλήρωσής τους, εξελίξεις που συνιστούν εμφανείς μορφές της κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Όλες οι μορφές κρίσης όμως δεν αφορούν μόνο στη σχέση Πανεπιστημίου και Αγοράς στη σχέση επιστημονικών σπουδών και επαγγέλματος. Ταυτόχρονα οδηγούν σε σύγχυση και σε αμορφία τόσο στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων όσο και στη συγκρότηση ρόλου των νέων ανθρώπων. Ιδιαίτερα η συσσώρευση αποτυχιών, η επικράτηση της αβεβαιότητας και της ρευστότητας οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος κοινωνικού «υποβιβασμού» ή και αποκλεισμού, αφού η κύρια μορφή νομιμότητας των μορφών της μαθησιακής κατηγοριοποίησης αποδεικνύεται ατελής ή και ανύπαρκτη.

Η κυριαρχία της θεσμοποιημένης μορφής πολιτιστικού κεφαλαίου στο σχολείο (τίτλοι σπουδών, διπλώματα, διακρίσεις) και η αποσύνδεση νοήματος και αξιακού περιεχομένου της γνώσης από τους ίδιους τους τίτλους είναι αποτέλεσμα του ριζικού μετασχηματισμού που επέφερε η ένταση του ανταγωνισμού που διαμορφώνεται τόσο στο εσωτερικό της Εκπαίδευσης όσο και μεταξύ Αγοράς και Εκπαιδευτικού συστήματος.

Ιδιαίτερα για τους μαθητές που υπολείπονται σε οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού είναι άμεσος. Με την ολοκλήρωση των σπουδών συνειδητοποιούν ότι αποτελούν άτομα «χωρίς κοινωνική αξία», κατέχοντας απαξιωμένους τίτλους.

Διαμορφώνεται κατά συνέπεια ένας τύπος διπλής συνείδησης (P. Bourdieu, 2004) · αφού από τη μια πλευρά η δημοκρατική αρχή, η τυπική ισότητα των ευκαιριών, η ελεύθερη πρόσβαση στην Εκπαίδευση

συνιστούν τυπικά / αξιακά πλαίσια νομιμοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ παράλληλα ο δομικός καθορισμός που παράγει ενδογενώς τις ανισότητες στο «εσωτερικό» του εκπαιδευτικού συστήματος αποκαλύπτει την ακύρωση στην πράξη του αξιακού αυτού στοιχείου.

4. ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ανάδυση της ασυμβατότητας αυτής, η μη γεφυρούμενη αντίθεση μεταξύ των δυο αυτών τύπων συνείδησης οδηγεί πολλές φορές σε εντάσεις, σε μορφές «σχολικής βίας», σε πρακτικές που υπονομεύουν την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών που το σχολικό σύστημα καλλιεργεί και των πραγματικών ευκαιριών που διασφαλίζει οδηγεί στην ασυνέχεια μεταξύ παρόντος και μέλλοντος. Όπως επισημαίνει ο P. Bourdieu πρόκειται « για την άρνηση ενός μέλλοντος χωρίς παρόν και ενός παρόντος χωρίς μέλλον » (P. Bourdieu, 2004, σ. 24).

Συμπερασματικά η κρίση στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν συνιστά παρά την έκφραση μιας γενικότερης κρίσης που αφορά στην αναπαραγωγή του πνευματικού πεδίου. Παραδοσιακά οι σχέσεις μεταξύ του ίδιου του πολιτιστικού - πνευματικού πεδίου και του πεδίου των οικονομικών και πολιτικών εξουσιών χαρακτηρίζονταν από ελεγχόμενες μορφές μιας ήπιας αντιπαλότητας (Κράτος Πρόνοιας). Σήμερα όμως συντελείται μια ιστορική διαδικασία την οποία αποκαλεί ο Habermas «αποικιοποίηση του βιόκοσμου» όπου το πεδίο της οικονομίας καταλαμβάνει και εμπορευματοποιεί μια σειρά πολιτιστικών / πνευματικών δραστηριοτήτων και θεσμών.

Αυτή ακριβώς η διαδικασία «αποικιοποίησης» εκφέρεται στην τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική ως στρατηγική μετασχηματισμού, όχι μόνο ως προς τα δομικά –λειτουργικά χαρακτηριστικά αλλά κυρίως ως προς τα θεμελιώδη αξιακά προτάγματα που τη διέπουν μέχρι σήμερα (καθολική, δημόσια, δωρεάν, παιδαγωγική – ανθρωπιστική).

Αυτός ο, στρατηγικού χαρακτήρα, επιχειρούμενος αναπρο-σανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος εμμένει ότι η άμεση προσαρμογή στις ανάγκες του καταμερισμού της εργασίας, η πλήρης εξειδίκευση και η έμφαση στην τεχνική – πρακτική γνώση μπορούν να λύσουν το πρόβλημα της σχέσης μεταξύ Αγοράς και εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως στην πραγματικότητα τα κριτήρια αυτά συνδέονται με τεχνικές απαιτήσεις βραχυπρόθεσμου χαρακτήρα, αφορούν επιμέρους παραγωγικές και κοινωνικές ανάγκες και κατά συνέπεια μόνο επιμέρους απαντήσεις μπορούν να δώσουν στο συνολικό πρόβλημα.

Η σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με τις ειδικές απαιτήσεις της τεχνικής – παραγωγικής δομής και τις αποκαλούμενες «ανάγκες της αγοράς» αφαιρούν από τα Πανεπιστήμια τόσο τον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο όσο και τη δυνατότητα καλλιέργειας της μεθοδικής – κριτικής αναλυτικής προσέγγισης στα πεδία της επιστήμης και των κοινωνικο – οικονομικών σχέσεων. Αν τελικά επιχειρήσουμε να δώσουμε μια συνολικού τύπου απάντηση, μίαν απάντηση που απαιτεί και την ανάπτυξη συλλογικού τύπου συνείδησης και πρακτικών, τότε η απάντηση αυτή δεν μπορεί παρά να περιέχει την αξίωση το ίδιο το Πανεπιστήμιο, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αντί να υποτάσσονται στη λογική της προσαρμογής και να «εσωτερικεύουν» τα αξιακά σχήματα της οικονομίας της Αγοράς να επιχειρήσουν, μέσω της ανάπτυξης της έρευνας, της ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης γνώσης, του κριτικού στοχασμού πάνω σε μορφές διάσπασης και χωρισμών που κυριαρχούν στο θεσμικό – κοινωνικό κόσμο να διαμορφώσουν τους όρους μιας νέας σχέσης μεταξύ Οικονομίας, Επιστήμης και Εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοιου είδους διαδικασίες όμως προϋποθέτουν την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής «κουλτούρας» που θα αφορά στη μάθηση και γνώση των ιδίων των περιεχομένων της δημοκρατίας⁷. Μόνο τότε οι όροι, οι αξίες, τα κοινωνικά περιεχόμενα που θίγονται σήμερα θα μπορέσουν να συγκροτήσουν μια τάξη μη διαπραγματεύσιμων αρχών, καθολικής μορφής και να διαμορφώσουν συλλογικού τύπου δράσεις και αντιλήψεις, ικανές να ενεργοποιηθούν στο μέλλον⁸.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

^[1] Για την ανάλυση των αντιλήψεων της μετα-νεωτερικής άποψης υπάρχει μια ιδιαίτερα εκτεταμένη βιβλιογραφία. Σημειώνουμε ενδεικτικά: - Beck, 1997, ελληνική έκδοση Beck, 1998 - Bell, 1999, ελληνική έκδοση Bell, 1999 - Πρέβε, 1998.

² Ο βεμπεριανός τύπος επιστημονικής θεμελίωσης απορρίπτει αξιολογήσεις που διεκδικούν αντικειμενικο-ουσιώδη χαρακτήρα και τονίζει τη σημαντικότητα των υποκειμενικών, μη περαιτέρω αναγώγιμων,

αξιολογήσεων. Αποσυνδέει προς τούτο τις πράξεις (ατομικές ή συλλογικές) από τους «νόμους» της κοινωνικής εξέλιξης καθώς και τα κριτήρια της επιστημονικής έρευνας από αξιολογήσεις που θεμελιώνονται στη «φύση» της συνολικής κοινωνίας και «καθορίζουν» την εξέλιξη της. Πρβλ. Γκίβαλος, 2005.

³ Ο Δ. Γράβαρης αναλύει τα δύο «αντίπαλα» μακρο – οικονομικά «σχήματα», το κενυσιακό και το σύγχρονο μονεταριστικό πρότυπο, σε σχέση με τις αντίστοιχες πολιτικές, αγοράς εργασίας και τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές επισημαίνοντας ότι: «Και στις δύο χρονικές περιόδους η κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής οροθετείται και υπερ-προσδιορίζεται από την ορθολογικότητα της μακροοικονομικής πολιτικής». Πρβλ. Δ. Γράβαρης, 2005.

⁴ Όπως επισημαίνει ο Δ. Γράβαρης: «ο αναπροσδιορισμός των σκοπών της κοινωνικής πολιτικής συνεπάγεται μεταβολές και στο χαρακτήρα των μέσων που υιοθετούνται κατά την επιδίωξη αυτών των σκοπών. Εάν, επομένως, ο σκοπός της κοινωνικής πολιτικής προσδιορισθεί με βασική αναφορά την ικανοποίηση των προτιμήσεων και των επιθυμιών των μεμονωμένων ατόμων, τότε και τα μέσα της κοινωνικής πολιτικής πρέπει να προσλάβουν τέτοια μορφή ώστε να είναι “ιδιοποιήσιμα” από τα μεμονωμένα άτομα». Πρβλ. Δ. Γράβαρης, 1993, σ. 66.

⁵ Η πολλαπλότητα των ρόλων οφείλεται στο γεγονός ότι τα μέλη ενός «συστήματος» αναπτύσσουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και δράσεις όχι μόνο εντός του «συστήματος», αλλά και σε σχέση με γειτονικά θεσμικά-υποσυστήματα, οπότε διαμορφώνουν διαφορετικούς εξω-συστημικούς ρόλους. Πρβλ. H. Wilke, 1976.

⁶ Για την ανάλυση των μορφών του πολιτιστικού κεφαλαίου κατά P. Bourdieu πρβλ. Κ.Λάμνιαν, 2001.

⁷ Για τη συγκρότηση μιας σύγχρονης θεωρίας της δημοκρατίας ως μαθησιακής διαδικασίας. Πρβλ. Κ. Ψυχοπαίδης, 1999.

⁸ Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Ν. Παναγιωτόπουλος, παρουσιάζοντας τις προτάσεις του Π. Μπουρντιέ "Για την εκπαίδευση του μέλλοντος": «δεν υπάρχει πιο (αυτο)καταστροφική πρακτική από το να φυλακισθούν οι επιστήμονες στο ολέθριο – τόσο για την πρόοδο της επιστήμης όσο και για την αποτελεσματικότητα της πολιτικής παρέμβασης των υποκειμένων παραγωγής της – διάζευγμα της καθαρής έρευνας και της πολιτικής παρέμβασης, διαιωνίζοντας, έτσι, την αναπαραγωγή της παραγνώρισης του τρόπου με τον οποίο η κοινωνική επιστήμη μπορεί να εμπλουτισθεί από την πολιτική παρέμβαση και από μια αναστοχαστική επιστημονική πρακτική πάνω στους όρους αυτής της παρέμβασης». Πρβλ. Πρόλογος στο Παναγιωτόπουλος, 2004, σ. 28.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Beck, Ul. (1997) *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt,

Beck, Ul. (1998) *Τι είναι Παγκοσμιοποίηση. Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*. (Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη).

Bell, D. (1999) *The cultural contradictions of capitalism*, Harper Collins Publishers, Bell, D. Bell, D. (1999) *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής δύσης*, (Αθήνα, εκδ. Νεφέλη).

Γκίβαλος, Μ. (2005) *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. (Αθήνα, εκδ. Νήσος).

Γράβαρης, Δ. (επιμ.) (1993) *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική*, (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο).

Γράβαρης Δ., Παπαδάκης Ν. (2005) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, (Αθήνα, εκδ. Σαββάλας).

Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge.

Λάμνιαν, Κ. (2001) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*, (Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο).

Μαρκής, Δ. (1990) *Έλλογος κατακραυγή*, (Αθήνα, εκδ. Σμίλη).

Παναγιωτόπουλος, Ν. (επ.) (2004) *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*, (Αθήνα, εκδ. Νήσος)

Πρέβε, Κ. (1998) *Καιροί Αναζήτησης*, (Αθήνα, εκδ. Στάχυ).

Wilke, H. (1976) "Funktionen und Konstitutionsbedingungen des normativen Systems der Gruppe", στο: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 18.

Ψυχοπαίδης, Κ. (1999) *Κανόνες και Αντινομίες στην πολιτική*, (Αθήνα, εκδ. Πόλις)

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΟΘΩΝΙΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ (1837-1848)

Δήμητρα ΚΑΥΚΑ
Δρ Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

Δημήτριος ΣΑΚΚΗΣ
Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου
Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Οθωνικό Πανεπιστήμιο ιδρύεται το 1837 με το μεγαλεπήβολο στόχο να δράσει ως ενοποιητικός κρίκος του νέου ελληνισμού με τον αρχαίο και να συμβάλει στη μετακένωση των φώτων της Δύσης στην Ανατολή.

Καθώς ιδρύεται σε μια ρομαντική περίοδο της νεοελληνικής ιστορίας, συγκινεί και κινητοποιεί τους ευεργέτες της μεταναστευτικής διασποράς που συνδράμουν στην προσπάθεια, εξαιτίας, κυρίως, των συναισθηματικών σχέσεων του ισχυρού οικονομικά παράγοντα του ελληνισμού προς το εθνικό κέντρο.

Το παράδειγμα των επωνύμων διαχέεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και υιοθετείται, με συνέπεια ευεργέτες και άλλοι δωρητές να συνεισφέρουν στην ίδρυση του πρώτου Πανεπιστημίου.

ABSTRACT

The Otto University is established in 1837 with the grandiose aim to act as a unifying link between the new Hellenism and the ancient one as well as to contribute to the transmission of the West's civilization to the East.

Being established in a romantic period of the New-Hellenic history, it moves and motivates the benefactors of the emigrational dispersion who support the effort, mainly due to the emotional relationships of the economically powerful agent of Hellenism with the national centre.

The eponym's example is diffused to the lower social layers which adopt it, resulting in the benefactors' and other donators' contribution to the foundation of the first University.

Θεσμικό πλαίσιο

Με το Β.Δ. της 22 Απριλίου 1837 ιδρύεται στην Αθήνα το πρώτο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. (Ε.τ.Κ., φ. 16, 24 Απριλίου 1837, «Περί συστάσεως του Πανεπιστημίου»). Στο άρθρο 1 του Β.Δ. της 14 Απριλίου 1837 διατυπώνεται ο σκοπός ίδρυσης του Πανεπιστημίου, το οποίο και θα έφερε το όνομα του ιδρυτή του «Πανεπιστήμιον του Όθωνος», ή «Οθωνικόν». (Ε.τ.Κ., φ. 16, 24 Απριλίου 1837, «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συσταθσομένου Πανεπιστημίου»).

Η οργάνωση και ο προγραμματισμός του ιδρύματος υπακούουν στη γενικότερη παρεμβατική πολιτική του κράτους και στην αντίληψη εξάρτησης της δομής των επιμέρους θεσμών από την κεντρική εξουσία. Στο άρθρο 27 διατυπώνεται με σαφήνεια η κατεύθυνση της πολιτικής που διέπει την ανώτατη εκπαίδευση: «Το Πανεπιστήμιον υπόκειται εις την άμεσον επιτήρησιν της Ημετέρας επί των Εκκλησιαστικών κτλ. Γραμματείας, λαμβάνει παρ' αυτής τας ανηκούσας διακοινώσεις και πέμπει προς αυτήν τας ιδίας αυτού εκθέσεις. Η διεύθυνσις και αστυνομία του Πανεπιστημίου ανατίθεται εις έναν Πρύτανιν (Recteur), εκάστη δε σχολή εις

έναν σχολάρχην (Doyen). (Ε.τ.Κ., φ. 16, 24 Απριλίου 1837, «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συσταθησομένου Πανεπιστημίου»).

Στο πλαίσιο των παραπάνω νομοθετικών κατευθύνσεων, το Οθωνικό Πανεπιστήμιο θα λειτουργήσει με τέσσερις σχολές, σύμφωνα με το άρθρο 3 του Β. Διατάγματος: Τη σχολή της Θεολογίας, των νομικών επιστημών, της ιατρικής, της Φιλοσοφίας και της άλλης εγκυκλίου παιδείας.

Το διδακτικό προσωπικό

Οι αυτόνομες επιστημονικές περιοχές στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου επέβαλαν την πρόσληψη εξειδικευμένων πανεπιστημιακών, ο διορισμός και η μισθοδοσία των οποίων γινόταν απευθείας από τη Γραμματεία (υπουργείο) της εκπαίδευσης. (Ε.τ.Κ., φ. 16, 24 Απριλίου 1837, «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συσταθησομένου Πανεπιστημίου», άρθρο 6: «Οι Καθηγηταί θέλουν διορίζεσθαι αμέσως παρ' Ημών κατά πρότασιν της επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Γραμματείας της Επικρατείας». Άρθρο 9: «Όλοι οι διδάσκαλοι και Πανεπιστημιακοί λαμβάνουσιν από τους μαθητευομένους τα χάριν της παραδόσεως των πληρονόμενα δίδακτρα· οι δε τακτικοί και έκτακτοι καθηγηταί, και οι διδάκτορες της επαναλήψεως των μαθημάτων και των γλωσσών λαμβάνουσιν, εκτός τούτων και ανάλογον μισθόν ή αντιμισθίαν»).

Το δε διδακτικό προσωπικό του ιδρύματος, σύμφωνα με το άρθρο 9, χωρίζονταν ιεραρχικά στις παρακάτω βαθμίδες: «1. Καθηγητάς τακτικούς, 2. Καθηγητάς επιτίμους, 3. Καθηγητάς εκτάκτους και Διδάκτορας των ιδιαιτέρων παραδόσεων της επαναλήψεως των μαθημάτων και των γλωσσών». (Ε.τ.Κ., φ. 16, 24 Απριλίου 1837).

Με βάση το παραπάνω θεσμικό πλαίσιο, στη Θεολογική σχολή διορίστηκαν οι καθηγητές: Αρχιμανδρίτης Μισαήλ Αποστολίδης, τακτικός, ο Γραμματεὺς της ιεράς συνόδου Θεόκλητος Φαρμακίδης, τακτικός και ο Κοντογόννης, έκτακτος.

Στη Νομική οι καθηγητές: Ράλλης, εισαγγελέας εφετών, επίτιμος, ο Κλωνάρης, πάρεδρος του Αρείου Πάγου, ο Προβελέγγιος, εισαγγελέας νομικού συμβουλίου επικρατείας, ο Φέδερ, Αρεοπαγίτης, ο Μελάς, αντεισαγγελέας του Αρείου Πάγου «άνευ μισθού», καθώς και οι έκτακτοι, Ιωάννης Σούτζος, πάρεδρος συμβουλίου επικρατείας και «διά τον κλάδον δημοσίων οικονομικών», Ι. Μαυροκορδάτος και Αργυρόπουλος.

Στην Ιατρική οι: Κ. Μαυροκορδάτος, έκτακτος καθηγητής ανατομικής φυσιολογίας, ο Κ. Βούρος, ειδικής παθολογίας, ιατρικής θεραπείας και κλινικής, ο Κ. Λευκίας, ιστορικής ιατρικής, γενικής παθολογίας και θεραπείας, ο Κ. Κωστής, μαιευτικής και ιατρικής ύλης, ο Κ. Ολύμπιος, έκτακτος καθηγητής χειρουργικής και ο δόκτωρ Τράιμπεργκ, επίτιμος καθηγητής για τη διδασκαλία της χειρουργικής εργασίας. Ως επίτιμοι οι: Κ. Προλύτης Πάλλης, δικαστικής ιατρικής, ο Νικολαΐδης Λεβαδιεύς για τη διδασκαλία της διαιτητικής και ο Κ. Ηπίτης.

Στη Φιλοσοφική οι: Κ. Ν. Βάμβας, τακτικός καθηγητής φιλοσοφίας, ο Κ. Γεννάδιος, ελληνικής φιλολογίας, ο Ουλερίχος, λατινικής φιλολογίας, ο Προλύτης Ρως, αρχαιολογίας και ο Κ. Σχινάς, ιστορίας. Ακόμη, ο Νέγρης, μαθηματικής, ο Δ. Βούρης, μαθηματικής και φυσικής, ο Λένδερερ, τακτικός καθηγητής χημείας και πειραματικής φυσικής, ο Φράας, έκτακτος καθηγητής βοτανικής (έφορος του βασιλικού κήπου), ο Αλέξ. Σούτσος, έκτακτος καθηγητής φιλολογίας και αισθητικής, ο Κ. Δομνάδος, επίτιμος καθηγητής φυσικής ιστορίας, ο Κ. Μανούσης, (ο «βασιλικός επίτροπος παρά τη ιερά συνόδω»), επίτιμος της παιδείας, Ο Κ. Δούκας, επίτιμος της φιλολογίας, ο «εν Άνδρω» Καίρης, επίτιμος, για την παράδοση των μαθημάτων φιλοσοφίας και ο Κ. Κοντογόννης, επίτιμος. Πρύτανης ο Σχινάς.

Ιδρυτικοί στόχοι και ιδεολογικοί προσανατολισμοί

Το Πανεπιστήμιο, ως το μόνο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποκτά ένα κύρος ποιοτικά διαφορετικό σε σύγκριση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Τσουκαλάς, Κ., 1992, σ. 430). Με την ίδρυσή του δημιουργούνται δεσμοί αλληλεξάρτησης με τον κρατικό μηχανισμό με στόχο τη στελέχωσή του με άτομα ικανά που θα υπηρετήσουν αποτελεσματικά το κράτος.

Ως προς τον προσανατολισμό του, το ίδρυμα καλείται να συμβάλει στη μετακένωση του ελληνικού πολιτισμού στην Ανατολή. Η παιδεία, γενικότερα, θα συνεπικουρήσει στη δημιουργία προοπτικής ταύτισης με την Ευρώπη και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. (Δημαράς Κ.Θ., 1982, σ. 350).

Η προοπτική αυτή είναι ευδιάκριτη στις θέσεις των διανοούμενων και των πολιτικών του ΙΘ΄ αιώνα. Έτσι, ο βαθύτερος σκοπός της ίδρυσής του αποκαλύπτεται στο λόγο του πρώτου πρύτανη Σχινά στα εγκαίνια του ιδρύματος: «*Το Πανεπιστήμιον, κείμενον μεταξύ της εσπερίας και της έω, είναι προωρισμένον να λαμβάνη αφ' ενός μέρους τα σπέρματα της σοφίας, και αφ' ου τα αναπτύξη εν εαυτώ ιδίαν τινά και γόνιμον ανάπτυξιν, να τα μεταδίδη εις την γείτονα έω νεαρά και καρποφόρα*». (Δημαράς Κ.Θ., 1982, σ. 350).

Στην ίδια ιδεολογική γραμμή κινείται και ο Κωλέττης, όταν αποφαίνεται ότι η Ελλάδα «*προώριται να φωτίση δια της αναγεννήσεως αυτής την Ανατολήν*». (Δημαράς, Κ.Θ, ό.π.).

Η ύπαρξη αυτού του «προορισμού» κατά τη ρομαντική περίοδο της νεοελληνικής ιστορίας, που οριοθετείται από τη βασιλεία της δυναστείας των Βίττελσμπαχ (1833-1862), βασίστηκε σε προϋπάρχοντα πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία έμαθαν οι Έλληνες να θεωρούν σύμβολα του έθνους. (Σκοπετεά, Ε., 1988, σσ.171-172.).

Η συμβολή του Ευεργετισμού στην ίδρυση και λειτουργία του Οθωνικού Πανεπιστημίου

Οι ιστορικές καταβολές του ελληνικού ευεργετισμού κατά τη νεότερη περίοδο της ελληνικής ιστορίας ανάγονται στην περίοδο της τουρκοκρατίας με την παρουσία έκδηλων γνωρισμάτων του ΙΗ΄ και ιδιαίτερα το ΙΘ΄ αιώνα. Κατά την προαναφερθείσα περίοδο, ο ευεργετισμός αποτέλεσε μοχλό πολιτισμικής κινητικότητας και αναβάθμισης μέσα από τους μηχανισμούς της εκπαίδευσης. Ο ευεργετισμός παρουσιάζεται είτε ως επώνυμος, οπότε και ευεργέτες μεγάλου κύρους του οικονομικά ισχυρού περιφερειακού ελληνισμού προσφέρουν σημαντικά χρηματικά ποσά, είτε με θεσμικό ρόλο, με χρηματοδοτικούς φορείς την Εκκλησία και μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης, ή με τη μορφή ανώνυμων δωρητών μικρής οικονομικής εμβέλειας. Η ανωτέρω τυπολογία του φαινομένου μας οδηγεί στην επισήμανση, απόρροια των ερευνών μας στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, ότι, πέραν του οικονομικά εύρωστου περιφερειακού ελληνισμού, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στηρίχθηκε και στον ευεργετισμό των γηγενών, οι οποίοι συνέβαλαν σημαντικά στην οικοδόμηση των εκπαιδευτικών μηχανισμών. (Σακκής, Δ.Α., Πρακτικά του Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Κυθηραϊκών Μελετών).

Στις αρχές του 1839 είχαν, ήδη, αρχίσει οι εργασίες οικοδόμησης του Πανεπιστημίου. Το ίδρυμα, στο μεταξύ, λειτουργούσε, μέχρι τα μέσα περίπου του 1841, στην οικία του Αρχιτέκτονα Κλεάνθη, στην Πλάκα, όπως διαπιστώνουμε από έγγραφο της επί της δημοσίου εκπαίδευσεως Γραμματείας: «*Κατά την υπ' αριθ. 1051 πρότασιν της επί των εκκλησιαστικών κτλ. Γραμματείας της επικρατείας, εγκρίνομεν να επισκευασθή η οικία του κου Κλεάνθους, η χρησιμεύουσα διά Πανεπιστήμιον, δι' έν έτος ακόμη, επί ενοικίω 5500: Δραχμών κατ' έτος...* ». (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 714, 16 Μαΐου 1840). Τον Ιούλιο του 1841, η μεταφορά της υποδομής του Πανεπιστημίου στο νέο κτίριο ήταν σε εξέλιξη, όπως μας πιστοποιεί σχετικό έγγραφο: «*Μένουσιν εισέτι εν αυτώ 34 περίπου θρανία, καθέδραι, επίσης δε και τα του ανατομικού θεάτρου βάθρα, καθώς ανήγγειλεν ήδη η πρυτανεία του Πανεπιστημίου*». (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 877, 16 Ιουλίου 1841, εν Αθήναις).

Αν και η χρηματοδότηση των σχολικών μηχανισμών στην Ελλάδα του ΙΘ΄ αι. ήταν κατά βάση δημόσια, η οικονομική δυνατότητα του αρτισύστατου ελληνικού κράτους να εξασφαλίσει τις υλικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία της εκπαίδευσης ήταν ανεπαρκής. (Mouzelis, N. 1978, p. 12-17). Το ποσό των 176.000 δραχμών, που είχε συμπεριληφθεί στον προϋπολογισμό για την οικοδόμηση του Πανεπιστημίου, (Σκαρπαλέζος, Αρ. Κ., 1964, σ. 32-35), μόνο ένα μέρος των εξόδων της οικοδόμησης του κτιρίου θα μπορούσε να καλύψει, αν κρίνουμε από τα ποσά που σταδιακά προσφέρονταν και δαπανούνταν για την ανέγερσή του.

Για να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος που εξετάζουμε, είναι απαραίτητο να συνδεθεί η τάση-προσπάθεια των ευεργετών του εξωτερικού να παίξουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά πράγματα μέσω της οικονομικής τους συνδρομής, με εκείνη των ευεργετών και δωρητών του εσωτερικού και, γενικότερα, του λαού, εφόσον η πρώτη δημιούργησε πρότυπα μίμησης ανάλογης σημασίας. (Σακκής, Δ.Α., 2001, σ. 50 και Πρακτικά του Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, ό.π.).

Παρά το γεγονός ότι στο Διάταγμα της 14 Απριλίου 1837 καθορίστηκαν οι λειτουργικές δαπάνες του Πανεπιστημίου και ο επίσημος χρηματοδοτικός φορέας, οι αυξημένες ανάγκες σταδιακής χρηματοδότησης για την αποπεράτωση του κτιρίου και τον εξοπλισμό του με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή αποτέλεσαν ένα από τα μείζονα θέματα που είχε να αντιμετωπίσει η πολιτεία. (Σύμφωνα με το άρθρο 2 *Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συσταθησομένου Πανεπιστημίου*, «*αι δαπάναι λειτουργίας του Πανεπιστημίου λαμβάνονται από το Εκκλησιαστικόν Ταμείον*»- Ε.τ.Κ., φ. 16, 24 Απριλίου 1837. Σημαντικό ρόλο όμως παίζουν και οι συνδρομές, σύμφωνα με έγγραφο της Γραμματείας- Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 847). Για το λόγο αυτόν συστάθηκε επιτροπή που θα διαδραμάτιζε σημαντικό

ρόλο στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των Ελλήνων και της ομογένειας για την αποπεράτωση των εργασιών του οικοδομήματος- και όχι μόνον- και, συγχρόνως, θα διαχειρίζονταν τις χρηματικές προσφορές και δωρεές. Η επιτροπή αποτελούνταν από τους Γ. Α. Ράλλη, Θ. Ράλλη, Γ. Κουντουριώτη, Γ. Γεννάδιο, Α. Ζαήμη, Βράνδη, Θ. Κολοκοτρώνη, Ν. Βάμβα και Κ. Σχινά, σύμφωνα με έγγραφο της επί των εκκλησιαστικών Γραμματείας (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 847, 9 7βρίου 1841, εν Αθήναις: «*Το Πανεπιστήμιον οικοδομείται διά συνδρομών, η δε φροντίς των συνδρομών και της οικοδομής ανετέθη εις ιδιαιτέραν επιτροπήν...*»).

Όπως παρατηρεί ο Θ. Χρήστου στη σχετική μελέτη του, η αφετηρία της θεσμοθετημένης αυτής προσπάθειας βρίσκεται στην ιδέα του Δ. Σχινά. Η θέση του ότι η αποπεράτωση του κτιρίου θα μπορούσε να επιτευχθεί με συνδρομές ιδιωτών (Χρήστου, Θ., 1998, σ. 174), βρήκε σύμφωνη και την πολιτεία. (Παρίσης, Σ. Μ. 1884, σ. 58-59). Έτσι, στην πολύπλευρη δραστηριότητα του πρώτου πρύτανη εντάσσεται και το δίκτυο επαφών που δημιούργησε με άλλες χώρες, με στόχο την ενδυνάμωση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στο ζήτημα της χρηματοδότησης για την οικοδόμηση του πανεπιστημιακού ιδρύματος, δεδομένης της οικονομικής κατάστασης της χώρας. (Χρήστου, Θ., 1998, σ. 179-180).

Η πρωτοβουλία της επιτροπής για έκκληση στους απανταχού Έλληνες και Φιλέλληνες να συμβάλουν στην ανέγερση και εξοπλισμό του ιδρύματος αποτελεί ένδειξη μείζονος ενδιαφέροντος και σαφήνειας του προσανατολισμού της, τον οποίο ακολούθησαν και οι πανεπιστημιακές αρχές του ιδρύματος. (Χρήστου, Θ., 1998, σ. 174, και Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 996, 7 Νοεμβρίου 1844, του πρύτανη Ν. Βάμβα προς τη Γραμματεία).

Θα ήταν ενδιαφέρουσα η παρουσίαση μιας εξαντλητικής μελέτης όλων των στοιχείων των σχετικών με τα ποσά των ευεργετών και των δωρητών που προσφέρθηκαν για την ίδρυση και λειτουργία του Οθωνικού Πανεπιστημίου. Στη συγκεκριμένη όμως εργασία θα αναφερθούμε σε μέρος των δωρητών, επισημαίνοντας και την κοινωνική σημασία, αλλά και τη νοοτροπία που εξέφραζαν οι συγκεκριμένες δωρεές για την οργάνωση και τη λειτουργία του πρώτου ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Η διερεύνηση της οικονομικής συμβολής των Ελλήνων της διασποράς στην οικοδόμηση της εκπαίδευσης αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας. Οι Έλληνες ομογενείς της Ρωσίας έδειξαν ενδιαφέρον για την οικοδόμηση του πανεπιστημιακού κτιρίου. Στα Γενικά Αρχεία του κράτους διασώζεται αναλυτικός κατάλογος με τα ποσά που διέθεσαν οι «*εν Γαλατζίω*» ομογενείς για την αγορά ξυλείας «*προς χρήσιν της οικοδομής του Πανεπιστημίου του Όθωνος*». Στη δημοσίευση της ενδιαφέρουσας αυτής πρωτοβουλίας προέβη και η Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, κάνοντας λόγο για πατριωτισμό των ομοεθνών: «*οι εν Γαλατζίω της Ρωσίας ομοεθνείς, ζήλω πατριωτικώ κινούμενοι αναγγέλλουν, ότι προσφέρουσι διά την οικοδομήν του Πανεπιστημίου ξυλικήν αναλογούσαν μ' έν φορτίον πλοίου χωρητικότητος 200 τόννων*». (Ε.τ.Κ., φ. 26, 18 Ιουλίου 1837). Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα ονόματα των Ποθητού Ξένου, Θεόδωρου Γκίκα Ποστέλνικου, Αντώνιου Νεγρεπόντη, οι οποίοι προσέφεραν από 1000 δραχμές και του Πρίγγου Δημήτριου, ο οποίος προσέφερε το ποσό των 2000 δραχμών. Με μικρότερα ποσά συνέβαλαν οι Αναστάσιος Δανιάδης (500 δραχμές), ο Μάρκος Καλογεράς (200 δραχμές), ο Κωστής Χρυσοβελώνης (350 δραχμές), ο Θεόδωρος Ναθάκης (200 δραχμές), Ευστράτιος Κ. Κλήμης (200 δραχμές), ο Βασίλειος Γεωργιάδης (300 δραχμές), ο Χριστόδουλος Γ. Δημόπουλος (300 δραχμές), και από 50 δραχμές οι Γεώργιος Ελευθερίου και ο Λουκάς Λουτράκης. (Γ.Α.Κ., Θ. 175, φ. 1, 30 7βρίου 1838, εν Γαλατσίω, έγγραφο του υποπροξένου της Ελλάδος, Ξένου).

Η εισροή κεφαλαίων που προέρχονταν από το εξωτερικό συνέβαλε κατά πολύ στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών οραματισμών της εποχής, στη χρηματοδότηση, γενικότερα, σχολικών και πολιτιστικών ιδρυμάτων. Ο Ιωάννης Δομπόλης από την Ήπειρο, μεγάλεμπορας στη Ρωσία, που το 1849 προσέφερε το ποσό των 2.000.000 δραχμών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, (Τσουκαλάς, Κ., 1987, σ. 486-490), είναι μια αξιοσημείωτη περίπτωση ευεργετισμού. Γενικότερα, παρατηρεί ο Τσουκαλάς «*η εθνική συνείδηση που αναπαραγόταν στην ανατολική λεκάνη της Μεσογείου ήταν στενά συνδεδεμένη με τον 'πολιτιστικό πατριωτισμό', που ενσάρκωναν όλοι οι σχολικοί μηχανισμοί και κυρίως το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το σύμβολο της πνευματικής αναγέννησης του έθνους*», (Τσουκαλάς, Κ., 1987, σ. 492). Πράγματι, η φιλεκπαιδευτική δραστηριότητα του παροικιακού ελληνισμού καταλαμβάνει έναν εκτεταμένο χώρο από το Ιάσιο, τη Μολδαβία μέχρι την Κεφαλληνία.

Σε φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως δημοσιεύθηκε αναλυτική κατάσταση με τα ονόματα των συνδρομητών και τα ποσά που κατέθεσαν. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, τα ονόματα κληρικών και απλών ανθρώπων της περιοχής του Ιασίου, οι οποίοι προσέφεραν σημαντικά ποσά για την οικοδόμηση και λειτουργία του Πανεπιστημίου: Ο Μητροπολίτης Βενιαμίν προσέφερε το ποσό των 500 δραχμών, ο Αλέξανδρος Γκίκας Λογοθέτης 700 δραχμές, ο Αλέξανδρος Β. Καλλιμάχης 1.000 δραχμές, ο Νικόλαος Αλ. Σούτσος 1.000 δραχμές, ο Θεόδωρος Στούρζας Λογοθέτης 500 δραχμές, ο Γεώργιος Γκίκας 150 δραχμές,

ο Ιωάννης Κούζος 100 δραχμές, ο Σπυρίδων Δ. Παύλου Καμινάρη 1.575 δραχμές, ο Νικόλαος Μαυροκορδάτος 150 δραχμές, ο Λεωνίδας Θεόδωρος Γκίκας 350 δραχμές, ο Αλέξιος Εμμανουήλ 200 δραχμές, ο Καμινάρης Τριαντ. Σακελλάριος 1.400 δραχμές. Στην Κεφαλληνία, ο Δόκτωρ Ανδρ. Ιωάν. Λουβέρδος 60 δραχμές, ο Διονύσιος Δαβής 20 δραχμές, ο Ιωάννης και βαπτιστής αδελφ. Ανίνου 500 δραχμές. Το κοινό της Μονής Μεγάλου Σπηλαίου 400 δραχμές, ο Καθηγούμενος Γ. Πηρλήγκας 50 δραχμές, ο Προηγούμενος Δαμασκηνός 25, ο Προηγούμενος Ιερόθεος 30, ο Προηγούμενος Γεράσιμος 40, ο Γαβριήλ εκ Ζατούνης 6, ο Δήμος Καρύστου 100, ο Δήμος Μεσαππίων 50 και ο Αρχιμανδρίτης Αμβρόσιος Ιωάννου 345 δραχμές. (Ε.τ.Κ., φ. 17, 26 Αυγούστου 1840).

Χάρη στις αυτοπροαίρετες συνεισφορές, το 1841, θα εγκριθεί και η καταβολή των 28.000 δρχ. για την αποπεράτωση του Πανεπιστημίου, όπως πληροφορούμαστε από έγγραφο που υπογράφει ο ίδιος ο Όθων, (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 1757. 1728, 27 Ιουνίου 1841, του Όθωνος), ποσό ικανό να καλύψει τα έξοδα για την κατασκευή *«των θέσεων της βιβλιοθήκης, των βάθρων, των καθεδρών και άλλων ομοίων αντικειμένων»*, σύμφωνα με την εκτίμηση των αρχιτεκτόνων. (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 420, 8 Αυγούστου 1841, της επιτροπής προς την επί των εκκλησιαστικών και δημοσίου εκπαιδεύσεως Γραμματεία).

Στον κατάλογο των συνδρομών περιλαμβάνεται, επίσης, σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται σε έγγραφο που υπογράφει η επιτροπή, το ποσό των 34.000 δρχ. περίπου, κληροδοσία της Καλκούτας, ποσό που θα μπορούσε να καλύψει τα έξοδα που απαιτούνταν για την καλύτερη κατασκευή του κτιρίου, προκειμένου να διασφαλισθεί με τον καλύτερο τρόπο και η υλικοτεχνική του υποδομή (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 420, 8 Αυγούστου 1841, της επιτροπής προς τη Γραμματεία: *«Η του Πανεπιστημίου καταστέγασις εκ κεράμων ουχί συμπαγών αλλ' ευδιαπεράστων υπό του ύδατος, πρέπει ν' αποσυσταθή και να τεθώσι καλοί και αλεξιβροχοί κέραμοι (περί των οποίων μέλλει όσον ούπω να λάβη πρόνοιαν η επιτροπή), ώστε να είναι ικανώς πεφυλαγμένοι αι εν τω καταστήματι κείμεναι συλλογαί βιβλίων και οργάνων. Ούτω το εξωτερικόν των τοίχων κονίαμα πρέπει να γίνη πριν τεθώσι εις τας θέσεις των τα βιβλία και τα όργανα, διότι εάν γίνη όταν τεθώσι, ή ταύτα, ή οι ύαλοι των παραθύρων, ή αμφότερα μέλλουσι να βλαβώσι...»*).

Πέραν των ανωτέρω συνδρομών σημαντικές, επίσης, μπορούν να θεωρηθούν εκείνη του Δήμου Αθηνών με 3.000 δρχ., της Τεργέστης με 5.000 δρχ., του Κ. Σίνα με 45.000 δρχ., καθώς και άλλες που συμπλήρωναν το ποσό των 3.000 δρχ. (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. αριθ. πρωτ. 420, 8 Αυγούστου 1841, της επιτροπής προς την επί των εκκλησιαστικών και δημοσίου εκπαιδεύσεως Γραμματεία).

Η αρχιτεκτονική του κτιρίου και ο διάκοσμός του έπρεπε να συμβαδίζει με το όραμα για την οργάνωση μιας ανώτατης εκπαίδευσης. Για τη μεγαλοπρεπή εικόνα του Πανεπιστημίου, ο υπουργός Γ. Γλαράκης με έγγραφό του στον ηγούμενο της ιεράς μονής Πεντέλης και «τους περί αυτήν συμβούλους» αιτείται την εξόρυξη μαρμάρων για το Πανεπιστήμιο (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 22, 22 Απριλίου 1847, εν Αθήναις, του υπουργού).

Στις αρχές του 1842, η συνέχιση των εργασιών και ο μικρός αριθμός των δωρεών που συγκεντρώθηκαν οδήγησαν την πολιτεία στην απόφαση να αποφασίσει την υποθήκευση του ιδρύματος προκειμένου να επιτευχθεί η χρηματοδότηση με δάνειο ύψους 30.000 δρχ. από την Εθνική τράπεζα για *«την τελειοποίησιν του καταστήματος»*: *«...Κρίνει σκόπιμον να δανεισθή εκ της συσταθείσης εθνικής Τραπέζης (...) ως επί υποθήκη του Πανεπιστημίου οικοδομής δρ. 30.000 (τριάκοντα χιλιάδας) όσας κατά τον υπολογισμόν του αρχιτέκτονος αρκούσιν εις αποπεράτωσιν της οικοδομής...η δε Β. κυβέρνησις να εξακολουθήσῃ να δίδῃ κατ' έτος τας οποίας μέχρι τούδε έδιδε δι' ενοίκιον του πανεπιστημίου δραχμάς 5.000 (πέντε χιλιάδων)...»* (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. αριθ. 12003, 18 Ιανουαρίου 1842, της επιτροπής προς την επί των εκκλησιαστικών και δημοσίου εκπαιδεύσεως Γραμματεία- Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. αριθ. πρωτ. 427, 25 Δεκεμβρίου 1841, της επιτροπής προς τη Γραμματεία- Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. αριθ. πρωτ. 438, 6 Μαΐου 1842, της επιτροπής προς τη Γραμματεία). Η υποθήκευση του κτιρίου αποφεύχθηκε χάρη στην προσφορά του ηγεμόνα της Σερβίας Μίλος Ομπρένοβιτς. (Χρήστου, Θ., 1998, σ. 175. Αθηνά αρ. φ. 938, 29 Ιουλίου 1842).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι προσφορές βιβλίων για την οργάνωση της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης και των εργαστηρίων των σχολών. Μέρος αυτών προσφέρθηκαν από πανεπιστημιακούς και ιδρύματα του εξωτερικού, καθώς και από καθηγητές του Οθωνικού Πανεπιστημίου. Έτσι, το 1838, η Ακαδημία του Βερολίνου δώρισε στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου τους δύο τελευταίους τόμους των πρακτικών της και ο εκεί καθηγητής Ρίτερ ένα σώμα της Γενικής Γεωγραφίας του. Τη σημασία αποστολής τους επισημαίνει ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Γ. Α. Ράλλης σε έγγραφό του προς τη Γραμματεία (Γ.Α.Κ., Θ. 175, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 360, 15 Μαΐου 1839, εν Αθήναις). Από έγγραφο του προξένου της Ελλάδος στη Λειψία προς τη Γραμματεία πληροφορούμαστε ότι εστάλησαν μέσω Βιέννης παραγγελθέντα βιβλία.

(Γ.Α.Κ., Θ. 175, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 105, 28 Ιουνίου 1839, του επί των εξωτερικών Γραμματέα Κ. Ζωγράφου). Προσφορές για τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης εστάλησαν ακόμη από την Αμερική, τη Δανία κ.α.. Γενικότερα, παρατηρούμε την ανάπτυξη ενός δικτύου επικοινωνίας με αντιπροσώπους ξένων χωρών, με στόχο την εξασφάλιση της υλικοτεχνικής υποδομής και την προώθηση ζητημάτων της βιβλιοθήκης, το οποίο κινητοποιούνταν και αναλάμβανε ενεργό διαχειριστικό ρόλο και στο επίμαχο θέμα της αποστολής συνδρομών. Ο πρύτανης Γ. Ράλλης επισημαίνει, το 1838, την ανάγκη να διαταχθούν οι πράκτορες των ξένων χωρών *«όπως δέχωνται τας τοιαύτας προσφοράς και να φροντίζουν περί της ενταύθα αποστολής των»*. (Γ.Α.Κ., Θ. 175, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 12, 30 7βρίου 1838, του πρύτανη προς τη Γραμματεία). Στον κατάλογο των προσφορών περιλαμβάνονται: 1. Η Ιστορία της δημοσίας βιβλιοθήκης του καθηγητή του Αμβούργου Κ. Πάτερσεν. 2. Το πόνημα του καθηγητή ζωγραφικής της Δρέσδης, Δάλ *«περί παλαιών εκκλησιών της Νορβηγίας, συνιστάμενον εις τρεις φακέλλους»*. 3. Τρία πονήματα του καθηγητή και αρχαιολόγου του Β. Μουσείου του Βερολίνου Κ.Ε. Βεράρδ, α. συλλογήν παλαιών αγαλμάτων, β. αντίτυπον της Αφροδίτης και της Περσεφόνης, γ. αντίτυπον του Φαύνου. (Γ.Α.Κ., Θ. 175, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 56, 17 Δεκεμβρίου 1838, του πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών προς τη Γραμματεία. Ε.τ.Κ., φ. 1, 23 Δεκεμβρίου 1838). Ακόμη, ανάμεσα στους πανεπιστημιακούς που πρόσφεραν σημαντικό αριθμό βιβλίων είναι οι Γ. Ράλλης, Π. Αργυρόπουλος, Δομνάδος και ο Κ. Σχινάς. (Για το θέμα των προσφορών στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου, βλ. Ε.τ.Κ., φ. 1, 4 Ιανουαρίου 1839).

Συνάμα, αρχίζει και ο εξοπλισμός των εργαστηρίων. Έτσι, ανοίχθηκε πίστωση 1.200 δρχ., προκειμένου *«ο εν Γερμανία διατρίβων»* καθηγητής Ολύμπιος να αγοράσει τα αναγκαία χειρουργικά εργαλεία. (Γ.Α.Κ., Θ. 176, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 2713, 30 8κτωβρίου 1840, του Ν.Γ. Θεοχάρη). Ο αρχίατρος Βερνάρδος Ρέζερ πληροφορεί την πρυτανεία ότι ο εν Μονάχω Ριγγσάιν, βασιλικός ιατροσύμβουλος στη Βαυαρία, είχε ετοιμάσει συλλογή ορυκτών, η οποία και αποστέλλεται από τον Έλληνα Πρόξενο του Μονάχου μέσω Τεργέστης. (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 677, 29 8βρίου 1840 του πρύτανη Γ.Α. Ράλλη προς τη Γραμματεία). Αλλά και ο γενικός πρόξενος του Προξενείου του Λονδίνου Π. Ράλλης γνωστοποιεί στη Γραμματεία την πρόθεση του Le Fowell Buxton (baronet) να δωρίσει στο ελληνικό Πανεπιστήμιο συλλογή ορυκτών. (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 320, 5 Απριλίου 1841, του Γενικού Πρόξενου προς τη Γραμματεία). Για την εξασφάλιση των οργάνων φυσικής ανοίχθηκε πίστωση 1.797 δραχμών και 24 λεπτών *«εις λογαριασμόν των απαιτουμένων παρά του εν Παρισίοις Μηχανικού κυρίου Λερεβούρ»* (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 1697, 10 Ιουλίου 1842). Οι *«εν Μαγκεστρία της Αγγλίας παροικούντες Έλληνες»*, προσέφεραν 111 λίρες για την αγορά χρήσιμων οργάνων, σε ένδειξη ανάλογων αισθημάτων για την εξέλιξη που είχε το κίνημα της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1843. Η ακαδημαϊκή σύγκλητος, εκτιμώντας τις ελλείψεις του Πανεπιστημίου, αποφάσισε να διαθέσει μέρος της ποσότητας αυτής για την αγορά ενός μικροσκοπίου, απαραίτητου για την παράδοση των μαθημάτων ανατομίας και φυσιολογίας και υπόλοιπο για την αγορά χειρουργικών οργάνων (Γ.Α.Κ., Θ. 177, φ. 1, έγγρ. αριθ. πρωτ. 627, 17 Νοεμβρίου 1843, του πρύτανη Κ. Ασωπίου προς τη Γραμματεία. Γ.Α.Κ., Θ. 177, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 26753, 19 Μαΐου 1844, του καθηγητή της ανατομίας και φυσιολογίας Δαμιανού Γεωργίου προς την πρυτανεία του Πανεπιστημίου. Γ.Α.Κ., Θ. 177, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 26753, 5 Ιουνίου 1844, του καθηγητή της χειρουργικής Ιωάννη Ολύμπιου προς την πρυτανεία: *«Εις το παρόν έγγραφον επισυνάπτει ο υποφαινόμενος την ακριβή σημείωσιν των χειρουργικών οργάνων όσα οι εν Μαγκεστρία φιλόμουσοι ομογενείς ημών εδωρήσαντο εις το εν Αθήναις Πανεπιστήμιον Όθωνος. Το πολύτιμον τούτο δώρον συνίσταται εις δύο κιβώτια, εξ ών το μεν εμπεριέχει όλα τα όργανα, όσα είναι χρήσιμα εις τε τας διαφόρους χειρουργίας των παθών του οφθαλμού, και εν τη εντελή κατάληψιν των μαθημάτων της οφθαλμολογίας, το δε, τα κύρια των προς την θρύψιν των εν τη κύστη λίθων...»*). Ο Γεώργιος Δαμιανός με έγγραφό του προς την πρυτανεία επαινεί τους *φιλόμουςους και ευεργέτες* ομογενείς της Μαγκεστρίας για την προσφορά τους. (Γ.Α.Κ., Θ. 177, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 26753, 19 Ιουλίου 1844, του Δαμιανού Γ. προς την πρυτανεία του Πανεπιστημίου). Αλλά και οι πανεπιστημιακοί φροντίζουν, όπως προαναφέρθηκε, για τον εμπλουτισμό των εργαστηρίων τους. Το 1843, ο καθηγητής Φαρμακολογίας Ν. Κωστής, έχοντας προσωπική γνωριμία με Γερμανό έμπορο φαρμάκων, παρήγγειλε φαρμακολογική συλλογή (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. 32976, 4 Μαΐου 1843, εν Αθήναις, του Δ. Λάνδερερ προς το πρυτανείο).

Από τον κατάλογο των χειρουργικών οργάνων που διασώζεται στα Γενικά Αρχεία του Κράτους παρουσιάζουμε μέρος των χειρουργικών εργαλείων που έλαβε ο καθηγητής Ιωάννης Ολύμπιος για τον εξοπλισμό της ιατρικής σχολής το 1845.

		fl.	kr.
21	gaisner'scher Nadelhalter	1	2
22	ein Legaturschraubenzieher	1	2
23	Schraubenzieher	1	2
<u>B. Nach Roux.</u>			
31	Nach der Seite gebogene Schere	1	2
31	gehobelter Büststein	1	2
32	Nadelhalter	1	2
33	sechs Nadel	1	2
<u>C. Nach Greffenbach.</u>			
34	Nadelhalter	1	2
35	kleines Messer	1	2
36	zwei Nadel mit Bleidraht	1	2
37	spitzer Haken mit Scher	1	2
38	sechs Nadel nach Chelius	1	2
<u>Ein hier</u>			
<u>L^{re}</u>			
<u>Zum Bruchschnitt.</u>			
39	Reichter's Messer	1	2
40	Pott's	1	2
41	Wahl Cooper's Messer in Scalpelheft	1	2
42	Einzelheft in Büststeinheft	1	2
43	Langer's Messer	1	2
44	Haken von Aracan	1	2
45	Einzelheft von Zellen	1	2
46	Cooper's Messer von Hofelbach	1	2
47	geflügelte Feder von Mery	1	2
48	Wahl Cooper's Büststeinheft mit verschönerter Schenkeldecke	1	2
49	Gard's Nadel	1	2
50	Einzelheft von Witten	1	2
<u>Ein hier</u>			

Πηγή: Γ.Α.Κ., Θ. 177, φ. 1, έγgr. με αριθ. 29447, εν Αθήναις, 30 Ιανουαρίου 1845.

Στις δυνητικές πηγές άντλησης οικονομικών πόρων για την υλοποίηση του εγχειρήματος περιλαμβάνονται όχι μόνο χρηματικά ποσά, αλλά και κληροδοτήματα, όπως κτήματα, οικόπεδα, και αγροκτήματα. Σε έγγραφο του 1845 διασώζεται αναλυτική κατάσταση με τα ονόματα των δωρητών και το είδος των δωρεών που προσέφεραν. Μεταξύ αυτών αναφέρονται τα ονόματα του Δημητρίου Μαυροκορδάτου, που κληροδότησε οικία στην οδό Αδριανού, του Χριστόδουλου Ρώσσιου, που κληροδότησε μέρος από κτήμα 80 ελαιοδένδρων και του Χατζή Παρθένιου Πετράκη, που κληροδότησε αγρό πέντε στρεμμάτων στο Παγκράτι προς το μέρος του σταδίου. (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγgr. αριθ. πρωτ. 996, 7 Νοεμβρίου 1844, του πρύτανη Ν. Βάμβα προς τη Γραμματεία. Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγgr. αριθ. πρωτ. 28193, 8 9βρίου 1844). Ακόμη, το ποσό των 39.413, 27 δραχμών κατατέθηκε «επ' ονόματι της επί των συνδρομών προς ανέγερσιν ελληνικού Πανεπιστημίου επιτροπής», όπως πληροφορούμαστε από έγγραφο του πρύτανη Μανούσου προς τη Γραμματεία. (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγgr. με αριθ. 1373, 12 Ιανουαρίου 1846, εν Αθήναις, του πρύτανη Μανούσου προς τη Γραμματεία). Σύμφωνα με δήλωση της πρυτανείας, ο αρχιμανδρίτης Χρύσανθος Πενέτης δώρησε στο Πανεπιστήμιο «τριάκοντα καισαροβασιλικά φλωρία». (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγgr. με αριθ. 28193). Μεταξύ των κληροδοτημάτων των εκκλησιαστικών προσώπων περιλαμβάνεται και η κληροδοσία του πρώην επισκόπου Βυδίνης Παΐσιου, ο οποίος άφησε κληροδοτήμα στο Πανεπιστήμιο δια διαθήκης το ποσό των 1.000 δραχμών (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγgr. αριθ. πρωτ. 5, 10 Δεκεμβρίου 1846, της επιτροπής προς το Υπουργείο). Χρηματικά ποσά προσέφεραν, επίσης, οι Γεώργιος Μεταξάς 7.836 δραχμές, ο Δημήτριος Γουλιανίτης 2.580,37, ο Ιωάννης Ζανής Στεφάνου Σκυλίτσης 1.000

δραχμές, ο Λεόντιος και Στέργιος Ιωάννου Πιπέρης 93,60 δραχμές, ο Δημήτριος Φάφαλης 28,50 δραχμές. (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 28.193, 8 9βρίου 1844) και ο επίσκοπος Ύδρας Γεράσιμος 1.000 δραχμές (Γ.Α.Κ., Θ. 178, φ. 1, έγγρ. αριθ. πρωτ. 8472).

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύεται το 1837 με προσανατολισμούς εθνοκεντρικούς, μετακένωσης των φώτων στην Ανατολή και προσκόλλησης στο αρχαιοελληνικό παρελθόν. Καθώς ιδρύεται σε μια ρομαντική περίοδο της νεοελληνικής ιστορίας, συγκινεί και κινητοποιεί τους ευεργέτες της μεταναστευτικής διασποράς που συνδράμουν στην προσπάθεια, εξαιτίας κυρίως των συναισθηματικών σχέσεων του ισχυρού οικονομικά παράγοντα του ελληνισμού προς το εθνικό κέντρο. Το παράδειγμα των επωνύμων διαχέεται και στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που το υιοθετούν, με συνέπεια ευεργέτες και άλλοι δωρητές να συνεισφέρουν στην ίδρυση του πρώτου Πανεπιστημίου.

ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΠΗΓΕΣ

Γενικά Αρχεία του Κράτους, [Γ.Α.Κ.] (1990) *Οθωνικό Αρχείο, Γραμματεία Εκκλησιαστικών και Παιδείας. Κλάδος Β΄ (Παιδείας)*. [Βιβλιοθήκη Γενικών Αρχείων του Κράτους (Διεύθυνση Ν. Καρατιδάκης), *Δημόσια Αρχεία- Αρχειακές Συλλογές*, αρ. 17 (Ιούνιος 1989-Μάρτιος 1990), Αθήνα]. Θ. 178,φ.1, Θ. 175,Φ.1, Θ. 176,Φ.1, Θ. 177,Φ.1.

Ε.Τ.Κ., φ. 16, 24 Απριλίου 1837.

Ε.Τ.Κ., φ. 1, 23 Δεκεμβρίου 1838.

Ε.Τ.Κ., φ. 1,4 Ιανουαρίου 1839.

Ε.Τ.Κ., φ. 17, 26 Αυγούστου 1840.

Παρίση, 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 Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1833- 1884, Αθήναι.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δημαράς, Κ.Θ. (1982) *Ελληνικός Ρωμαντισμός στο 7 Νεοελληνικά Μελετήματα*. (Αθήνα, Ερμής).

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).

Mouzelis, N. (1978) *Modern Greece: Facets of Underdevelopment*. Holmes and Meier Puplichers Inc., New York.

Μπουζάκης, Σήφης (1987) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. (Αθήνα, Gutenberg).

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*, τ. Α΄. (Αθήνα, Τυπωθήτω).

Σακκής, Δ. Α. «Εκπαιδευτικές διαστάσεις του ελληνικού ευεργετισμού κατά τον ΙΘ΄ αιώνα», *Πρακτικά του Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Κυθηραϊκών Μελετών* (υπό δημοσίευση).

Σκαρπαλέζος, Αρ. (1964) *Από την Ιστορία του Πανεπιστημίου Αθηνών*, (Ιστορικά κείμενα και ιστορικά στοιχεία). Αθήναι.

Σκοπετέα, Έλλη (1988) *Το "Πρότυπο Βασίλειο" και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830- 1880)*. (Αθήνα, Πολύπτυχο).

Τσαούσης, Δ. Γ. (1983) *Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Το πρόβλημα της νεοελληνικής ταυτότητας στο: Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) Ελληνισμός- Ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*. (Αθήνα, Εστία).

Τσουκαλάς, Κ. (1987) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830- 1922)*. (Αθήνα, Θεμέλιο).

Χρήστου, Θ. (1998) *Κωνσταντίνος Δ. Σχινάς, Η ζωή, το έργο, η εποχή του*. (Αθήνα, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων).

Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΡΗΤΙΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΥ «ΙΕΡΟΥ ΛΟΧΟΥ» ΚΑΤΑ ΤΟΥΣ ΒΑΛΚΑΝΙΚΟΥΣ ΠΟΛΕΜΟΥΣ 1912-1913

Γεώργιος ΚΑΡΚΑΝΗΣ
Καθηγητής Δ.Ε., Δρ. Θεολογίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εισήγησης είναι να δείξει: α) Τη συγκρότηση του εθελοντικού Κρητικού Φοιτητικού Λόχου, γνωστού ως «*Ιερός Λόχος Φοιτητών Κρητών - Δραγατσάνιον*» και β) την ένδοξη δράση του κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων (1912-1913) ως ανεξάρτητου εθελοντικού Λόχου του 1^{ου} Τάγματος του «Ανεξάρτητου Συντάγματος Κρητών» υπό τις διαταγές του λοχαγού Σταύρου Ρήγα.

Επίσης, η εισήγηση παρακολουθεί τη σχέση του Κρητικού Φοιτητικού Λόχου με το «Γυμνάσιο Χανίων» στον αύλειο χώρο του οποίου στήθηκε στις 25/3/1921 ένα Μνημείο προς τιμή τους, δείχνοντας ότι η συγκρότηση του εθελοντικού Κρητικού Φοιτητικού Λόχου δεν υπήρξε προϊόν απλώς ενός νεανικού ενθουσιασμού, καθώς το φρόνημά τους είχε σμιλευτεί από τα γυμνασιακά τους ήδη χρόνια.

ABSTRACT

The objective of this proposal is to show: a) The constitution of the voluntary Cretan Student Company, known as "Holy Company of Cretan Students - Dragatsanion" and b) his glorious action during the Balkan Wars (1912-1913) as an independent voluntary Company of the 1st Battalion of the "Independent Cretan Regiment" under the orders of captain Stavros Rigas.

Furthermore, the proposal observes the relation between the Cretan Student Company and the «Chania High School» in the schoolyard of which a monument was set up to pay tribute to their memory in 25/3/1921. This monument shows that the constitution of the voluntary Cretan Student Company was not just the product of a youthful enthusiasm, as their belief had been sculptured their High school.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Γνωστή είναι η δράση της Πανεπιστημιακής Φάλαγγας κατά την Κρητική Επανάσταση του 1897. Εκείνο, όμως, που παραμένει εν πολλοίς άγνωστο και θα επιχειρήσει να φωτίσει η παρούσα εισήγηση είναι η δράση του εθελοντικού λόχου των Κρητών φοιτητών κατά τους Απελευθερωτικούς Πολέμους του 1912 – 1913 (Κελαϊδή, 1995).

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να δείξει εν συντομία: α) Τη συγκρότηση του Κρητικού Φοιτητικού Λόχου, β) τη δράση του στα πεδία των μαχών, γ) τις μεταπολεμικές τιμές που έλαβαν χώρα στην πόλη των Χανίων προς τιμή τους και δ) το ρόλο του «*Γυμνασίου Χανίων*» στη διαμόρφωση του εθνικού τους φρονήματος.

Παρά ταύτα, θα πρέπει ευθύς εξ αρχής να διευκρινίσουμε ότι η συμβολή των Κρητών φοιτητών στους Βαλκανικούς Πολέμους δεν δύναται να εξαντληθεί με τη μελέτη του εθελοντικού Κρητικού Φοιτητικού Λόχου. Υπάρχει ακόμη ένας μεγάλος αριθμός Κρητών φοιτητών και σπουδαστών, που έλαβαν εθελοντικά μέρος στους Απελευθερωτικούς Πολέμους του 1912-1913, υπηρετώντας είτε σ'

εθελοντικά σώματα Κρητών οπλαρχηγών, είτε σε διαφορετικούς λόχους του «*Ανεξάρτητου Συντάγματος Κρητών*», όπως για παράδειγμα ο λοχίας **Ιωάννης Φιωτάκης**, ο οποίος σκοτώθηκε στο Δεμίρ Ισσάρ (σημερινό Σιδηρόκαστρο) στις 27/6/1913, υπηρετώντας στο «*Τάγμα Κολοκοτρώνη*» (Αλεξάκης, 1969), είτε σ' εθελοντικά Σώματα Κρητών οπλαρχηγών, όπως για παράδειγμα ο φοιτητής της Σχολής Ευελπίδων **Στέλιος Παπαδόπετρος**, ο οποίος έπεσε στη μάχη της Σιάτιστας (Κελαϊδής, 1913), υπηρετώντας στο εθελοντικό Σώμα του συγγενή του καπετάν Γιώργη Παπαδόπετρου (Κελαϊδής, 1995).

1. Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΚΡΗΤΙΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΥ «ΙΕΡΟΥ ΛΟΧΟΥ»

Στα 1912 η Κρήτη βρίσκεται υπό καθεστώς ημιαυτονομίας (Δετοράκη, 1990). Ο πόθος για ένωση με τη μητέρα Ελλάδα μεγάλος.

Στις 17-9-1912 κηρύχθηκε γενική επιστράτευση στην Ελλάδα και μία μέρα μετά στις 18-9-1912 διατάχθηκε ανάλογη και στην Κρήτη (Καλλιβεράκης, 1990). Πέρα, όμως, από τους στρατεύσιμους Κρήτες υπήρξαν και εκατοντάδες άλλοι, οι οποίοι έσπευσαν να καταταγούν ως εθελοντές. Μεταξύ αυτών πολλοί Χανιώτες φοιτητές, αλλά και τελειόφοιτοι μαθητές του «*Γυμνασίου Χανίων*» (Αρχολέων, 1971). Άλλωστε, δεν ήταν η πρώτη φορά που οι τελειόφοιτοι μαθητές του εν λόγω Γυμνασίου έσπευδαν να καταταγούν ως εθελοντές, προκειμένου να συμβάλουν στην απελευθέρωση της Μακεδονίας (Καραβίτης, 1994).

Διαμάχη, όμως, ξέσπασε μεταξύ των παλαιών Κρητών καπεταναίων και των Ελλήνων αξιωματικών, που βρισκόταν στην Κρήτη για να εκπαιδεύουν το στρατό της Κρητικής Πολιτοφυλακής, καθώς οι μεν πρώτοι ήθελαν να εντάξουν τη σπουδάζουσα αυτή νεολαία της Κρήτης στα υπό συγκρότηση εθελοντικά τους σώματα για ευνόητους λόγους, οι δε Έλληνες αξιωματικοί θεωρούσαν ότι ήταν προτιμότερο οι νεαροί αυτοί Κρήτες εθελοντές σπουδαστές ν' αποτελέσουν μέρος ενός τακτικού και πειθαρχημένου στρατού (Αρχολέων, 1971).

Τελικά το όλο ζήτημα διευθετήθηκε με τη μεσολάβηση του Λοχαγού **Παύλου Λαμπίρη**. Ο εν λόγω αξιωματικός, αφού συγκέντρωσε καπετανέους, σπουδαστές και φοιτητές στο Πεδίον του Άρεως Χανίων «*συνέστησεν να σχηματισθή χωριστόν εθελοντικόν σώμα των καπετανέων και ανταρτών, και χωριστός στρατός από σπουδαστάς και φοιτητάς, οίτινες και πειθαρχικοί θα είναι ως ήσαν εις τα σχολεία και Πανεπιστήμιά των, αλλά γνωρίζουν και την αυτοθυσία και τον ηρωϊσμόν του λόχου του Δραγατσάνιου και θα μιμηθούν τούτον έχοντες ως σημαίαν την σφραγίδα που παρηγγέλη η κατασκευή της...*» (Αρχολέων, 1971).

Μετά τη διευθέτηση του εν λόγω ζητήματος ο «*Παγκρήτιος Φοιτητικός Σύνδεσμος*» με πρόεδρό του το **Νικόλαο Σεργεντάνη** και με έδρα τα Χανιά δραστηριοποιείται για τη συγκρότηση εθελοντικού Λόχου Φοιτητών, προκειμένου να λάβει μέρος στον επικείμενο Ελληνοτουρκικό πόλεμο. Επανειλημμένες συνεδριάσεις του Συλλόγου λαμβάνουν χώρα «*υπεγράφη μάλιστα και είδος συνυποσχετικού υπό των εν Χανίοις μενόντων φοιτητών*» (Γενεράλις 1926), ενώ «*επανειλημμένως ετηλεγράφουν παρακαλούντες την Ελληνικήν Κυβέρνησιν, όπως δεχθεί και τούτους να πολεμήσι...*» (Κουμής, 1995).

Τελικά, η πολυπόθητη απάντηση έρχεται από τον ίδιο τον πρωθυπουργό. Ο τοπικός τύπος αναγγέλλει ως εξής την είδηση: «*Την παρελθούσαν Τετάρτην ελήφθη τηλεγραφική απάντησις του κ. Βενιζέλου προς την επιτροπήν των Φοιτητών, δι' ης αγγέλλεται αυτοίς ότι επιτρέπη δια Β. Διατάγματος η κατάταξις εθελοντών. Κατόπιν τούτου απεφασίσθη όπως οι δηλώσαντες συμμετοχήν δια την Φοιτητικήν φάλαγγα μεταβώσι εις Αθήνας και καταταχθώσιν εις τον Ελληνικόν στρατόν εν σώματι. Προς τον σκοπόν τούτον δια τηλεγραφήματος προσεκάλεσαν ενταύθα όλους τους Φοιτητάς των διαφόρων Νομών ίνα συγκεντρώμενοι μεταβώσιν εις Αθήνας με την πρώτην ευκαιρίαν*» (εφημ. *Ανεξάρτητος*, 23/9/1912).

Οι Κρήτες φοιτητές έδωσαν στο Φοιτητικό τους λόχο την επωνυμία «**Ιερός Λόχος Φοιτητών Κρητών - Δραγατσάνιον**», ο οποίος ως έμβλημά του είχε μια νεκροκεφαλή με δύο μηριαία οστά χιαστί, σημεία της αυτοθυσίας που έπρεπε να δείχνουν κατά τη διάρκεια των μαχών (Αρχολέων, 1971. Μαρής, 1989). Επιπλέον, αναγκάστηκαν να συμπεριλάβουν στο Λόχο τους τελειόφοιτους και απόφοιτους των Κρητικών Γυμνασίων μετά τις πιέσεις των τελευταίων. Με τον τρόπο αυτό αφ' ενός ικανοποιούσαν το αίτημα τους και αφ' ετέρου αύξαναν τη δύναμη του φοιτητικού τους λόχου (Κελαϊδής, 1995).

Έτσι, «*ο Κρητικός εθελοντικός λόχος απετελέσθη εκ Κρητών Φοιτητών και Σπουδαστών, οίτινες εγκαταλείψαντες τα μαθητικάτων θρανία έσπευσαν αμέσως μετά την κήρυξιν του Βαλκανικού Πολέμου αυθορμητώς να χύσωσιν και αυτοί το αίμα των ως οι Ιερολοχίται του 1821 υπέρ της απελευθερώσεως των υπό τον Τουρκικόν ζυγόν στεναζόντων αδελφών μας*» (Χατζιδάκης, 1927. Χαζιράκης 1913). Ο «**Ιερός Λόχος**» των Κρητών Φοιτητών αριθμούσε 240 στρατιώτες και 27 βαθμοφόρους (Καλλιβεράκης, 1990).

Ένας από τους Κρήτες Ιερολοχίτες φοιτητές, αναφερόμενος στο εθελοντικό Λόχο των Κρητών Φοιτητών γράφει από το Ηπειρωτικό μέτωπο: «Ο λόχος μας είχε ένα κομμάτι της Κρήτης πεταγμένον επί των απροσπέλαστων αυτών οροσειρών... Ένα κομμάτι Κρήτης ενθουσιώδης, αισθηματικής, εμπνεομένης από τα ευγενέστερα και υψηλότερα ιδανικά, Κρήτης παλλούσης από εθελουσίαν και αυταπάρνησιν, μέσα εις τα γεμάτα φωτιάν στήθην των νεαρών της τέκνων της, των εγκαταλειψάντων εις του έθνους την φωνήν, παν ό,τι είχαν εις τον κόσμον προσφιλές χάριν της εκπληρώσεως του ιερού καθήκοντος» (Μαρκόπουλος, 1912).

2. Η ΑΝΑΧΩΡΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΥ ΚΡΗΤΙΚΟΥ ΛΟΧΟΥ

Η ώρα της δράσης για τη φοιτητίωσα νεολαία της Κρήτης είχε σημάνει.

Στις 29-9-1912 Χανιώτες φοιτητές συγκεντρώνονται στο Μητροπολιτικό Ναό των Χανίων, όπου ψάλλεται κατανυκτική δέηση χοροστατούντος του επισκόπου Κυδωνίας και Αποκορώνου **Αγαθάγγελου Νινολάκη**, παλαιού καθηγητού των περισσότερων εθελοντών φοιτητών από τότε που φοιτούσαν στο «*Γυμνάσιο Χανίων*». Εκφωνούνται οι σχετικοί λόγοι από τον χοροστατούντα επίσκοπο, τον πολιτευτή Αριστείδη Κριάρη και τον ποιητή Δημήτρη Καλλιγιάννη. Εκ μέρους των αναχωρούντων μίλησε ο φοιτητής **Μιχάλης Φραντζεσκάκης** (Κουμής, 1995). Αμέσως, μετά οι Χανιώτες φοιτητές επιβιβάζονται στο ατμόπλοιο «*Νικόλαος*» μέσω επιφημιών χιλιάδων Χανιωτών, που είχαν κατακλείσει την αποβάθρα για να αποχαιρετίσουν τους εθελοντές φοιτητές (Κέρδος, 1913).

Μετά από είκοσι δύο ώρες ταξίδι 117 Χανιώτες φοιτητές και σπουδαστές φτάνουν στην Αθήνα, αναμένοντας στο μεταξύ και την άφιξη των Ηρακλειωτών φοιτητών (Μπαδογιάννης, 1989). Είχαν να καυχώνται ότι ήταν «*οι πρώτοι εκ Κρήτης αναχωρούντες εθελοντές πολέμου*» (Κουμής, 1995).

Στη συνέχεια συγκροτήθηκε Επιτροπή, η οποία επισκέφθηκε τον πρωθυπουργό και υπουργό των Στρατιωτικών Ελευθέριο Βενιζέλο, προκειμένου να τον παρακαλέσουν να τους κατατάξει «*εν ιδιαιτέρω Λόχο, λόγω της συναδελφότητας, της κοινής καταγωγής και φιλίας*» (Κουμής, 1995). Όπως μας διαβεβαιώνει ο εθελοντής φοιτητής της Νομικής **Προκόπης Μπαδογιάννης** «*ο κ. Βενιζέλος ηυχαιρήθη δια την πρωτοβουλίαν των Κρητών φοιτητών και διαβεβαίωσεν αυτούς ότι, όχι μόνον θα καταταχθώμεν εις τον στρατόν, αλλά και ότι θα αποτελέσωμεν ίδιον φοιτητικόν εθελοντικόν λόχον*» (Μπαδογιάννης, 1989).

Πράγματι, οι Κρήτες φοιτητές συγκρότησαν ξεχωριστό Λόχο, ο οποίος εντάχθηκε στο «*1^ο Ανεξάρτητο Σύνταγμα Κρητών*».

Το «*1^ο Ανεξάρτητο Σύνταγμα Κρητών*» αποτελείτο από τρία τάγματα και διοικητής του Κρητικού αυτού Συντάγματος ήταν ο αντισυνταγματάρχης πεζικού **Λάμπρος Συνανιώτης**. Από τα τρία τάγματα που απετέλεσαν αρχικά το «*Ανεξάρτητο Σύνταγμα Κρητών*» το 1^ο Τάγμα υπό τον Ταγματάρχη **Γεώργιο Κολοκοτρώνη** – γνωστό και ως «*Τάγμα Κολοκοτρώνη*» - απεστάλη στο Μακεδονικό μέτωπο (8-10-1912), ενώ τα άλλα δύο Τάγματα στο Ηπειρωτικό Μέτωπο (14-10-1912). Ο Κρητικός Φοιτητικός Λόχος μαζί με άλλα εθελοντικά σώματα συγκρότησαν εκ νέου το 1^ο Τάγμα του Κρητικού Συντάγματος στην Ήπειρο σε αντικατάσταση του Τάγματος που είχε μεταφερθεί στη Μακεδονία (Αλεξάκης, 1967). Διοικητής του εν λόγω Τάγματος ήταν ο Λοχαγός του Πεζικού **Σταύρος Ρήγας**, ενώ διοικητής του εθελοντικού Λόχου των Κρητών φοιτητών ήταν ο έφεδρος Υπολοχαγός πεζικού **Πέτρος Σαλταμπάσης**.

Στις 23/10/1913 και ύστερα από σύντομη στρατιωτική εκπαίδευση (Κουμής, 1995. Καλλιβερετάκης, 1990) ο Κρητικός Φοιτητικός Λόχος αναχωρεί με το ατμόπλοιο «*Ρούμελη*» από Πειραιά για την Ήπειρο διαμέσου Πατρών.

Στις 25/10/1912 φθάνει στην πόλη της Πρέβεζας (Καλλιβερετάκης, 1990). Από την Πρέβεζα ο Φοιτητικός Λόχος προωθείται στην Άρτα και από εκεί στην πρώτη γραμμή του Ηπειρωτικού μετώπου. Από την 1^η Νοεμβρίου 1912 ο Κρητικός Φοιτητικός Λόχος μετονομάζεται σε 2^ο Λόχο του 1^{ου} Τάγματος του «*Ανεξάρτητου Συντάγματος Κρητών*» (Κουμής, 1995).

Στις 29-11-1912 στη μάχη των Πεστών ο Λόχος των Κρητών εθελοντών φοιτητών θα λάβει το βάπτισμα του πυρός (Κουμής, 1995) και θα είναι αυτός που θα εισέρθει πρώτος υπό το γενναίο Λοχαγό **Σταύρο Ρήγα** στα Πεστά (Πωλογιώργης, 1913). Στη μάχη των Πεστών ο φοιτητής **Απόστολος Χαζιράκης** διακρίνεται για την ανδρεία του, καθώς «*ευρεθείς αντιμέτωπος με Τούρκον αξιωματικόν και σχεδόν μονομαχήσας εφόνευσεν αυτόν δια τη λόγχης του, παραλαβών το ξίφος του και το πιστόλι...*» (εφημ. *Ανεξάρτητος*, 20/1/1913). Στη μάχη, όμως, των Πεστών ο «*Ιερός Λόχος*» των Κρητών Φοιτητών θα έχει και τον πρώτο του νεκρό, το φοιτητή της Νομικής **Νικόλαο Σαμαριτάκη** (Κουμής, 1995), ενώ τραυματίστηκε «*και ο Ταγματάρχης του*

φοιτητικού λόχου **Σταύρος Ρήγας** με διαμπερές τραύμα επί της μιας παρειάς εξελθόν από το κάτω μέρος του ωτός» (Αρχολέων, 1971).

Στις 5-12-1912 ο Λόχος των Κρητών Φοιτητών θα προβάλλει γενναία αντίσταση σε αιφνιδιαστική Τουρκική επίθεση, σώζοντας από βεβαία διάσπαση τη δεξιά πλευρά της Ελληνικής γραμμής (Κουμής, 1995. Πωλογιώργης, 1914. Κωνσταντινίδης, 1914. Χατζιδάκης, 1927). Ειδικότερα, ο λόχος των Κρητών Φοιτητών απέκρουσε τέσσερις επανειλημμένες εφόδους των Τούρκων και τέλος επεχείρησε αντεπίθεση δια της λόγχης (Λαγουμιτζάκης, 1915). Ο διοικητής τους Σταύρος Ρήγας «αναβάς εφ' υψηλού λίθου εβράβευσε την ψυχικήν ρώμην των εφήβων μας αναφωνήσας: *“Εσώσατε την τιμήν του στρατού μας, εσώσατε την Ήπειρον”*» (Γενεράλις, 1926).

Ηρωική, όμως, αντίσταση πρόβαλε ο Λόχος των Κρητών Φοιτητών και στη θέση Μάνδρες του Μπιζανίου (Μαγκρίνη, 1913. Κουμής, 1995. Κέδρος, 1913. Μαρκόπουλος 1913, Δημοτάκης, 1914). Άγρυπνος επί έξι ημέρες συγκρατούσε ηρωικώς τις εφόδους των Τούρκων. Όταν, όμως, ο Λόχος των Κρητών Φοιτητών αντικαταστάθηκε από δилоχία του Μηχανικού για ν' αναπαυθεί η θέση κατελήφθη υπό του εχθρού (Γενεράλις, 1926). Παρά ταύτα, οι Κρήτες φοιτητές καθοδηγούμενοι από το λοχαγό τους **Πέτρο Σαλαμπάση** δεν δίστασαν να ενεργήσουν αντεπίθεση και ν' ανακαταλάβουν εκ νέου τη θέση (8-9/12/1912) (Κωνσταντινίδης, 1913).

Στις 10-12-1912 ο διοικητής του Φοιτητικού Λόχου ο ηρωικός λοχαγός Πέτρος Σαλαμπάσης τραυματίζεται θανάσιμα και μεταφέρεται στη Φιλιππιάδα. Λίγες ημέρες αργότερα (14-12-1912) οι Κρήτες φοιτητές, αφού αρχικά δέχονται τα συγχαρητήρια του διοικητή του «Ανεξάρτητου Συντάγματος Κρητών» συνταγματάρχη Λάμπρου Συνανιώτη «δια την ανδρείαν» και «την ηρωικήν αντοχήν» που υπέδειξαν «εις τας συνεχείς πολυήμερους εφόδους των Τούρκων», πληροφορούνται με θλίψη το θάνατο του βαρέως τραυματισθέντος στο κεφάλι διοικητή τους Πέτρου Σαλαμπάση (Κουμής, 1995).

Παρά ταύτα, ο λόχος των Κρητών Φοιτητών θα συμμετάσχει ενεργά στην πολιορκία των Ιωαννίνων, παίρνοντας μέρος σε όλες σχεδόν τις μάχες από την 1/1 έως 21/2/1913, ημέρα παράδοσης του Μπιζανίου. Είχαν μάλιστα να καυχώνται οι Κρήτες Ιερολοχίτες Φοιτητές ότι «η 21 Φεβρουαρίου ημέρα παραδόσεως του Μπιζανίου εύρεν αυτούς απέναντι του, και εις απόστασιν μόλις 200 μέτρων, το δε έγγραφον παραδόσεως του Μπιζανίου έπεσεν εις τας χείρας των και δι' αυτών μετεβιβάσθη εις το Γεν. Στρατηγείον» (Χατζιδάκης, 1927. Πωλογιώργης, 1914, Γενεράλις, 1926, Καλλιβερετάκης, 1990).

Παρά ταύτα, το τίμημα ήταν βαρύ. Πολλοί Κρήτες φοιτητές άφησαν την τελευταία τους πνοή στις φονικές μάχες του Μπιζανίου (Λαγουμιτζάκης, 1915), όπως οι φοιτητές **Απόστολος Χαζιράκης** (εφημ. *Ανεξάρτητος*, 1-6-1913), **Θεόδωρος Αρχοντάκης** (εφημ. *Ανεξάρτητος*, 20-1-1913 & 28-4-1913), **Γεώργιος Μιχαλάκης** (Υπουργείον Στρατιωτικών, 1930), **Ιωάννης Πανουδάκης** (εφημ. *Ανεξάρτητος*, 3-3-1913), **Νικόλαος Πατεράκης** (Καραγιαννάκης, 1927), αλλά και τελειόφοιτοι μαθητές του «Γυμνασίου Χανίων», όπως οι **Στυλιανός Μαλανδράκης** (Καραγιαννάκης, 1927) και **Γεώργιος Προεστάκης** (Καραγιαννάκης, 1927. Αρχολέων, 1971), ο οποίος «έπεσε βληθείς υπό εχθρικής σφαίρας τραγουδών τεμάχιον του *Ερωτοκρίτου*» προς τέρψη των συντρόφων του (Κουμής, 1995).

Μετά την άλωση των Ιωαννίνων ο λόχος των Κρητών Φοιτητών συμμετείχε από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 1913 στην απελευθέρωση μίας σειράς πόλεων της Βορείου Ηπείρου (Καλπάκι, Δολιανά, Αργυρόκαστρο, Πρεμετή) (Καλλιβερετάκης, 1990. Μπαδογιάννης, 1989).

Ο λόχος των Κρητών Φοιτητών θα συμμετάσχει, όμως, και στο Β' Βαλκανικό Πόλεμο. Κύριος στόχος του «Ανεξάρτητου Συντάγματος Κρητών» κατά τη διάρκεια του Ελληνο-Βουλγαρικού Πολέμου ήταν να ενισχύσει και να συμπληρώσει τις απώλειες των μαχομένων και ιδίως να καθαρίσει «την ύπαιθρο από τους εναπομείναντες αντάρτες και δολιοφθορείς Βουλγάρους» (Αρχολέων, 1971).

Έτσι, στις 29/6/1913 το 1^ο Τάγμα του «Ανεξάρτητου Συντάγματος Κρητών», όπου υπάγεται και ο εθελοντικός Λόχος των Κρητών Φοιτητών, αναχωρεί για το Μακεδονικό μέτωπο (Καλλιβερετάκης, 1990). Στις 4/7/1913 επιβιβάζεται σε πλοίο από το λιμάνι των Αγίων Σαράντα και μέσω Πατρών φτάνει στην Καβάλα (Μπαδογιάννης, 1989. Αρχολέων, 1971. Καλλιβερετάκης, 1990). Από την Καβάλα (7/7/1913) ο λόχος των Κρητών φοιτητών πορεύεται προς Ξάνθη (13/7/1913) και από εκεί προς Κομοτηνή (14/7/1913), όπου οι κάτοικοι της πόλης τους υποδέχονται με μεγάλο ενθουσιασμό (Καλλιβερετάκης, 1990. Μπαδογιάννης, 1989). Από εκεί ο Λόχος των Κρητών Φοιτητών επιστρέφει σιδηροδρομικώς στην Ξάνθη (19/7/1913) με κατεύθυνση τη Δράμα. Η σύναψη ειρήνης με τους Βουλγάρους (25/7/1913) βρίσκει στους Κρήτες φοιτητές στο Νευροκόπι (Καλλιβερετάκης, 1990).

Στις 24/8/1913 ο Λόχος των Κρητών Φοιτητών αναχωρεί σιδηροδρομικώς από Δράμα για Θεσσαλονίκη. Στις 28/8/1913 οι Κρήτες φοιτητές αναχωρούν από το λιμάνι της Θεσσαλονίκης για Πειραιά με το ατμόπλοιο «Κύπρος» (Καλλιβερετάκης, 1990) και στις 2/9/1913 φτάνουν στην Αθήνα, αφού

προηγούμενως «παρέμειναν επί τριήμερο στο λοιμοκαθαρτήριο που ήταν εγκατεστημένο στη νησίδα Αγίου Γεωργίου, στο στενό της Σαλαμίνας» (Κελαϊδής, 1995. Καλλιβερέτακης, 1990).

Από εκεί αναχωρούν για την Κρήτη στις 7/9/1913, αφού έχει ήδη δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το Βασιλικό Διάταγμα της απόλυσής τους (Φ.Ε.Κ. 171/3-9-1913) και έχουν παραδώσει τον στρατιωτικό τους οπλισμό. Οι Κρήτες φοιτητές επιστρέφουν στη γενέτειρά τους με τη συναίσθηση ότι έχουν επιτελέσει το εθνικό τους χρέος: «Οι υπόδουλοι ημείς της χθες συνεισφέρομεν ό,τι δυνάμεθα εις τον πανάγιον εθνικόν αγώνα. Υπάρχει μεγαλειτέρα ψυχική αγγαλίασις από του να απελευθερώνεις ένα λαόν, να καθιστάς πολίτας ελευθέρους τα έως χθες δυστυχή όντα της δουλείας, να μεταβάλλης τα δάκρυα της απελπισίας τα πύρινα εις χαράν, τους στεναγμούς της οδύνης εις στεναγμούς ανακουφίσεως; Ειπότε μου υπάρχει;» (Μαρκόπουλος, 1912).

3. ΟΙ ΤΙΜΕΣ ΣΤΟΥΣ ΝΕΚΡΟΥΣ ΙΕΡΟΛΟΧΙΤΕΣ ΚΡΗΤΕΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

3.1 ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΟ ΜΝΗΜΟΣΥΝΟ ΣΤΙΣ 8/12/1913

Οι απώλειες του Κρητικού Φοιτητικού Λόχου κατά τους Απελευθερωτικούς Πολέμους 1912-1913 ήταν μεγάλες. «Ο λοχαγός των Πέτρος Σαλαμπάσης εφονεύθη εις Μπιζάνι, ο Διοικητής του τάγματος Σταύρος Ρήγας ετραυματίσθη εν μέσω αυτών δε απώλειαι του λόχου των εις νεκρούς και τραυματίας και των κακουχιών του πολέμου, υπερέβησαν τους 160 εκ των 250», που αποτελούσαν αρχικά τον εθελοντικό Κρητικό Φοιτητικό Λόχο (Χατζιδάκης, 1927).

Με την επιστροφή του στην Κρήτη ο «Παγκρήτιος Φοιτητικός Σύνδεσμος»:

α) Μεριμνεί για την ανακήρυξη του συνταγματάρχη **Λάμπρου Συνανιώτη**, διοικητή του Β' Μικτού Αποσπάσματος του στρατού της Ηπείρου και διοικητή του Συντάγματος των Κρητών, σε επίτιμο δημότη της πόλης των Χανίων (εφημ. *Κήρυξ* 7-12-1913).

β) Οργανώνει Φιλολογικό Μνημόσυνο στη μνήμη των σαράντα δύο (42) πεσόντων Ιερολοχιτών Κρητών Φοιτητών, συμπεριλαμβανομένου και του διοικητή τους Πέτρου Σαλαμπάση στην αίθουσα του Φιλολογικού Συλλόγου Χανίων «Χρυσόστομος» στις 8/12/1913. Ομιλητής ο Γυμνασιάρχης **Εμμανουήλ Γενεράλις**, ο οποίος θρηνούσε μεταξύ των πεσόντων φοιτητών τον υιό του **Νικόλαο Γενεράλι** και τον ανηψιό του **Γεώργιο Γενεράλι** (Καρακίτσου & Καλυβιανάκη, 2004).

Η τελετή περιγράφεται από την Χανιώτικη εφημερίδα «*Ελεύθερον Βήμα*» στο φύλλο της 14^{ης} Δεκεμβρίου 1913, ενώ έχει διασωθεί και ο λόγος του Γυμνασιάρχου Εμμ. Γενεράλι (Γενεράλις, 1926).

Από τα χείλη του Γυμνασιάρχου Εμμανουήλ Γενεράλι ακούστηκε για πρώτη φορά η ανάγκη ανέγερσης Μνημείου προς τιμή των πεσόντων Κρητών Μακεδονομάχων Φοιτητών: «Αφ' ου δε η νεότης ημών εδείχθη τοιαύτη, αφ' ου έχρανε δια του αίματος αυτής πάσαν την νέαν Ελλάδα, αφού προσήνεγκε τον κάλλιστον και μέγιστον έρανον, την ζωήν, εις το πανελλήνιον συμπόσιον, ου θα ευωχώνται οι επιζώντες, τι επιβάλλεται ημίν; Να τιμώμεν και να γεραίρωμεν την μνήμην αυτών. Να υψώσωμεν στήλην, εν η να χαράξωμεν σελασφόρα τα ονόματα των 42 Κρητικών βλαστημάτων μας... Να τελώμεν δε ετήσια μνημόσυνα και αγώνας κατά τα γεγραμμένα των προγόνων θέσμια προς τιμήν τούτων, ίνα ακόμητον της μιμήσεως την φλόγα τηρώμεν και εις έργα μείζονα την νεότητα παροξύνωμεν» (Γενεράλις, 1926).

3.2 Η ΑΝΕΓΕΡΣΗ ΤΟΥ ΜΝΗΜΕΙΟΥ ΠΡΟΣ ΤΙΜΗ ΤΩΝ ΠΕΣΟΝΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΔΥΤΙΚΗΣ ΚΡΗΤΗΣ ΣΤΟ «ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΑΝΙΩΝ»

Χάρης στο Λαϊκό έρανο που διενήργησε το «*Εργατικόν Κέντρον Χανίων*» το 1919 η ιδέα του Γυμνασιάρχου Εμμανουήλ Γενεράλι για ανέγερση ΗΡΩΟΥ στη μνήμη των Ιερολοχιτών Φοιτητών της Κρήτης λαμβάνει σάρκα και οστά (Βαρουχάκης, 2006). Έτσι στις 25/3/1921, 100 χρόνια από την Εθνική Παλιγγενεσία, πραγματοποιούνται στον αύλειο χώρο του «*Γυμνασίου Χανίων*» τ' αποκαλυπτήρια της αναθηματικής στήλης των πεσόντων σπουδαστών Δυτικής Κρήτης κατά τους Απελευθερωτικούς Πολέμους του 1912-1913 (εφημ. *Νέα Έρευνα*, 27-3-1921). Ο τύπος της εποχής έγραφε σχετικά: «Το Γυμνάσιον δια του λόγου και οι Αντιπρόσωποι των εργατών δια του μαρμάρου απηθανάζον και εξύμνουν την ελληνικήν ανδρείαν κατά τους υπέρ ελευθερίας αγώνας. Το Γυμνάσιον τους πρωτομάρτυρας της ελληνικής ελευθερίας εξυμνούν προέβαλεν ως υπόδειγμα τους υπ' αυτού εμπνευσθέντας νέους ήρωας της μεγαλομένης Πατρίδος, τους οποίους το Εργατικόν Κέντρον

δια της στήλης, εν αυτή τη θέσει, εν η μαθητεύοντες εδιδάσκοντο το θνήσκειν υπέρ της πατρίδος» (εφημ. Κήρυξ, 27-3-1921).

Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι το Μνημείο του «Γυμνασίου Χανίων», το οποίο είναι αφιερωμένο στους πεσόντες σπουδαστές Δυτικής Κρήτης κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους 1912-1913, παρουσιάζει καταπληκτική ομοιότητα από αρχιτεκτονικής απόψεως με το Μνημείο που ανεγέρθηκε στο Δημοτικό Κοιμητήριο του Δραγατσάνιου στη Ρουμανία το 1885 στη μνήμη των τριακοσίων Ιερολοχιτών σπουδαστών του Αλεξάνδρου Υψηλάντη.

Η ομοιότητα μεταξύ των δύο μνημείων είναι μία ακόμη απόδειξη ότι η συγκρότηση του Κρητικού Φοιτητικού Λόχου στα 1912-1913 κατανοήθηκε ως μία αναβίωση του Ιερού Λόχου του Αλεξάνδρου Υψηλάντη εξ ου και η επωνυμία: **«Ιερός Λόχος Φοιτητών Κρητών - Δραγατσάνιον»** (Κελαϊδης, 1913. Χαζιράκης, 1913. Γενεράλις, 1926). Άλλωστε, η θυσία των Ιερολοχιτών του Αλεξάνδρου Υψηλάντη συνιστούσε την πρώτη αγωνιστική εκδήλωση κατά της Οθωμανικής τυραννίας και συμβόλιζε την έναρξη του αγώνα, που απέβλεπε στην εξέγερση όλων των χριστιανικών λαών της Βαλκανικής, ενώ στα 1912 που συγκροτείται στην πόλη των Χανίων ο εθελοντικός «Ιερός Λόχος» των Κρητών Φοιτητών η **Κρήτη**, η **Μακεδονία** και η **Ήπειρος** δεν είχαν ακόμη απελευθερωθεί. Επομένως, το όραμα του Αλεξάνδρου Υψηλάντη και των Ιερολοχιτών του παρέμενε ακόμη ζωντανό στη ψυχή της Κρητικής μαθητιώσας νεολαίας κάτι βέβαια το οποίο φρόντιζαν να συντηρούν και οι καθηγητές τους στο Γυμνάσιο Χανίων (εφημ. *Κήρυξ*, 29/3/1911).

Στις πλευρές του σχολικού Μνημείου υπάρχουν κατά επαρχίες τα 39 ονόματα **«τοις ενδόξως πεσούσι σπουδασταίς Δυτικής Κρήτης εν απελευθερωτικοίς πολέμοις 1912-1913»**, ενώ στην πρόσοψη του σχολικού Μνημείου υπάρχουν κείμενα, τα οποία θέλουν να καταστήσουν το Μνημείο τόπο αναβάπτισης των εθνικών ιδεωδών για τη σπουδάζουσα νεολαία της Κρήτης, όταν οι περιστάσεις το απαιτήσουν.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σχέση του Μνημείου του «Γυμνασίου Χανίων» με τον Κρητικό Φοιτητικό Λόχο θα πρέπει να διερευνηθεί πιο συστηματικά, καθώς η σύγκριση μεταξύ των 42 πεσόντων Κρητών Φοιτητών, που τιμήθηκαν στο Φιλολογικό Μνημόσυνο της 8^{ης} Δεκεμβρίου (Πίνακας Ι) και των 39 πεσόντων Κρητών σπουδαστών Δυτικής Κρήτης που αναγράφονται στο Ηρώο του «Γυμνασίου Χανίων» (Πίνακας ΙΙ) δημιουργεί σειρά από ερωτήματα, ενώ αναμφίβολα άπλετο φως θα ρίξει στο ιστορικό της ανέγερσης του εν λόγω Ηρώου ο λόγος του νομικού Συμβούλου του «Εργατικού Κέντρου Χανίων» **Μενέλαου Λανδράκη** κατά την τελετή των αποκαλυπτηρίων της Ηρώου, αν κάποτε εντοπιστεί και έρθει στο φως της δημοσιότητας.

4. Ο «ΙΕΡΟΣ ΛΟΧΟΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΡΗΤΩΝ» ΚΑΙ «ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΑΝΙΩΝ»

Ο αυθορμητισμός των Κρητών φοιτητών & σπουδαστών κατά τη διάρκεια των Απελευθερωτικών Πολέμων του 1912-1913 δεν μπορεί να κατανοηθεί μόνο ως απόρροια ενός νεανικού ενθουσιασμού, αλλά ως συστηματική καλλιέργεια ενός βαθύτατου πατριωτισμού, ο οποίος καλλιεργούνταν στα Κρητικά Γυμνάσια της περιόδου εκείνης.

Η περίπτωση του «Γυμνασίου Χανίων» είναι ενδεικτική. Οι περισσότεροι από τους Χανιώτες φοιτητές που συγκρότησαν τον Κρητικό Φοιτητικό Λόχο ως μαθητές του «Γυμνασίου Χανίων»:

α) Αγόραζαν με την παρότρυνση των καθηγητών τους λαχνούς για ενίσχυση του εθνικού στόλου της Ελλάδας (εφημ. *Ελεύθερον Βήμα*, 28/10/1906).

β) Τραγουδούσαν Χριστουγεννιάτικα & Αγιοβασιλιάτικα κάλαντα, που συνέθεταν οι ίδιοι οι μαθητές, προκειμένου να ενισχύσουν το ταμείο του Εθνικού Στόλου και να συμβάλλουν στην αγορά νέων πολεμικών σκαφών: «...Δώσατε για το στόλο μας του έθνους την ελπίδα όσοι θαλασσοκράτειρα 'νείρεύεσθε πατρίδα» (Σημαντηράκη, 2003), αποσπώντας το δημόσιο έπαινο τόσο των Γυμνασιαρχών τους (εφημ. *Αγών*, 14/1/1908), όσο και Υπουργών της Ελληνικής Κυβέρνησης (εφημ. *Ελεύθερον Βήμα*, 27/1/1907 και «το Σύνταγμα» 1-2-1908).

Επίσης, άξιο μνείας είναι το γεγονός ότι την περίοδο που ο εθελοντικός Λόχος των Κρητών Φοιτητών πολεμούσε στο Μπιζάνι, οι συμμαθητές τους στα Χανιά, που δεν μπόρεσαν να καταταγούν ως εθελοντές λόγω της μικρής τους ηλικίας, συγκρότησαν ομάδα τριάντα (30) ατόμων και την παραμονή των Χριστουγέννων του 1912 έψελναν τα κάλαντα «*υπέρ του πατριωτικού σκοπού της παροχής θερμαντικών ειδών εις τους μαχόμενους Έλληνες στρατιώτες*» (εφημ. *Ανεξάρτητος*, 31/12/1912).

Τέλος, το εθνικό φρόνημα της Κρητικής μαθητιώσας νεολαίας φαίνεται να καλλιεργούνταν τόσο μέσα από τα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος, όσο και μέσα από τις σχολικές εορτές, όπως προκύπτει από τον πανηγυρικό λόγο του καθηγητή του «Γυμνασίου Χανίων» **Γ. Στεφανάκη** κατά τη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου του 1911. Ο εν λόγω καθηγητής απευθυνόμενος προς τους μαθητές του μεταξύ των άλλων λέει και τα εξής : «*Ίσως η Θεία Πρόνοια επέκλωσεν υμίν τοις νεαροίς Ιερο λ ο χ ί τ α ι ς, τοις απογόνους των Χορτατσών, Ψαρομηλίγγων και Καλλεργών, οίπινες αιώνας όλους προ της αλώσεως έχυσαν το αίμα αυτών υπέρ της Μ. Ελλάδος, την σημαίαν, ην οι Κρήτες διέσωσαν αμόλυντον και αδούλωτον εκ των πυργών του Λέοντος να αναστηλώσετε επί της Βασιλίδος των πόλεων*» (εφημ. *Κήρυξ*, 29-3-1911).

Η δε αποτομπή του καθηγητή της Ιταλικής γλώσσας Ουμβέρτου Αγκαράνη από το «Γυμνάσιο Χανίων» ύστερα από συλλαλητήριο που πραγματοποίησε ο λαός της πόλης των Χανίων εξ αιτίας «του εισαχθέντος προς διδασκαλίαν ... εις τους μαθητάς της τρίτης τάξεως του ενταύθα Γυμνασίου προπαγανδιστικού βιβλιαρίου εν τω οποίω συκοφαντείται και εξυβρίζεται η εθνική ημών τιμή και υπόστασις» (εφημ. *Νέα Έρευνα* 16/1/1904) δείχνει την αποφασιστικότητα της «Κρητικής Πολιτείας» να περιφρουρήσει τον εθνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσής της μέσα σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, που δημιουργούσε η παρουσία των ξένων δυνάμεων στο νησί.

Έτσι, η αιτιολόγηση από τον τοπικό τύπο της εποχής της παρουσίας του Μνημείου των Κρητών Μακεδονομάχων Ιερολοχιτών σπουδαστών στον αύλειο χώρο του «Γυμνασίου Χανίων» ως του χώρου που οι μαθητές διδάσκονταν το «*θνήσκειν υπέρ της πατρίδος*», όχι μόνο κατάπληξη δεν προξενεί, αλλά αποτελεί τη φυσική κατάληξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που συστηματικά καλλιεργούσε τον πατριωτισμό, αποσκοπώντας μέσω αυτής της καλλιέργειας να διατηρήσει ζωντανό το όραμα της απελευθέρωσης του Νησιού.

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΤΩΝ 42 ΠΕΣΟΝΤΩΝ ΚΡΗΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΜΝΗΜΗ ΤΩΝ ΟΠΟΙΩΝ ΤΕΛΕΣΤΗΚΕ ΤΟ ΜΝΗΜΟΣΥΝΟ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΟΥ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΧΑΝΙΩΝ «ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΣ» ΣΤΙΣ 8/12/1913

1. Ανυφαντάκης Εμμανουήλ εκ Λασηθίου
2. Αρχοντάκης Θεόδωρος εκ Χανίων
3. Γενεράλις Νικόλαος εκ Ρεθύμνης
4. Γιώργος Γενεράλις εκ Ρεθύμνης
5. Γιαγαλάκης Νικόλαος
6. Γιαμαλάκης Γεώργιος εξ Ιεράπετρας
7. Γιατράκης Α.
8. Δατσέρης Γεώργιος εκ Μεραμβέλλου
9. Ζαχαριάδης Κων/νος εκ Λασηθίου
10. Ινιωτάκης Γεώργιος εξ Ηρακλείου
11. Καλαϊτζάκης Εμμανουήλ εξ Ηρακλείου
12. Καλα(ϊ)τζαντωνάκης Θεοφάνης εκ Σελίνου
13. Κοκκίνης Γεώργιος
14. Λιλιτάκης Ιωάννης εκ Ρεθύμνης
15. Λίτινας Ιωάννης εξ Αμαρίου
16. Λουλάκης Ιωάννης εκ Βιάννου
17. Μανιδάκης Γρηγόρης εκ Καινουρίου
18. Μανιουδάκης Γρηγόρης
19. Μαυρακάκης Γιώργος εκ Κυδωνίας
20. Μαυροειδής Εμμανουήλ εκ Μεραμβέλλου
21. Μιχαλάκης Γεώργιος εξ Αμαρίου Ρεθύμνης

22. Μιχέλης Ιωάννης
23. Νικολακάκης Οδυσσέας εκ Χανίων
24. Ξεκαρδάκης Ιωάννης εκ Μαλεβυζίου
25. Πανανουδάκης Ιωάννης εκ Χανίων
26. Παπαδάκης Γιώργος εξ Ηρακλείου
27. Παπαδόπετρος Στυλιανός εκ Σφακίων
28. Πατεράκης Γιώργος
29. Παχιαδάκης Γιώργος
30. Παυλιδάκης Ιωάννης
31. Προεστάκης Γεώργιος εκ Χανίων
32. Προκοπάκης Προκόπης εκ Σφακίων
33. Σαλταμπάσης Πέτρος, διοικητής του λόχου των Κρητών Φοιτητών
34. Σαμαρίτης ή Σαμαριτάκης Νικόλαος εκ Σφακίων
35. Σεркеδάκης Ιωάννης εξ Ηρακλείου
36. Τζεϊρανάκης ή Τζερανάκης Γρηγόρης εκ Κισσάμου
37. Τσίβης Μιχάλης εκ Χανίων
38. Φασουλάκης Γιώργος εκ Μεραμβέλλου
39. Φιωτάκης Ιωάννης εκ Σελίνου
40. Χαζιράκης Απόστολος εκ Κυδωνίας
41. Χάνδανος Γιώργος εξ Ηρακλείου
42. Χαριτάκης Γεώργιος εκ Πεδιάδος

ΠΙΝΑΚΑΣ II

ΤΑ 39 ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΕΣΟΝΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΔΥΤΙΚΗΣ ΚΡΗΤΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥΣ ΑΠΕΛΕΥ ΘΕΡΩΤΙΚΟΥΣ ΠΟΛΕΜΟΥΣ 1912- 1913 ΠΟΥ ΑΝΑΓΡΑΦΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΗΡΩΟ ΤΟΥ «ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΧΑΝΙΩΝ»

1. Αρχοντάκης Θεόδωρος εκ Χανίων
2. Γενεράλις Γεώργιος εκ Ρεθύμνης
3. Γενεράλις Νικόλαος εκ Ρεθύμνης
4. Γεωργουδάκης Θεόδωρος εξ Κυδωνίας
5. Δασκαλάκης Γεώργιος εκ Ρεθύμνης
6. Κακλικάκης Εμμανουήλ εκ Κυδωνίας
7. Καλα(ϊ)τζαντωνάκης Θεοφάνης εκ Σελίνου
8. Κασσελάκης Γεώργιος εξ Σελίνου
9. Κολοκυθάς Ιωάννης εκ Κυδωνίας
10. Κουκουράκης Γεώργιος εκ Κισσάμου
11. Μαλανδράκης ή Μαλανδρής Στυλιανός εκ Κισσάμου
12. Μαλινδρέτος Σπυρίδων εκ Κυδωνίας
13. Μανιάς Ξενοφών εκ Κυδωνίας
14. Μαντωνάκης ή Μαντωνανάκης Δημήτριος εκ Γερανίου Κυδωνίας
15. Μαυρακάκης Γεώργιος εκ Κυδωνίας
16. Μαυριδάκης Ευστράτιος εκ Κυδωνίας
17. Μαυρυδάκης Μιχαήλ εκ Ρεθύμνης
18. Μιχαλάκης Γεώργιος εξ Αμαρίου Ρεθύμνης
19. Μπουρδάκης Αντώνιος εκ Κυδωνίας
20. Νικολακάκης Οδυσσεύς εκ Χανίων

21. Παναουδάκης Ιωάννης εκ Κυδωνίας
22. Παπαδόπετρος Στυλιανός εκ Σφακίων
23. Παστρικάκης Ιωάννης εξ Αποκόρωνα
24. Πατεράκης Νικόλαος εκ Φουρνέ Κυδωνίας
25. Προεστάκης Γεώργιος εκ Χανίων
26. Προκοπάκης Προκόπης εκ Σφακίων
27. Σαμαρίτης ή Σαμαριτάκης Νικόλαος εκ Σφακίων
28. Σαπουντζάκης Κων/νος εκ Ρεθύμνης
29. Σπανουδάκης Νικόλαος εκ Κυδωνίας
30. Σταματάκης Δημήτριος εκ Κυδωνίας
31. Σταυριανάκης Ευάγγελος εκ Ρεθύμνης
32. Τζανουδάκης Ιωάννης εκ Ρεθύμνης
33. Τζεϊρανάκης Γρηγόριος εκ Κισσάμου
34. Τουρνάκης Ιωάννης εκ Ρεθύμνης
35. Τσίβης Μιχαήλ εκ Χανίων
36. Φιωτάκης Εμμανουήλ εκ Σελίνου
37. Φιωτάκης Ιωάννης εκ Σελίνου
38. Χαζιράκης Απόστολος εκ Κυδωνίας
39. Χατζάκης Μιχαήλ εκ Κισσάμου

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξάκης, Ι. Σ. (1967) *Πολεμικά αναμνήσεις. Οι Ελληνικοί Απελευθερωτικοί Πόλεμοι 1912-1913 και το 1^{ον} Ανεξάρτητον Τάγμα Κρητών (Τάγμα Κολοκοτρώνη)*, Μέρος Α' (τόμος 1^{ος}) & Μέρος Β' (τόμος 2^{ος}) (Αθήναι).
- Αρχολέων, Κ.Α. (1971) *Ιστορικά Αναμνήσεις από τους Εθνικοαπελευθερωτικούς Πολέμους και Αγώνες του Ανεξάρτητου Συντάγματος της Κρήτης κατά τα έτη 1912-1914 εν Ηπείρω*, (Χανιά, 1971).
- Βαρουχάκης, Α.Μ. (2006), *Τα υπαίθρια Γλυπτά και Μνημεία του Δήμου Χανίων*, (Χανιά, Δήμος Χανίων).
- Γενεράλις, Εμμ. (1926) «Μνημόσυνον υπέρ των πεσόντων κατά τους Απελευθερωτικούς Πολέμους 1912-1913 Κρητών Φοιτητών» στο Εμμ. Γενεράλις, *Παλμοί της Κρήτης δούλης, αυτονόμου, ελευθέρας 1885-1925*, τόμος Α' (εν Χανίοις, εκδότης Αντώνιος Μορτόλης), σελ. 82-104.
- Δημοτάκης, Ν.Π. (1914) «Η μάχη της 7^{ης} Ιανουαρίου», στο *Κρητικόν Ηρώον*, τόμος Γ', (εν Χανίοις, έκδοσις εφημερίδος «Ανεξάρτητος»), σελ. 132-136.
- Καλλιβερετάκης, Λ.Φ. (1990) «Ημερολόγιο εκστρατείας 1912-1913. Οδοιπορικές και πολεμικές σημειώσεις Ηπείρου – Μακεδονίας – Θράκης του εθελοντή Κωνστή Ι. Καπιδάκη», *Ιστωρ*, τευχ. 2, σελ. 51-82.
- Καραβίτης, Ι. (1994), *Ο Μακεδονικός Αγών Απομνημονεύματα*, τόμος Α', Εισαγωγή – Επιμέλεια – Σχόλια Γ. Πετσίβας, (Αθήνα).
- Καραγιαννάκης, Ν.Μ. (1927) «*Ηρώον Πολεμιστών*», (Χανιά).
- Καρακίτσου Ελ., Καλυβιανάκη Μ. (2004), «Οι μακεδονομάχοι μαθητές Νικόλαος και Γεώργιος Γενεράλης», εφημ. *Χανιώτικα Νέα*, αριθμ. φυλ. 11081/29-3-2004, σελ. 12.
- Κελαϊδής, Σ.Ι. (1913) *Εθελοντικά σώματα Κρητών εν Μακεδονία, ήτοι δράσις αυτών κατά τον Βαλκανοτουρκικόν πόλεμον*, (εν Αθήναις).
- Κελαϊδής Π. (1995) *Κρητικοί Εθελοντές στους Απελευθερωτικούς Πολέμους 1912-13 τόμ. Β': Μακεδονομάχοι και Ηπειρομάχοι από τα Σφακιά*, (Αθήνα, εκδόσεις «Καράβι και τόξο»).
- Κέδρος (1913) [ψευδώνυμο του καθηγητού Εμ. Μ. Χανδράκι], «Η Νήσος των Λεόντων», στο *Κρητικόν Ηρώον*, τόμος Α', (εν Χανίοις, έκδοσις εφημερίδος «Ανεξάρτητος»), σελ. 43-46.
- Κουμής, Ι. (1995) «Ημερολογιακές αναμνήσεις Ιακώβου Κουμή, εθελοντού πολέμου εις τον Ηπειρωτικόν Αγώνα 1912-1913 φοιτητού Νομικής» στο Γ. Ν. Μάντακα, *Ελληνο-Τουρκικός και Ελληνο-Βουλγαρικός πόλεμος 1912-1913 με τη συμμετοχή και Κρητών Εθελοντών πολέμου*, (Κρήτη), σελ. 173-198.
- Κωνσταντινίδης, Κ.Λ. (1913) «Από την δράσιν του Κρητικού Φοιτητικού Λόχου: Η ιστορική μάχη της 8 προς την 9 Δεκεμβρίου», εφημ. *Ανεξάρτητος*, αριθμ. φυλ. 58/24-2-1913.

- Κωνσταντινίδης, Κ.Λ. (1914) «Μία σελίς εκ της γιγαντομαχίας του Μπιζανίου. Η 5^η προς την 6^η Δεκεμβρίου 1912» στο *Κρητικόν Ηρώον*, τεύχος Δ', (εν Χανίοις, έκδοσις εφημερίδος «Ανεξάρτητου»), σελ. 182-187.
- Λαγουμιτζάκης, Κ. Γ. (1915) *Μνημόσυνα ήτοι τραγούδια δημοτικά αναφερόμενα εις τους ήρωας των δύο ενδόξων πολέμων*, (Εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της «Νέας Ερεύνης»).
- Μαγκρίνη (1914), «Εκ των 1370, 913 εκτός μάχης» στο *Κρητικόν Ηρώον*, τεύχος Α', (εν Χανίοις, έκδοσις εφημερίδος «Ανεξάρτητου»), σελ. 14.
- Μάρης Α.(1989) «Ελληνικός στρατός από Κρήτες. Πως συνεκροτήθη το 14^ο Σύνταγμα Χανίων» στο Ν. Κ. Χριστάκου, *Η πρώτη ώρα*, (α.τ.), σελ. 124-136.
- Μαρκοπούλος, Δ.Γ. (1912) «Περικοπαί από γράμματα στρατιώτου», εφημ. *Ανεξάρτητος*, αριθμ. φυλ. 47/2-12-1912.
- Μαρκόπουλος, Δ.Γ. (1913) «Η Μάνδρες» στο *Κρητικόν Ηρώον*, τεύχος Β', (εν Χανίοις, έκδοσις εφημερίδος «Ανεξάρτητου», 1913), σελ. 81-84.
- Μπαδογιάννης Πρ. (1989) στο Ν. Κ. Χριστάκου, *Η πρώτη ώρα*, (α.τ.), σελ. 17-55.
- Πωλογιώργης, Χ. (1914), «Η δράση του Ανεξάρτητου Συντάγματος Κρητών. "Το Τάγμα του Κολοκοτρώνη"» στο *Κρητικόν Ηρώον*, τεύχος Δ', (εν Χανίοις, έκδοσις εφημερίδος «Ανεξάρτητου»), σελ. 149-154.
- Σημαντηράκη, Μ. (2003), «Αναφορές στο παρελθόν: Μαθητές του Γυμνασίου Χανίων συνθέτουν και τραγουδούν Χριστουγεννιάτικα & Αγιοβασιλιάτικα κάλαντα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα για τις ανάγκες του εθνικού μας στόλου και για τους Μακεδονομάχους συμμαθητές τους», εφημ. *Χανιώτικα Νέα*, αριθμ. φυλ. 10884/7-9-2003, σελ. 9.
- Υπουργείον Στρατιωτικών (1930), *Αγώνες και Νεκροί 1830-1930*, τομ. Α' (εν Αθήναις).
- Χαζιράκης, Ι.Μ. (1913) «Οι νέοι Ιερολοχίται», στο *Κρητικόν Ηρώον*, τεύχος Α', (εν Χανίοις, έκδοσις εφημερίδος «Ανεξάρτητου»), σελ. 11.
- Χατζιδάκης, Ι.Κ. (1927) «Από τον Αγώνα 1912-1913» στο *Ηρώον Πολεμιστών*, επιμ. Ν. Μ. Καραγιαννάκη, (Χανιά), σελ. 59.

Η ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (1960) ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ: ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΟΥ ΤΟΠΙΟΥ

Χρήστος ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ
Δρ., πρώην Καθηγητής Παν/μίου Κύπρου
τ. Πρόεδρος Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας

Αρχίζω την εισήγησή μου με αναφορά σε μια πρώτη παραδοξότητα. Ενώ από την αρχαιότητα ως σήμερα η Κύπρος παρέμεινε χώρος καλλιέργειας φιλομάθειας, μόλις πριν από 27 χρόνια κατόρθωσε να οριστικοποιήσει την απόφασή της για ίδρυση κρατικού πανεπιστημίου. Η επισήμανση αυτή δεν σημαίνει ότι δεν υπήρξε ενδιαφέρον ή ευκαιρίες για ίδρυση πανεπιστημίου στην Κύπρο. Γνωρίζουμε ότι ενδιαφέρον για ίδρυση πανεπιστημίου στην Κύπρο εκδηλώθηκε ήδη από το 1600. Ο τότε Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Βενιαμίν στις διαβουλεύσεις που είχε με τον απεσταλμένο του οίκου της Σαβοΐας Φραγκίσκο Ακκίδα για την απελευθέρωση της Κύπρου από τον Οθωμανικό ζυγό ζήτησε, και το αίτημά του έγινε αποδεκτό, να ιδρυθεί πανεπιστήμιο στην Κύπρο¹.

Γνωρίζουμε, επίσης, ότι ο κυβερνήτης της Κύπρου Sir Richmond Palmer προσπάθησε μετά την επανάσταση του 1931 και συγκεκριμένα το 1935 να ιδρύσει πανεπιστήμιο στην Κύπρο, ιδέα η οποία εγκαταλείφθηκε αργότερα για οικονομικούς, πρακτικούς αλλά και πολιτικούς λόγους². Το 1961 ο Αμερικανός Πρόεδρος John F. Kennedy πρότεινε στον Πρόεδρο της Κυπριακής Δημοκρατίας Αρχιεπίσκοπο Μακάριο να ιδρυθεί πανεπιστήμιο στην Κύπρο με απώτερο στόχο την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων φοιτητών για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των δυο κοινοτήτων. Παρόμοιοι ήταν και οι στόχοι του Αμερικανού πρέσβη David Porper το 1970 για ίδρυση περιφερειακού πανεπιστημίου στην Κύπρο υπό την αιγίδα της UNESCO και των Ηνωμένων Εθνών³. Και οι δυο αυτές εισηγήσεις απορρίφθηκαν, επειδή πολλοί Ελληνοκύπριοι υποπτεύονταν πως πίσω απ' αυτές κρυβόταν η πρόθεση υπονόμευσης των εθνικών τους επιδιώξεων. Το συμπέρασμα είναι σαφές: οι ιδεολογίες, οι θεσμοί και οι περιστάσεις⁴ που επικράτησαν κατά τις διάφορες περιόδους της πρόσφατης ιστορίας της Κύπρου δεν ευνόησαν την ίδρυση πανεπιστημίου.

Συνεχίζω με αναφορά σε μια δεύτερη παραδοξότητα. Ενώ χρειάστηκαν οκτώ συνολικά εκθέσεις και έντεκα χρόνια μετά την απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου να ιδρυθεί πανεπιστήμιο στην Κύπρο, μέσα στην τελευταία πενταετία εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις για ίδρυση δυο νέων κρατικών πανεπιστημίων και τέθηκαν οι βάσεις για αναβάθμιση στο πανεπιστημιακό επίπεδο ιδρυμάτων ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Προχωρώ στο ουσιαστικό μέρος της εισήγησής μου. Θα αναφερθώ περιληπτικά στην ιστορική εξέλιξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την ιστορική περίοδο της ανεξαρτησίας του νησιού (1960 ως σήμερα). Διακρίνω τρεις περιόδους σ' αυτήν την εξέλιξη, οι οποίες σχετίζονται με τρεις αντίστοιχες νομοθεσίες:

- περίοδος *αναποφασιστικότητας* και *αμφιταλάντευσης* (1960-1989) για ίδρυση κρατικού πανεπιστημίου (Ν.144/1989⁵).
- περίοδος *βεβαιότητας* (2001-2005) με την ίδρυση δυο νέων κρατικών πανεπιστημίων (Ν.198(Ι)/2003 και Ν.234(Ι)/2003⁶).
- περίοδος *πλουραλισμού* (2005+) με την πρόθεση αναβάθμισης σε πανεπιστημιακό επίπεδο ιδιωτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος 109(Ι)/2005⁷).

Θα αναφερθώ συνοπτικά στις λεπτομέρειες κάθε περιόδου, ακολουθώντας την αρχή της ιστορικότητας⁸. Θα περιγράψω δηλαδή το πλέγμα των παραγόντων που αλληλοδιαπλέκονται και αλληλοκαθορίζονται στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο κατά την οποία λήφθηκαν οι σχετικές αποφάσεις.

Περίοδος αναποφασιστικότητας και αμφιταλάντευσης

Η περίοδος της αναποφασιστικότητας και αμφιταλάντευσης αρχίζει με την εγκαθίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας ως ανεξάρτητου κράτους το 1960 και τελειώνει με την ψήφιση του σχετικού νόμου το 1989 για ίδρυση του πρώτου κρατικού πανεπιστημίου στην Κύπρο. Πρόκειται για μια περίοδο αναποφασιστικότητας ως προς το αν έπρεπε να ιδρυθεί πανεπιστήμιο, ως προς το ποιος έπρεπε να είναι ο χαρακτήρας και η μορφή του, ως προς τις σχολές και τα τμήματα που θα έπρεπε να δημιουργηθούν, ως προς τη γλώσσα διδασκαλίας και ως προς το χώρο ανέγερσης του πανεπιστημίου.

Στο δοτό σύνταγμα που επιβλήθηκε στην Κύπρο το 1960, καμιά αναφορά δεν γινόταν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με το ίδιο σύνταγμα επιβλήθηκε μια διαχωριστική διευθέτηση στη δημόσια εκπαίδευση των δύο βασικών κοινοτήτων του νησιού μέσω δυο ξεχωριστών Κοινοτικών Συνελεύσεων με αρμοδιότητα στα εκπαιδευτικά-πολιτιστικά θέματα. Η διευθέτηση αυτή έμελλε να διαδραματίσει αρνητικό ρόλο στη δημιουργία κρατικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Διευκρινίζω, ωστόσο, ότι στο νησί υπήρχαν και λειτουργούσαν μη πανεπιστημιακές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την περίοδο της βρετανικής διακυβέρνησης, οι οποίες συνέχισαν τη λειτουργία τους και μετά τη μεταπολίτευση του 1960. Η Νοσηλευτική Σχολή και το Δασικό Κολέγιο ιδρύθηκαν από την αποικιοκρατική κυβέρνηση το 1945 και 1951, αντίστοιχα. Το Ανώτερο Τεχνολογικό Ινστιτούτο και το Ανώτερο Ξενοδοχειακό Ινστιτούτο ιδρύθηκαν το 1968 και 1969, αντίστοιχα, από την κυπριακή κυβέρνηση, μέσω του Ταμείου Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (UNDP). Το 1960 ιδρύθηκε επίσης από την κυπριακή κυβέρνηση η Παιδαγωγική Ακαδημία σε αντικατάσταση του Διδασκαλικού Κολεγίου που λειτουργούσε επί αποικιοκρατίας. Το 1976 προστέθηκε το Μεσογειακό Ινστιτούτο Διεύθυνσης, για μονοετή κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών στη «Διοίκηση Επιχειρήσεων». Θα επανέλθω αργότερα στις εν λόγω σχολές για να σχολιάσω, από τη μια, την προσφορά τους, και, από την άλλη, τη μετεξέλιξή τους σε πανεπιστήμιο.

Παράλληλα με τις σχολές δημόσιας, μη πανεπιστημιακής, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν σταδιακά και ιδιωτικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες λειτουργούσαν είτε αυτοδύναμα είτε σε συνεργασία με πανεπιστήμια του εξωτερικού για συγκεκριμένα προγράμματα. Μέχρι το 1996 που ιδρύθηκε το Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Πιστοποίησης, οι εν λόγω σχολές λειτουργούσαν χωρίς αξιολόγηση-πιστοποίηση των προγραμμάτων τους.

Το ενδιαφέρον για ίδρυση πανεπιστημίου στην Κύπρο εκδηλώθηκε από τα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας. Κορύφωση αυτού του ενδιαφέροντος ήταν η πρώτη επίσημη εγγραφή και συζήτηση του θέματος στη Βουλή των Αντιπροσώπων το 1968. Ταυτόχρονα, όμως, εμφανίστηκαν και οι διαφωνίες αναφορικά με το είδος και το χαρακτήρα του πανεπιστημίου. Φάνηκε από την πρώτη στιγμή ότι η ίδρυση πανεπιστημίου ήταν πρόβλημα σύνθετο με πολλές ιδεολογικές και πολιτικές διαστάσεις. Για θέματα όπως η γλώσσα του πανεπιστημίου, η στελέχωση και ο χώρος ανέγερσης υπήρξαν ατέρμονες συζητήσεις με αντεγκλήσεις, επιχειρήματα και αντιπαραθέσεις, γεγονός που οδήγησε σε αμφιταλάντευση κατά πόσο έπρεπε να ιδρυθεί πανεπιστήμιο, μια αμφιταλάντευση που κράτησε 29 χρόνια.

Διάφοροι παράγοντες συνέβαλαν ώστε να δημιουργηθεί η παραπάνω αμφιταλάντευση. Πρώτο και κύριο, δυο κυρίαρχες ιδεολογίες επέδρασαν καταλυτικά στη λήψη της απόφασης για ίδρυση πανεπιστημίου. Η προοδευτική ιδεολογία, από τη μια, ευνοούσε ένα ανεξάρτητο πανεπιστήμιο για εκπαιδευτικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς και οικονομικούς λόγους. Κατά την άποψη των οπαδών αυτής της ιδεολογίας, η δημιουργία πανεπιστημίου θα ενίσχυε την κρατική υπόσταση της κυπριακής πολιτείας, η ύπαρξη της οποίας ήταν υπό δοκιμασία και αμφισβήτηση μετά τις διακοινοτικές ταραχές του 1963, θα συνέβαλλε στη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας του τόπου και θα επηρέαζε την οικονομία του νησιού, η οποία βρισκόταν σε μετεξέλιξη και από οικονομία γεωργικής παραγωγής εξελισσόταν σε οικονομία βιοτεχνίας, ελαφράς βιομηχανίας και υπηρεσιών⁹.

Η εθνικιστική ιδεολογία, από την άλλη, που συγκέντρωνε σημαντικές προσωπικότητες του πνευματικού κόσμου, ήθελε το πανεπιστήμιο να είναι μηχανισμός διατήρησης του ελληνικού πολιτισμού και της εθνικής ταυτότητας. Γι' αυτήν την ομάδα, η αποστολή ενός πανεπιστημίου στην Κύπρο θα μπορούσε να εκπληρωθεί και με τη δημιουργία παραρτήματος ελλαδικού πανεπιστημίου.

Συνακόλουθα, εξίσου σημαντικός για τη δημιουργία πανεπιστημίου στην Κύπρο υπήρξε και ο ρόλος της Εκκλησίας καθώς και αυτός του σωματείου «Φίλοι του Πανεπιστημίου». Για αιώνες, οι πολιτικές συνθήκες στην Κύπρο ήταν τέτοιες που τόνιζαν τη σημασία της εκπαίδευσης με στόχο τη διατήρηση της

ελληνικής γλώσσας και του εθνικού συναισθήματος. Τα δυο αυτά ιδεώδη ενέπνεε και συντηρούσε η εθναρχούσα Εκκλησία της Κύπρου. Για παράδειγμα, στο σκεπτικό της ίδρυσης του πρώτου ελληνικού σχολείου στην υπό τουρκική κατοχή Κύπρο το 1812, το μετέπειτα Παγκύπριο Γυμνάσιο, ο τότε Αρχιεπίσκοπος εθνομάρτυρας Κυπριανός διακήρυξε πως ο τόπος είχε ανάγκη ενός σχολείου στο οποίο «να μορφώνονται τα παιδιά και να μάθουν να χειρίζονται ορθά τη δική τους γλώσσα¹⁰». Εξάλλου, υποδεχόμενος το 1878 ο Επίσκοπος Κιτίου Κυπριανός στην πόλη της Λάρνακας τον πρώτο Άγγλο κυβερνήτη Sir W. Wolseley τόνισε την προσδοκία των Ελληνοκυπρίων να τύχουν της ίδιας μεταχείρισης της οποίας έτυχαν και οι κάτοικοι των νησιών του Ιονίου και «να τους επιτραπεί να ενωθούν με την Ελλάδα με την οποία συνδέονται εθνικά»¹¹. Το ενδιαφέρον της Εκκλησίας για τα εκπαιδευτικά δρώμενα συνεχίστηκε κατά τη διάρκεια της βρετανικής διακυβέρνησης και λειτούργησε ως εμπόδιο στα σχέδια των Βρετανών να αποκτήσουν πλήρη έλεγχο της εκπαίδευσης. Δεν ήταν, συνεπώς, δυνατό η Εκκλησία ως θεσμός να μείνει αδιάφορη στην ίδρυση πανεπιστημίου, και μάλιστα ενός πανεπιστημίου με εθνικό χαρακτήρα.

Παράλληλα, το 1980 δημιουργήθηκε το σωματείο «Φίλοι του Πανεπιστημίου». Αντικειμενικός σκοπός της ίδρυσής του ήταν να λειτουργήσει ως ομάδα πίεσης για ίδρυση πανεπιστημίου στην Κύπρο. Ιδρυτές του σωματείου ήταν κυρίως απόφοιτοι ευρωπαϊκών και αμερικανικών πανεπιστημίων. Μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου ήταν εξέχουσες προσωπικότητες της κυπριακής κοινωνίας. Με συνεχή συνέδρια και ημερίδες, το σωματείο αυτό κράτησε έντονη τη συζήτηση για μια δεκαετία και πρόβαλε συστηματικά το αίτημα για ίδρυση κρατικού πανεπιστημίου¹².

Πέρα από τις ιδεολογίες και τους θεσμούς, στην ίδρυση πανεπιστημίου επέδρασαν και οι κρατούσες περιστάσεις κατά την περίοδο 1960-1990. Οι εν λόγω περιστάσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε εκπαιδευτικές, πολιτικές και οικονομικές.

Αρχίζοντας από τις οικονομικές περιστάσεις, επισημαίνουμε ότι το 1985 η Κύπρος διέθετε δυο σύγχρονα λιμάνια, δυο αεροδρόμια, και μόλις είχε ολοκληρώσει την κατασκευή του πρώτου δαπανηρού υπεραστικού αυτοκινητόδρομου. Παράλληλα, το κατά κεφαλήν εισόδημα το 1984 ήταν \$4.000¹³. Περαιτέρω, παρά τις καταστροφικές επιπτώσεις της τουρκικής εισβολής στην οικονομία, αυτή ήταν υπό πλήρη ανάκαμψη σε βαθμό που χαρακτηρίστηκε οικονομικό θαύμα.

Προχωρώντας στις εκπαιδευτικές περιστάσεις, σημειώνω τη δεδομένη αγάπη και εκτίμηση των Ελληνοκυπρίων προς την παιδεία. Διακρίνουμε αυτή τη φιλομάθεια από τα εξής στοιχεία. Το 1937 φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 189 Ελληνοκύπριοι¹⁴. Ενώ το ακαδημαϊκό έτος 1970/71 ο αριθμός των Κυπρίων φοιτητών του εξωτερικού ανερχόταν σε 9.236, το 1980/81 ο αντίστοιχος αριθμός ήταν 11.900¹⁵, που συνιστά αύξηση κατά 29% περίπου. Ο αριθμός Κυπρίων φοιτητών το 1981 κατά χιλιάδα κατοίκων ήταν 23, αριθμός που κατέτασσε την Κύπρο στη 14^η θέση ανάμεσα σε 139 χώρες¹⁶. Κατά την ίδια περίοδο, το ποσοστό εγγραφής στη μέση εκπαίδευση ήταν 94%¹⁷. Ήταν και είναι διάχυτη η αντίληψη ανάμεσα στους Ελληνοκυπρίους ότι η μόρφωση συναρτάται με την οικονομική και κοινωνική κινητικότητα του ατόμου.

Οι πολιτικές περιστάσεις, τέλος, ήταν πειστικές για ίδρυση πανεπιστημίου. Πρώτο, οι συνομιλίες για λύση του κυπριακού προβλήματος κατέρρευσαν το 1986 και η ελπίδα για μια συμφωνία των δυο κοινοτήτων να ιδρυθεί κρατικό πανεπιστήμιο εξέλιπε. Δεύτερο, η ίδρυση πανεπιστημίου θα είχε πολιτική σημασία με την έννοια ότι θα συνιστούσε αναγνώριση και ηθική υποστήριξη στο κυπριακό κράτος, το οποίο βρισκόταν υπό την απειλή της τουρκικής επεκτατικής πολιτικής. Τρίτο, η αποφασιστικότητα των Ελληνοκυπρίων να ενταχθούν στην Ευρωπαϊκή Ένωση δημιουργούσε προοπτική ανοικτών οριζόντων. Στο νέο αυτό πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο έπρεπε να δημιουργηθούν προϋποθέσεις για ίσες ευκαιρίες των πολιτών της Κυπριακής Δημοκρατίας, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να ανταγωνίζονται τους λαούς των άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι το σκηνικό ίδρυσης κρατικού πανεπιστημίου στην Κύπρο ήταν σύνθετο και αμφιλεγόμενο. Ενώ το αίτημα για ίδρυση πανεπιστημίου έγινε σταδιακά καθολικό, υπήρχαν αντιπαραθέσεις και διαφωνίες ως προς το χαρακτήρα, τη μορφή και τη γλώσσα του πανεπιστημίου, οι οποίες οδήγησαν σε αμφιταλάντευση και δυσχέραναν τη λήψη της σχετικής απόφασης. Η αμφιταλάντευση και αναποφασιστικότητα αντανάκλαται στο γεγονός ότι χρειάστηκαν οκτώ μελέτες¹⁸ και εικοσιεννέα χρόνια διαβουλεύσεων για την ψήφιση του σχετικού νόμου. Ανθολογώ τα κύρια στάδια αυτής της πορείας.

1968: Εγγράφεται το θέμα στη Βουλή

- 1976: Ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας εξαγγέλλει στο πλαίσιο του Έτους Παιδείας την πρόθεση της Κυβέρνησης να ιδρύσει Πανεπιστήμιο. Ταυτόχρονα, το Υπουργικό Συμβούλιο διορίζει τη Διυπουργική Επιτροπή Μελέτης Ίδρυσης Πανεπιστημίου.
- 1978: Το Υπουργικό Συμβούλιο αποφασίζει την ίδρυση πανεπιστημίου.
- 1981: Η Βουλή αποφασίζει ομόφωνα να ζητήσει από την Εκτελεστική Εξουσία να προχωρήσει στην ίδρυση πανεπιστημίου χωρίς άλλη καθυστέρηση.
- 1988: Διορίζεται η Προπαρασκευαστική Επιτροπή
- 1989: Ψηφίζεται ο σχετικός νόμος (Ν.144/1989) και διορίζεται η Προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή.
- 1992: Το Πανεπιστήμιο δέχεται τους πρώτους φοιτητές.

Από την άλλη, πρέπει να επισημάνουμε τα θετικά της παραπάνω αμφιταλάντευσης και αναποφασιστικότητας. Θεωρώ ότι οι συζητήσεις και αντιπαραθέσεις γύρω από το ζήτημα βοήθησαν, ώστε το αίτημα για ίδρυση πανεπιστημίου να γίνει καθολικό και να διευκρινιστούν οι προσδοκίες από την ίδρυσή του. Υποβάλλοντας την έκθεσή του ο καθηγητής R. Bell τον Απρίλη του 1986 σημείωσε τα παρακάτω σχετικά:

Χωρίς αμφιβολία, αυτή είναι μια στιγμή που δίνει ανοίγματα και ευκαιρίες στη σύγχρονη ιστορία της Κύπρου. Πιστεύω πως ο λαός της Κύπρου επιθυμεί να γίνει το πανεπιστήμιο, και πως το πανεπιστήμιο είναι επιβεβλημένο για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους, δικαιολογημένο από το υπάρχον επίπεδο μόρφωσης και εξειδίκευσης ανάμεσα στους Κυπρίους, στην Κύπρο και στο εξωτερικό, και αναγκαίο για το μέλλον της Κύπρου σαν μιας ολοκληρωμένης κοινωνίας. Πιστεύω πως η έναρξη λειτουργίας των πρώτων σχολών το 1988 είναι εφικτή, δεδομένου ότι θα γίνει έγκαιρα το κατάλληλο ξεκίνημα. Συστήνω όπως η Κυβέρνηση της Κύπρου δεσμευτεί προς αυτή την κατεύθυνση και όπως αρχίσει το συντομότερο συγκεκριμένη εργασία¹⁹.

Με βάση τον ιδρυτικό νόμο, το Πανεπιστήμιο Κύπρου άρχισε τη λειτουργία του με τρεις σχολές (Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης) και δέκα τμήματα. Τα προπτυχιακά προγράμματα εμπλουτίστηκαν σταδιακά με μεταπτυχιακά, οι Σχολές αυξήθηκαν σε έξι και τα τμήματα σε εικοσιπέντε²⁰. Ο φοιτητικός πληθυσμός ανέρχεται σήμερα σε 5.162. Η νομοθετική ρύθμιση για τη γλώσσα του Πανεπιστημίου και ο χώρος ανέγερσής του αφήνουν ανοικτό παράθυρο για συμμετοχή της Τουρκοκυπριακής κοινότητας. Οι εξελίξεις γύρω από το πολιτικό πρόβλημα της Κύπρου θα αποβούν αποφασιστικός παράγοντας κατά πόσο το Πανεπιστήμιο Κύπρου θα αποβεί όντως κρατικό πανεπιστήμιο για όλο τον πληθυσμό του νησιού.

Από την αμφιταλάντευση στη βεβαιότητα

Σε αντίθεση με την περίπτωση του Πανεπιστημίου Κύπρου για την οποία χρειάστηκαν εικοσιεννέα χρόνια για την ψήφιση του σχετικού νόμου, μέσα σε μια τετραετία (2001-2005) ψηφίστηκαν δυο νόμοι για την ίδρυση δυο νέων κρατικών πανεπιστημίων, του *Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου* και του *Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου*. Προηγήθηκε μάλιστα το 1999 απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (αρ. 49.010, ημερ. 13.1.1999) με την οποία εγκρίθηκε πρόγραμμα δράσης για επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι ιδιωτικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και για τη μετατροπή της Κύπρου σε διεθνές περιφερειακό εκπαιδευτικό κέντρο. Έτσι, η αμφιταλάντευση για τη δημιουργία κρατικού πανεπιστημίου αντικαθίσταται με τη βεβαιότητα ότι η πρόοδος του ατόμου και της κοινωνίας προϋποθέτουν περισσότερες ευκαιρίες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Κυβέρνηση ενέκρινε τη δημιουργία των δυο νέων κρατικών πανεπιστημίων στις αρχές του 2001 και κατάρτισε τις αντίστοιχες Προπαρασκευαστικές Επιτροπές, οι οποίες συμπλήρωσαν και κατέθεσαν τις σχετικές εκθέσεις το Δεκέμβριο του ίδιου έτους²¹. Σε διάστημα δυο χρόνων ετοιμάστηκαν τα σχετικά νομοσχέδια και ψηφίστηκαν σε νόμους από τη Βουλή των Αντιπροσώπων. Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου άρχισε τη λειτουργία του το Σεπτέμβριο 2006. Το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο θα αρχίσει τη λειτουργία του το Σεπτέμβριο 2007.

Η δημιουργία του Ανοικτού Πανεπιστημίου αντανάκλα κυβερνητική πολιτική που παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση και η οποία είναι σύμφωνη με τη Διακήρυξη της Μπολόνια για συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση προκειμένου να δημιουργηθεί «Κοινωνία της Γνώσης», αλλά και της γενικότερης ευρωπαϊκής πολιτικής για προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης. Όπως διευκρινίζεται στην έκθεση της Προπαρασκευαστικής Επιτροπής, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο «θα δώσει την ευκαιρία σε μη προνομιούχες ομάδες του πληθυσμού να αποκτήσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και τα προσόντα τους»²². Η γενική αυτή αρχή μεταφράστηκε σε τρεις λειτουργικούς στόχους του Ανοικτού Πανεπιστημίου, οι οποίοι και αποτέλεσαν μέρος της νομοθεσίας. Αντιγράφω:

- παροχή πτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας.
- παροχή ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σύντομης διάρκειας.
- συνεχή επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των Κυπρίων πολιτών και Κυπρίων αποδήμων, ως επίσης και αλλοδαπών²³.

Η διάρθρωση του Ανοικτού Πανεπιστημίου προβλέπει την ίδρυση των παρακάτω τριών σχολών και πέντε προγραμμάτων²⁴.

- Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Πτυχιακό Πρόγραμμα Ελληνικού Πολιτισμού, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης στην Εκπαίδευση)
- Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης (Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Διοίκησης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Διοίκησης Μονάδων Υγείας)
- Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών (Πτυχιακό Πρόγραμμα Πληρο-φορικής).

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο άρχισε ήδη τη λειτουργία του με την ενεργοποίηση δύο προγραμμάτων και την εισδοχή 162 φοιτητών, 100 στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης στην Εκπαίδευση και 62 στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Διοίκησης Μονάδων Υγείας. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 θα προστεθούν δυο ακόμα προγράμματα, ένα μεταπτυχιακό στην πληροφορική και ένα προπτυχιακό στον ελληνικό πολιτισμό.

Η δημιουργία του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου έγινε με πρόθεση αναβάθμισης σε επίπεδο πανεπιστημίου των κρατικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που, όπως ήδη διευκρινίστηκε, λειτουργούν, για δεκαετίες τώρα, στην Κύπρο και οι οποίες προσφέρουν είτε διετή είτε τριετή κύκλο σπουδών. Τα εν λόγω ιδρύματα αποτέλεσαν βασικά το σύστημα κρατικής, μη πανεπιστημιακής, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η ίδρυση και λειτουργία τους ήταν συνειδητή απόφαση για υλοποίηση κυβερνητικής πολιτικής και, συνεπώς, η δράση και η προσφορά τους σχετίζεται άμεσα με τις αναπτυξιακές ανάγκες της Κύπρου κατά την περίοδο 1960-2000. Μέσα από ελεγχόμενο σύστημα εισδοχής και την προσφορά κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έγινε κατορθωτή η εξασφάλιση του απαραίτητου εργατικού δυναμικού τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα. Πρέπει, ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι δεν πρόκειται για συνένωση ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά για δημιουργία ενός νέου οργανισμού με πανεπιστημιακή δομή και διάρθρωση με στόχο την αναβάθμιση σε πανεπιστημιακό επίπεδο των κρατικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα υπό ένταξη εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι: Ανώτερο Τεχνολογικό Ινστιτούτο, Ανώτερο Ξενοδο-χειακό Ινστιτούτο, Νοσηλευτική Σχολή, Δασικό Κολέγιο, Μεσογειακό Ινστιτούτο Διεύθυνσης. Η Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου, που επίσης λειτουργούσε ως δημόσια σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τερμάτισε τη λειτουργία της το 1993 με την ίδρυση του Τμήματος Επιστημών Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Το σκεπτικό της ίδρυσης του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου διαλαμβάνει ότι σκοπός του είναι να προσφέρει πανεπιστημιακό επίπεδο σπουδές σε τομείς των εφαρμοσμένων επιστημών και τεχνών, να προσφέρει μεταπτυχιακά προγράμματα σε τομείς της αρμοδιότητάς του και να διεξάγει έρευνα στις επιστήμες που καλύπτει, με ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμοσμένη έρευνα²⁵.

Το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο θα αποτελείται από τις εξής σχολές: Τεχνολογικών Εφαρμογών, Υπηρεσιών Υγείας, Διοίκησης και Οικονομίας, Γεωτεχνικών Επιστημών και Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Εφαρμοσμένων Τεχνών και Επικοινωνίας.

Από τη βεβαιότητα στον πλουραλισμό

Η λειτουργία του Πανεπιστημίου Κύπρου και του Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς και η λειτουργία του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου από το επόμενο ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 δεν είναι σε θέση να ικανοποιήσουν τη ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η ετήσια ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπολογίστηκε από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (εφεξής ΕΕΜ), που συστάθηκε από την κυβέρνηση Τάσσου Παπαδόπουλου για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και

υποβολή σχετικής έκθεσης για την ανασυγκρότησή του, σε 6.100 θέσεις περίπου προπτυχιακών φοιτητών και σε 1.500 θέσεις μεταπτυχιακών φοιτητών²⁶.

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου προσφέρει ετησίως περίπου 1.000 θέσεις για προπτυχιακές και 400 θέσεις για μεταπτυχιακές σπουδές. Το κενό που δημιουργείται, περίπου 6.100 θέσεις, καλύπτεται από τα Πανεπιστήμια και τις άλλες δημόσιες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, καθώς και από πανεπιστήμια άλλων χωρών, κυρίως της Μεγάλης Βρετανίας και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Ενδεικτικά, σημειώνω ότι κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 έγιναν δεκτοί σε κρατικά πανεπιστήμια και κρατικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας 4.732 πρωτοετείς φοιτητές. Παρ' όλο, λοιπόν, που η «φοιτητική μετα-νάστευση» της Κύπρου θα μειωθεί με τη λειτουργία δυο νέων κρατικών πανεπιστημίων, αυτή θα εξακολουθήσει να ευρίσκεται σε υψηλά επίπεδα. Είναι σχεδόν βέβαιο ότι αυτή θα μειωθεί δραστικά εφόσον και όταν λειτουργήσουν στην Κύπρο ιδιωτικά πανεπιστήμια.

Δύο χρόνια μετά την έγκριση των αντίστοιχων νόμων για το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η Κυβέρνηση επανήλθε στο θέμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και προώθησε πολιτική (Ν.109(I)/2005)²⁷ για αναβάθμιση ιδιωτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με το νόμο για ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο αυτού του νόμου, τέσσερα υφιστάμενα ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κοινώς γνωστά ως κολέγια – Cyprus College, Frederick Institute of Technology, Intercollege, The Philips College – υπέβαλαν αίτηση για πανεπιστημιοποίηση. Στο πλαίσιο του ίδιου νόμου υπέβαλε αίτηση για να λειτουργήσει εξ αρχής ως πανεπιστήμιο και πέμπτο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την επωνυμία Πανεπιστήμιο Νεάπολης. Η διαδικασία ιδρυματικής αξιολόγησης και λήψης σχετικών αποφάσεων βρίσκεται σε εξέλιξη.

Την ίδια περίοδο δημοσιοποιήθηκαν και οι απόψεις της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης για την ανασυγκρότηση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφερόμενη στο θέμα της ίδρυσης ιδιωτικών πανεπιστημίων, η ΕΕΜ έθεσε τέσσερις προϋποθέσεις, που πρέπει να διέπουν το εγχείρημα. Πρώτο, τα προς μετεξέλιξη ιδιωτικά κολέγια πρέπει να προσφέρουν ολοκληρωμένη εκπαίδευση και όχι απλώς προγράμματα προσανατολισμένα στις άμεσες και συνήθως παροδικές ανάγκες της αγοράς. Δεύτερο, πρέπει να έχουν ελάχιστο όριο σε αριθμό φοιτητών, προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής. Τρίτο, πρέπει να διαθέτουν διδακτικό προσωπικό υψηλής στάθμης. Τέταρτο, η απόφαση για πανεπιστημιοποίηση πρέπει να είναι το αποτέλεσμα ανεξάρτητης αξιολόγησης και πιστοποίησης ποιότητας²⁸.

Ο Πρόεδρος της ΕΕΜ καθηγητής Ανδρέας Καζαμίας επανήλθε στο θέμα της πανεπιστημιοποίησης των ιδιωτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε δυο επιφυλλίδες του στον ημερήσιο τύπο υποστήριξε ότι κανένα από τα κολέγια δεν είναι έτοιμο για μετεξέλιξη γιατί, ανάμεσα σε άλλα, δεν προσφέρουν προγράμματα υψηλής ποιότητας τα οποία να καλύπτουν όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, δεν είναι εναρμονισμένα με έγκυρα διεθνή πρότυπα για προαγωγή της επιστήμης και της έρευνας, προσφέρουν κυρίως εργαλειακή γνώση και υποβαθμίζουν τη σημασία της γενικής παιδείας και, τέλος, είναι ξενόγλωσσα και, ως εκ τούτου, μειώνεται η μορφωτική και εκπολιτιστική αποστολή τους²⁹.

Κάπως διαφορετική είναι η άποψη του καθηγητή Ανδρέα Δημητρίου, προέδρου της Προσωρινής Διοικούσας Επιτροπής του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου. Σε δική του επιφυλλίδα, στην ίδια πιο πάνω εφημερίδα κατά την ίδια μάλιστα ημερομηνία, σημειώνει τα παρακάτω:

Η Ιδιωτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο άρχισε νωρίς μετά την ανεξαρτησία και ήρθε να καλύψει το μεγάλο κενό στην παροχή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που προκαλούσε η απροθυμία του κράτους να δημιουργήσει δημόσια πανεπιστήμια. Συνεπώς, αφενός η λειτουργία των ιδιωτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά ένα μέρος κάλυψε υπαρκτές εκπαιδευτικές, οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες... Αφετέρου, όμως, τα ιδρύματα αυτά, για λόγους που σχετίζονται με την πλήρη έλλειψη ακαδημαϊκής παράδοσης στον τόπο για πολλά χρόνια πριν και μετά την ανεξαρτησία, ... παρέμειναν προσανατολισμένα προς την παροχή επαγγελματικών κυρίως σπουδών ή σπουδών που είχαν άμεσο αντίκρισμα στην αγορά εργασίας... Η έγκριση του νόμου για τη δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων... άνοιξε το δρόμο για την αναβάθμιση των κολεγίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πληρούν τους όρους του νόμου σε πανεπιστήμια. Θεωρώ ότι η ιστορία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο... δικαιολογεί την εξέλιξη αυτή. Ειδικότερα, δικαιώνει την παρουσία των ιδρυμάτων αυτών σε καιρούς κατά τους οποίους η κυπριακή πολιτεία απέφυγε να πάρει τις ευθύνες της προς τους πολίτες της ως προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιτρέπει, επίσης, τη δημιουργία μιας μεγάλης ακαδημαϊκής κοινότητας στη χώρα που δεν θα μπορούσε να δημιουργηθεί μόνο από το κράτος. Συνεπώς, τα ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση και να ολοκληρώσουν την ιστορική τους διαδρομή αλλάζοντας από κολέγια επαγγελματικής εκπαίδευσης σε πραγματικά πανεπιστήμια³⁰.

Ποια είναι η ιστορική διαδρομή στην οποία αναφέρεται ο Α. Δημητρίου; Τα ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν αρχικά στο πλαίσιο του νόμου 1/1987 και αργότερα του τροποποιητικού νόμου Ν.67(Ι)/1996. Αρχισαν με ιδιωτική πρωτοβουλία πριν από την ψήφιση του σχετικού νόμου και, σε κάποιες περιπτώσεις, σε συνεργασία με ξένα πανεπιστήμια. Η νομοθεσία έγινε αργότερα για την επιβολή τάξης στην εν πολλοίς ανεξέλεγκτη δραστηριότητά τους. Η λειτουργία τους ρυθμίστηκε με τους παραπάνω νόμους και τον μετέπειτα επίσης τροποποιητικό νόμο Ν.67(Ι)1997³¹. Για τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης που πρόσφεραν, αλλά και για την προστασία και την κατοχύρωση των φοιτητών που φοιτούσαν σ' αυτά, η Κυβέρνηση ίδρυσε το 1995-96 το Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Πιστοποίησης (ΣΕΚΑΠ) για αξιολόγηση και πιστοποίηση προγραμμάτων³². Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τα προγράμματα που προσφέρουν τα προς πανεπιστημιοποίηση ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και για τα ήδη μέχρι σήμερα αξιολογημένα-πιστοποιημένα προγράμματα εκ μέρους του ΣΕΚΑΠ.

Πίνακας 1
Προσφερόμενα και εγκεκριμένα-πιστοποιημένα προγράμματα Ιδρυμάτων Ιδιωτικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο

Ίδρυμα	Προπτυχιακά		Μεταπτυχιακά		Σύνολο	
	Προσφε- ρόμενα	Εγκεκριμένα	Προσφε- ρόμενα	Εγκεκριμένα	Προσφε- ρόμενα	Εγκεκριμένα
Cyprus College	39	29	5	1	44	30
Frederick Institute of Technology	32	29	1	--	33	29
Intercollege	73	37	16	2	89	39
The Philips College	15	9	3	1	18	10
Σύνολο	159	104	25	4	184	108

Η επίδραση του ΣΕΚΑΠ στην ποιότητα και γενικά στις εξελίξεις που αφορούν στην ιδιωτική, μη πανεπιστημιακή, τριτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου ανακεφαλαιώθηκαν πρόσφατα από τον Πρόεδρό του καθηγητή Κώστα Παπανικόλα στη λογοδοσία του που έγινε με την ευκαιρία συμπλήρωσης δεκαετούς λειτουργίας του ΣΕΚΑΠ³³. Σταχυολογώ τα παρακάτω ενδιαφέροντα στοιχεία:

- Ο αριθμός των Κυπρίων φοιτητών που επιλέγουν την ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου διπλασιάστηκε.
- Ο αριθμός των ξένων φοιτητών που επιλέγουν την Κύπρο για σπουδές πενταπλασιάστηκε.
- Ο αριθμός του διδακτικού προσωπικού των κολεγίων τετραπλασιάστηκε.
- Το ΣΕΚΑΠ βοήθησε σημαντικά στην αναβάθμιση και ανάπτυξη των ιδιωτικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση υπήρξε και η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που είναι κατά νόμο επιφορτισμένο με την ίδρυση, λειτουργία και έλεγχο των ιδιωτικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διαδικασία για μετεξέλιξη των ιδιωτικών ιδρυμάτων σε πανεπιστήμια βρίσκεται σε εξέλιξη. Η μετεξέλιξη αυτών των ιδρυμάτων σε πανεπιστήμια καθορίζεται, όπως ήδη αναφέρθηκε, από το νόμο Ν.109(Ι)/2005. Ανάμεσα στις προϋποθέσεις που καθορίζει ο νόμος για πανεπιστημιοποίηση είναι και οι παρακάτω:

1. Σκοπός κάθε πανεπιστημίου είναι:

- 1.1 η προαγωγή της επιστήμης, της γνώσης, της μάθησης και της παιδείας, μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας προς όφελος του κοινωνικού συνόλου·
 - 1.2 η καλλιέργεια, η μετάδοση, η εφαρμογή και η διεπιστημονική ανταλλαγή των γνώσεων· και
 - 1.3 η παροχή υψηλής ποιότητας πτυχιακής ή και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, η οποία να τυγχάνει διεθνούς αναγνώρισης³⁴.
2. Η νομική υπόσταση του πανεπιστημίου θα είναι οργανισμός ιδιωτικού δικαίου κερδοσκοπικού ή μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα³⁵.
 3. Ο αριθμός των φοιτητών δεν πρέπει να είναι κατώτερος των 1.000 με ελάχιστο αριθμό 250 φοιτητών στο πρώτο έτος σπουδών³⁶.
 4. Κατά την έναρξη λειτουργίας πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις Σχολές οι οποίες θα καλύπτουν διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς και να φοιτούν στο ίδρυμα σε εκπαιδευτικά αξιολογημένους–πιστοποιημένους κλάδους σπουδών τουλάχιστον 700 φοιτητές³⁷.
 5. Εντός περιόδου δέκα ετών από την έναρξη ισχύος του Νόμου αυτού, στο πανεπιστήμιο πρέπει να δημιουργηθεί ένα τουλάχιστον μεταπτυχιακό πρόγραμμα δωδεκάμηνης διάρκειας επιπέδου μάστερ³⁸.
 6. Να υπάρχει σαφές σχέδιο ανάπτυξης του πανεπιστημίου, στο οποίο περιλαμβάνονται αναλυτικά οι τρόποι και μέθοδοι επίτευξης των σκοπών του και χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του σχεδίου για τα πρώτα τέσσερα χρόνια της λειτουργίας του³⁹.
- Η ετοιμότητα των ιδρυμάτων ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να μετεξελιχθούν σε πανεπιστημιακά ιδρύματα θα κριθεί από επταμελή Επιτροπή Αξιολόγησης, όπως προνοείται από τη νομοθεσία⁴⁰. Η απόφαση της Επιτροπής Αξιολόγησης πρέπει να υποβληθεί στον Υπουργό Παιδείας εντός έξι μηνών μετά την υποβολή της αίτησης. Ωστόσο, η Επιτροπή Αξιολόγησης μπορεί να αναβάλει τη λήψη απόφασης για περίοδο που μπορεί να κυμαίνεται μεταξύ ενός και δυο χρόνων⁴¹. Την τελική απόφαση για έγκριση ή απόρριψη της αίτησης θα λάβει το Υπουργικό Συμβούλιο, το αργότερο σε τρεις μήνες μετά την υποβολή της σχετικής εισήγησης⁴².
- Συμπερασματικά, η ιστορία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο από την εποχή της ανεξαρτησίας ως σήμερα έχει την ιδιαιτερότητά της. Από τη μια, παρά την εκτεταμένη και επί σειράν ετών «φοιτητική μετανάστευση», η δημιουργία κρατικού πανεπιστημίου καθυστέρησε για τρεις δεκαετίες εξαιτίας αμφιταλάντευσης για τη σκοπιμότητα ίδρυσής του, μιας αμφιταλάντευσης που είχε τις ρίζες της στις κυρίαρχες ιδεολογίες της εποχής, στην επίδραση διαφόρων θεσμών και στις τότε κρατούσες πολιτικές και οικονομικές περιστάσεις. Από την άλλη, η αμφιταλάντευση παραχώρησε πρόσφατα τη θέση της στη βεβαιότητα, με αποτέλεσμα να είναι σήμερα καθολικά αποδεκτό το αίτημα για ύπαρξη επιλογών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έχουν ήδη δημιουργηθεί πρόσφατα δυο νέα κρατικά πανεπιστήμια και ψηφίστηκε ο νόμος που προβλέπει αναβάθμιση σε επίπεδο πανεπιστημίου ιδιωτικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία αναβάθμισης των εν λόγω σχολών βρίσκεται σε εξέλιξη. Θα υπάρξει πράγματι πλουραλισμός με αυξημένες ευκαιρίες σπουδών σε πανεπιστημιακό επίπεδο; Προσωπικά, είμαι αισιόδοξος.

Σημειώσεις

1. Βάκης, Ν. (2005). *Η ίδρυση πανεπιστημίου στην Κύπρο: από το όραμα στη λειτουργία*. Λευκωσία, σ.1.
2. Περσιάνης, Π. (2002). *Προκλήσεις και προβλήματα του Πανεπιστημίου Κύπρου*. Λευκωσία, σσ. 199-206.
3. Στο ίδιο, σ. 215-216.
4. Το τρίπτυχο «ιδεολογίες-θεσμοί-περιστάσεις» αποτελεί τις βασικές συνιστώσες ενός μοντέλου συγκριτικής ανάλυσης αποφάσεων, ιστορικών περιόδων, κ.λπ. Το μοντέλο περιγράφεται ευκρινώς στο βιβλίο: Περσιάνης, Π. (1978). *Church and state in Cyprus education*. Λευκωσία, σσ. 35-52.
5. Ο νόμος Ν. 144/1989 – *Νόμος που προβλέπει για την ίδρυση και λειτουργία του Πανεπιστημίου Κύπρου* δημοσιεύτηκε στην υπ' αριθμό 2430 Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας στις 28.7.1989.

6. Και οι δυο νόμοι ψηφίστηκαν από τη Βουλή των Αντιπροσώπων το 2003. Ο πρώτος νόμος – Ν.198(Ι)/2003– έχει ως τίτλο *Νόμος που προνοεί για την ίδρυση και λειτουργία Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου* καθώς και για άλλα συναφή θέματα και δημοσιεύτηκε στην υπ' αριθμό 3792 Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας στις 31.12.2003. Ο δεύτερος νόμος Ν.234(Ι)/2003– έχει ως τίτλο *Νόμος που προνοεί για την ίδρυση και λειτουργία του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου* και δημοσιεύτηκε στην υπ' αριθμό 3670 Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας στις 31.12.2002.
7. Ν. 109(Ι)/2005, *Ο περί ιδιωτικών πανεπιστημίων ίδρυση, λειτουργία και έλεγχος νόμος του 2005* δημοσιεύτηκε στην υπ' αριθμό 4019 Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας με ημερομηνία 29.7.2005.
8. Για βαθύτερη ανάλυση της έννοιας βλέπε Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, Τόμος Α΄* (1836-2005). Αθήνα: Gutenberg, σ. 27.
9. Οι απόψεις αυτές υποστηρίχτηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων του θέματος στη Βουλή των Αντιπροσώπων. Βλέπε *Πρακτικά της Βουλής των Αντιπροσώπων – Γ΄ Βουλευτική Περίοδος – Σύνοδος Ε΄* με ημερομηνία 6.11.1980.
10. Φιλίππου, Λ. (1930). *Τα ελληνικά γράμματα εν Κύπρω κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας*. Λευκωσία. σ. 83.
11. Περισιάνης, Π. (1978), όπου παραπάνω, σ. 35.
12. Βλέπε σχετικά Βάκης, Ν. (1986). Θέσεις του σωματείου «Φίλοι του Πανεπιστημίου» για το Κυπριακό Πανεπιστήμιο. *Μορφή και χαρακτήρας του Κυπριακού Πανεπιστημίου*. Λευκωσία: Φίλοι του Πανεπιστημίου, σσ. 17-23.
13. Μάτσης, Σ. (1985). Πανεπιστήμιο και επιπτώσεις πάνω στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. *Ο ρόλος του πανεπιστημίου στη σύγχρονη κυπριακή κοινωνία*. Λευκωσία: Φίλοι του Πανεπιστημίου, σσ. 19-23.
14. Περισιάνης, Π. (2002), όπου παραπάνω, σ. 202.
15. *Στατιστικές της εκπαίδευσης 2004-2005, αρ. έκθεσης 37*. Λευκωσία: Κυπριακή Δημοκρατία, συνοπτικός πίνακας V.
16. Μάτσης, Σ., όπου παραπάνω.
17. Στο ίδιο
18. Οι οκτώ μελέτες είναι, κατά χρονολογική σειρά, οι παρακάτω:
 - Έκθεση Διυπουργικής Επιτροπής για την ίδρυση Πανεπιστημίου στην Κύπρο. Δεκέμβρης, 1976, 97 σελ., συν παραρτήματα.
 - Έκθεση του Καθηγητή J. Lewis για το Πανεπιστήμιο με απόψεις και σχόλια σε σχέση με την έκθεση της ΔΕΜΙΠ. 1976, 19 σελ.
 - Έκθεση J. Bolibaugh et al. της ΟΥΝΕΣΚΟ. *Εκπαιδευτικά θέματα στην Κύπρο*, με ειδική αναφορά στο Πανεπιστήμιο, 1977.
 - Έκθεση D. Hykin και B. Ostergen, της ΟΥΝΕΣΚΟ. *Το Πανεπιστήμιο της Κύπρου: Μελέτη Σκοπιμότητας*: 1977-78 σελ.
 - Προκαταρκτική μελέτη για την τοποθεσία του Κυπριακού Πανεπιστημίου από τους R. Mckie και J. Greer του Πανεπιστημίου Queen's του Μπέλφαστ, 1979.
 - Αναθεωρημένες εκθέσεις της ΔΕΜΙΠ 1981 και 1982.

- Μελέτη του πρώην Υπουργού Παιδείας Χρ. Σοφιανού. *Σχολές και Τμήματα του Κυπριακού Πανεπιστημίου*, Φεβράρης, 1986, 37 σελ. συν 38 σελ. πίνακες και γραφικές παραστάσεις.
 - Έκθεση του Καθηγητή R.E. Bell, του Πανεπιστημίου McGill (Καναδά). *Η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Κύπρου*. Απρίλης 1986, 55 σελ.
19. Bell, R.E. (1986). *The establishment of the University of Cyprus. Report to the Minister of Education of Cyprus*. Nicosia, p. 14.
 20. Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2006.
 21. *Εισηγητική Έκθεση της Προπαρασκευαστικής Επιτροπής για την ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου*. Λευκωσία, Δεκέμβριος 2001 και *Εισηγητική Έκθεση για την ίδρυση Πανεπιστημίου Εφαρμοσμένων Επιστημών και Τεχνών*. Λευκωσία, Δεκέμβριος 2001.
 22. Βλέπε Εισηγητική Έκθεση για το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόλογος.
 23. Όπου παραπάνω Ν. 234(I)/2003, άρθρο 6, σ. 6.
 24. Στο ίδιο, άρθρο 8, σ. 7.
 25. Όπου παραπάνω, Ν. 198(I)/2003, άρθρο 4.
 26. Βλέπε έκθεση με τίτλο *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2004, σσ. 200-201.
 27. Νόμος (Ν.109(I)/2005).
 28. Βλέπε έκθεση ΕΕΜ όπου παραπάνω, σ. 203
 29. Καζαμιάς, Α. (2005) Λείπουν τα εχέγγυα για «πανεπιστημιοποίηση» Εφημ. Ο Φιλελεύθερος, 11.9.2005 Και όμως δεν έχουν τα εχέγγυα για πανεπι-στημιοποίηση. Εφημ. Ο Φιλελεύθερος, 25.9.2005.
 30. Δημητρίου, Α. (2005). Χρειάζεται υπέρβαση παγιωμένων πρακτικών. Εφημ. Ο Φιλελεύθερος, 2.10.2005.
 31. Ο νέος νόμος –Ν.67(I)/1997– τροποποιεί προηγούμενο νόμο με αριθμό 1/1987. Ο τροποποιητικός νόμος τιτλοφορείται *Νόμος που τροποποιεί τον περί σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης νόμο* και δημοσιεύτηκε στην υπ' αριθμό 3168 Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας στις 18.7.1997.
 32. Η αποστολή, οργάνωση και λειτουργία του ΣΕΚΑΠ περιγράφεται στην ενοποιημένη νομοθεσία για τις Σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ν.67(I)/94-2004, άρθρα 31-38. Το ΣΕΚΑΠ συνεπικουρείται στο έργο του από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και από το ΚΥΣΑΤΣ που αποφαίνεται για την ισοτιμία και αντιστοιχία πτυχίων.
 33. Κυριακίδου, Χ. (2006). Καθιερώνεται η ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εφημ. Ο Φιλελεύθερος, 13.9.2006.
 34. Όπου παραπάνω, Ν.109(I)/2005, άρθρο 3(1), σ. 733.
 35. Στο ίδιο, άρθρο 6(I), σ. 735.
 36. Στο ίδιο, άρθρο 8(I)(ε), σ. 738.

37. Στο ίδιο, άρθρο 8(1)(θ), σ. 738 και άρθρο 8(4)(α), σ. 740.
38. Στο ίδιο, άρθρο 8(1)(ια), σ. 739.
39. Στο ίδιο, άρθρο 8(1)(στ), σ. 738.
40. Στο ίδιο, άρθρο 10(1), σ. 742.
41. Στο ίδιο, άρθρο 11(1).
42. Στο ίδιο, άρθρο 12, σ. 745

Η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Πανεπιστήμιο Πατρών-Ιστορία και προοπτική

Νίκος ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗΣ
Δρ. ΤΕΠΑΕΣ Παν/μίου Αιγαίου, Ε.Ε.ΔΙ.Π. Παν/μιο Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία μας αυτή αποτελεί κυρίως μια πρώτη προσπάθεια κωδικοποίησης και κατάθεσης ενός μικρού κεφαλαίου, σε σπερματική ομολογουμένως μορφή, γύρω από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο Πανεπιστήμιο Πατρών από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα. Η σύνθεσή της στηρίχτηκε σε πρωτογενείς κυρίως πηγές του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών αλλά και σε στοιχεία από διάφορες επιμέρους πηγές και αρχεία του Πανεπιστημίου Πατρών.

ABSTRACT

In this paper we present in embryonic form the history and the development of the Foreign Languages Center (FLC) of the University of Patras in the past forty years. FLC has been offering its students language teaching in English, French, German, Italian and since the '90s Russian. The aim of the FLC is to support university students to become acquainted with the guidelines of the terminology for specific purposes and to further develop competence as well as awareness of the foreign language learning-world.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα με έκδηλο το ενδιαφέρον της επιστημονικής και ακαδημαϊκής κοινότητας για το διεθνές περιβάλλον αλλά και για την παρακολούθηση των εξελίξεων στους τομείς της έρευνας, της επιστήμης και της τεχνολογίας προστίθενται και τα έντονα φαινόμενα της διεθνοποίησης των πανεπιστημιακών σπουδών, καθώς και της αγοράς εργασίας τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Κατά συνέπεια η αναγκαιότητα συστηματικής διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο ελληνικό πανεπιστήμιο αποκτά ειδική βαρύτητα προκειμένου οι φοιτητές να εφοδιαστούν με επαρκείς γνώσεις για να μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στο πλαίσιο των γλωσσικών απαιτήσεων του σύγχρονου αυτού παγκόσμιου σκηνικού. Θεωρούμε ότι τα διδασκαλεία ξένων γλωσσών θα πρέπει όχι μόνο να καλύπτουν απλώς τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας αλλά να μετασχηματιστούν σε κέντρα διδασκαλίας πολιτισμικής ιστορίας της γλώσσας προκειμένου να συμβάλλουν στην ανέλιξη του σύγχρονου πανεπιστημιακού γίνεσθαι.

2. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ -ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών ξεκίνησε αρχικά στο τέλος της δεκαετίας του 1960, και διαχωρίζεται σε δύο βασικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος εκτείνεται από το 1966, χρονολογία επίσημης έναρξης του Πανεπιστημίου Πατρών, μέχρι το 1980. Η διδασκαλία της Αγγλικής και Γαλλικής και αργότερα της Γερμανικής καλύπτει τις βασικές διδακτικές ανάγκες των τότε νεοσυσταθειών Σχολών Θετικών Επιστημών και Πολυτεχνικής, χωρίς όμως αυτή να συντονίζεται από ανάλογο θεσμοθετημένο και

συγκροτημένο φορέα. Η δεύτερη περίοδος εγκαινιάζεται με την ίδρυση του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών τη δεκαετία του 1980 και εκτείνεται μέχρι σήμερα, οπότε η εποπτεία του φορέα ανατέθηκε στην Κεντρική Διοίκηση του Πανεπιστημίου Πατρών (Πρυτανικό Συμβούλιο-Σύγκλητος). Από τότε το διδακτικό του έργο καλύπτει σχεδόν τα περισσότερα τμήματα του Ιδρύματος. Τη δεκαετία του 1990 ανανεώνεται σημαντικά το διδακτικό δυναμικό του ΔΞΓ. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από μια εντελώς διαφορετική αντίληψη για τη διδασκαλία, αφού οι νέοι διδάσκοντες απομακρύνονται σταδιακά από το κλασσικό διδακτικό πρότυπο και στρέφονται προς τη διδασκαλία της ορολογίας των επιστημών. Έτσι ο γενικότερος στόχος της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών οριοθετείται από την εξοικείωση των φοιτητών και φοιτητριών με την εκάστοτε ειδική γλώσσα της επιστήμης τους, ώστε να αποκτήσουν τις ανάλογες γλωσσικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να κατανοούν την αντίστοιχη ξενόγλωσση βιβλιογραφία σχετική με το γνωστικό τους αντικείμενο και επιπλέον να ανταποκρίνονται σε γενικότερες και ειδικότερες επικοινωνιακές καταστάσεις.

3. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΔΞΓ

Το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών αποτελεί αυτόνομη ακαδημαϊκή μονάδα του Πανεπιστημίου Πατρών και είναι επιφορτισμένο με τη διδασκαλία των μαθημάτων των ξένων γλωσσών για ειδικούς σκοπούς. Λειτουργεί με βάση τον Εσωτερικό Κανονισμό, ο οποίος εγκρίθηκε με την υπ' αριθμ. 171/31-8-1992 απόφαση της Συγκλήτου. Διοικείται από το διευθυντή/τρια που ορίζεται από τη Γενική Συνέλευση του ΔΞΓ και εποπτεύεται από την επιτροπή κοσμητόρων των Σχολών του Ιδρύματος σύμφωνα με το άρθρο 21 παρ. 1 του Εσωτερικού Κανονισμού του ΠΠ (ΦΕΚ 1062/τχ 2^ο /14-7-2004).

Σκοπός του ΔΞΓ είναι ο συντονισμός της διδασκαλίας του μαθήματος των ξένων γλωσσών στα τμήματα του ΠΠ. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού το ΔΞΓ λαμβάνει γενικές αποφάσεις που αφορούν τα προγράμματα διδασκαλίας, τις διδακτικές μεθόδους και την αξιοποίηση των ερευνητικών πορισμάτων της οικείας επιστήμης και ειδικότερα της γλωσσολογίας και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Ειδικότερα η δραστηριότητα του ΔΞΓ εστιάζεται στα παρακάτω:

α) τη διδακτική κάλυψη των αναγκών που προκύπτουν από τα Προγράμματα Σπουδών όλων των τμημάτων του Πανεπιστημίου στο γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών

β) τη συνεργασία με ημεδαπά ή αλλοδαπά ακαδημαϊκά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα, φορείς, δημόσιες υπηρεσίες, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλους κοινωνικούς φορείς διδασκαλίας και έρευνας στο αντικείμενο των ξένων γλωσσών από τη γενικότερη επιστημονική κατάρτιση και ενδιαφέροντα των μελών του.

γ) την οργάνωση σεμιναρίων, συμποσίων, διαλέξεων και την πραγματοποίηση εκδόσεων.

Τα μαθήματα των ξένων γλωσσών προσφέρονται στα περισσότερα τμήματα και η διάρκεια της διδασκαλίας ποικίλλει από ένα μέχρι τέσσερα εξάμηνα ανάλογα με τις απαιτήσεις του τμήματος. Η παρακολούθηση των μαθημάτων αποτελεί προϋπόθεση για τη λήψη του πτυχίου στα περισσότερα τμήματα του ΠΠ και πιστώνεται με διδακτικές μονάδες ανάλογα με τις προδιαγραφές του οδηγού σπουδών των διαφόρων τμημάτων. Το σχήμα αυτό κατά σχολές θα μπορούσε να αποτυπωθεί ως εξής:

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών			
Τμήμα	ΩΔ	ΔΜ	Υ/Ε
Παιδ. Δημ. Εκπ/σης	3	3	Ε
Θεατρικών Σπουδών	3	3	Υ
ΤΕΕΑΠΗ	3	3	Ε
Φιλολογίας	3	-	Υ
Πίνακας 1			
Σχολή Επιστημών Υγείας			
Τμήμα	ΩΔ	ΔΜ	Υ/Ε
Ιατρικής	3	2	Υ
Φαρμακευτικής	3	-	Υ

Πίνακας 2			
Σχολή Θετικών Επιστημών			
Τμήμα	ΩΔ	ΔΜ	Υ/Ε
Βιολογίας	3	-	Υ
Μαθηματικών	3	3	Υ
Χημείας	3	3	Υ
Πίνακας 3			
Πολυτεχνική Σχολή			
Τμήμα	ΩΔ	ΔΜ	Υ/Ε
Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	3	-	Ε
Ηλεκτρολόγων - Μηχανικών	3	-	Υ
Μηχανολόγων - Μηχανικών	3	3	Υ
Πολιτικών Μηχανικών	3	3	Υ
Χημικών Μηχανικών	3	-	Υ
Πίνακας 4			
Ανεξάρτητα Τμήματα			
Τμήμα	ΩΔ	ΔΜ	Υ/Ε
Οικονομικών Επιστημών	3	3	Υ

Πίνακας 5

*ΩΔ = Ώρες Διδασκαλίας, ΔΜ = Διδακτικές Μονάδες, Υ/Ε = Υποχρεωτικό/ Επιλογής
Πηγές Αρχείο ΔΞΓ- Οδηγοί Σπουδών Τμημάτων (2006)

Οι προσφερόμενες ξένες γλώσσες από το ΔΞΓ σήμερα είναι: η Αγγλική, η Γαλλική, η Γερμανική, η Ιταλική και η Ρωσική και οι φοιτητές/φοιτήτριες μπορούν να επιλέξουν μια από τις γλώσσες αυτές ανάλογα με το γνωστικό τους υπόβαθρο και τη γλωσσική τους εμπειρία. Αξιόλογη παρέμβαση στο χώρο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης θα πρέπει να θεωρηθεί η εισαγωγή της διδασκαλίας της ρωσικής γλώσσας, η οποία λειτούργησε αυξητικά και συμπληρωματικά για το ΔΞΓ με την πρόσληψη μόνιμου μέλους ΕΕΔΙΠ στη αρχές της δεκαετίας του '90.

Επ' αυτού δύο γενικότερα σχόλια: Το πρώτο λανθάνον στοιχείο, υπαρκτό όμως, αφορά το επίπεδο γνώσεων των φοιτητών. Παρατηρείται ότι ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών δεν έχει αποκτήσει ακόμη και μετά από την ολοκλήρωση της σχολικής και εξωσχολικής του εκπαίδευσης, το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων υποδομής, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αντεπεξέλθει στις διδακτικές και εξεταστικές απαιτήσεις των μαθημάτων παρουσιάζοντας έτσι ένα αυξημένο δείκτη αποτυχίας. Το δεύτερο συνακόλουθο και ομόλογο προς το πρώτο είναι η αυταπάτη ότι η ξένη γλώσσα θα πρέπει να αποτελεί απλή προϋπόθεση λήψεως του πτυχίου χωρίς την πριμοδότηση διδακτικών μονάδων. Η παράμετρος αυτή αναστέλλει το ενδιαφέρον των φοιτητών, οι οποίοι μεταβάλλονται μόνο σε εξεταζόμενα υποκείμενα χωρίς καμιά απολύτως συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκριτικά με αντίστοιχα κέντρα ξένων γλωσσών άλλων ελληνικών πανεπιστημίων το ΔΞΓ παρουσιάζει μια συγκροτημένη και σύγχρονη εικόνα, η οποία εξελίχθηκε σταδιακά, χωρίς ωστόσο η αντιστοιχία διδασκόντων και διδασκομένων να κινείται σε επιθυμητά επίπεδα. Η σημερινή αναλογία για την αγγλική γλώσσα είναι 2:1, δηλαδή ένας διδάσκων ανά δύο τμήματα με μέσο όρο φοιτητών να υπερβαίνει

τους τριακόσιους το εξάμηνο, παράμετρος που υποβαθμίζει κατά πολύ την παρεχόμενη εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχουν αιτήματα νέων αλλά και παλαιών τμημάτων για τη διδασκαλία κυρίως της Αγγλικής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι εφικτό. Για τις υπόλοιπες γλώσσες μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αναλογία διδασκόντων-διδασκομένων είναι ικανοποιητική λόγω του σχετικά μικρού αριθμού των φοιτητών.

4. Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Σήμερα το διδακτικό προσωπικό του ΔΞΓ αποτελείται από έντεκα μέλη ειδικού διδακτικού προσωπικού (ΕΕΔΙΠ Ι) τα οποία καλύπτουν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα περισσότερα τμήματα του Πανεπιστημίου Πατρών και κατανέμονται όπως εμφανίζεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Κατανομή Διδακτικού Προσωπικού ΔΞΓ κατά ειδικότητα

1966-1980					
Ειδικότητα	Αγγλικής 2	Γαλλικής 1	Γερμανικής 1	Ιταλικής 1	
1980-1990					
Ειδικότητα	Αγγλικής 4	Γαλλικής 1	Γερμανικής 1	Ιταλικής 1	
1990-2006					
Ειδικότητα	Αγγλικής 7	Γαλλικής 1	Γερμανικής 1	Ιταλικής 1	Ρωσικής 1
Προπτυχιακές 1 Ρωσικής 1	Σπουδές	Αγγλικής 7	Γαλλικής 1	Γερμανικής 1	Ιταλικής
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Αγγλικής 5	Γαλλικής 1	-	-	-
Διδακτορικό Δίπλωμα	Αγγλικής 3	-	-	-	-

Πηγή ΔΞΓ

Πίνακας 6

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 6, όπου αποτυπώνεται η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού με βάση τη γλώσσα διδασκαλίας, τη μερίδα του λέοντος διεκδικεί η διδασκαλία της Αγγλικής, η οποία ουσιαστικά προσλαμβάνει διαστάσεις γλωσσικού ηγεμονισμού. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ένα μεγάλο σύνολο φοιτητών διαθέτει το ανάλογο γλωσσικό υπόβαθρο στην Αγγλική γλώσσα με αποτέλεσμα να διοχετεύεται και ο κύριος όγκος του προς τη γλώσσα αυτή. Παρατηρούμε ότι η αναλογία 2:1 υπέρ της Αγγλικής που εμφανίζεται στη δεκαετία του 1970 μεταβάλλεται σε 4:1 τη δεκαετία του 1980 για να ανατραπεί και να καταλήξει σε 7:1. Το προβάδισμα αυτό έγκειται σαφώς τόσο στη διεύρυνση του Πανεπιστημίου (ίδρυση της Σχολής Επιστημών Υγείας 1977 και Παιδαγωγικών Τμημάτων 1983) όσο και στην μεγάλη αύξηση των φοιτητών. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που επίσης θα πρέπει να συνυπολογισθεί για την επιλογή αυτή είναι ότι το γεγονός ότι η πλειονότητα της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας είναι επίσης στην Αγγλική γλώσσα και αυτό υποχρεώνει τόσο τα τμήματα όσο και τους φοιτητές να επιλέγουν ως χρηστικό εργαλείο πρόσβασης την Αγγλική.

Εδώ θα πρέπει να επισημανθούν κάποια στοιχεία που έχουν άμεση σχέση με την επιστημονική ταυτότητα των διδασκόντων: α) η πρώτη γενιά διδασκόντων ήταν φορέας μιας εμπειροκο-βιωματικής αντίληψης για τη διδασκαλία, ενώ η δεύτερη γενιά απομακρύνεται σταδιακά από την αντίληψη αυτή συνεπεία και των μεθοδολογικών και διδακτικών αλλαγών που έχουν ήδη συντελεσθεί στο μεσοδιάστημα. Ωστόσο και οι δύο γενιές συνυπάρχουν σε μεγάλο βαθμό και για αρκετό χρονικό διάστημα.

Από τα διαθέσιμα στοιχεία επίσης αλλά και μαρτυρίες διδασκόντων παρατηρείται ότι η επιλογή του προσωπικού δεν υπήρξε πάντοτε γνώμονας βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας των σπουδών αλλά προϊόν οικογενειακής επιρροής ή πολιτικών παρεμβάσεων. Παράλληλα στην πρώιμη περίοδο υπήρξαν και προσλήψεις διδακτικού προσωπικού που δεν κατείχε τίτλους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Για την περίοδο αυτή σημειώνεται η παντελής απουσία διδακτορικών τίτλων σπουδών, αφού για την κατάληψη θέσεως δεν ήταν απαραίτητη προϋπόθεση η κατοχή παρόμοιων τίτλων. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί με δύο εκδοχές: α) η απόκτηση διδακτορικού διπλώματος σε πανεπιστήμια του εξωτερικού ήταν μακροχρόνια και επίπονη διαδικασία και αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για τους περισσότερους διδάσκοντες των ξένων γλωσσών και β) τα ξενόγλωσσα τμήματα των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων δεν διέθεταν τις αναγκαίες υποδομές για τη χορήγηση μεταπτυχιακών τίτλων.

Τη δεκαετία του '90 το ΔΞΓ εισέρχεται σε μια φάση αναδιοργάνωσης αφού για πρώτη φορά προσλαμβάνονται έξι νέοι διδάσκοντες της Αγγλικής Γλώσσας. Η ανασυγκρότηση αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις γενικότερες ανακατατάξεις στον ευρύτερο πανεπιστημιακό χάρτη όπως την ίδρυση της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και την ανέλιξη των παιδαγωγικών τμημάτων. Εδώ τέμνονται ουσιαστικά και οι δύο περίοδοι αφού πρόκειται για κομβικό σημείο της πορείας του ΔΞΓ, διαμορφώνεται η παρούσα δομή και κατάσταση αφού έχει ήδη διανύσει την πρώτη δεκαετία ζωής.

Το ΔΞΓ μορφοποιείται σταδιακά σε μια εδραιωμένη επιστημονική και ακαδημαϊκή οντότητα και συμβαδίζει με το αίτημα της εποχής για εξειδίκευση της διδασκαλίας και την παροχή ενός επιστημονικού-τεχνοκρατικού χαρακτήρα εκπαίδευσης όπως επιβάλλουν οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι.

Ωστόσο, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης ακόμη και σήμερα εμπλέκει τους διδάσκοντες πολλές φορές στα γρανάζια της διοικητικής γραφειοκρατίας και απορροφά ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους από το διδακτικό και ερευνητικό έργο.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Με τα όσα εκθέσαμε παραπάνω θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η ενίσχυση αλλά και η σταδιακή επικράτηση ενός σύγχρονου διδακτικού προτύπου συνέτεινε στην ανάδειξη ενός νέου προφίλ του ΔΞΓ του Πανεπιστημίου Πατρών, όπως ακριβώς απαιτούν οι νέες επιταγές της διδακτικής, ώστε να υπηρετήσει λειτουργικότερα τα εκπαιδευτικά δρώμενα και να παρουσιάσει μεγαλύτερη πολυμέρεια. Παράλληλα όμως αποδεικνύεται ότι το δημόσιο πανεπιστήμιο πρέπει να υποστηρίξει και να διευρύνει τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Το γεγονός αυτό βεβαίως αυτό δεν πρέπει να σημαίνει μόνο κάλυψη των διδακτικών κενών (schedule filler) του προγράμματος για κάθε νέο τμήμα, του οποίου η επάνδρωση σε διδακτικό δυναμικό δεν πληροί τις απαιτούμενες προδιαγραφές για την επιβίωσή του. Επιπλέον θεωρούμε ότι η αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη με βάση τις νέες προοπτικές που διαγράφονται αλλά και τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τη σύγχρονη διεθνή πραγματικότητα. Ανάλογη εξάλλου προσαρμογή στο σημερινό παρόν θα πρέπει να υπάρξει με την επέκταση της διδασκαλίας και νέων γλωσσών όπως της Ισπανικής αλλά και της Κινεζικής, δεδομένου ότι τελευταία παρατηρείται ιδιαίτερα πολιτισμική και εμπορική κινητικότητα με την ανερχόμενη οικονομική δύναμη της Ασιατικής αυτής χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ηλιού Μαρία, (1989), «Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές», Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Αρχείο Νεοελληνικής Νεολαίας, τ. Β', Αθήνα, σς 483-484.

<http://www.upatras.gr> (2005), Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών.

<http://www.Higher-ed.org/heus/Bibliog.htm>

Πανεπιστήμιο Πατρών (1992), Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, *Εσωτερικός Κανονισμός ΔΞΓ*.

Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, Αρχείο Φ1-2.

Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, Αρχείο ΔΞΓ «Βιογραφικά Σημειώματα Διδασκόντων».

Πανεπιστήμιο Πατρών, (2004) *Εσωτερικός Κανονισμός*, ΦΕΚ 1062, τχ 2º, 14/7/2004.

Τζιόβας Δημήτρης, «Ξένες Γλώσσες και Πανεπιστήμιο», Εφημ., *Το Βήμα*, 13/08/2006.

Υιαννακούλης Νίκος, (1992) «*English Language Teaching in Greece*», *Lingua* 2'92, Estonia pp. 47-52.

Η Ιστορική εξέλιξη ενός Κινέζικου Πανεπιστημίου (Beijing University of Post and Telecommunications BUPT)

Σοφία ΚΑΣΟΛΑ
Μεταπτ. φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καθώς η Λαϊκή δημοκρατία της Κίνας είναι ένα κράτος που αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός να κάνει κανείς μια επισκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της. Η ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την ιστορία και τον πολιτισμό, που μετράει πάνω από 6.000 χρόνια, είναι η αιτία της σημερινής δυναμικής παρουσίας των Κινέζων στην εκπαίδευση. Καθώς η εξέλιξη και η πρόοδος επέρχεται μέσα από την γνώση, παρουσιάζουμε την ιστορική δημιουργία ενός Κινέζικου Πανεπιστημίου που εδρεύει στην πρωτεύουσα της χώρας, το Πεκίνο.

Το BUPT ιδρύθηκε το 1955. Το αρχικό του όνομα ήταν Ινστιτούτο μεταφορών και τηλεπικοινωνιών του Πεκίνο (Beijing Institute of Posts and Telecommunications). Το 1993 μετονομάστηκε σε Πανεπιστήμιο μεταφορών και τηλεπικοινωνιών Πεκίνου (Beijing University of Post and Telecommunications, BUPT) ονομασία που διατηρεί έως σήμερα. Διοικείται από τον Πρύτανη και τους αντιπρυτάνεις που συνεργάζονται και τοποθετούνται από τον Υπουργό Παιδείας.

Το 2000 είναι η χρονιά που διαμορφώθηκαν οι 14 νέες σχολές που λειτουργούν έως σήμερα. Το BUPT είναι ένα από τα Πανεπιστήμια «κλειδιά» καθώς σήμερα σε αυτό φοιτούν 10.800 προπτυχιακοί, 4650 μεταπτυχιακοί και 805 διδάκτορες. Έχει 230 καθηγητές, 426 αναπληρωτές καθηγητές και συνολικά 1066 μέλη ΔΕΠ.

Από την αρχή της ίδρυσής του κυρίως σκοπός ήταν η δημιουργία ανταγωνιστικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και μέσα για την επίτευξη του ήταν η στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας, και συνολικά από την κυβέρνηση, με επιχορηγήσεις τακτικού προϋπολογισμού και με νομοθετήματα για την εύρυθμη λειτουργία του σύμφωνα με τους νόμους του κράτους.

ABSTRACT

The People's Republic of China is a state that is developed with rapid rhythms and this causes the interest to make a review of her historical development. The historical development of educational system through the history and the culture, that measures above 6.000 years, is the cause of current dynamic presence of Chinese's in the education. As the development and the progress befall through the knowledge, we present the historical creation of a Chinese University that is established in the capital of country, Beijing.

The BUPT was founded in 1955. His initial name was Institute of transports and telecommunications of Beijing (Beijing Institute of Posts and Telecommunications). In 1993 were renamed in University of transports and telecommunications of Beijing (Beijing University of Post and Telecommunications, BUPT) name that it maintains until today. It is managed by the Dean and the vice Deans. They collaborate and are placed by the Minister of Education.

2000 is the year that was established the 14 new faculties that function until today. The BUPT is one from the "keys" Universities as today in this study 10.800 undergraduate, 4650 postgraduate and 805 doctors. It has 230 professors, 426 assistants professors and in total 1066 academic staff.

From the start of the foundation mainly aim was the creation of a competitive education in world level and means for this achievement was the support from the Ministry of Education, and total from the

government, with subsidies from regular budget and with statutes for the good operation according to the laws of state.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Κίνα είναι μια χώρα που πάντα προκαλούσε δέος εξαιτίας του αρχαίου της πολιτισμού. Σήμερα ο «κινέζικος γίγαντας» προκαλεί ενδιαφέρον στην παγκόσμια κοινότητα με τους γοργούς ρυθμούς ανάπτυξης και την αντιφατική εικόνα της αρχαίας κινέζικης παράδοσης και της μοντέρνας δυτικής εξέλιξης.

Η παιδεία πάντα έπαιζε πρωταγωνιστικό ρόλο και οι κινέζοι έδιναν και δίνουν μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη των επιστημών και των τεχνών. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχει πρωταρχικό ρόλο μέσα στο κινέζικο κράτος.

Καθώς η Λαϊκή δημοκρατία της Κίνας είναι ένα κράτος που αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός να κάνει κανείς μια επισκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της. Καθώς η εξέλιξη επέρχεται μέσα από την γνώση παρουσιάζουμε την ιστορική δημιουργία και εξέλιξη ενός Κινέζικου Πανεπιστημίου που εδρεύει στην πρωτεύουσα της χώρας, το Πεκίνο.

Το Beijing University of Post and Telecommunications (BUPT) είναι σήμερα ένα από τα πιο γνωστά Πανεπιστήμια παγκοσμίως και πρωτοπόρο στην έρευνα και στην ανάπτυξη τεχνολογίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την αποτύπωση των χαρακτηριστικών είναι αυτή της ιστορικής έρευνας. Με τον όρο ιστορική έρευνα νοείται ο συστηματικός και αντικειμενικός εντοπισμός, η εκτίμηση και σύνθεση μαρτυριών, προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η ιστορική έρευνα μπορεί να παράσχει διεισδυτικές αντιλήψεις, σχετικά με κάποια εκπαιδευτικά προβλήματα, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν με κανένα άλλο μέσο. Η ιστορική μελέτη ενός εκπαιδευτικού θεσμού μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πως έχει εμφανιστεί το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα (Cohen, Manion, 1994).

Στην περίπτωση μελέτης της κατανόησης της δυναμικής παρουσία του BUPT (Beijing University of Post and Telecommunications), σε παγκόσμιο επίπεδο, η ιστορική έρευνα μας βοηθάει να κατανοήσουμε την υπάρχουσα κατάσταση στον χώρο της εκπαίδευσης της Κίνας, και ιδιαίτερα πως έχει διαμορφωθεί και εφαρμοστεί αλλά και τα αποτελέσματά της στον χώρο της έρευνας και της παραγωγής. Οι ιστορικές ανακατατάξεις, τα διαφορετικά πολιτικά συστήματα, η μετάβαση από το αυτοκρατορικό σύστημα διακυβέρνησης στον κομμουνισμό και η ραγδαία εξέλιξης της χώρας ήταν και το κίνητρο της μελέτης.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η Κίνα έχει έναν αρχαίο πολιτισμό 5.000 χρόνων. Φυσικό ήταν μέσα σε αυτά τα χρόνια η παιδεία να παίζει πρωταρχικό ρόλο. Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κίνα χρονολογείται από το 770 Π.Χ. Την περίοδο 770Π.Χ. – 476Π.Χ, αναπτύχθηκαν τα ιδιωτικά σχολεία και πολλοί μελετητές και δάσκαλοι της εποχής των διαφορετικών σχολείων της σκέψης προώθησαν αυτό τον τύπο σχολείων. Ο Κομφούκιος, ο μεγάλος εκπαιδευτικός και σημαντική προσωπικότητα στην ιστορία της Κίνας, αφιέρωσε όλη τη ζωή του στο ιδιωτικό σχολικό σύστημα και καθοδήγησε τους περισσότερους σπουδαστές. Λέγεται ότι πάνω από τρεις χιλιάδες μαθητές, που αργότερα έγιναν δάσκαλοι, τον ακολούθησαν και συντέλεσαν στην διάδοση της φιλοσοφίας που καθορίστηκε από τον Κομφούκιο – τον κομφουκιανισμό. Μια φιλοσοφία που αγκαλιάζει την καλοκαγαθία στη διαβίωση και την επιμέλεια στην εκμάθηση. Τα ιδιωτικά σχολεία συνέχιζαν να υπάρχουν αλλά η εκπαίδευση ταυτόχρονα άρχισε να παίρνει και μια μορφή συλλογικής οργάνωσης από τους εκάστοτε αυτοκράτορες. Η δυναστεία Han (206 Π.Χ. - 220) προώθησε την μορφή εκπαίδευσης μέσω της παρατήρησης. Κατά τη βασιλεία του αυτοκράτορα Wudi (156 Π.Χ. - 87 Π.Χ.), το 136 Π.Χ εισήχθη ένα σύστημα που ονομάστηκε «taixue». Στους σπουδαστές παρέχονταν ελεύθερη διατροφή και μελετούσαν κυρίως τα κλασσικά κομφουκιανικά βιβλία. Μετά από εξετάσεις, έπαιρναν επίσημους τίτλους.

Η δυναστεία του Jin 265-420Μ.Χ, εισήγαγε τους εννέα βαθμούς τάξης στο σύστημα εκπαίδευσης.. Με το να ταξινομήσει τους υποψηφίους για τις επίσημες θέσεις κατά αυτόν τον τρόπο, η κυβέρνηση ήταν

σε θέση να κάνει μια επιλογή των καλύτερων ανθρώπων για τις διάφορες θέσεις. Όποιος μετά από εξετάσεις ολοκλήρωνε και τις εννέα τάξεις τότε επιλεγόταν από την κυβέρνηση σε ανώτατα αξιώματα.

Το σύστημα της αυτοκρατορικής εξέτασης, ή Keju στα κινέζικα, έγινε η μέθοδος με την οποία οι ταλαντούχοι άνθρωποι αναγνωρίστηκαν και επιλέχθηκαν για τις μελλοντικές θέσεις στις δημόσιες υπηρεσίες και ήταν η κύρια μορφή εκπαίδευσης. Άρχισε να τίθεται στην πράξη στη δυναστεία Sui (581-618Μ.Χ) και διάρκεσε περισσότερο από 1.300 έτη μέχρι και κατά τη διάρκεια της δυναστείας Qing (1644 – 1711 Μ.Χ). Κατά συνέπεια απόλαυσε μια μακροχρόνια και κυρίαρχη θέση στην ιστορία της αρχαίας κινεζικής εκπαίδευσης. Στην αρχαία κοινωνία, η συνείδηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης ήταν ισχυρή και πολλοί άνθρωποι από τις χαμηλότερες κατηγορίες είχαν λίγες πιθανότητες να φθάσουν στο υψηλές θέσεις. Αλλά μόλις εισήχθη το σύστημα αξιολόγησης «keju», τα παιδιά από τις φτωχές οικογένειες είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στους κυβερνητικούς διαγωνισμούς. Επίσης, ήταν ένας πρόσθετος διαγωνισμός για τα έξυπνα μικρά παιδιά, ο οποίος ήταν παρόμοιος, από πολλές απόψεις, με τις σημερινές πρόσθετες κατηγορίες για τα ταλαντούχα παιδιά. Κατά συνέπεια ανεξάρτητα από την προέλευση, ή την ηλικία, σχεδόν όλα τα αρσενικά παιδιά ήταν επιλέξιμα για να συμμετάσχουν στην αυτοκρατορική εξέταση. Πέρα όμως από τη σημαντική επίδραση της προώθησης του κομφουκιανικού πολιτισμού και της εκπαίδευσης, επηρέασε επίσης τα εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές άλλες χώρες όπως στην Κορέα, την Ιαπωνία, και το Βιετνάμ, και οι ομοιότητες μπορούν να βρεθούν στις μεθόδους επιλογής προσωπικού που υιοθετούνται στη Γαλλία, την Αμερική και τη Μεγάλη Βρετανία. Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σίγουρα ο διάδοχός του (Surowski, D., June 2003).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΙΝΑ ΣΗΜΕΡΑ

Την 1^η Οκτωβρίου 1949 ιδρύεται η λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας. Η εκπαιδευτική επανάσταση αρχίζει στην Κίνα. Με την κομμουνιστική νίκη και την καθιέρωση της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας, το συμβαλλόμενο μέρος αρχίζει μια εκπαιδευτική εκστρατεία που αφιερώνεται στην επέκταση των εγγράμματων και εκπαιδευμένων μαζών του έθνους. Πριν από το 1949, η Κίνα αντιμετώπιζε ένα άκαμπτο ποσοστό βασικής εκπαίδευσης μόνο 15 έως 25 τοις εκατό, με τους ελάχιστους εθνικούς διδακτικούς στόχους. Αλλά καθώς οι Κινέζοι κινήθηκαν στη δεκαετία του '50 κάτω από μια νέα ηγεσία και ένα κοινωνικό όραμα, μια εθνική ημερήσια διάταξη για να επεκτείνει το ποσοστό βασικής εκπαίδευσης και να παρέχει την εκπαίδευση για την πλειοψηφία της κινεζικής νεολαίας ήταν εν εξελίξει. Σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κίνα λειτουργεί ως αρχικό θεσμικό σώμα για την ενστάλαξη των τιμών και των δεξιοτήτων για τις μάζες των κινεζικών πολιτών (Schugurensky, D).

Η κινεζική εκπαίδευση περιλαμβάνει έξι έτη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τρία έτη χαμηλότερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τρία έτη ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και τέσσερα έτη πανεπιστημιακού επιπέδου μελετών. Τα σχολεία έχουν καθιερωθεί και στους αγροτικούς και αστικούς τομείς του έθνους. Ενώ τα αστικά σχολεία είναι πλήρως χρηματοδοτούμενα από το κράτος, τα αγροτικά σχολεία εξαρτώνται από τα τοπικές αρχές. Με την ανανέωση της κινεζικής εκπαίδευσης προς το τέλος της δεκαετίας του '40, αρκετά κεντρικά ή τα αποκαλούμενα «βασικά» αστικά σχολεία υιοθέτησαν υψηλότερους ποιοτικούς εκπαιδευτικούς στόχους όπως την προώθηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τον εξοπλισμό, και την ποιότητα στους σπουδαστές. Αυτή η προσέγγιση άσκησε την τεράστια πίεση στους αστικούς διοικητές να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρεχόταν μέσα στις σχολικές περιοχές τους, και επιπλέον, αύξησε τον αριθμό σπουδαστών που περνούν τις αυστηρές πανεπιστημιακές δοκιμές αποδοχής. Για εκείνους τους σπουδαστές που δεν μπορούσαν να αποκτήσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σημαντικές προσπάθειες καταβλήθηκαν έτσι ώστε να τους παρέχουν μια ποιοτική επαγγελματική εκπαίδευση (Schugurensky, D).

Ενώ η εκπαίδευση είναι μια προτεραιότητα στην Κίνα, είναι επίσης ιδιαίτερα ανταγωνιστική. Το σχολικό επίτευγμα τονίζεται σε όλα τα σχολεία του έθνους, τα οποία είναι ιδιαίτερα αυστηρά οργανωμένα, με ακριβείς ιεραρχικούς περιορισμούς προς τις δευτεροβάθμιες μελέτες. Σε αυτήν την περίπτωση, όλη η κινεζική νεολαία έχει παρεχόμενη πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά η επόμενη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι πανεπιστημιακές σπουδές είναι πολύ λιγότερο προσιτές. Μόνο περίπου το ένα τρίτο όλων των σπουδαστών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα λαμβάνει την πρόσβαση στη μέση σχολική εκπαίδευση και λιγότερο από ένα δέκατο ενός τοις εκατό έχει την ευκαιρία να μεταβεί στο πανεπιστημιακό επίπεδο. Σε ένα πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο, οι σπουδαστές έχουν θεσπίσει μια σημαντική ιστορία στο 20ό αιώνα Κίνα. Με την άνοδο της νέας αρχής Κινήματος πολιτισμού στην πρώτη δεκαετία της δημοκρατίας, οι νέοι κινεζικοί διανοούμενοι άρχισαν στην κριτική σχεδόν σε όλες

τις πτυχές του κινέζικου πολιτισμού και της ηθικής. Αυτή η επερώτηση καθοδηγήθηκε από μια αφοσιωμένη δέσμευση για την προσωπικές ελευθερίες και την ισότητα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΙΝΑ ΣΗΜΕΡΑ

Η Κίνα είναι μια χώρα 9.600.000 τετραγωνικών χιλιομέτρων στο μέγεθος, με έναν πληθυσμό περισσότερο από 1.200.000.000. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κίνα έχει αναπτυχθεί καλά. Υπάρχουν πάνω από 2000 πανεπιστήμια και κολέγια, με περισσότερο από 6 εκατομμύριο εγγραφές στο σύνολο. Η Κίνα έχει μια ιστορία 50-έτους της κατοχής των ξένων σπουδαστών που μελετούν στα πανεπιστήμια και τα κολέγια της. Τα προγράμματα που παρέχονται στους ξένους σπουδαστές από τα πανεπιστήμια και τα κολέγια περιλαμβάνουν διετή προγράμματα πτυχίων πανεπιστημίου, και αφορούν κυρίως τις νέες τεχνολογίες, την ιατρική, προγράμματα πολιτισμού καθώς και κινεζικά γλωσσικά προγράμματα. Όλα τα πανεπιστήμια και τα κολέγια με ξένους σπουδαστές παρέχουν τους όρους για τους σπουδαστές για να ζήσουν μέσα ή κοντά στις πανεπιστημιούπολεις. Τα προγράμματα υποτροφιών είναι διμερή προγράμματα ανταλλαγής, και εκείνοι που θέλουν να απευθυνθούν για μια κινεζική υποτροφία πρέπει να περάσουν από την κυβέρνηση τους. Οι ιδιωτικοί σπουδαστές μπορούν να υποβάλουν αίτηση άμεσα στο πανεπιστήμιο ή το κολέγιο στο οποίο επιθυμούν να σπουδάσουν (Yu Fuzeng, 1999).

ΞΕΝΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΠΟΥ ΣΠΟΥΔΑΖΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΙΝΑ (1999)

Ο συνολικός αριθμός ξένων σπουδαστών που σπουδάζουν στα κινεζικά πανεπιστήμια και τα κολέγια το 1999 είναι 44711.

- 181 διετών σπουδαστών προγράμματος.
- 8402 σπουδαστές πτυχίου πανεπιστημίου
- 2000 σπουδαστές μεταπτυχιακού
- και 896 διδακτορικούς σπουδαστές βαθμού.

Οι σπουδαστές που παρακολουθούν προγράμματα σπουδών μη-βαθμού είναι 33232 σε σύνολο, συμπεριλαμβανομένων 1626 κανονικών σπουδαστών μη-βαθμού, 579 προηγμένους σπουδαστές μη-βαθμού, το μακροπρόθεσμο 15532 γλωσσικών σπουδαστών και το βραχυπρόθεσμο 15495 γλωσσικών σπουδαστών.

Μεταξύ των ξένων σπουδαστών που σπουδάζουν στα κινεζικά πανεπιστήμια και τα κολέγια το 1999, 5211 απόλαυσαν τις υποτροφίες από την κινεζική κυβέρνηση.

Μεταξύ των υποτροφιών, 6% (332) ήταν διδακτορικοί σπουδαστές, σπουδαστές μεταπτυχιακού 15% (790), σπουδαστές πτυχίου πανεπιστημίου 33% (1720), 6% (317) τους προώθησε τους σπουδαστές μη-βαθμού, σπουδαστές μη-βαθμού 39% (2052). Από τους ιδιωτικούς σπουδαστές, 2% (567) ήταν διδακτορικοί σπουδαστές βαθμού, σπουδαστές μεταπτυχιακού 5% (1210), και σπουδαστές πτυχίου πανεπιστημίου 28% (6682) (Yu Fuzeng, 1999).

Όσον αφορά στα θέματα που οι ξένοι (29216) έχουν επιλέξει στα κινεζικά πανεπιστήμια και τα κολέγια, 79% (23191) είναι σπουδαστές στην περιοχή των κοινωνικών επιστημών, της ανθρωπότητας, της λογοτεχνίας και της γλώσσας, 1% (323) στους τομείς της ιατρικής επιστήμης (2110 στην κινεζική ιατρική), 2% (538) στους τομείς της τέχνης, και 0.6% (178) στους τομείς της φυσικής εκπαίδευσης πολιτισμού.

Οι περιοχές που έχουν περισσότερους από 1000 ξένους σπουδαστές είναι: Επαρχία Πεκίνο (17854), Σαγκάη (5581), Tianjin (3775), Jiangsu (2677), επαρχία Liaoning (2201), επαρχία Guandong (1646), επαρχία Jilin (1396), επαρχία Zhejiang (1259) και επαρχία Shandong (1117) (Yu Fuzeng, 1999)..

Τα πανεπιστήμια και τα κολέγια που έχουν περισσότερους από 500 ξένους σπουδαστές στις πανεπιστημιούπολεις τους είναι: Πανεπιστήμιο γλώσσας και του πολιτισμού του Πεκίνου (5929), πανεπιστήμιο του Πεκίνου (2798), πανεπιστήμιο Fudan (1648), Πανεπιστήμιο του Πεκίνου (1340), πανεπιστήμιο Nankai (1218), Πανεπιστήμιο Tianjin (913), Πανεπιστήμιο Zhejiang (814), πανεπιστήμιο Nanjing (752), πανεπιστήμιο Tsinghua (751), Πανεπιστήμιο Huadong (691), ίδρυμα Dalian ξένης γλώσσας (628), πανεπιστήμιο του Πεκίνου της κινεζικής ιατρικής (609), πανεπιστήμιο της Σαγκάης της ξένης γλώσσας (599), ίδρυμα Tianjin κινεζικής ιατρικής (518), και διεθνές κέντρο κατάρτισης για το βελονισμό, Πεκίνο (505) (Yu Fuzeng, 1999)..

Η προέλευση των ξένων σπουδαστών που σπουδάζουν σε κινεζικά πανεπιστήμια και είναι συνολικά από 164 χώρες από όλο τον κόσμο. Εντούτοις, η διανομή είναι ανώμαλη. Από το σύνολο των ξένων σπουδαστών που μελετούν στην Κίνα το 1999, 71% (31914) προήλθαν από τις χώρες της Ασίας, 13% (5621) από τις ευρωπαϊκές χώρες, 11% (4938) από τις χώρες στο Βορρά και της Νότιας Αμερικής,

3% (1384) από τις χώρες της Αφρικής, 2% από τις χώρες της Ωκεανίας. Μεταξύ εκείνων των χωρών που έχουν τους περισσότερους σπουδαστές που σπουδάζουν στην Κίνα, οι κορυφαίες 25 χώρες είναι: Ιαπωνία (12784), Κορέα (11731), οι Ηνωμένες Πολιτείες (4094), Ινδονησία (24511), Γερμανία (1297), Γαλλία (824), Αυστραλία (770), Ρωσία (609), Ταϊλάνδη (512), Καναδάς (508), Βιετνάμ (471), Σιγκαπούρη (466), Ιταλία (455), Μαλαισία (454), Νεπάλ (423), Ηνωμένο Βασίλειο (419), Μογγολία (359), Πακιστάν (294), Λάος (278), Σουηδία (211), Υεμένη (206), Φιλιππίνες (185), Φινλανδία (177), και οι Κάτω Χώρες (156) (Yu Fuzeng, 1999).

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ BUPT

Το BUPT ιδρύθηκε το 1955. Το αρχικό του όνομα ήταν Ινστιτούτο μεταφορών και τηλεπικοινωνιών του Πεκίνο (Beijing Institute of Posts and Telecommunications) και δημιουργήθηκε από τρεις εξειδικευμένους καθηγητές 2 διαφορετικών Πανεπιστημίων από τις πόλεις Tianjin και Chongqing της Κίνας, κάτω από την διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας, με 4 τμήματα.

- Τμήμα καλωδιακής επικοινωνίας,
- Τμήμα ασύρματης επικοινωνίας,
- Τμήμα μηχανικών κ οικονομικών
- και Τμήμα βασικών σπουδών.

Έχοντας επιστημονική και επαγγελματική εμπειρία, αλλά και βαθιά γνώση των αναγκών και των απαιτήσεων της αγοράς, ίδρυσαν τα συγκεκριμένα τμήματα αντιλαμβανόμενοι ότι οι ανάγκες για επικοινωνία σε μια τόσο μεγάλη χώρα είναι μεγάλες αλλά θα είναι ακόμα μεγαλύτερες στο μέλλον σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.

Το 1980 έγινε αναδιάρθρωση και προσθήκη αυτών των τμημάτων σε:

- Τμήμα καλωδιακής επικοινωνίας,
- Τμήμα ασύρματης επικοινωνίας
- Τμήμα μηχανικών,
- Τμήμα εφαρμοσμένης μηχανικής μεταφορών και τηλεπικοινωνίας,
- Τμήμα φυσικής
- και Τμήμα διεθνών σπουδών.

Το 1993 μετονομάστηκε σε Πανεπιστήμιο μεταφορών και τηλεπικοινωνιών του Πεκίνο (Beijing University of Post and Telecommunications, BUPT) ονομασία που διατηρεί έως σήμερα. Διοικείται από τον Πρύτανη και τους αντιπρυτάνεις που συνεργάζονται στενά και τοποθετούνται από τον Υπουργό Παιδείας. Κάθε τμήμα έχει τον διευθυντή του που αναφέρεται στον Πρύτανη.

Το 1997 έγινε πάλι αναδιάρθρωση των τμημάτων αυτών και δημιουργήθηκαν 7 σχολές:

- Μηχανικών τηλεπικοινωνίας,
- Μηχανικών Η/Υ,
- Διοίκησης και ανθρωπιστικών σπουδών,
- Δασκάλων,
- Συνεχιζόμενης εκπαίδευσης,
- Δικτύου εκπαίδευσης
- και ανωτάτης επαγγελματικής εκπαίδευσης,

Αυτές οι σχολές αριθμούν 4 τμήματα

- Μηχανικών Η/Υ και πληροφορικής,
- Μηχανικών και ηλεκτρονικών,
- Ηλεκτρονικών
- και ξένων γλωσσών

καθώς και 2 τομείς:

- Φυσικής αγωγής
- και βασικής δημόσιας εκπαίδευσης.

Το 2000 είναι η χρονιά που διαμορφώθηκαν οι 14 νέες σχολές που λειτουργούν έως σήμερα:

- Σχολή Μηχανικών Τηλεπικοινωνίας,
- Σχολή Η/Υ και νέων τεχνολογιών,
- Σχολή μηχανικών,
- Σχολή μηχανισμών και Αυτοματισμού
- Σχολή Οικονομικών και Διοίκησης,
- Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών,

- Νομικής και Οικονομικών,
- Σχολή Ηλεκτρονικών,
- Σχολή Γλωσσών,
- Σχολή Επιστημών,
- Σχολή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης,
- Σχολή δικτύου εκπαίδευσης,
- Σχολή μηχανικών πληροφορικής και λογισμικού,
- Σχολή Διεθνών σπουδών και Σχολή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Προσφέρει 17 προπτυχιακά προγράμματα, 21 μεταπτυχιακά προγράμματα, 8 διδακτορικά προγράμματα και 2 μεταδιδακτορικά προγράμματα, που καλύπτουν την τεχνολογία πληροφοριών, τις τηλεπικοινωνίες, την ηλεκτρονική, τη διαχείριση και άλλους διάφορους τομείς. Από την αρχή της ίδρυσής του κυρίως σκοπός ήταν η δημιουργία ανταγωνιστικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και μέσα για την επίτευξη του ήταν η στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας, και συνολικά από την κυβέρνηση, με επιχορηγήσεις τακτικού προϋπολογισμού και με νομοθετήματα για την εύρυθμη λειτουργία του σύμφωνα με τους νόμους του κράτους.

TO BUPT ΣΗΜΕΡΑ

Το BUPT είναι ένα εθνικό πανεπιστήμιο που διακρίνεται από τις άριστες οργανωτικές του δομές και ικανότητες να διδάξει την έρευνα, κυρίως στον τομέα των πληροφοριών και των τηλεπικοινωνιών, με την εφαρμοσμένη μηχανική ως κύριο διεπιστημονικό συνδυασμό εφαρμοσμένης μηχανικής, διαχείρισης, ανθρώπων και επιστήμης.

Είναι ένα από τα πρώτα 61 πανεπιστήμια που απαριθμήθηκαν στο πρόγραμμα «211» καλύτερα πανεπιστήμια το 1995, το οποίο πρόγραμμα στοχεύει στην ενίσχυση 100 εθνικών βασικών πανεπιστημίων ως εθνική προτεραιότητα για το 21ο αιώνα. Από τότε, BUPT έχει βελτιώσει πολύ την ποιότητά του εκπαίδευσης, της επιστημονικής έρευνας, της διαχείρισης και της θεσμικής αποδοτικότητας. Προκειμένου να παρασχεθεί το απαραίτητο ακαδημαϊκό περιβάλλον, το BUPT έχει καθιερώσει ένα πλήρες δίκτυο πανεπιστημιούπολων που αγκαλιάζει τη βιβλιοθήκη, δωμάτια προσωπικού, ερευνητικά κέντρα, μεγάλους κοιτώνες. Διδάσκουν ακαδημαϊκοί και ικανοί δάσκαλοι που έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιτεύξεις και προσδίδουν γόητρο τόσο στην χώρα όσο και στο εξωτερικό. Ειδικότερα, η κατάρτιση των νέων ακαδημαϊκών μελών έχει αναπτυχθεί, και όλο και περισσότερο σημαντικοί επιστήμονες προσελκύονται για εργασία στο BUPT.

Το BUPT είναι ένα από τα 56 πανεπιστήμια στην Κίνα που εγκρίθηκε για να διαμορφώσει την ακαδημαϊκή κοινότητά του από το γενικό γραφείο του ακαδημαϊκού σχεδιασμού του κρατικού Συμβουλίου μετά από μια μακροχρόνια έρευνα και διαγωνισμού υπό την γενικότερη εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Το «διαβαθμισμένο» πανεπιστήμιο έχει αναπτύξει πλήρη διαβαθμισμένα προγράμματα που καλύπτουν την εφαρμοσμένη μηχανική, την επιστήμη των οικονομικών, της διοίκησης, του νόμου και της φιλοσοφίας. Είναι επίσης ένα από τα πρώτα πανεπιστήμια στην Κίνα που έχει εγκριθεί επίσημα για να προσφέρει τα διδακτορικά και μεταπτυχιακά προγράμματα.

Στο ακαδημαϊκό έτος του 2005-2006, BUPT προσφέρει 33 προπτυχιακά προγράμματα, 34 μεταπτυχιακά προγράμματα, δύο προγράμματα επαγγελματικών βαθμών - MBA και κυρίως εφαρμοσμένης μηχανικής και 12 διδακτορικά προγράμματα στους εσωτερικούς αλλά και στους ξένους σπουδαστές.

Υπάρχουν πάνω από 230 καθηγητές και 426 συνεργαζόμενοι καθηγητές από ένα σύνολο 1066 μελών σχολής, μεταξύ το οποίο ο καθηγητής Ye Peida, ο ανώτερος ακαδημαϊκός της κινεζικής ακαδημίας των επιστημών (CAS), ο καθηγητής Zhou Jiongpan, ακαδημαϊκός της κινεζικής ακαδημίας της εφαρμοσμένης μηχανικής (CAE), ο καθηγητής Chen Junliang, ακαδημαϊκός και του CAS και του CAE και ο καθηγητής Xu Daxiong, ακαδημαϊκός της εθνικής ακαδημίας των επιστημών της Δημοκρατίας Kirgizstan.

Αυτήν την περίοδο, το BUPT έχει πάνω από 16.200 πλήρους απασχόλησης σπουδαστές και 12.000 εξ' αποστάσεως, μεταξύ των πλήρους απασχόλησης σπουδαστών υπάρχουν 10.800 προπτυχιακοί σπουδαστές, 4650 μεταπτυχιακοί σπουδαστές και 805 διδακτορικοί σπουδαστές.

Διαθέτει άρτια υποδομή και οργανωμένους χώρους, κτήρια διοίκησης, κτήρια και εργαστήρια για κάθε τμήμα, απαραίτητο εργαστηριακό εξοπλισμό, αμφιθέατρα και αίθουσες διδασκαλίας, κεντρική βιβλιοθήκη, άρτιες υποδομές δικτύωσης, σύγχρονο εξοπλισμό, εκπαιδευτικά κέντρα, φοιτητική εστία για την διαμονή όλων των φοιτητών και αποτελεί μια σύγχρονη πανεπιστημιούπολη διαθέτοντας όλα τα υψηλά στάνταρ που μπορεί να προσφέρει ένα πανεπιστήμιο υψηλών προδιαγραφών του σύγχρονου κόσμου.

Ακολουθούν φωτογραφίες από τα κτήρια της πανεπιστημιούπολης.



Η πολιτική του BUPT είναι να ενθαρρυνθούν τους σπουδαστές διανοητικά και ακαδημαϊκά. Εκτός από τις καθημερινές ακαδημαϊκές μελέτες τους, οι σπουδαστές συμμετέχουν ενεργά στους διάφορους εθνικούς και διεθνείς διαγωνισμούς. Οι σπουδαστές κάθε έτους στο BUPT συμμετέχουν στον εθνικό προπτυχιακό ηλεκτρονικό σχέδιο διαγωνισμό, τον εθνικό και διεθνή διαγωνισμό διαμόρφωσης προπτυχιακού Math και πολλούς άλλους διαγωνισμούς. Τα επιτεύγματά τους είναι πάντα μεταξύ των καλύτερων με υψηλές βαθμολογίες στην Κίνα. Στο διεθνή διαγωνισμό διαμόρφωσης Math στις Ηνωμένες Πολιτείες το 2004, τέσσερις αντιπροσωπείες BUPT κέρδισαν το πρώτης θέσης βραβείο και δύο αντιπροσωπείες κέρδισαν το δεύτερης θέσης βραβείο.

Οι πτυχιούχοι του BUPT, σύμφωνα με στατιστικές μελέτες, έχουν το κορυφαίο ποσοστό απασχόλησης μεταξύ των κινεζικών πανεπιστημίων, περίπου 98%, και οι περισσότεροι απασχολούνται στις σημαντικότερες και διάσημες επιχειρήσεις ΤΠΕ στο Κίνα και στο εξωτερικό. Στην εθνική αξιολόγηση του 2001, τα ακόλουθα τέσσερα μαθήματα μεταπτυχιακού κύκλου του BUPT: Το «σύστημα επικοινωνίας και πληροφοριών», η «ηλεκτρομαγνητική τεχνολογία τομέων και μικροκυμάτων», η «επεξεργασία σημάτων και πληροφοριών» και «το κύκλωμα και το σύστημα» αναγνωρίστηκαν ως εθνικής προτεραιότητας. Καθώς επίσης και στην εθνική αξιολόγηση του 2002, δύο προπτυχιακού κύκλου μαθήματα «θέματα επικοινωνίας» και «ηλεκτρονική επιστήμη και τεχνολογία».

Το BUPT έχει ένα κέντρο εφαρμοσμένης μηχανικής κάτω από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας καθώς και ερευνητικό κέντρο της εφαρμοσμένης μηχανικής δικτύων πληροφοριών. Είναι ένα από οκτώ πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην κατασκευή έναρξης της «εκπαίδευσης της Κίνας και του ερευνητικού δικτύου» (CERNET) το 1994. Συμμετέχει επίσης στο πρόγραμμα του CERNET2, ένα πρότυπο πρόγραμμα της παραγωγής Διαδίκτυο (NGI), η οποία υιοθετεί το καθαρό Ιρν6 πρωτόκολλο.

Το BUPT προσπαθεί να δημιουργήσει τη νέα αναδυόμενη τεχνολογία, δίνοντας στους σπουδαστές του τη βαθιά διορατικότητα στην επιστήμη και την εφαρμοσμένη μηχανική και αναπτύσσοντας τις δυνατότητές τους να εφαρμόσουν τη γνώση τους για την κοινωνία συνολικά. BUPT απολαμβάνει μια καλή φήμη για την καινοτόμο ερευνητική και υψηλής τεχνολογίας υποστήριξη. Έχει καθιερώσει επιστημονικές ερευνητικές βάσεις, συμπεριλαμβανομένου ενός κρατικού εργαστηρίου «τεχνολογία δικτύωσης και μετατροπής», ένα ερευνητικό κέντρο εφαρμοσμένης μηχανικής κάτω από την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, και είκοσι δύο βασικά εργαστήρια όλα με την αναγνώριση από το Υπουργείο Παιδείας.

Από το 1996, το BUPT έχει κάνει πολύτιμα τεχνολογικά ερευνητικά επιτεύγματα στους τομείς του δικτύου πληροφοριών και της επεξεργασίας ανταλλαγής πληροφοριών, της διαχείρισης δικτύων, της οπτικής επικοινωνίας, της ασύρματης επικοινωνίας, της τεχνητής νοημοσύνης, του ψηφιακού δικτύου ενοποιημένων υπηρεσιών, πολυμέσα, δίκτυα πρόσβασης, ασφάλεια πληροφοριών, ηλεκτρική επαφή, αυτοματοποίηση και διοικητικές μέριμνες. Από το 2001 ως το 2004, BUPT συμμετείχε στα ερευνητικά προγράμματα του της κυβέρνησης της Κίνας, ενώ 111 έγγραφα SCIE, 435 έγγραφα EI και 494 έγγραφα ISTR δημοσιεύθηκαν.

ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΟΥ BUPT

School of Telecommunication Engineering,
School of Computer Science and Technology,
School of Information Engineering,
School of Electronic Engineering,
School of Automation,
School of Economics and Management,

School of Humanity Law and Economics,
School of the Languages,
School of Sciences,
School of Continuing Education,
School of Network Education,
School of Software Engineering,

Το BUPT έχει αναπτύξει ένα σημαντικό κέντρο έρευνας και ανάπτυξης στον τομέα της τεχνολογίας και των τηλεπικοινωνιών πληροφοριών στην Κίνα. Έχει επιτύχει πολύ στους τομείς του δικτύου επικοινωνίας, της επεξεργασίας πληροφοριών, της διαχείρισης δικτύων, της ασφάλειας πληροφοριών, των επικοινωνιών οπτικών ινών, των ασύρματων επικοινωνιών, της εφαρμογής υπολογιστών, της δυαδικής οπτικής, της τεχνητής νοημοσύνης και των ρομπότ. Μέλη του BUPT ίδρυσαν τον όμιλο επιχειρήσεων Telecom και τη λογιστική ομάδα βιομηχανίας και υπηρεσιών του BUPT. Αυτό που είναι περισσότερος, όμιλος επιχειρήσεων Telecom είναι έτοιμο να πάρει απαριθμημένο και BUPT που η λογιστική ομάδα βιομηχανίας και υπηρεσιών προς τα εμπρός στην κατεύθυνση μιας εκσυγχρονισμένης επιχείρησης.

Έχει καθιερώσει εκτενείς συνεργασίες με κορυφαίες κυβερνητικές υπηρεσίες και επιχειρήσεις ΤΠΕ, μη κυβερνητικές οργανώσεις στο Κίνα και στο εξωτερικό. Μέχρι τώρα, BUPT έχει υπογράψει συμφωνίες ερευνητικής συνεργασίας με έναν μεγάλο αριθμό εσωτερικών και διεθνών επιχειρήσεων της επικοινωνίας και της πληροφορικής. Συνεργάζεται με πολλές εταιρείες και ερευνητικά κέντρα σε όλων τον κόσμο όπως CISCO Systems, China education and research network, BII Network Group Ltd, China Telecom, Nokia, Eriksson, Motorola, QUALCOMM κ.α

ΞΕΝΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ

Το BUPT αποδίδει μεγάλη σημασία στη διεθνή συνεργασία και την ακαδημαϊκή ανταλλαγή με τα πανεπιστήμια, τις οργανώσεις και τις επιχειρήσεις παγκοσμίως. Μέχρι τώρα, έχει εγκαινιάσει επιτυχώς επτά προγράμματα ανταλλαγής σπουδαστών, και ακαδημαϊκή ανταλλαγή με είκοσι δύο πανεπιστήμιο από τις Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιαπωνία, την Κορέα, τον Καναδά, τη Γαλλία, τη Γερμανία, τη Σουηδία, τη Ρωσία, τη Δανία και την Πολωνία. Το 2004, BUPT άρχισε τη συνεργασία του με το Queen Mary College, το πανεπιστήμιο του Λονδίνου για να παρέχει τα αγγλικά προγράμματα κυρίως στους κινεζικούς σπουδαστές.

Το πανεπιστήμιο έχει συνεργασίες καθώς και ακαδημαϊκές ανταλλαγές με τις ξένες χώρες. Μέχρι τώρα, έχει συντάξει τα συνεταιριστικά προγράμματα ανταλλαγής με πολλά γνωστά και πανεπιστήμια και επιχειρήσεις στην Κίνα αλλά και στο εξωτερικό. Πολλές φορές, το BUPT έχει φιλοξενήσει μεγάλης κλίμακας διεθνείς ακαδημαϊκές διασκέψεις.

BUPT συνεργάζεται με άριστους ξένους εμπειρογνώμονες και δασκάλους από όλο τον κόσμο. Οι ξένοι εμπειρογνώμονες είναι ένα αναπόφευκτο μέρος στο διδακτικό προσωπικό του BUPT. Τις τελευταίες πέντε δεκαετίες, συνεργάζεται με ξένους εμπειρογνώμονες και τους δασκάλους από τις Ηνωμένες Πολιτείες, Ηνωμένο Βασίλειο, Καναδά, Νέα Ζηλανδία, Κάτω Χώρες, Κορέα, Σουηδία, Ρωσία, Γερμανία. . Μερικά από αυτά είναι: Information and Communications University Of Korea, University of Southampton UK, Shanghai Jiao Tong University China, Deutsche Telekom Fachhochschule Leipzig Germany, Tongmyong University of Information Technology Japan, The Chinese University of Hong Kong, Tsinghua University China, Multimedia University Malaysia, Chongqing University of Posts and Telecommunications China, Waseda University, Queen Mary College, University of London, International Institute of Information Technology India, Technical University of Catalonia Spain, The University of Colorado at Colorado Springs, Technical University of Denmark, United Kingdom Telecommunications Academy, Ecole Nationale Supérieure des Telecommunications de Bretagne France, The University of Sydney Australia, University of Applied Science Germany, Linköping University Sweden. Οι συνεργάτες αυτοί έχουν τεράστια συμβολή στην καλλιέργεια των σπουδαστών του BUPT, τη διεθνοποίηση του BUPT και την ακαδημαϊκή έρευνά του.

Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Ξεχωριστή σημασία έχει η βιβλιοθήκη του εν λόγω πανεπιστημίου καθώς είναι μια από τις πιο αξιόλογες πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες της Κίνας. Η βιβλιοθήκη BUPT ιδρύθηκε το 1955. Το κύριο κτήριο του ολοκληρώθηκε το 1986 με ένα διάστημα πατωμάτων περίπου 13.000 τετραγωνικών μέτρων. Η βιβλιοθήκη περιέχει περίπου ένα εκατομμύριο βιβλία διαφορετικών ειδών και περισσότερα από 3.000

περιοδικά με κυρίως θέματα τις τηλεπικοινωνίες & την ηλεκτρονική. Έχει μια σχετικά πλήρη συλλογή των παγκοσμίως διάσημων βιβλίων & των περιοδικών στις τηλεπικοινωνίες, οι οποίες μπορούν να εκτιμηθούν ως πρώτη κατηγορία στην Κίνα. Εκτός από τα βιβλία & τα περιοδικά στους τύπους εκτύπωσης, έχει συλλέξει έναν μεγάλο αριθμό ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων, καλύπτοντας τα πλήρη κείμενα από ΙΕΕ, ΙΕΕΕ ΕΙ, ΙΤU, ΙΝSPEC, βάση δεδομένων των κινεζικών περιοδικών, των ακαδημαϊκών περιοδικών της Κίνας και της βάσης δεδομένων των περιλήψεων. Η συλλογή της έχει αυξηθεί σε ένα ποσοστό 30.000 βιβλίων και περιοδικών την τελευταία διετία. Η διαχείριση και οι υπηρεσίες γίνονται από υπολογιστές έχουν στη βιβλιοθήκη του BUPT. Τέλος η βιβλιοθήκη του BUPT έχει ενισχύσει μια ευρεία λειτουργική σχέση με άλλα πανεπιστήμια του Πεκίνου και της χώρας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ραγδαία εξέλιξη της Κίνας προκαλεί το ενδιαφέρον προς μελέτη της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας και της εκπαίδευσής της. Το εκπαιδευτικό σύστημά της, θεμελιωμένο από αρχαιότατων χρόνων, είναι ένας από τους παράγοντες που οφείλει την οικονομική της εξέλιξη και πρόοδο. Ειδικότερα η ενίσχυση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι μια από τις προτεραιότητες της Κινέζικης πολιτικής.

Η εξέλιξη και τα επιτεύγματα του Beijing University of Post and Telecommunications, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι:

- Ενισχύοντας την εκπαίδευση προωθείται η ανάπτυξη και η πρόοδος.
- Μέσα από την ακαδημαϊκή κοινότητα ενδυναμώνετε η εθνική συνείδηση και η προώθηση καινοτομιών.
- Οι διαφορετικές ιστορικές και πολιτικές εξελίξεις και επιπτώσεις μπορούν να αντιστραφούν από τροχοπέδη σε αρωγό προς την πρόοδο.
- Το BUPT έχει δείξει ανοδική πορεία και το μέλλον προβλέπεται ακόμα πιο ευνοϊκό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BUPT web site (2006), <http://www.bupt.edu.cn/xiaoban/about/about.htm>
- Cohen, L., Manion, L. (1994), Μεθοδολογία εκπαιδευτικές Έρευνας, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Dongping Yang, (2001-01-01), *2000' Educational Evolution in China(I)*, Educational Evolution and Reform, http://www.edu.cn/education_1384/20060323/t20060323_4387.shtml
- Fuzeng Yu, (1999) China: *Universities Colleges and Schools* <http://www.internationaleducationmedia.com/china/index.htm>
- Ministry of education of People's Republic of China, *Higher education in China*, http://www.moe.edu.cn/english/higher_h.htm
- Schugurensky, D., *History of Education: Selected Moments of the 20th Century, 1949 - The Educational Revolution Begins in China*, http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1949china.html
- Surowski, D., (June 2003), *History of the Educational System of China*, <http://www.math.ksu.edu/~dbski/publication/history.html>

ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1980-2000

Χριστίνα ΔΙΠΛΑΡΗ
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση των μεταρρυθμιστικών μέτρων στον ελληνικό και ισπανικό πανεπιστημιακό χώρο από το 1980 έως το 2000. Η επιλογή αυτής της χρονικής περιόδου έγινε δεδομένων των σημαντικών αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών εκείνη την εποχή υπό την πίεση οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών ανακατατάξεων. Οι προς μελέτη ευρωπαϊκές χώρες εξελίσσονται σε διαφορετικά ιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά συγκείμενα και, συνεπώς, οι μεταρρυθμίσεις τους στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης την εξεταζόμενη περίοδο παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Βάση της μελέτης αποτελεί η έρευνα που διεξήχθει με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την περίοδο αυτή (Eurydice, 2000). Μέσω της ανάλυσης κειμένου, αναλύονται τα τεκμήρια-θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με τις μεταρρυθμίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση στις δύο χώρες τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ακολουθεί η προσπάθεια ερμηνείας τους με βάση το συγκείμενο της κάθε χώρας και η συγκριτική αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων των αναλύσεων.

ABSTRACT

The purpose of this article is to look into the reforms of the Greek and Spanish higher education from 1980 to 2000. The choice of the period was made because of the important changes of the systems of the higher education that took place during that time under the pressure of economical, political and social realignments. On the other hand, Greece and Spain evolve in different historical, political and cultural context. Therefore, their reforms present a particular interest. The article was based on a research of the European Union (Eurydice, 2000). By the text analysis, it is attempted to analyze the policy texts of the two countries in order to explain and compare the reforms.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος τη σημερινή εποχή. Το αρ.126 της Συνθήκης του Μάαστριχτ αναγνωρίζει για πρώτη φορά την ευθύνη της ευρωπαϊκής κοινότητας για την προώθηση της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης ανάμεσα στα κράτη-μέλη. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εστιάζει το ενδιαφέρον της σε τέσσερα βασικά σημεία: την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, τις σχέσεις της τελευταίας με την αγορά εργασίας, την ευρωπαϊκή διάσταση καθώς και την ανοικτή-εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΕ, 1991).

Εντούτοις, ο προβληματισμός για την εκπαιδευτική πολιτική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Διεθνείς Οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ουνέσκο έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη των εξελίξεων και των τάσεων στον τομέα αυτόν τα τελευταία χρόνια (Τσαούσης, 1993:10). Καινούριοι όροι επικράτησαν και έγιναν αναπόσπαστο μέρος του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, αναφερόμενοι στη «βελτίωση της απόδοσης στην εκπαίδευση», στην εφαρμογή ανάλυσης «κόστους-αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία» ή στη «βελτίωση της παραγωγικότητας της εκπαιδευτικής πράξης» (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999: 55).

Το θεωρητικό πλαίσιο της φιλελεύθερης προσέγγισης και της οικονομικής αντίληψης για την αναπτυξιακή αξία της εκπαίδευσης ως επένδυσης «ανθρώπινου κεφαλαίου» θα αποτελέσει βάση της παρούσας μελέτης. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, παρατηρείται μετατόπιση του εκπαιδευτικού λόγου με έμφαση στον οικονομικό/αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης ενώ η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως το «εθνικό εγχείρημα του μέλλοντος» (Neave, 1998:273-283).

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση των μεταρρυθμιστικών μέτρων στον ελληνικό και ισπανικό πανεπιστημιακό χώρο από το 1980 έως το 2000. Αποσαφηνίζοντας τον όρο «μεταρρύθμιση», μπορεί να εννοείται ως προτεινόμενος σχεδιασμός ή ως πραγματοποιούμενος στόχος και ενέργειες (McGinn, 1998:30). Ο όρος «μεταρρυθμιστικά μέτρα» χρησιμοποιείται ως προτεινόμενος σχεδιασμός. Σε περιπτώσεις όπου τα μεταρρυθμιστικά μέτρα εφαρμόστηκαν, εξετάζονται ως πραγματοποιούμενες ενέργειες.

Η επιλογή αυτής της χρονικής περιόδου έγινε δεδομένων των σημαντικών αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών εκείνη την εποχή υπό την πίεση οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών ανακατατάξεων. Η πετρελαϊκή κρίση της δεκαετίας του 1970 και η οικονομική ύφεση που ακολούθησε επέδρασε καταλυτικά στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Από το 1980, οι αλλαγές σε επίπεδο αγοράς εργασίας και, ειδικότερα, η παρακμή του τομέα της βαριάς βιομηχανίας ενδυνάμωσαν τη ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να βελτιωθούν οι προοπτικές εργασίας στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

Οι προς μελέτη ευρωπαϊκές χώρες εξελίσσονται σε διαφορετικά ιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά συγκείμενα. Συνεπώς, οι μεταρρυθμίσεις τους στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης την εξεταζόμενη περίοδο παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η Ισπανία χωρίζεται σε Αυτόνομες Κοινότητες, γεγονός που επηρεάζει τη χώρα σε οικονομικο-πολιτικό επίπεδο: διαιρείται διοικητικά σε 17 αυτόνομες περιοχές και 50 επαρχίες. Το πολιτικό σύστημα, ύστερα από μία μακρά περίοδο δικτατορικού καθεστώτος, είναι βασιλευόμενη δημοκρατία και η νομοθετική εξουσία απορρέει από τη Βουλή και τη Γερουσία. Εκπροσωπεί επίσης διαφορετικές γλωσσικές-πολιτισμικές κουλτούρες: κύρια επίσημη γλώσσα είναι η καστεγιάνικη, όμως επίσημες είναι και οι τρεις γλώσσες που ομιλούνται παράλληλα με την καστεγιάνικη στις αυτόνομες περιοχές της Καταλονίας, της Χώρας των Βάσκων και της Γαλικίας.

Βάση της μελέτης αποτελεί η έρευνα που διεξήχθη με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την περίοδο αυτή (Eurymice, 2000). Μέσω της ανάλυσης κειμένου, αναλύονται τα τεκμήρια-θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με τις μεταρρυθμίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση στις δύο χώρες τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ακολουθεί η προσπάθεια ερμηνείας τους με βάση το συγκείμενο της κάθε χώρας και η συγκριτική αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων των αναλύσεων.

Για την παρουσίαση των μεταρρυθμιστικών μέτρων της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται οι ακόλουθοι βασικοί θεματικοί άξονες προκειμένου να είναι εφικτή μία σαφής συγκριτική προσέγγιση: θεσμικό πλαίσιο, διαχείριση, χρηματοδότηση και έλεγχος, πρόσβαση και διαρροή, οικονομική ενίσχυση φοιτητών, πρόγραμμα σπουδών/διδασκαλία και διεθνοποίηση.

2. ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αρχίζει το 1837 με την ίδρυση, στην Αθήνα, του «Οθωνικού Πανεπιστημίου», πολύ πιο αργά από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, λόγω της οθωμανικής κατοχής. Μετά την απελευθέρωση της Βόρειας Ελλάδας, ιδρύεται και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης (1922). Αυτά τα δύο ιδρύματα αποτέλεσαν μοντέλα για τα υπόλοιπα ιδρύματα που ιδρύθηκαν εκ των υστέρων.

Μέχρι τη δεκαετία του 1970, η γερμανική επίδραση όσον αφορά τη δομή και το διοικητικό μοντέλο υπήρξε σαφής: σημαντικές διοικητικές αρμοδιότητες των καθηγητών, θεσμός της ακαδημαϊκής έδρας, έγκριση προγραμμάτων σπουδών από τον Υπουργό Παιδείας, γεγονός που περιόριζε την αυτονομία και την αυτό-διαχείριση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Χατζηστεφανίδης, 1990).

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1950-1960 παρατηρείται αξιοσημείωτη άνοδος της ζήτησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της βιομηχανικής ανάπτυξης. Βέβαια, δεν παρατηρείται ιδιαίτερη αύξηση της προσφοράς της μέχρι τη δεκαετία του 1980, λόγω καθυστέρησης εκσυγχρονισμού του πολιτικού συστήματος. Παράλληλα, το θεσμικό πλαίσιο, έως τότε βασιζόμενο στον νόμο 5343/1931, αλλάζει σημαντικά μετά το 1980, λόγω της δικτατορίας.

2.1. Θεσμικό Πλαίσιο

Τα μεταρρυθμιστικά μέτρα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1980-2000 συνοψίζονται ως εξής: αύξηση της αυτονομίας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1980,

μείωση της επιρροής των καθηγητών στη διαχείριση των ιδρυμάτων, που δημοκρατικοποιείται με την εκπροσώπηση των φοιτητών, μεγάλη αύξηση της ζήτησης της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά μικρή αύξηση των διαθέσιμων θέσεων. Τα μεταρρυθμιστικά μέτρα του 1997 εδραιώνουν τον εκσυγχρονισμό της ανώτατης εκπαίδευσης και αυξάνουν το ποσοστό συμμετοχής σε αυτήν.

- **Νόμος 1268/1982:** νόμος πλαίσιο για τη νέα δομή-λειτουργία των πανεπιστημίων. Θεωρείται ο πιο σημαντικός μετα-πολεμικός νόμος σχετικά με τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων. Αυξάνεται η αυτονομία των πανεπιστημίων σε επίπεδο διαχείρισης και σχεδιασμού προγράμματος σπουδών. Η ευθύνη των δραστηριοτήτων ανατίθεται περισσότερο στα τμήματα παρά στους καθηγητές. Οι θέσεις του πρύτανη, αντιπρύτανη, κοσμήτορα, προέδρου τμημάτων εκλέγονται από τους εκπροσώπους του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών. Συστήνεται το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας, που λειτουργεί συμβουλευτικά ως προς την κυβέρνηση. Θεσπίζεται ο θεσμός των δανείων στους φοιτητές και εδραιώνεται το πανεπιστημιακό άσυλο.
- **Νόμος 1351/1983:** νόμος για την εισαγωγή φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω γενικών εξετάσεων.
- **Νόμος 1404/1983α:** νόμος για τη δομή-λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.). Ιδρύεται το Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, αποτελούμενο από εκπροσώπους επιστημονικών, επαγγελματικών και κοινωνικών οργανισμών. Εισηγείται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για θέματα τριτοβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης.
- **Νόμος 2083/1992:** εκσυγχρονίζει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντικαθιστώντας κάποια άρθρα του νόμου-πλαισίου του 1982. Δεν τέθηκε σε ισχύ παρά μόνο για μία πολύ μικρή χρονική περίοδο λόγω αλλαγής κυβέρνησης το 1993.
- **Νόμος 2327/1995:** θεσπίζει την ίδρυση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, που αντικαθιστά το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας. Αποτελεί γνωμοδοτικό όργανο προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και για μείζονος σημασίας ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Δημιουργεί δεσμούς ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις ανάγκες της οικονομίας ενώ καταργεί τα δάνεια στους φοιτητές.
- **Νόμος 2525/1997:** Πρόκειται για το Νόμο «Εκπαίδευση 2000». Αλλάζει ριζικά τις σχετικές διατάξεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις προσαρμόζει στις νέες συνθήκες. Καταργούνται οι «γενικές εξετάσεις» για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να διασφαλισθεί η ελεύθερη πρόσβαση. Αυξάνεται ο αριθμός των διαθέσιμων θέσεων. Δημιουργούνται διευρυμένα, ευέλικτα και διατμηματικά προγράμματα σπουδών (προγράμματα σπουδών επιλογής). Προκειμένου να αναδομηθούν τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών, εισάγονται οι νέες τεχνολογίες, νέα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αναπτύσσεται η υλικοτεχνική υποδομή. Προωθείται η διατμηματική και διαπανεπιστημιακή συνεργασία και η εισαγωγή συστημάτων αξιολόγησης. Εκτός από την κρατική επιχορήγηση, τα πανεπιστήμια λαμβάνουν οικονομική βοήθεια προερχόμενη από την έρευνα. Μαζί με το Ν.1268/1982, θεωρούνται οι πιο βασικοί νόμοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι το 2000.
- **Νόμος 2552/1997α:** ιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Είναι αυτοτελές, πλήρως αυτοδιοικούμενο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Προβλέπεται ελεύθερη πρόσβαση σε οποιονδήποτε κάτοχο τίτλου απόλυσης Λυκείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ισότιμου τίτλου, χωρίς εξετάσεις. Προηγούνται όσοι έχουν συμπληρώσει το 23^ο έτος της ηλικίας τους χωρίς να έχουν υπερβεί το 45^ο και έχουν μόνιμη κατοικία σε ακριτική περιοχή.

2.2 Διαχείριση, χρηματοδότηση και έλεγχος

Τα μεταρρυθμιστικά μέτρα που εισηγήσαν από το νόμο πλαίσιο 1268/82 αυξάνουν τη διοικητική αυτονομία των ΑΕΙ και ΤΕΙ. Θεσμοθετούνται δημοκρατικά όργανα λήψης αποφάσεων, με σημαντική συμμετοχή των φοιτητών. Τα συμβουλευτικά όργανα όλων των επιπέδων εκπαίδευσης συγκροτούνται πλέον στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Μετά τα μεταρρυθμιστικά μέτρα της «Εκπαίδευσης 2000», τα ΑΕΙ/ΤΕΙ αποκτούν περισσότερες αρμοδιότητες σε επίπεδο ακαδημαϊκής-διοικητικής διαχείρισης. Γενικότερα, τα μεταρρυθμιστικά μέτρα βασίζονται στην αρχή σύμφωνα με την οποία το πανεπιστήμιο αποφασίζει και το κράτος εποπτεύει. Ο ρόλος του υπουργείου περιορίζεται στον έλεγχο της νομιμότητας των διαδικασιών σε θέματα πρόσληψης διδακτικού προσωπικού ενώ ο προγραμματισμός για την πρόσληψη διοικητικού προσωπικού εξαρτάται αποκλειστικά από τα ίδια τα ιδρύματα.

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση, το ελληνικό σύνταγμα δεν προβλέπει τη λειτουργία ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Συνεπώς, η χρηματοδότηση διασφαλίζεται από τον προϋπολογισμό και το πρόγραμμα δημόσιας επένδυσης.

Αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών έχουν προσαρμοστεί στις κοινές ευρωπαϊκές προδιαγραφές προκειμένου να διευκολυνθεί η κινητικότητα των φοιτητών-καθηγητών. Εξάλλου, η αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και της υλικο-τεχνικής υποδομής χρηματοδοτείται από ευρωπαϊκά προγράμματα.

2.3. Πρόσβαση και διαρροή

Όλα τα ιδρύματα θέτουν περιορισμούς αναφορικά με τον αριθμό των εγγραφών σε διάφορα τμήματα. Μόνο οι κάτοχοι τίτλου απόλυσης Λυκείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να συμμετέχουν στις εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η διαδικασία επιλογής γίνεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα ιδρύματα προτείνουν μόνο τον προσφερόμενο αριθμό θέσεων. Λόγω αυτών των περιορισμών και παρόλη την αύξηση του αριθμού των φοιτητών μεταξύ 1980-1990, από το 1986 υφίσταται μία σχετική μείωση του αριθμού των επιτυχόντων στις εξετάσεις, έχοντας ως συνέπεια τη μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση. Το 2000 καταργούνται οι γενικές εξετάσεις. Μέσω των προγραμμάτων ελευθέρων σπουδών, του Ανοικτού Πανεπιστημίου και της δημιουργίας νέων τμημάτων προβλέπεται μείωση της ζήτησης.

2.4. Οικονομική ενίσχυση στους φοιτητές

Οι φοιτητές δεν πληρώνουν διδάκτρα. Η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και τα εγχειρίδια είναι δωρεάν και οι φοιτητές έχουν μία έκπτωση από 25 έως 50% στις δημόσιες συγκοινωνίες. Τα έξοδα διαμονής/διατροφής καλύπτονται για όσους προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Υπάρχει πρόγραμμα υποτροφιών για όσους εισάγονται στα πανεπιστήμια με καλό βαθμό ή διατηρούν άριστες επιδόσεις κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Από το 1995 δε χορηγούνται δάνεια στους φοιτητές.

2.5. Πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλία

Αναφορικά με το σχεδιασμό, τη δομή και το περιεχόμενο των μαθημάτων, από το 1982, τα ΑΕΙ/ΤΕΙ χαίρουν αυτονομίας σε θέματα σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών, εισαγωγής υποχρεωτικών μαθημάτων ή μαθημάτων επιλογής, αξιολόγησης της προόδου μέσω εξετάσεων/πτυχιακών εργασιών, αποφάσεων σχετικών με τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας και των παιδαγωγικών μεθόδων, όπως συμβαίνει στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: τα ιδρύματα με χαρακτήρα πανεπιστημιακό (ΑΕΙ) και αυτά με χαρακτήρα μη πανεπιστημιακό (ΤΕΙ), όπου προσανατολίζονται κυρίως στην εφαρμογή τεχνολογικών γνώσεων και πρόσφατων επαγγελματικών πρακτικών. Η έννοια της δια βίου μάθησης εισάγεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών επιλογής και με το ανοικτό πανεπιστήμιο. Ειδικότερα, τα προγράμματα ελευθέρων σπουδών διασφαλίζουν ευελιξία, ελεύθερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, υψηλή ποιότητα με χαμηλό κόστος λειτουργίας και, τέλος, σύνδεσμο με την αγορά εργασίας. Μπορεί να είναι τμηματικά/διατμηματικά/διαπανεπιστημιακά και να λειτουργήσουν συμπληρωματικά ή να οδηγήσουν στη χορήγηση διπλώματος ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, αυτές βασίζονται σε από καθέδρας μαθήματα, με μία ενδιάμεση αξιολόγηση, τελικές εξετάσεις και εργασίες. Στα ΤΕΙ υπάρχει και μία περίοδος πρακτικής άσκησης, απαραίτητη για την απόκτηση του πτυχίου (Ν.1404/83). Όσον αφορά το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, εκτός από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, γίνεται χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων, πληροφορικής και πολυμέσων.

Μέσα στο πλαίσιο της αυτοδιαχείρισης των ελληνικών πανεπιστημίων, όπως ορίζεται από το Σύνταγμα (άρθρ. 6, §5), τα ίδια τα πανεπιστήμια αποφασίζουν για τον τύπο της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Οι τρόποι αξιολόγησης ορίζονται είτε μέσω εσωτερικού κανονισμού του πανεπιστημίου είτε από το ίδιο το διδακτικό προσωπικό. Σημαντικό πρόβλημα θεωρείται η έλλειψη κανονισμού εσωτερικής λειτουργίας για πολλά τμήματα και σχολές.

2.6. Διεθνοποίηση

Διάφορες πρωτοβουλίες ελήφθησαν προκειμένου να ευνοηθεί το μεγαλύτερο άνοιγμα των ΑΕΙ/ΤΕΙ στις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια για συστηματική ανάπτυξη σπουδών δευτέρου επιπέδου (μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές) προκειμένου να αναπτυχθεί η έρευνα. Προωθήθηκε η έρευνα σε θεσμικό και οικονομικό επίπεδο

παράλληλα με την τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου για τη δημιουργία-λειτουργία πανεπιστημιακών κέντρων έρευνας. Στόχος η ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων που θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον, χάρη στα ευρωπαϊκά προγράμματα, δόθηκε ιδιαίτερη ώθηση στην προσαρμογή των υπάρχοντων προγραμμάτων σπουδών στις νέες τάσεις (εναρμόνιση σπουδών, μεγάλος αριθμός φοιτητών που συμμετέχει σε προγράμματα ανταλλαγών, εισαγωγή του συστήματος των διδακτικών μονάδων).

3. ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ

Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, μία βαθιά αλλαγή σε όλες τις δομές της εκπαίδευσης έλαβε χώρα στην Ισπανία. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαχωριζόταν σε σχολές φιλοσοφίας, φυσικών επιστημών, ιατρικής, νομικών επιστημών και θεολογίας. Από την άλλη πλευρά υπήρχαν οι σχολές μηχανικών, η σχολή καλών τεχνών και οι σχολές με χαρακτήρα επαγγελματικό. Αυτός ο διαχωρισμός αποτέλεσε τη βάση του σημερινού συστήματος (Capitán Díaz, 1991).

Μέχρι το 1970, ίσχυε ο νόμος του 1943 για τη ρύθμιση των πανεπιστημίων, σύμφωνα με τον οποίο υπήρχε διαχωρισμός 12 πανεπιστημιακών διοικητικών περιοχών, όπου κάθε πανεπιστήμιο είχε τη δική του δικαιοδοσία. Το Υπουργείο Παιδείας διόριζε τις ακαδημαϊκές αρχές και το μεγαλύτερο μέρος του προϋπολογισμού προερχόταν από το κράτος. Η καθολική Εκκλησία είχε επίσης δικαίωμα ίδρυσης πανεπιστημίων.

Η δεκαετία 1960 με την οικονομική ανάπτυξη, τη διαδικασία βιομηχανοποίησης και τις εσωτερικές εντάσεις του πολιτικού συστήματος επηρέασε το εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλη την αντίδραση του απολυταρχικού καθεστώτος, ήδη από το 1968 γίνεται αντιληπτή η ανάγκη βαθύτερης αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκδίδεται μία Λευκή Βίβλος για όλο το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρωτοφανές γεγονός στην ιστορία της ισπανικής διοίκησης. Σύμφωνα με αυτό, η έλλειψη αποτελεσματικότητας του υπάρχοντος συστήματος επιλογής υποψηφίων για την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση, η ύπαρξη φοιτητών που δεν παρακολουθούν τα μαθήματα, ο ελλιπής αριθμός καθηγητών ανά φοιτητή, η ύπαρξη ενός συστήματος υπερβολικά συγκεντρωτικού, η έλλειψη ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών αποτελούν σοβαρά προβλήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο νόμος του 1970 για την εκπαίδευση, όπου καθορίζει και τους σκοπούς της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, λαμβάνει τα παραπάνω υπόψη. Εντούτοις, κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Φράνκο, παρατηρείται η τάση περιορισμού της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από το 1978 αρχίζει η συνταγματική περίοδος για την Ισπανία, με την παράλληλη δημιουργία 17 Αυτόνομων Κοινοτήτων, μέσα σε πνεύμα πολιτικής αποκέντρωσης, ενώ το 1986 η Ισπανία εισχωρεί στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Η οικονομική κατάσταση σταθεροποιείται πλήρως από το 1994.

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι οργανωμένη σε κύκλους που επιτρέπουν το διαχωρισμό σε πέντε τύπους εκπαίδευσης (με επαγγελματικό προσανατολισμό, εξειδίκευση στον επιστημονικό, τεχνικό ή καλλιτεχνικό τομέα). Για όλους τους κύκλους υπεύθυνες είναι οι σχολές. Επιπλέον, υπάρχουν και ερευνητικά κέντρα. Η μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει την ανώτατη καλλιτεχνική εκπαίδευση, την ανώτατη εξειδικευμένη επαγγελματική επιμόρφωση (όπου προετοιμάζει τους φοιτητές να ενταχθούν στον επαγγελματικό χώρο) και μία σειρά άλλων μετα-δευτεροβάθμιων σπουδών, με χαρακτήρα αμιγώς επαγγελματικό (CIDE, 1995).

3.1. Θεσμικό Πλαίσιο

Τα μεταρρυθμιστικά μέτρα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ισπανία από το 1980-2000 συνοψίζονται ως εξής: αποκέντρωση των πανεπιστημίων χάρη στις 17 Αυτόνομες Κοινότητες, αυξημένη αυτονομία, ενεργοποίηση ενός εθνικού συστήματος αξιολόγησης, ανάπτυξη της μη πανεπιστημιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με επαγγελματικό κυρίως προσανατολισμό.

- **Ισπανικό Σύνταγμα (27/12/1978):** καθορίζει τα δικαιώματα της εκπαίδευσης, παρέχει θεσμική αυτονομία στα πανεπιστήμια, δημιουργεί 17 Αυτόνομες Κοινότητες και κατανέμει τις αρμοδιότητες ανάμεσα σε κράτος και κοινότητες σε θέματα εκπαίδευσης (§ 27). Εγκαθιδρύει το πλαίσιο για τις επόμενες μεταρρυθμίσεις.
- **Οργανικός Νόμος 11/1983, για την μεταρρύθμιση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης:** αποσαφηνίζει τις αρμοδιότητες του κράτους, των Αυτόνομων Κοινοτήτων και των ιδρυμάτων σε θέματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναπτύσσει την αυτονομία των πανεπιστημίων (νομική, ακαδημαϊκή, οικονομική και αυτονομία ως προς την επιλογή/διορισμό διδακτικού προσωπικού). Εγκαθιδρύει σύστημα οικονομικής ενίσχυσης

των φοιτητών. Δημιουργεί ένα Συμβούλιο Πανεπιστημίων με εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας, των Αυτόνομων Κοινοτήτων και των πανεπιστημίων. Αυτό είναι υπεύθυνο για το συντονισμό, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των διατάξεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να υπάρξει προσαρμογή στις νέες συνθήκες εκσυγχρονισμού της ισπανικής κοινωνίας. Επιτρέπει τη δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων. Θεωρείται ο βασικός νόμος που ρυθμίζει την τριτοβάθμια από το 1980.

- **Βασιλικό διάταγμα 2298/1983 για τις υποτροφίες σπουδών και άλλους τρόπους οικονομικής ενίσχυσης των φοιτητών:** ρυθμίζει το γενικό κανονισμό για τις υποτροφίες φοιτητών.
- **Νόμος 13/1986 για την προώθηση-γενική συνεργασία της επιστημονικής και τεχνικής έρευνας:** ορίζει το εθνικό Πρόγραμμα για την επιστημονική έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη για να προωθηθεί η βασική έρευνα. Ιδρύει μία διυπουργική Επιτροπή Επιστημών και Τεχνολογίας για το συντονισμό και την παρακολούθηση του εθνικού προγράμματος και τη διάθεση των κονδυλίων. Δημιουργεί το Κέντρο Τεχνολογικής/Βιομηχανικής Ανάπτυξης για την προώθηση της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών. Αυτό είναι υπεύθυνο για τη συνεργασία στα διεθνή προγράμματα που συμμετέχει η Ισπανία καθώς και για την υιοθέτηση μιας στρατηγικής μεταξύ πανεπιστημίων, δημόσιων ερευνητικών κέντρων και ιδιωτικών εταιρειών.
- **Βασιλικό διάταγμα 1497/1987 με οδηγίες για τη δομή των προγραμμάτων σπουδών και των επίσημων πτυχίων καθώς και την αναγνώρισή τους σε εθνικό επίπεδο:** ορίζει τις γενικές οδηγίες για το σχεδιασμό, τη δομή και το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών μαθημάτων καθώς και την αναγνώριση των πτυχίων.
- **Οργανικός νόμος 1/1990 για τη γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος:** Ρυθμίζει γενικότερα τη δομή/οργάνωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, δύο σημαντικές αποφάσεις αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ρυθμίζουν τη δομή/περιεχόμενο της επαγγελματικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.
- **Οργανικός νόμος 9/1992 για την μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στις Αυτόνομες Κοινότητες:** επιτρέπει την μεταφορά αρμοδιοτήτων σχετικών με τα πανεπιστήμια προς τις Αυτόνομες Κοινότητες.
- **Βασιλικό διάταγμα 676/1993:** ορίζει τους γενικούς προσανατολισμούς για την επαγγελματική εξειδίκευση και τα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- **Έκθεση για τη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων (1994):** προτείνει αύξηση των εξόδων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (κυρίως στον τομέα της μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης) και την αυτό-χρηματοδότηση των δημόσιων πανεπιστημίων μέσω διδάκτρων. Προτείνει επίσης νέους τρόπους χρηματοδότησης που θα ενθαρρύνουν τη βελτίωση της ποιότητας και ένα νέο σύστημα οικονομικής βοήθειας των φοιτητών, συμπεριλαμβανομένων και των δανείων.
- **Βασιλικό διάταγμα 1947/1995 για την αξιολόγηση της ποιότητας των πανεπιστημίων:** ορίζει το Εθνικό Σχέδιο για την αξιολόγηση της ποιότητας των πανεπιστημίων προκειμένου να προωθηθεί και να εναρμονισθεί η διαδικασία αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα θα δώσουν στις εκπαιδευτικές αρχές, στους φοιτητές και στην κοινωνία μία αντικειμενική άποψη για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3.2. Διαχείριση, χρηματοδότηση και έλεγχος

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αυτόνομα σε θεσμικό, ακαδημαϊκό, οικονομικό επίπεδο και υπεύθυνα για την επιλογή του διδακτικού προσωπικού τους. Οι αρμοδιότητες μοιράζονται ανάμεσα σε αυτά, το κράτος και τις κοινότητες. Τα ίδια είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση. Το κράτος ασκεί έλεγχο σε σχέση με τον καθορισμό του αριθμού των πανεπιστημίων, των βασικών κριτηρίων πρόσληψης διδακτικού προσωπικού, τη διαδικασία εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον καθορισμό των γενικών οδηγιών αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, τις συνθήκες αναγνώρισης των ξένων πτυχίων, την επικύρωση πτυχίων που προέρχονται από ιδιωτικά πανεπιστήμια και την κλίμακα των αποδοχών του διδακτικού προσωπικού. Οι Αυτόνομες Κοινότητες είναι υπεύθυνες για τη δημιουργία σχολών, ανώτατων τεχνικών σχολών ή πανεπιστημιακών ινστιτούτων, τον καθορισμό της συνολικής οικονομικής βοήθειας προς τα πανεπιστήμια, την αναγνώριση νέων κέντρων ιδιωτικών πανεπιστημίων και για τις πανεπιστημιακές δραστηριότητες.

Η χρηματοδότηση των πανεπιστημίων εξασφαλίζεται από το συνολικό ποσό ετήσιας επιδότησης που ορίζεται από τις Αυτόνομες Κοινότητες, τα διδασκεία, από δωρεές και από άλλες οικονομικές/ερευνητικές δραστηριότητες. Η ανώτατη μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση χρηματοδοτείται από προϋπολογισμούς που προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας.

Ο έλεγχος της ποιότητας και η αξιολόγηση γίνεται σύμφωνα με το Εθνικό Σχέδιο για την αξιολόγηση της ποιότητας των πανεπιστημίων. Στόχοι είναι η προώθηση της θεσμικής αξιολόγησης της ποιότητας των πανεπιστημίων, η δημιουργία κοινών κριτηρίων, λαμβάνοντας υπόψη το ευρωπαϊκό συγκείμενο καθώς και η παροχή, στους φοιτητές και στις αρμόδιες αρχές, έγκυρων πληροφοριών για την ποιότητα των πανεπιστημίων. Αφορά τη διδασκαλία, έρευνα και διαχείριση πανεπιστημιακών υπηρεσιών. Υπάρχει μία φάση αυτό-αξιολόγησης, από την Επιτροπή Αξιολόγησης του πανεπιστημίου, και μία φάση εξωτερικής αξιολόγησης από μία ομάδα ειδικών.

3.3. Πρόσβαση και διαρροή

Το πρόβλημα της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προκαλούσε ανέκαθεν μεγάλες συζητήσεις στην Ισπανία καθώς υπάρχει μία συνεχώς αυξανόμενη έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στη δυνατότητα υποδοχής φοιτητών και τη ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές. Οι εξετάσεις εισόδου στα πανεπιστήμια και η ύπαρξη ενός ακαδημαϊκού φακέλου αποτελούν τα κριτήρια εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το κράτος ορίζει τα κριτήρια επιλογής των υποψήφιων προκειμένου να διασφαλισθεί ένα ομοιογενές σύστημα σε όλη την Ισπανία.

Η αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών, η θέσπιση των διδακτικών μονάδων, η οργάνωση των μαθημάτων ανά περίοδο τεσσάρων μηνών είναι μερικά από τα μέτρα που υιοθετήθηκαν προκειμένου να διασφαλισθεί το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας ανάμεσα στους φοιτητές. Για να καταπολεμηθεί το φαινόμενο «αδρανών» φοιτητών, υιοθετούνται τα ακόλουθα μέτρα: οι φοιτητές δεν έχουν το δικαίωμα να παρουσιαστούν στις εξετάσεις ενός μαθήματος παρά μόνο 4-6 φορές, και όχι περισσότερο από δύο φορές κάθε ακαδημαϊκό έτος. Όσοι πρωτοετείς φοιτητές αποτύχουν σε όλα τα μαθήματα του έτους τους δεν μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο ίδιο πανεπιστήμιο.

3.4. Οικονομική ενίσχυση στους φοιτητές

Περιλαμβάνει υποτροφίες που χορηγούνται στους φοιτητές, μετά από αξιολόγηση του ακαδημαϊκού τους φακέλου και του οικογενειακού εισοδήματός τους. Προβλέπει απαλλαγή από τα διδάκτρα (το πανεπιστήμιο λαμβάνει ετήσια αποζημίωση από το Υπουργείο Παιδείας), αντισταθμιστικό επίδομα, οικονομική βοήθεια για τα έξοδα μετακίνησης, διαμονής, αγοράς εγχειριδίων και για την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας. Το συνολικό ποσό της υποτροφίας δεν πρέπει να υπερβαίνει τον κατώτατο βασικό μισθό ενός εργαζόμενου.

3.5. Πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλία

Τα μεταρρυθμιστικά μέτρα που ελήφθησαν είχαν ως στόχο την οργάνωση των μαθημάτων σε κύκλους, επιτρέποντας την απόκτηση μιας επίσημης πιστοποίησης μετά την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου. Έτσι, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να κατοχυρώσουν επαγγελματικά δικαιώματα αλλά και να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Από την άλλη πλευρά, υπήρξε αναπροσδιορισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και των ακαδημαϊκών απαιτήσεων προκειμένου η πανεπιστημιακή μόρφωση να προσεγγίσει την κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα.

Τα προγράμματα σπουδών διαρθρώνονται ως εξής: ένας κορμός βασικών μαθημάτων για όλα τα πανεπιστήμια, μαθήματα όπως ορίζονται από το πρόγραμμα κάθε πανεπιστημίου και μαθήματα που μπορούν να επιλέξουν οι φοιτητές ελεύθερα από το ίδιο ή άλλο πανεπιστήμιο. Οι σπουδές του πρώτου κύκλου διαρκούν τρία χρόνια ενώ του πρώτου και του δεύτερου κύκλου συνολικά τέσσερα/πέντε χρόνια.

Τα πανεπιστήμια έχουν αυτονομία σχετικά με την οργάνωση της ακαδημαϊκής ζωής. Τα τμήματα είναι υπεύθυνα για την οργάνωση της έρευνας, των προγραμμάτων σπουδών και γενικότερα το συντονισμό των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την έρευνα. Παράλληλα, έχουν την ευθύνη προώθησης νέων μεθόδων διδασκαλίας.

3.6. Διεθνοποίηση

Οι ανταλλαγές των φοιτητών υπόκεινται στους κανονισμούς των διεθνών συμφωνιών. Το σύστημα των υποτροφιών/οικονομικής ενίσχυσης των Ισπανών φοιτητών προβλέπει την μεταφορά της οικονομικής βοήθειας σε περίπτωση που ο φοιτητής πραγματοποιεί τις σπουδές του για κάποιο χρονικό διάστημα εκτός της χώρας του. Λειτουργούν επίσης τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγών.

4. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η ανάγνωση των εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών που προωθούνται δεν μπορεί να γίνει εκτός του ιστορικο-κοινωνικού συγκείμενου. Ο ισχύων από το 1932 νόμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, διάτρητος από τροποποιητικά διατάγματα και πραξικοπηματικές επεμβάσεις, είχε καθηλώσει το Πανεπιστήμιο.

Με το νόμο πλαίσιο 1268/82 αλλάζει το πλαίσιο λειτουργίας των ΑΕΙ, με την εδραίωση του πανεπιστημιακού ασύλου, της αυτονομίας/αυτοδιαχείρισης των πανεπιστημίων και την ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών σε όλα τα επίπεδα. Πρόκειται για ένα έντονα πολιτικοποιημένο κλίμα της εποχής, που απαιτούσε τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην οργάνωση του Πανεπιστημίου. Ανοίγει, λοιπόν, ο δρόμος για τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό των Πανεπιστημίων ενώ επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του (Καρανάτσης, 2002).

Βέβαια, υποστηρίζεται ότι ο νόμος αυτός «άλλαξε το συσχετισμό δυνάμεων μεταξύ των ενδοπανεπιστημιακών ομάδων και καθιέρωσε νέες σχέσεις εξουσίας» (Μαντζούφας, 1997: 271). Ακολούθησε δικαστική αμφισβήτηση της συνταγματικότητας πολλών διατάξεων του νόμου (π.χ. διατάξεις που προέβλεπαν ισότιμη συμμετοχή των λεκτόρων στα εκλεκτορικά σώματα για την εκλογή των πρυτανικών αρχών και των προέδρων των Τμημάτων). Ακολούθησε ο νόμος 1566/1985 με αλλεπάλληλες τροποποιήσεις καθώς και ο πιο φιλόδοξος νόμος 2083/1992, ο οποίος ενίσχυσε τις εξουσίες της διοίκησης και τις δυνατότητές της να επηρεάζει την πανεπιστημιακή ζωή. Όμως, ο νόμος 2083/1992 καταργήθηκε με την αλλαγή κυβερνήσεως το 1993.

Αργότερα, η Κοινοτική χρηματοδότηση 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 (Πασιάς-Ρουσάκης, 2002). Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που ξεκίνησε το 1996 συνδέθηκε με τις γενικότερες κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις που παρατηρούνται στο διεθνές περιβάλλον τις τελευταίες δεκαετίες. Η Παγκοσμιοποίηση και η κοινωνία της γνώσης φαίνεται να αποτελούν τις νέες δυνάμεις που προσδιορίζουν το μέλλον και την προοπτική της εκπαίδευσης. Αυτές οι αλλαγές δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το ελληνικό εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι».

Γενικότερα, μετά τη δεκαετία του 1990, τα μεταρρυθμιστικά μέτρα αποτελούν μέρος αλλαγών προς μία φιλελεύθερη και εκσυγχρονιστική κοινωνία, η οποία θα μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος, παρακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις. Στο κείμενο *«Εκπαίδευση 2000-Για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζώντων»*, 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»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997:11-13).

Πράγματι, η εικόνα του Πανεπιστημίου κατά την περίοδο αυτή μεταβλήθηκε ουσιαστικά δεδομένης της διαφοροποίησης των ιδρυμάτων και των προγραμμάτων σπουδών, της διεθνικής/διαπανεπιστημιακής/διατμηματικής συνεργασίας και της πληθυσμιακής-ηλικιακής διεύρυνσης του φοιτητικού πληθυσμού (Renaut, 2002:24).

5. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ

Για την Ισπανία, τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της επιτάχυνσης της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας της χώρας. Επιπλέον, η πλήρης ένταξη της χώρας στο ευρωπαϊκό συγκείμενο συνεπάγεται μεγαλύτερο άνοιγμα και ευελιξία του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη πλευρά, οι δεσμεύσεις που έχουν αναλάβει τα κράτη μέλη στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα και την εκπαίδευση απαιτούν την αποτελεσματική προσαρμογή της χώρας στις νέες απαιτήσεις (BOE 307, 45189).

Η αναδιοργάνωση της δομής των προγραμμάτων σπουδών είχε ως στόχο την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στην νέα κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα προκειμένου τα πανεπιστήμια να ανταποκριθούν στις ανάγκες της οικονομίας, διατηρώντας παράλληλα τον ερευνητικό χαρακτήρα τους. Αυτή η πιο σαφής συσχέτιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης με τις υπάρχουσες οικονομίες αποτελεί και το χαρακτηριστικό κοινό γνώρισμα των ευρωπαϊκών χωρών (Green et al, 1997: 141).

Οι διατάξεις του Συντάγματος για τις Αυτόνομες Κοινότητες δεν προϋποθέτουν μόνο μια απλή διαδικασία αποκέντρωσης αλλά ένα διαχωρισμό εξουσιών, σύμφωνα με τον οποίο οι Αυτόνομες Κοινότητες δεν έχουν μόνο εκτελεστική/διοικητική εξουσία αλλά και ρυθμιστικές αρμοδιότητες. Παρατηρείται βέβαια η σταδιακή παροχή αυτονομίας από την έκδοση των αποφάσεων μέχρι την εφαρμογή τους (1982-1994).

Ο νόμος του 1983 ήταν αρκετά ριζοσπαστικός, με σκοπό να επεκτείνει το νέο δημοκρατικό πνεύμα στα πανεπιστήμια. Χάρη σε αυτόν, αυξήθηκε η αυτονομία τους, καθιστώντας τα πιο ανεξάρτητα και ανταγωνιστικά. Υπήρξαν αρκετές αντιδράσεις μέχρι να εφαρμοσθεί πλήρως ο νόμος, λόγος για τον οποίο παρατηρείται έλλειψη άλλων σοβαρών μεταρρυθμιστικών μέτρων μέχρι το 2000 (Lamo de Espinosa, 1993).

Ο στόχος της ισπανικής τριτοβάθμιας εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι πλέον η ισχυροποίηση της αυτονομίας των πανεπιστημίων, κάτι που έχει ήδη επιτευχθεί, αλλά η γενικότερη βελτίωση της ποιότητας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, μία πιο αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων και η επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην ανώτατη επαγγελματική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Εξάλλου, παρατηρήθηκε η ύπαρξη ενός γενικότερου κινήματος σε όλο τον κόσμο με κύριο προσανατολισμό την αύξηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Banco Mundial, 1995).

6. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Αξίζει να επισημανθεί ότι και στις δύο χώρες παρατηρείται το πέρασμα από το «παρεμβατικό» κράτος στο κράτος «διευκολυντής» (Neave et Van Vught, 1991), δεδομένης της αυτονομίας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρείται δηλαδή μία αλλαγή των σχέσεων ανάμεσα στο κράτος και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, ένας κοινός νόμος αποτέλεσε τη νομική βάση των μεταρρυθμιστικών μέτρων σε επίπεδο αυτονομίας, χρηματοδότησης και ελέγχου ποιότητας των ιδρυμάτων. Αυτό διευκόλυνε την ταυτόχρονη υιοθέτηση αλλαγών στη χρηματοδότηση και διαχείριση των ιδρυμάτων, αποφέροντας μεγαλύτερη συνοχή στη μεταρρυθμιστική διαδικασία. Βέβαια, το μεγαλύτερο μέρος των μεταρρυθμιστικών μέτρων εισήχθησαν σταδιακά και η εφαρμογή τους πραγματοποιήθηκε μετά από κάποιο χρονικό διάστημα.

Και παρόλο που το γενικότερο πνεύμα επηρεάζει τη δημιουργία μιας ηθικής στον πανεπιστημιακό χώρο που ευνοεί τις ιδιωτικές εισροές και το επιχειρηματικό πνεύμα (Brühner, 1995), και η Ελλάδα και η Ισπανία αναγνώρισαν την ανάγκη χρηματοδότησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων μόνο από δημόσια κεφάλαια.

Και οι δύο χώρες προβλέπουν τη διεξαγωγή εθνικών εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά την εξεταζόμενη περίοδο ενώ παρατηρείται η ενίσχυση του επιλεκτικού χαρακτήρα του συστήματος εισαγωγής.

Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και των δύο χωρών παρουσιάζουν αυτονομία σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών τους (εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, κατανομή υποχρεωτικών-επιλεγόμενων μαθημάτων, διαδικασίες αξιολόγησης και διάρκεια μαθημάτων, επιλογή μεθόδων διδασκαλίας). Επιπλέον, και οι δύο χώρες θεσπίζουν τη δημιουργία ενός μη πανεπιστημιακού τομέα με επαγγελματικό προσανατολισμό, μέσα στο πνεύμα προσέγγισης του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Από την άλλη πλευρά, έλαβαν μέτρα προκειμένου να ενθαρρύνουν την κινητικότητα των φοιτητών και το διεθνές χαρακτήρα των σπουδών κυρίως μετά τη δεκαετία '90: μαθήματα γλώσσας για τους ξένους φοιτητές ή για όσους φεύγουν στο εξωτερικό, μαθήματα που παραδίδονται σε άλλη γλώσσα από την μητρική, διεθνής χαρακτήρας των μαθημάτων και των βασικών προγραμμάτων σπουδών.

Τέλος, και στις δύο περιπτώσεις, η αύξηση της ζήτησης, η περικοπή των δημοσίων εξόδων, η παγκοσμιοποίηση των οικονομιών, η τεχνολογική πρόοδος, η αποκέντρωση επηρέασαν σημαντικά το οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον των χωρών, με ανάλογο προσανατολισμό του χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις νέες κατευθύνσεις. Βέβαια, ο ρυθμός προσαρμογής και οι μηχανισμοί εφαρμογής διαφέρουν.

Γενικότερα, φαίνεται να υπάρχει συμφωνία σχετικά με τους στόχους των πολιτικών που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με διαφορετικά όμως θεσμικά εργαλεία και πολιτικές από κάθε χώρα προκειμένου να τεθούν σε εφαρμογή οι αλλαγές αυτές. Η διακήρυξη της Σορβόνης (1998) και η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) θεωρούνται σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης, με σεβασμό προς τις διαφορές της κάθε χώρας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Εντούτοις, υπάρχουν και σημεία διαφοροποίησης ανάμεσα στις δύο χώρες. Ειδικότερα, στην Ισπανία, το θεσμικό πλαίσιο επέτρεψε την αναδόμηση και την εκλογίκευση του μη πανεπιστημιακού τομέα συγχωνεύοντας ιδρύματα. Επιπλέον, μετέτρεψε τον μηχανισμό σχεδιασμού των σπουδών δημιουργώντας Συμβούλια, που λειτουργούν συμβουλευτικά σε εθνικό επίπεδο ή πιο συχνά σε επίπεδο ιδρυμάτων, υπεύθυνα για την ανάπτυξη/αξιολόγηση της προσφοράς της εκπαίδευσης.

Η Ελλάδα νομοθετεί για το σύνολο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ανώτερη και ανώτατη) ενώ η Ισπανία νομοθετεί ξεχωριστά για τον πανεπιστημιακό τομέα και για τον μη πανεπιστημιακό. Και στις δύο περιπτώσεις όμως εφαρμόζεται μία συγκεντρωτική προσέγγιση, που βασίζεται στο θεσμικό πλαίσιο. Δηλαδή, πρώτα αλλάζει το θεσμικό πλαίσιο και εν συνεχεία εφαρμόζεται η οποιαδήποτε αλλαγή.

Αν και οι δύο χώρες έλαβαν μεταρρυθμιστικά μέτρα για την ενίσχυση της αυτονομίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ο βαθμός αυτονομίας που τους αποδίδεται είναι διαφορετικός από χώρα σε χώρα. Η Ισπανία έχει μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξαρτησία σε οικονομικό, διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο ενισχύοντας την υπευθυνότητα με την εισαγωγή διαδικασιών αξιολόγησης.

Αναφορικά με την αξιολόγηση, ο ελληνικός Ν.1997 προβλέπει την αξιολόγηση από το ίδρυμα, την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους φοιτητές ενώ οι εκθέσεις αξιολόγησης απευθύνονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η έλλειψη κεντρικής επεξεργασίας των διαδικασιών/αποτελεσμάτων αξιολόγησης είναι ουσιώδης. Αντίθετα, στην Ισπανία, στους φορείς της αξιολόγησης περιλαμβάνεται και ο επιχειρηματικός χώρος, οι εκθέσεις αξιολόγησης δημοσιοποιούνται και κεντρικός φορέας υλοποίησης είναι το Συμβούλιο των Πανεπιστημίων.

Στην Ελλάδα δεν προβλέπεται η ολοκλήρωση των σπουδών σε συγκεκριμένο και αμετάκλητο χρονικό διάστημα. Αυτή η κατάσταση οδήγησε στη δημιουργία μιας μερίδας «αδρανών» φοιτητών. Αντιθέτως, η Ισπανία, ήδη από το 1983, περιόρισε τον αριθμό που μπορεί κάποιος φοιτητής να συμμετέχει στις εξετάσεις ενός μαθήματος.

Σχετικά με την οικονομική ενίσχυση των φοιτητών, η Ισπανία παρέχει και δάνεια ενώ η Ελλάδα από το 1995 κατήργησε αυτό τον τρόπο οικονομικής ενίσχυσης. Πάντως και οι δύο χώρες τις δύο αυτές δεκαετίες διανύουν μία περίοδο σταθερότητας σε θέματα οικονομικής ενίσχυσης των φοιτητών, χωρίς σημαντικές αλλαγές. Στην Ελλάδα δεν προβλέπεται καταβολή διδάκτρων, κάτι που τίθεται σε ισχύ στην Ισπανία από το 1983.

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και οι δύο χώρες μετά τη δεκαετία του 1990 επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τη «μετα-βιομηχανική» κοινωνία (Bell, 1973). Εξάλλου, η «παγκοσμιοποίηση» αποτελεί έναν από τους βασικούς συντελεστές οι οποίοι συνδέονται με τη μετεξέλιξη των κοινωνιών της ύστερης νεωτερικότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995:5). Στην κοινωνία της γνώσης του 21ου αιώνα, το πανεπιστήμιο παραμένει στο κέντρο της οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης (Altbach, 1998:1).

Βέβαια, η προσαρμογή της παιδείας στις απαιτήσεις της νέας κοσμόπολης, με μια «αγοραία» και εργαλειακή εκπαίδευση-τεχνογνωσία, μπορεί μεν να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη αλλά περικλείει και σοβαρούς κινδύνους (Καζαμίας, 2003:13). Και ενώ υπάρχουν σοβαροί λόγοι μετασχηματισμού του ιδεολογικού και θεσμικού χαρακτήρα των Πανεπιστημίων, η κατεύθυνση αλλαγής δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη και ενιαία (Ματθαίου, 2003:60). Η κατανόηση και σωστή αξιολόγηση των νέων δεδομένων κρίνεται αναγκαία προκειμένου να χαραχθούν νέες στρατηγικές (Κλάδης, 1999: 84).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1991) *Υπόμνημα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή κοινότητα* (COM (91)349 τελικό).
- Καζαμίας, Α. (2003) Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη: ύβρις ή ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 1, σσ.13-42.
- Καρανάσης, Κ. (2002) Το ιστορικό των νόμων 5343/32 και 1268/82, μια κριτική προσέγγιση, Πρακτικά 2^{ου} Διεθνές Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης *Η εκπαίδευση στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις* (Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999) Σχολική αποτελεσματικότητα, μία συγκριτική οικονομική προσέγγιση, *Μέντορας*, 1, σσ. 49-75.
- Κλάδης, Δ. (1999) Το πανεπιστήμιο ανάμεσα στην κοινωνία της εργασίας και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης, Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων *Το πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

- Μαντζούφας, Π. (1997) *Ακαδημαϊκή Ελευθερία* (Αθήνα, εκδ. Σάκκουλα).
- Ματθαίου, Δ. (2003) Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 1, σσ.42-66.
- Πασιάς Γ., Ρουσάκης Ι. (2002) Οι σχηματισμοί λόγου της ευρωπαϊκής κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: μελέτη περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1-2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001, Πρακτικά 2^{ου} Διεθνές Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης *Η εκπαίδευση στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις* (Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Πουλής, Π. (2003) *Το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.), είκοσι χρόνια μετά (1982-2002)* (Αθήνα, εκδ. Σάκκουλα).
- Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α. (2004) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Τσαούσης, Δ. (1993) *Το ελληνικό πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα, ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (Αθήνα, εκδ. Gutenberg).
- Τσαούσης, Δ. (2000) (επιμέλεια) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση* (Αθήνα, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997) *Εκπαίδευση 2000. Μία παιδεία ανοικτών οριζόντων*.
- Χατζηστεφανίδης, Θ.Δ. (1990) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)* (Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα).

ΞΕΝΗ

- Altbach, P. (1998) *Comparative Higher Education: knowledge, the University and development* (Hong Kong, Comparative Education Center, University of Hong Kong).
- Banco Mundial (1995) *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington, D.C.).
- Bell, D. (1973) *The coming of post-industrial society* (New York, Basic Books).
- B.O.E. núm. 307 (2002) *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.
- Brünner, J.J. (1995) Educación superior, [integración económica](#) y globalización, en Primer [Simposio](#) Regional Educación, Trabajo y la [Integración Económica](#) del Merconorte (San Juan, Consejo de Educación Superior de [Puerto Rico](#)).
- Capitán Díaz, A. (1991) *Historia de la educación en España* (Madrid, ed. Dykinson).
- C.I.D.E. (1995) *Sistema educativo español* (Madrid).
- European Commission (1995) *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (Brussels, DGV).
- Eurydice (2000) *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards* (Brussels).
- Green A., Wolf A., Leney T. (1999) *Convergences and Divergences in European Education and Training Systems*, Internal report, (London, Institute of Education, University of London).
- Gutiérrez Llamazares, M.A. (1993) *Código de legislación universitaria* (Barcelona, PPU).
- Lamo de Espinosa, E. (1993) The Spanish University in transition, in: C. Gellert (Ed.), *Higher Education in Europe*, Higher Education Policy Series, Vol. 16 (London, Jessica Kingsley).
- McGinn, N.F. (1998) Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia, in: L.Buchert, (Ed.), *Education Reform in the South in the 90s* (Paris, UNESCO Publishing).
- Mohr, B. (1990) *Higher Education in the European Community*, Student Handbook, sixth edition (Luxembourg, Commission of the European Communities).
- Neave G., Van Vught Fr. (1991) *Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe* (Oxford, Pergamon Press).
- Neave, G. (1998) Education and social Policy: demise of an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 14 (3), pp.273-283.
- Renaut, A. (2002) *Οι επαναστάσεις του πανεπιστημίου, δοκίμιο για η νεωτερικότητα της Παιδείας, μετάφραση-πρόλογος Γιώργος Σταμέλος-Κώστας Καρανάτσης* (Αθήνα, εκδ. Gutenberg).

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το Πανεπιστήμιο

Θεόδωρος ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ
Δρ. Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας της Εκπαίδευσης
Διδάσκων στο Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Αλ. Δελμούζος υπήρξε ο κορυφαίος Έλληνας δάσκαλος-παιδαγωγός του 20ού αιώνα και από τους ηγέτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, μιας κίνησης που διαδραμάτισε σπουδαίο εθνικο-εκπαιδευτικό αναμορφωτικό ρόλο. Άνθρωπος της πράξης, έδωσε με πάθος τον αγώνα για να ξεπεραστούν τα προβλήματα της ελληνικής παιδείας. Εργάστηκε σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με το ίδιο πάθος, καθώς έβλεπε την παιδεία του έθνους ενιαία και υπερεθνική, υπερκομματική υπόθεση.

Στα 1928, ο Αλ. Δελμούζος πήγε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όταν πίστεψε ότι βρήκε συνθήκες ευνοϊκές για να δουλέψει ελεύθερα και δημιουργικά. Εκεί ασχολήθηκε με το πανεπιστημιακό πρόβλημα και πρότεινε συγκεκριμένες λύσεις. Ο στόχος του πανεπιστημίου, κατά τον Δελμούζο, είναι να μορφώσει καλούς επιστήμονες-επαγγελματίες. Έτσι, για να υπηρετηθεί σωστά ο στόχος του Πανεπιστημίου θα πρέπει, αρχικά, να επιλέγονται σωστά οι φοιτητές του, κατόπιν, το διδακτικό προσωπικό να έχει αξία, ήθος και σθένος, για να κάνει αξιοκρατική επιλογή καθηγητών και σωστή σύνταξη προγράμματος σπουδών. Εκτός, όμως, από τη σωστή εσωτερική λειτουργία του Πανεπιστημίου, η πολιτεία θα πρέπει να χαράξει μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική, υπερκομματική, η οποία στα βασικά της σημεία επιβάλλεται μονοσήμαντα από τα ίδια τα πράγματα, θα βγάλει την εκπαίδευσή μας, συνολικά, από το τέλμα και θα δώσει πραγματική μόρφωση στις νέες γενιές.

ABSTRACT

Al. Delmouzos was the most important Greek teacher-educator of the 20th century and one of the leaders of the Educational Demoticism, that it was a trend which took an important, national-educational, reformatory role. He was a man of the action and he tried hard to overcome the problems in Greek Education. He worked passionately in the three grades of the education, because he thought that the education of the nation was a united, and overnational, overparty case.

In 1928, Al. Delmouzos moved to School of Philosophy of the University of Thessalonica, when he thought that he found the best conditions to work free and creatively. There, he dealt with the university problem and he suggested concrete proposals. According to Delmouzos, the aim of the university is the training of good scientists-professionals. So, in order to be achieved the aim of the University, the students should be chosen in a right way at first, and then the teaching staff should have value, ethos and vigour for a honest choice of teachers and a right drawing up of a schedule. Except the right internal running of the University, the state should trace a common educative and overparty policy, that in its basic points, it is established by the same things and it will save our education of the bog and give a real education to the younger generations.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Αλ. Δελμούζος (1880-1956), μετά την αποφοίτησή του από τη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, φεύγει για μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία. Επιστρέφοντας στην Ελλάδα, αντί να διεκδικήσει μια έδρα στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, γίνεται Διευθυντής του Παρθεναγωγείου Βόλου. Οι λόγοι που τον έστρεψαν σ' αυτή την επιλογή ήταν: αφενός οι ιδέες και οι απόψεις του (Νέα Αγωγή, δημοτική γλώσσα, πρακτική δράση) και αφετέρου η αντιδραστική νοοτροπία (Κλασικισμός, καθαρεύουσα) του μοναδικού, ήδη υπάρχοντος Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο Δελμούζος δείχνει μια σταθερή προσήλωση στο να συνδυάζει θεωρία και πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης, την οποία εκφράζει και με τη διαρκή προτίμησή του στο να εργάζεται μέσα σε

σχολείο: Παρθεναγωγείο Βόλου 1908, Μαράσλειο Διδασκαλείο 1923, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1934.

Ο ίδιος προσπάθησε να χαράξει καινούριο δρόμο στην εκπαίδευση του τόπου μας, να αλλάξει και το εξωτερικό της σχήμα, δηλαδή τα όργανα και τη μέθοδο εργασίας, αλλά επίσης να αλλάξει και το πνεύμα της, δηλαδή την εσωτερική λειτουργία και τις βαθύτερες επιδιώξεις της. Κατέληξε, βέβαια, στη διαπίστωση ότι για να επιτευχθεί αυτή η αναβάθμιση της παιδείας χρειάζεται και πολλή δουλειά, αλλά κυρίως προσήλωση στο στόχο μέσα από μια μακροπρόθεσμη χάραξη κοινής, υπερκομματικής, δηλαδή εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο Αλ. Δελμούζος εργάστηκε σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με το ίδιο πάθος, μέχρι που αποφάσισε να γίνει καθηγητής στο νεοϊδρυόμενο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, αφού όμως εξασφάλισε συνθήκες τέτοιες που του επέτρεπαν να μην αποκλίνει από τις αρχές του. Πηγαίνει, δηλαδή, σε ένα νέο Πανεπιστήμιο που διαπνεόταν από έναν φιλελεύθερο-δημοτικιστικό εκπαιδευτικό αέρα και μάλιστα μόνο μετά από τη με νόμο ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου, στα 1928-29.

Μέσα στο Πανεπιστήμιο, ο Αλ. Δελμούζος, συνεχίζει να δίνει μάχες σύμφωνα με τις ηθικές και εκπαιδευτικές αρχές του, έτσι, βρίσκεται σε συνεχείς συγκρούσεις με τους εκάστοτε συντηρητικούς Υπουργούς Παιδείας, μέχρι που αναγκάζεται να παραιτηθεί, τελεσιδικώς, κατά τη Μεταξική περίοδο το 1937. Η μικρή, ούτε οκτώ χρόνια, καθηγεσία του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ήταν αρκετή, ώστε, αφενός, με τη δράση του να διαμορφωθεί η φυσιογνωμία της, αφετέρου, να του δοθεί η δυνατότητα να καταπιαστεί με την επίλυση των προβλημάτων της Σχολής αυτής, αλλά και του Πανεπιστημίου εν γένει. Καταπιάνεται, λοιπόν, με τα προβλήματα που αφορούν τους φοιτητές, το πρόγραμμα σπουδών και το προσωπικό του Πανεπιστημίου και συνάμα προτείνει συγκεκριμένες λύσεις.

2. Ο ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Στις δυο τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αι. οι σχέσεις μεταξύ των βαλκανικών κρατών οξύνονται εξαιτίας του Μακεδονικού ζητήματος. Η βουλγαρική προπαγάνδα δραστηριοποιείται και επιδιώκει αρχικά την αυτονόμηση της Μακεδονίας. Συγχρόνως έρχεται και η αναθέρμανση του Κρητικού ζητήματος. Με την πτώχευση του 1893, η ανίσχυρη στρατιωτικά και σχεδόν χρεοκοπημένη Ελλάδα επιλέγει φιλοπόλεμη πολιτική, που την οδηγεί σε ήττα στον ελληνο-τουρκικό πόλεμο του 1897 που ακολουθεί (Παπαγεωργίου, 1988, 156-157). Έτσι, επέρχεται μια τραγική προσγείωση της γενιάς της δεκαετίας του 1880-90, η οποία βυθίζεται και βυθίζει αρχικά και το δημοτικιστικό κίνημα σε υπαρξιακό άγχος.

Ο Αλ. Δελμούζος, στις αρχές του 20^{ου} αι., είναι φοιτητής της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Ο Δημ. Γληνός αναφέρει σ' ένα βιογραφικό του σημείωμα: «Γνωριμία με το Δελμούζο και τον Τριανταφυλλίδη. 8 Νοεμβρίου (των Ταξιαρχών) [1901]. Γίνονται τα Έυαγγελιακά. Οι φοιτητές, μέσα σ' αυτούς κι ο Δημ. υποκινούμενοι από συντηρητικούς και εξ αιτίας της δημοσιευομένης τότε απ' την εφημερίδα 'Ακρόπολη' μετάφρασης του Ευαγγελίου από τον Αλεξ. Πάλλη, επαναστατούν, κλείνονται στο πανεπιστήμιο και με διαδηλώσεις ζητούν τον αφορισμό των μαλλιαρών μεταφραστών του Ευαγγελίου, σαν αντεθνικών και της βασιλίσσας Όλγας (ρούσας, σλαύας) που είχε κι αυτή μεταφράσει στην καθαρεύουσα το Ευαγγέλιο για την εκλαΐκευσή του». Επίσης, η οικογένεια Δημ. Γληνού αναφέρει: «Πρωτοετής της φιλοσοφικής σχολής γνωρίστηκε με τον Κώστα Γούναρη και γίνονται αδερφικοί φίλοι και συνεργάτες και λίγο αργότερα με τον Τριανταφυλλίδη και ζούνε μαζί τις μέρες των Έυαγγελικών» (Γληνός, 1946, 195 & 201).

Πραγματικά, οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών (μαζί τους ο Γληνός και ο Τριανταφυλλίδης, δεν ξέρουμε για τον Δελμούζο) παρακινούμενοι από τον καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής Γ. Μιστριώτη, στρέφονται εναντίον της μετάφρασης αυτής με «επιθέσεις εναντίον εφημερίδων, πορεία προς το παλάτι, [αλλά και με] επιθέσεις στρατού εναντίον διαδηλωτών, θανατηφόρες συγκρούσεις, παραίτηση του μητροπολίτη, παραίτηση του πρωθυπουργού». Οι αντιδράσεις αυτές βρίσκουν έδαφος, γιατί δείχνουν τους κινδύνους που παρουσιάζονται σε τρία ευαίσθητα για την ελληνική κοινωνία θέματα: θρησκεία, γλώσσα και πατρίδα. Ο Γ. Μιστριώτης όντας καθαρολόγος και παρακινούμενος από καθαρά γλωσσικούς λόγους, συνδέει το πρόβλημα της γλώσσας με το εθνικό Μακεδονικό ζήτημα και παρακινεί τους φοιτητές σε ένα διμέτωπο αγώνα εναντίον του δημοτικισμού και του σλαβισμού (Δημαράς, 1977, 408). Στα Έυαγγελιακά ως προς το γλωσσικό θριάμβευσαν οι καθαρευουσιάνοι, χωρίς όμως να καταφέρουν να σταματήσουν το άπλωμα του δημοτικισμού, το οποίο είχε αρχίσει να βαθαίνει πλέον τις ρίζες του (Λέφας, 1942, 432-433 & Μιράσγεζι, 1982, 160).

Από την εποχή αυτή ο Αλ. Δελμούζος θυμάται πολύ αργότερα το 1944: «Φοιτητής ακόμα στην αθηναϊκή φιλοσοφική σχολή παράδερνα για χρόνια ανοδηγήτος μέσα σε πλήθος μαθήματα και ακροάσεις, κι αγωνιζόμουν μάταια να βρω κάποια στέρεη βάση όπου να μπορέσω να σταθώ. Και οι λίγες μορφές που

ξεχώριζαν ανάμεσα στους καθηγητές μου, αδυνάτιζαν για μένα τόσο, που σα να χάνονταν σε μια κατάσταση όπου όλα ήταν τυχαία και η μνημονική δουλειά φόρτωμα αβάσταχτο με μοναδικό σκοπό τις εξετάσεις» (Δελμούζος, 1944, 4)

3. Ο ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Ο Αλ. Δελμούζος τελειώνει τη Φιλοσοφική Αθηνών και φεύγει για μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία (Λειψία-Ιένα, 1905-1907), όπου, όπως λέει ο ίδιος, «περιπλανήθηκε» αρκετά για να καταφέρει να βρει τον εαυτό του και να ανακαλύψει τον τελικό στόχο του, την κυρίαρχη επιθυμία του: να γίνει δάσκαλος (Δελμούζος, 1958α, 428-443). Συγχρόνως ήλθε σε επαφή με διάφορες φιλοσοφικές, κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές ιδέες.

Ο Αλ. Δελμούζος πηγαίνει, δηλαδή, από την Ελλάδα στη Γερμανία, από μια χώρα με χαμηλή οικονομική και εκπαιδευτική ανάπτυξη, σε μια χώρα ανεπτυγμένη οικονομικά και κρατώντας τα πανεπιστήμια και την εκπαίδευσή της σε υψηλά επίπεδα. Ήταν, λοιπόν, αδύνατο με την ανησυχία και τις ευαισθησίες που τον διακατέχουν να μην έρθει σε επαφή, έστω και καθαρά φιλοσοφικά, με την εργατοσοσιαλιστική κίνηση της Γερμανίας, από τη μια, και με τα κινήματα της Νέας Αγωγής, από την άλλη.

Αξιοσημείωτη είναι η γνωριμία του με τον Γεώργιο Σκληρό στην Ιένα, την οποία χαρακτηρίζει πολύ σημαντική ο ίδιος. Μετά από τις πολύωρες συζητήσεις τους, άρχισε να αποδέχεται το μαρξιστικό τρόπο σκέψης και εγκαταλείποντας το βουλησιαρχισμό, άρχισε να βλέπει τη σημασία των οικονομικών όρων και του εργατικού αγώνα.

Βέβαια, αν και δεν συμφωνούσε απόλυτα με τις απόψεις του Σκληρού, επιστρέφοντας στην Ελλάδα δραστηριοποιείται σε ιδεολογικοπολιτικό επίπεδο και συμμετέχει στη δημιουργία μιας κοινωνιστικής επιστημονικής εταιρίας, της «Κοινωνιολογικής Εταιρίας» (1908), με πρωτεργάτη τον Αλ. Παπαναστασίου. Οι απόψεις του Σχολείου της Νέας Αγωγής και οι παιδαγωγικές-νεοκαντιανές ιδέες του Νάτσοπ, τον φέρνουν σε αντίθεση με το Ερβάρτιανό σύστημα διδασκαλίας, συγκεκριμένα με τη λεξικρατία, με την «από καθέδρας διδασκαλία» και με την καθαρεύουσα, και τον οδηγούν προς τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

4. Ο ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ ΚΑΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΣ

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπου αρχίζει και ο Αλ. Δελμούζος να ανδρώνεται επιστημονικά, έχουν αρχίσει να διαφαίνονται τα κυριότερα γνωρίσματα που θα συνοδεύσουν το δημοτικισμό στο πρώτο στάδιο της πορείας του. Το κίνημα αυτό θα είναι εθνικό, πολιτικό, φιλελεύθερο, επιστημονικό και με στόχους εκσυγχρονιστικούς. Λόγιοι και επιχειρηματίες της διασποράς, όπως ο Αλέξανδρος Πάλλης, ο Αργύρης Εφταλιώτης, ο Πέτρος Βλαστός, η Πηνελόπη Δέλτα και ο Φώτης Φωτιάδης, θα υποστηρίξουν με τη δυναμική παρουσία, το έργο και την οικονομική τους ενίσχυση. Επίσης, ως αποτέλεσμα της δράσης αυτών δημιουργούνται σύλλογοι όπως η *Εθνική Γλώσσα* (1905), ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος* (1910), η *Φοιτητική Συντροφιά* (1910) αλλά και εκδίδονται περιοδικά όπως ο *Νουμάς* (1903-1931), το *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1911-1924), που μάχονται για την προώθηση του δημοτικιστικού κινήματος και συνδέουν τη δημοτική γλώσσα με την εκπαίδευση. Πρωταγωνιστές αυτής της περιόδου στο χώρο του εκπαιδευτικού δημοτικισμού θα είναι ο Αλ. Δελμούζος, ο Μ. Τριανταφυλλίδης και ο Δημ. Γληνός, οι οποίοι συμμετέχουν στην ίδρυση του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* το 1910, μέσω του οποίου οι ίδιοι είτε ως εκφραστές θεσμών είτε ως διωκόμενοι από θεσμούς θα χρησιμοποιήσουν τη δημοτική γλώσσα ως σύμβολο και ως εργαλείο για την προώθηση και την καλλιέργεια βαθιών αλλαγών στην ελληνική κοινωνία και στην ελληνική εκπαίδευση, ώστε να δημιουργήσουν ένα καλύτερο σχολείο (Χαραλάμπους, 1987). Άλλωστε, όλοι οι διανοούμενοι, σοσιαλιστές και μη, εντάσσονται στον *Εκπαιδευτικό Όμιλο* και στο κίνημα των Φιλελευθέρων, διότι πιστεύουν ότι πρώτα θα πρέπει να οικοδομηθεί η αστική κοινωνία και το αστικό σχολείο για να περάσουμε κατόπιν στη σοσιαλιστική κοινωνία και το σοσιαλιστικό σχολείο (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1992). Το 1927, όμως, όταν οι συνθήκες επιβάλλουν τη σύγκρουση του Αλ. Δελμούζου με τον Δημ. Γληνό αυτή γίνεται αφορμή να διασπαστεί ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος* με άμεσο αποτέλεσμα το χωρισμό, πλέον, των προοδευτικών διανοουμένων της εποχής, οι οποίοι μέχρι τότε πάλευαν μαζί, στους φιλελεύθερους αστούς με το Δελμούζο, από τη μια, και τους σοσιαλιστές διανοουμένους με το Γληνό, από την άλλη (Φραγκουδάκη, 1992 & Τερζής, 1986).

Έτσι, ο Αλ. Δελμούζος επιστρέφοντας στην Ελλάδα, μετά τις μεταπτυχιακές σπουδές του στη Γερμανία το 1908, συμμετέχει σ' όλες αυτές τις συλλογικές προσπάθειες, ενώ σε προσωπικό επίπεδο, αντί

να διεκδικήσει μια έδρα στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, γίνεται Διευθυντής του *Παρθεναγωγείου του Βόλου*, μιας μικρής επαρχιακής πόλης (Χαρίτος, 1989).

Ο Αλ. Δελμούζος δείχνει μια σταθερή προσήλωση να συνδυάζει θεωρία και πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης, την οποία εκφράζει και με τη διαρκή προτίμησή του στο να εργάζεται μέσα σε σχολείο: *Παρθεναγωγείο Βόλου* 1908, *Μαράσλειο Διδασκαλείο* 1923, *Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* 1934. Η εργασία του, όμως, στα σχολεία που ίδρυε ήταν λιγόχρονη, πιο συγκεκριμένα το *Παρθεναγωγείο του Βόλου* διέκοψε απότομα κατά την τρίτη χρονιά λειτουργίας του (1908-11) με αφορμή των γνωστών επεισοδίων των επονομαζόμενων ως «Αθεϊκών», ενώ στο *Μαράσλειο Διδασκαλείο* το έργο του (1923-26) διακόπηκε απότομα με αφορμή τα γνωστά επεισόδια τα επονομαζόμενα ως «Μαρασλειακά», αλλά και στο *Πειραματικό Σχολείο Θεσσαλονίκης* η θητεία του ήταν λιγόχρονη, περίπου δύο χρόνια (Παπανούτσος, 1984).

5. Ο ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Με το νόμο 3341/1925, του οποίου εμπνευστής ήταν ο πρωθυπουργός Αλέξανδρος Παπαναστασίου, ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Μπουζάκης, 2006, 78). Η πολιτική συγκυρία της Β' Ελληνικής Δημοκρατίας επέτρεψε να συσταθεί ένα πανεπιστήμιο, που άφησε μία δυνατότητα εισόδου σε πνευματικές και κοινωνικές δυνάμεις, οι οποίες ήταν αποκλεισμένες από το Πανεπιστήμιο της Αθήνας και ειδικότερα από τη Φιλοσοφική Σχολή. Συγχρόνως, είχε φανεί σε όλους το μορφωτικό πρόβλημα των δασκάλων, δηλαδή η μεγάλη ανάγκη που υπήρχε σε διδακτικό προσωπικό της μέσης και της δημοτικής εκπαίδευσης. Η σημασία της ίδρυσης ενός δεύτερου Πανεπιστημίου στη Θεσσαλονίκη ήταν πολύ μεγάλη (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1989, 222 & Τερζής, 1988, 153).

Δέκα καθηγητές εκλέχθηκαν κατά το πρώτο ακαδημαϊκό έτος 1926-27, οι τρεις από εαυτούς προέρχονταν από το δημοτικιστικό κίνημα (ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης, ο Γιάννης Αποστολάκης και ο Χαράλαμπος Θεοδωρίδης), οι υπόλοιποι επτά ήταν *καθαρευουσιάνοι*, εκ των οποίων, όμως, οι τρεις ήταν φιλελεύθεροι. Στη συνέχεια, βέβαια, θα προστεθούν και άλλοι δημοτικιστές, όπως ο Αλ. Δελμούζος, όλοι τους άνθρωποι που τους είχαν εμπνεύσει οι αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Παπανούτσος, 1984, 107). Οι δυνάμεις αυτές, αντιμέτωπες και με το συντηρητικό τμήμα του κοινωνικού στρώματος από το οποίο προέρχονταν και με τους εκπροσώπους ενός εργατικού κινήματος που αναπτυσσόταν, θα καλλιεργήσουν από εδώ και πέρα τον πολιτικό και πνευματικό φιλελευθερισμό τους, οχυρωμένες μέσα στο ίδρυμα αυτό που θα λειτουργήσει για ένα μεγάλο διάστημα στους αντίποδες του Πανεπιστημίου της Αθήνας.

Έτσι λοιπόν, ο Αλ. Δελμούζος αποφασίζει να γίνει καθηγητής στο νεοϊδρυόμενο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, αφού όμως πρώτα εξασφάλισε συνθήκες τέτοιες που του επέτρεπαν να μην αποκλίνει από τις αρχές του. Χτυπά την πόρτα, δηλαδή, ενός νέου Πανεπιστημίου που διαπνέονταν από ένα φιλελεύθερο-δημοτικιστικό εκπαιδευτικό αέρα και μάλιστα μόνο «*όταν είχε εφαρμοσθεί η ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου*» του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Τερζής, 1991, 24). Άλλωστε και ο ίδιος το καταμαρτυρεί: «*Αυτό [το Πειραματικό Σχολείο] ήταν που με κίνησε για να πάρω πανεπιστημιακή έδρα*» (Δελμούζος, 1958, 337). Πραγματικά με το νόμο 4376/1929 του Υπουργού Παιδείας Κ. Γόντικα της κυβέρνησης του Ελ. Βενιζέλου ιδρύεται το Σχολείο αυτό, λειτουργεί όμως αργότερα το σχ. έτος 1934-35. Ο Αλ. Δελμούζος το επόπτευσε τελικά μόνο 6 μήνες (Οκτ. 1934-Μαρ. 1935) και άλλες 15 μήνες (Μαρ. 1936-Σεπ. 1937) πριν από την τελική παραίτησή του το 1937 (Βαρμάζης, 1991). Άλλωστε και στα προηγούμενα Σχολεία που ίδρυσε (Παρθεναγωγείο Βόλου, Μαράσλειο Διδασκαλείο) η μοίρα τού επιφύλασσε την ίδια τύχη.

Μέσα στο Πανεπιστήμιο, ο Αλ. Δελμούζος, συνεχίζει να δίνει μάχες σύμφωνα με τις ηθικές και εκπαιδευτικές αρχές του, έτσι, βρίσκεται σε συνεχείς συγκρούσεις με τους εκάστοτε συντηρητικούς Υπουργούς Παιδείας, μέχρι που αναγκάζεται να παραιτηθεί κατά τη Μεταξική περίοδο, στα 1937. Η μικρή, ούτε οκτώ χρόνια, καθηγεσία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ήταν αρκετή, ώστε, αφενός, με τη δράση του να διαμορφώσει τη φυσιογνωμία της, αφετέρου, να του δοθεί η δυνατότητα να καταπιαστεί με την επίλυση των προβλημάτων της Σχολής αυτής, αλλά και του Πανεπιστημίου εν γένει. Καταπιάνεται, λοιπόν, με τα προβλήματα που αφορούν τους φοιτητές, το πρόγραμμα σπουδών και το προσωπικό του Πανεπιστημίου και, συνάμα, προτείνει συγκεκριμένες λύσεις.

6. ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Ο Αλ. Δελμούζος μετά από την παραίτησή του το Σεπτέμβριο του 1937 και για τις δυο τελευταίες δεκαετίες της ζωής του ιδιώτευσε στην Αθήνα και αφιέρωσε το χρόνο του «*στη συγγραφή, σε διαλέξεις και δημοσιεύσεις, σε παροχή συμβουλών για τη λειτουργία ιδρυμάτων που συνόρευαν με τα εκπαιδευτικά,*

ακόμη και σε προσωπικά διαβήματα και εισηγήσεις προς Πρωθυπουργούς, Υπουργούς ή Αρχηγούς Κομμάτων» με στόχο να προωθήσει το προοδευτικό πνεύμα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (Παπανούτσος, 1984, 120).

Στο πανεπιστημιακό ζήτημα ο Αλ. Δελμούζος πήρε μέρος κατά την οκταετή περίπου δράση του ως ενεργός καθηγητής, όμως και αργότερα ενεπλάκη σ' αυτό με τη συγγραφή του βιβλίου του: «*Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*» το 1944, αλλά και με άλλα άρθρα, όπως εκείνο που φέρει τον τίτλο «*Το πανεπιστημιακό πρόβλημα*», στο οποίο απαντά σε έρευνα, του περιοδικού *Παιδεία*, για τα πανεπιστημιακά μας προβλήματα, το 1947.

Την εργασία του για το Πανεπιστήμιο, που εκθέτει στο βιβλίο αυτό, είχε ξεκινήσει όταν ήταν ενεργός καθηγητής στη Θεσσαλονίκη, ύστερα από συζητήσεις και συνεδριάσεις του Καθηγητικού Συλλόγου της Φιλοσοφικής Σχολής και την παράκληση των συναδέλφων του για να μελετήσει και να εισηγηθεί την αναμόρφωση του προγράμματός της. Στο βιβλίο του αυτό παρουσιάζει, λοιπόν, εμπειρίες και σκέψεις από την πανεπιστημιακή του ζωή στη Θεσσαλονίκη και κάνει συγκεκριμένες προτάσεις για την οργάνωση και το πρόγραμμα της Φιλοσοφικής Σχολής (Παπανούτσος, 1984).

Όμως, η πηγή και η ανάγκη της έρευνας του Δελμούζου, για το Πανεπιστημιακό πρόβλημα, όπως αναφέρει ο ίδιος: «*δουλεύεται μέσα μου από πολύ καιρό*», διότι από «*φοιτητής ακόμα στην αθηναϊκή φιλοσοφική σχολή παράδερνα για χρόνια ανοδήγητος μέσα (...) σε μια κατάσταση όπου όλα ήταν τυχαία και η μνημονική δουλειά φόρτωμα αβάσταχτο με μοναδικό σκοπό τις εξετάσεις*» (Δελμούζος, 1944, 3). Αλλά και αργότερα όταν ήρθε η ώρα να πάρω το «*πανεπιστημιακό πτυχίο, το σώμα μου είχε φέξει από υπερκόπωση, το μυαλό κι' αυτό λυγισμένο από το τρομαχτικό φόρτωμα του μνημονικού*» (Δελμούζος, 1958γ, 426).

Όλη η προηγούμενη πείρα του, πρώτα ως φοιτητής, και αργότερα, ως Καθηγητής Πανεπιστημίου τον καθοδηγεί στη μελέτη του αυτή. Ξεκινά «*από το σκοπό και τη σημασία της φιλοσοφικής σχολής*» κι ύστερα οδηγείται στα μέσα που είναι απαραίτητα για να πετύχει ο σκοπός αυτός. Έτσι, από τα μέσα ξεχωρίζει τα σπουδαιότερα: «*το διδακτικό προσωπικό, τους φοιτητές, την επιλογή τους δηλαδή και τη φοιτητική ζωή, και τρίτο το πρόγραμμα των σπουδών*» (Δελμούζος, 1944, 4). «*Τα μέσα αυτά συνυφαίνονται με τον πολιτισμό γενικά μιας χώρας έτσι, που δεν μπορεί παρά να είναι ποιοτικά ανάλογα με το επίπεδο του πολιτισμού και την κατεύθυνσή του*» (Δελμούζος, 1944, 25).

Ο διπλός σκοπός της Φιλοσοφικής αλλά και κάθε άλλης πανεπιστημιακής σχολής είναι ο επαγγελματικός και ο επιστημονικός. Ο πρώτος τίθεται για «*να μορφώσει το προσωπικό που θα διδάξει στη μέση παιδεία τα ιστορικοφιλογικά και φιλοσοφικά μαθήματα*» και ο δεύτερος για «*την καλλιέργεια της επιστήμης, των επιστημών που υπάγονται στη φιλοσοφική σχολή. Και οι ίδιοι δηλαδή οι καθηγητές να ερευνούν τα προβλήματα της επιστήμης των, και άλλους νέους να μορφώνουν που θα συνεχίζουν και θα προάγουν την επιστημονική έρευνα και γνώση*» (Δελμούζος, 1944, 9). Στο βάθος τους οι δυο σκοποί γίνονται ένας, δηλαδή «*σκοπός της [Φιλοσοφικής είναι] να μορφώσει καλούς επιστήμονες*». Άλλωστε σχεδόν όλοι οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής Σχολής, αρχικά, θα δουλέψουν στη μέση εκπαίδευση, ενώ ορισμένοι θα ασχοληθούν με την έρευνα και την πανεπιστημιακή διδασκαλία. Οι περισσότεροι, βέβαια, θα παραμείνουν στη μέση εκπαίδευση. Επομένως όσο πιο καλοί επιστήμονες θα έχουν γίνει τόσο καλύτερα θα μορφώσουν τους μαθητές τους, οι οποίοι στη συνέχεια θα φοιτήσουν στα Πανεπιστήμια. Έτσι, «*το πνεύμα της φιλοσοφικής σχολής μπαίνει και σε όλη την ανώτερη παιδεία και συντελεί και αυτό στην επιτυχία ή την αποτυχία της*» (Δελμούζος, 1944, 12).

Ο Αλ. Δελμούζος, καταρχάς, συμφωνεί με τις αιτιάσεις των υπολοίπων που πήραν μέρος στη συζήτηση-έρευνα για τα πανεπιστημιακά προβλήματα και την εκπαιδευτική μας ανασυγκρότηση του περιοδικού *Παιδεία*, το 1947. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι πράγματι: α) πρόβλημα είναι «*η απίστευτη πληθώρα των φοιτητών που παρουσιάζει τρομερή δυσαναλογία όχι μόνο με τις ανάγκες της επαγγελματικής ζωής, αλλά και με τη δυναμικότητα των σχολών*» β) πρόβλημα είναι «*η έλλειψη των μέσων για τη διδασκαλία και την άσκηση των φοιτητών στις θετικές και εφαρμοσμένες επιστήμες*» και γ) πρόβλημα είναι, τέλος, «*οι χαριστικές διατάξεις της Πολιτείας, που δεν άφησαν μόνο να μπουν στο πανεπιστήμιο χωρίς έλεγχο όσοι γυμνασιακοί απόφοιτοι ήθελαν ένα χαρτί*» (Δελμούζος, 1947, 285). Όμως, συνεχίζει ο Δελμούζος το συλλογισμό του και υποστηρίζει ότι το «*κακό είναι βαθύτερο και πιο πολύ ποιοτικό παρά ποσοτικό*», διότι για να πετύχει το πανεπιστήμιο το σκοπό του, εκτός από τα υλικά μέσα (κτίρια, εργαστήρια κ.ά.) χρειάζονται τρεις βασικές προϋποθέσεις, τις οποίες είχε αναλυτικά παρουσιάσει από το 1944 στο σχετικό για τη Φιλοσοφική Σχολή βιβλίο του, αλλά εν συντομία προβάλλει και το 1947 ως εξής: «*α) Να δέχεται νέους ικανούς από το φυσικό τους και τη γενική τους προπαιδεία ν' ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές. β) Σε κάθε σχολή να είναι σωστά οργανωμένο το πρόγραμμα των σπουδών της. Και γ) να έχει προσωπικό*

ικανό και αφοσιωμένο όχι μόνο στον επιστημονικό κλάδο του, αλλά και στη μόρφωση των φοιτητών, πρόθυμο δηλαδή να παραμερίζη για την επιτυχία της τον εγωισμό του» (Δελμούζος, 1947, 286).

Πιο αναλυτικά: Α) Η ποιότητα των φοιτητών, υποστηρίζει ο Δελμούζος, που φτάνει στη Φιλοσοφική αλλά και στις άλλες πανεπιστημιακές σχολές δεν είναι ικανοποιητική, διότι «η οργάνωση και η εργασία της μέσης παιδείας μας είναι τέτοια που μόνο ένα μικρό ποσοστό μπορεί ν' ακολουθήσει μ' επιτυχία πανεπιστημιακή διδασκαλία, κι αυτό αφού υπερνικήσει σημαντικές ελλείψεις του», έτσι «περνούσαν και περνούν στο πανεπιστήμιο και πολλοί ακατάλληλοι νέοι, σε ωρισμένες μάλιστα σχολές πάρα πολύ. Γιατί και οι εξετάσεις είναι επιφανειακές και ελαστικές... (...) Επομένως χρειάζεται σωστή και αυστηρή επιλογή». Όμως επειδή η βελτίωση της λειτουργίας της μέσης παιδείας δεν μπορεί να γίνει αυτόματα «αναγκαστικά η αυστηρότητα [της επιλογής] θα γίνεται μεγαλύτερη και η διόρθωση θα έρχεται ανάλογα με το ρυθμό που θα καλυτερεύει η λειτουργία και η εργασία της μέσης παιδείας» (Δελμούζος, 1947, 286).

Β) Όμως, ισχυρίζεται ο Δελμούζος, και να ξεπεραστούν τα προβλήματα της σωστής επιλογής των φοιτητών, και αν, δηλαδή, λείπει ο φοιτητικός πληθωρισμός, το πανεπιστήμιο δεν πρόκειται να πετύχει το σκοπό του αν δεν μπορέσει να δημιουργήσει ένα σωστό πρόγραμμα σπουδών, επειδή, συνεχίζει ο Δελμούζος, «στις περισσότερες σχολές το πρόγραμμά τους είναι σωστή κατάρα, αφού επιβάλλει και στον ικανό φοιτητή και στον ικανό καθηγητή έργο πραγματικά σισύφειο». Στο πρόγραμμα της φιλοσοφικής σχολής επικρατεί «ένας άγριος, ρηχός εγκυκλοπαιδισμός», η «βασική αρχή είναι να μη λείψει κανένα μάθημα και κανείς ταχτικός καθηγητής» και, έτσι, διδάσκονται διεξοδικά πολλά μαθήματα, όπως π.χ. η Ιστορία όλων των περιόδων, και όλα τα αντικείμενα των καθηγητών άσχετα από την χρησιμότητα τους για την επαγγελματική και επιστημονική κατάρτιση των νέων επιστημόνων, δηλαδή την επιτυχία του σκοπού της κάθε πανεπιστημιακής σχολής, παρά τελικά η κάθε σχολή μ' τέτοιο πρόγραμμα δίνει μόνο ένα «άθροισμα συνήθως από γνώσεις που φορτώνουν το μνημονικό». Ο καταρτισμός του προγράμματος σπουδών είναι δουλειά της κάθε σχολής, αλλά και της Πολιτείας. Όμως, «το κύριο βάρος της ευθύνης πέφτει στους ώμους του προσωπικού. Γιατί αρκετές ταχτικές έδρες περιπτώσεις ή και όλως διόλου άχρηστες δεν έχουν ιδρυθεί πάντα μόνον από την αυθαιρεσία της Πολιτείας, αλλά και ύστερα από πρόταση της πλειοψηφίας των σχολών ή με την υποστήριξη της μειοψηφίας. Δυο τρεις φορές που η Πολιτεία προσπάθησε με ειδικές διατάξεις να συμμαζέψει κάπως το πρόγραμμα, στα 1911, 1922 και 1932, η προσπάθεια της ναυαγούσε από αντίθετες ενέργειες του προσωπικού» (Δελμούζος, 1947, 287).

Γ) Ο τρίτος σημαντικός παράγοντας επίτευξης του στόχου του Πανεπιστημίου είναι το ίδιο το προσωπικό του, οι καθηγητές του. Ο Αλ. Δελμούζος σημειώνει: είναι «ανάγκη το ίδιο το προσωπικό της [Φιλοσοφικής Σχολής] να είναι ζωντανό παράδειγμα ανθρώπων που ανεβαίνουν το δύσκολο δρόμο του ιδανικού της. Δε φτάνει λοιπόν ένας καθηγητής να είναι αληθινά πνευματικός άνθρωπος και ικανότατος στην επιστήμη που έχει να διδάξει, παρά χρειάζεται με την ικανότητα να συνδιάζει και το επιστημονικό ήθος και φρόνημα, τον καλό και δυνατό χαρακτήρα», διότι «όσο ικανός και αν είναι ένας καθηγητής, δε στέκει στη θέση του αν του λείπει το ηθικό σθένος και λυγίζει στον πρώτο δυνατό της ημέρας, ή αν κέντρο στη ζωή του είναι η οικονομική και όχι η επιστημονική αξία του πολιτισμού, και η δεύτερη υπηρετεί δουλικά την πρώτη, ή αν έχοντας το πανεπιστημιακό του έργο για πάρεργο πετάγεται για μια στιγμή και στην αίθουσα της διδασκαλίας» (Δελμούζος, 1944, 25).

Στη συνέχεια, ο Δελμούζος αναφερόμενος στο έργο του καθηγητή υποστηρίζει ότι δεν είναι μόνο ατομικό, αλλά είναι και ομαδικό και δεν έχει το δικαίωμα κανένα μέλος της Σχολής να παραμερίσει τους όρους της ομαδικής πανεπιστημιακής ζωής και να κλειστεί εγωιστικά στον εαυτό του και να ξεχάσει το ηθικό χρέος του προς τους άλλους. Παραδειγματικά, αλλά και πολύ καίρια σημειώνει: «Έτσι π.χ. όταν είναι στο χέρι της σχολής να εκλέξει έναν νέον καθηγητή, το κάθε μέλος της έχει χρέος να μην υποχωρήσει σε πιέσεις, υπολογισμούς και προσωπικές συμπάθειες και να προτείνει ή να ψηφίσει ανίκανο επιστήμονα, παρά και από περισσότερους υποψήφιους οφείλει να προτιμήσει τον καλύτερο» (Δελμούζος, 1944, 27).

Σε σχέση με το ζήτημα του χρέους του καθηγητή σε συνάρτηση με τη δημοσιοϋπαλληλική του ιδιότητα, ο Δελμούζος, αναφέρεται στη δική του περίπτωση σε άρθρο του με τίτλο «Πειθαρχία και χρέος» στο περιοδικό *Παιδεία*, το 1956. Το 1933, έχει κατηγορηθεί, ο Δελμούζος, από τον Υπουργό Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλη πως έχει παραβεί τη δημοσιοϋπαλληλική πειθαρχία. Απαντώντας σ' αυτήν την κατηγορία του υπουργού υποστηρίζει: «Πειθαρχία σε ένα φιλελεύθερο συνταγματικό κράτος δε θα πή σκλαβιά. (...) Τέτοια αντίληψη είναι αντίθετη με το νόημα της επιστήμης (...) είναι αντίθετη και με το Σύνταγμα που προστατεύει την ελευθερία της. Τέτοιο όμως νόημα δεν μπορεί ούτε και πρέπει να έχει η υπαλληλική πειθαρχία, γιατί η πειθαρχία είναι μέσο για το καλό της Πολιτείας και των πολιτών της, το καλό δηλαδή του τόπου, και όχι μέσο για να ικανοποιή την εγωπάθεια του υπουργού ή και άλλων προϊσταμένων. Σε ζητήματα όπως τα παραπάνω ένας επιστήμονας υπάλληλος έχει όχι μόνο δικαίωμα παρά και χρέος να λέη ελεύθερα την επιστημονική του γνώμη» (Δελμούζος, 1958δ, 323-4).

7. Ο ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ ΚΑΙ Η ΥΠΕΡΚΟΜΜΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Ο Αλ. Δελμούζος δεν ήταν μόνο ο σημαντικός δάσκαλος, παιδαγωγός ή καθηγητής, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, ήταν επιπλέον ένας μεγάλος στοχαστής, ο οποίος συνειδητοποίησε, πως για να λυθούν τα προβλήματα του Πανεπιστημίου και της εκπαίδευσης ολόκληρης, πρέπει να χαραχθεί μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική, υπερκομματική, τέτοια που, στα βασικά της σημεία επιβάλλεται μονοσήμαντα από τα ίδια τα πράγματα, θα βγάλει την εκπαίδευσή μας από το τέλμα και θα δώσει πραγματική μόρφωση στις νέες γενιές. Στη διαπίστωση αυτή κατέληξε ύστερα και από την έντονη εμπειρία της διάσπασης του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* το 1927.

Τόνισε, δηλαδή, ο Αλ. Δελμούζος τη χρησιμότητα ύπαρξης μιας «*υπερκομματικής επιτροπής παιδείας*», η οποία σε δημοκρατικά καθεστώτα θα χαράζει μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική. Η πολιτική αυτή θα δίνει τη δυνατότητα να κοινωνικοποιούνται πολιτικά οι μαθητές μέσα στο σχολείο, είτε άμεσα μέσα από τα αναπροσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία όλων των μαθημάτων, είτε και έμμεσα με το χτίσιμο ολόκληρης της σχολικής κοινότητας με ένα δημοκρατικό - ανεκτικό τρόπο προς όλους. Καθότι, πραγματικά, η λειτουργία του σχολείου σ' όλες τις εκφάνσεις του, όπως η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, των εθνικών γιορτών, των σχέσεων του δασκάλου-μαθητή και της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας της τάξης, η λήψη αποφάσεων για τη δημιουργία πολιτιστικών εκδηλώσεων, αθλητικών δραστηριοτήτων, σχολικής εφημερίδας, σχολικής έκθεσης, η λήψη αποφάσεων για διενέργεια σχολικών επισκέψεων και άλλων πολλών σχολικών δραστηριοτήτων επιτελούν στη «*διαμόρφωση των πολιτικών στάσεων, ιδεών και αξιών των μαθητών, καθώς και στη μελλοντική τους πολιτική συμπεριφορά*» (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993, 13).

Συγκεκριμένα, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ο Αλ. Δελμούζος υποστήριξε τη χρησιμότητα της ύπαρξης «*υπερκομματικής επιτροπής παιδείας*», η οποία, όπως ισχυρίζεται, θα μπορούσε να βγάλει την εκπαίδευσή μας από το αδιέξοδο και να την οδηγήσει στην αναβάθμισή της, ως εξής:

α) Το 1946, στο περιοδικό *Δημοκρατική Επιθεώρηση*, τεύχη Μαΐου και Ιουνίου, ζητούσε: «*Κοινή εκπαιδευτική πολιτική των σοβαρότερων πολιτικών κομμάτων. Κι αυτό μπορεί να γίνει, γιατί υπάρχουν βασικά εκπαιδευτικά αιτήματα που στέκουν απάνω από τις κομματικές και ιδεολογικές αντιθέσεις, αιτήματα γενικά ανθρώπινα και εθνικά*». Είχε δημοσιευθεί 1946. (Δελμούζος 1958στ, 63).

β) Το 1947 υποστήριξε πως χρειάζεται συνεργασία των Πανεπιστημιακών με την Πολιτεία για να γίνει στην Παιδεία η αλλαγή που χρειάζεται και σημείωνε κατά λέξη: «*Η Πολιτεία μας όμως, όπως παρουσιάζεται συχνά σε μας, ως κόμμα δηλαδή που κατέχει την αρχή, μοιραία θα εξακολουθή λιγώτερο ή περσιότερο την ίδια ταχτική. Το ίδιο και το πανεπιστήμιο ως σώμα. Για την εφαρμογή [της αλλαγής] χρειάζεται αντικειμενικότητα, σκληρότητα και συνέπεια μαζί, και αυτά μπορεί να τα έχουμε μόνον από μια εκπαιδευτική πολιτική κοινή, υπερκομματική, πολιτική δηλαδή όπου το κάθε μεγάλο κόμμα θα δέση 'το ίδιο τα χέρια του'. (...) Για μια τέτοια πολιτική υπάρχουν σε όλες τις βαθμίδες της παιδείας, τόσο στην οργάνωση όσο και για την ουσία της, βασικά σημεία υπερκομματικά και μονοσήμαντα, που επιβάλλονται από τα ίδια τα πράγματα με σκληρή αναγκαιότητα. Είναι προϋποθέσεις αυτονότητες, που χωρίς αυτές αδύνατο να θεμελιωθεί πραγματική μόρφωση είτε δεξιή, είτε κεντρική, είτε αριστερή θέλει είναι. Προϋποθέσεις που είναι υποχρεωμένο να τις υιοθετήσει κάθε κόμμα, αν θέλη σύμφωνα με τις επαγγελίες του να υπηρετήσει το σύνολο, δηλαδή το έθνος ολόκληρο. (...) Χωρίς αυτή [την υπερκομματική εκπαιδευτική πολιτική] και το πανεπιστημιακό πρόβλημα θα παραδέρνει μέσα σε φαύλο κύκλο και δε θα βρη ποτέ τη σωστή λύση του» (Δελμούζος, 1947α, 289).*

γ) Το 1947, πάλι, στο βιβλίο του «*Παιδεία και κόμμα*» σημειώνει: «*Να πάψει (...) το εκπαιδευτικό πρόβλημα να γίνεται ποδόσφαιρο ανάμεσα στα Κόμματα και τις κενοδοξίες ανίδεων ανθρώπων που τυχαίνει να διευθύνουν το Υπουργείο της Παιδείας. Ανέρο δηλαδή παιχνίδι με την πιο ιερή υπόθεση του Έθνους, που στη ράχη της δοκιμάζεται ένα αδιάκοπο ράβε ξήλωνε. Με τις ατελείωτες αλλαγές, (...) μορφωτικό έργο δε στερεώνεται ποτέ (...) Συνέπεια: το αίτημα σε όλα τα Κόμματα να δεχτούν κοινή εκπαιδευτική πολιτική απάνω και πέρα από τις αντιθέσεις των» (Δελμούζος, 1947β, 28-29).*

δ) Το Φεβρουάριο του 1953 στην εφημ. *Το Βήμα*, ο Δελμούζος απαντά σε ερωτήματα που του τέθηκαν σχετικά με το εκπαιδευτικό μας πρόβλημα. Στις απαντήσεις του αναφέρει ότι «*ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα είναι μακράς πνοής μόνον αν συμφωνήσουν τα σοβαρώτερα κοινοβουλευτικά κόμματα στη ρύθμισή του, μόνο δηλαδή με υπερκομματική εκπαιδευτική πολιτική*». Τονίζει συγχρόνως τη μεγάλη σημασία συγκρότησης μιας μόνιμης επιτροπής από κορυφαίους εκπροσώπους των τάσεων της παιδείας (Δελμούζος, 1958β, 252-57).

ε) Τον Αύγουστο του 1953 στην ίδια εφημερίδα *Το Βήμα* και το Σεπτέμβριο του 1953 στο περιοδ. *Παιδεία και Ζωή* ισχυρίζεται πως «όσοι προσπαθούσαν να πείσουν τον πολιτικό κόσμο, και ιδιαίτερα τη σημερινή κυβέρνηση, για την ανάγκη 'ενιαίας υπερκομματικής εκπαιδευτικής πολιτικής' ένα σκοπό είχαν: να προφυλάξουν την ελληνική παιδεία από νέες περιπέτειες ολέθριες για τη μόρφωση των παιδιών μας. Δυστυχώς η φωνή τους δε βρήκε καμιά απήχηση, και η νέα περιπέτεια άρχισε» (Δελμούζος, 1958ε, 258).

Και ο Ε. Π. Παπανούτσος υποστήριξε παρόμοιες απόψεις. Συγκεκριμένα το 1956 σημείωνε στο περιοδικό *Παιδεία και Ζωή*: «Ανέκαθεν από τις στήλες αυτές τονίζομε την απόλυτη και άκρως επείγουσαν ανάγκη να χαραχτεί στα ζητήματα της παιδείας μια διακομματική πολιτική, καθαρά εθνική, γιατί έτσι μόνο και οικονομικά και πνευματικά θα ανορθωθεί ο τόπος» (Παπανούτσος, 1956, 223).

Πολύ αργότερα, περίπου μετά τριάντα χρόνια, ο Ε. Παπανούτσος στο βιβλίο, που αφιερώνει στη ζωή και το έργο του μεγάλου του δασκάλου, σημειώνει: Ο Δελμούζος υποστήριξε ότι πρέπει να κρατήσουμε «το σχολείο μακριά από τους φανατισμούς των φατριών. Ο Δελμούζος, συνεπαρμένος από τον πατριωτισμό και την έμφυτη αισιοδοξία του, έγινε ο απόστολος αυτής της ιδέας». Και παρακάτω, ο Παπανούτσος, πολύ εύστοχα, τονίζει αναφερόμενος στον Αλ. Δελμούζο: «Δεν έζησε πολλά ακόμα χρόνια για να ιδεί τα ανηφορίσματα και τα κατρακυλίσματα της εκπαιδευτικής μας πολιτικής, που συνεχίστηκαν από τότε με τον ίδιο ρυθμό...» (Παπανούτσος, 1984, 124).

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ο Αλ. Δελμούζος δεν αναφέρεται τυχαία στη βιβλιογραφία, ως ένας από τους κορυφαίους Έλληνες παιδαγωγούς. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο μέσα από τις απόψεις και τις ιδέες του, τις παιδαγωγικές αλλά και τις εκπαιδευτικοπολιτικές, οι οποίες παραμένουν και σήμερα από πολύ έως πάρα πολύ επίκαιρες, και προσφέρουν λύσεις για να ξεπερασθεί το πανεπιστημιακό και το εκπαιδευτικό, γενικότερα, πρόβλημα στη χώρα μας.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ο Αλ. Δελμούζος υποστήριξε με ένταση τη δημιουργία μιας μόνιμης «*υπερκομματικής επιτροπής παιδείας*», δείχνοντας ένα δρόμο που, ίσως, μπορεί να οδηγήσει την εκπαίδευσή μας στη σωστή κατεύθυνση, με σκοπό να φτιάξουμε ή να πλησιάσουμε συνεχώς στην υλοποίηση ενός καλύτερου σχολείου. Ενός «*Σχολείου για όλους*», που σ' όλους τούς τομείς του θα επικρατεί η «*εκπαιδευτική δημοκρατία*» δηλαδή, αφενός, το σχολείο αυτό θα φροντίζει για τη δημοκρατική πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών του, δημιουργώντας δημοκρατικούς μαθητές, τους οποίους θα παραδίδει αργότερα στην κοινωνία ως «*δημοκρατικούς πολίτες*», αφετέρου, θα επιδιώκει, ολοένα και περισσότερο, να δίνει με σωστές διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους «*τη μόρφωση που χρειάζεται ο καθένας*» μαθητής του, επιτυγχάνοντας, τελικά, και το στόχο της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Ελευθεράκης, 2006, 438).

Τέλος, για να λυθεί, ειδικότερα, το πρόβλημά του πανεπιστημίου και για να υπηρετηθεί καλύτερα ο στόχος του, που κατά τον Δελμούζο είναι να μορφώνει καλούς επιστήμονες-επαγγελματίες, θα πρέπει, αρχικά, να γίνεται σωστή επιλογή των φοιτητών του, κατόπιν, το διδακτικό προσωπικό να έχει την αξία, την ηθική δύναμη και το ψυχικό σθένος που χρειάζεται, για να κάνει αξιοκρατική επιλογή των καθηγητών του και να συντάσσει το σωστό πρόγραμμα σπουδών του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βαρμάζης Ν. (1991) Η παρουσία του Αλ. Δελμούζου στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο: *Αλέξανδρος Π. Δελμούζος. Παιδαγωγός και Μεταρρυθμιστής* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).

Γληνός Δημ. (1946) *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού-μελέτες για το έργο του και ανέκδοτα κείμενά του* (Αθήνα, Τα Νέα Βιβλία).

Δελμούζος Αλ. (1944) *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής* (Αθήνα, Μπάιρον).

Δελμούζος Αλ. (1947α) Το πανεπιστημιακό πρόβλημα, *Παιδεία*, 5, σσ. 283-289.

Δελμούζος Αλ. (1947β) *Παιδεία και κόμμα* (Αθήνα, Ν. Αλικιώτης και υιοί).

Δελμούζος Αλ. (1958α) Γράμμα σ' ένα φίλο μου. Πώς έγινα δάσκαλος, στο: *Μελέτες και Πάρεργα*, τόμ. Β', (Αθήνα, συγγρ.).

Δελμούζος Αλ. (1958β) Ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, στο: *Μελέτες και Πάρεργα*, τόμ. Β', (Αθήνα, συγγρ.).

Δελμούζος Αλ. (1958γ) Από το σχολείο εργασίας, στο: *Μελέτες και Πάρεργα*, τόμ. Α', (Αθήνα, συγγρ.).

Δελμούζος Αλ. (1958δ) Πειθαρχία και χρέος, στο: *Μελέτες και Πάρεργα*, τόμ. Β', (Αθήνα, συγγρ.).

- Δελμούζος Αλ. (1958ε) Η νέα περιπέτεια της ελληνικής παιδείας, στο: *Μελέτες και Πάρεργα*, τόμ. Β΄, (Αθήνα, συγγρ.).
- Δελμούζος Αλ. (1958στ) Εκπαιδευτική Πολιτική, στο: *Μελέτες και Πάρεργα*, τομ. Α΄ (Αθήνα, συγγρ.).
- Δημαράς Θ. Κ. (1977) Η διακόσμηση της ελληνικής ιδεολογίας, στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους από 1881 ως το 1913*, τόμ. ΙΔ΄ (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).
- Ελευθεράκης Θ. (2006) *Εθνικό Σχολείο; Ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο Μεσοπολέμο*, (Αθήνα, Gutenberg).
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. (1993) *Έλληνες μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Λέφας Χρ. (1942) *Ιστορία της εκπαίδευσως* (Αθήναι, Ο.Ε.Σ.Β.).
- Μιράσγεζη Μ. (1982) *Νεοελληνική λογοτεχνία*, τόμ. Β΄ (Αθήνα, συγγρ.).
- Μπουζάκης Σηφ. (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμ. Α΄ (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης Σηφ. (1994) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης Σηφ. (2006) *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005)*, τόμ. Α΄ (1836-1925), (Αθήνα, Gutenberg).
- Παπαγεωργίου Στ. (1988) *Το ελληνικό κράτος (1821-1909)*, (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Παπανούτσος Π. Ε. (1956) Η διακομματική επιτροπή, *Παιδεία και Ζωή*, 53, σσ. 223-224.
- Παπανούτσος Π. Ε. (1984) Α. Δελμούζος (Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. (1989) Οι ενδοπανεπιστημιακές ισορροπίες και η ανατροπή τους, στο: *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, (Αθήνα, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου [21-25 Σεπτεμβρίου 1987], Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. (1992) Η ένταξη σοσιαλιστών διανοουμένων στο κίνημα του βενιζελισμού, στο: *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, (Ηράκλειο, Επιμ.: Γ. Θ. Μαυρογορδάτος -Χρ. Χ. Χατζηιωσήφ, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης).
- Τερζής Ν. (1986) *Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Τερζής Ν. (1988) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-Πράγματα και πρόσωπα* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Τερζής Ν. (1991) Ο Δελμούζος στη Φιλοσοφική Σχολή-Ο Δελμούζος και η Φιλοσοφική Σχολή, στο: *Αλέξανδρος Π. Δελμούζος. Παιδαγωγός και Μεταρρυθμιστής* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Φραγκουδάκη Αν. (1992) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι* (Αθήνα, Κέδρος).
- Χαραλάμπους Δημ. (1987) *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Χαρίτος Γ. Χ. (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. Α΄ & Β΄, (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).

**Πανεπιστήμιο και Ιδεολογία.
Η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας
μέσα από τους επίσημους λόγους των καθηγητών του
Πανεπιστημίου Αθηνών.
(1900-1970)**

**Πολύκαρπος ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ
Δρ. Κοινωνιολογίας της Θρησκείας
Διδάσκων στο Παν/μιο Αιγαίου**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δημιουργία του Ελληνικού Πανεπιστημίου συνδέθηκε με την παρουσία του ελληνικού κράτους και της ιδεολογίας του. Οι επίσημοι λόγοι των καθηγητών του Πανεπιστημίου, αντανakλούν την εθνική ιδεολογία και ταυτόχρονα αποκαλύπτουν την σχέση του Πανεπιστημίου με το περιεχόμενο της εθνικής ιδέας. Μελετώντας τους επίσημους λόγους διαπιστώνουμε την παρουσία μιας θρησκευτικής ιδεολογίας, η οποία αναπτύσσεται μαζί με την εθνική ιδέα ως αναπόσπαστο τμήμα της. Τελικά το Πανεπιστήμιο Αθηνών γίνεται κατανοητό ως συντηρητικός θεσμός εξουσίας, που διαχειρίζεται τα εθνικά χαρακτηριστικά της φυλής, τουλάχιστον μέχρι την δεκαετία του 70.

ABSTRACT

The creation of Greek University was connected with the presence of Greek state and his ideology. The official speeches of professors of University reflect the national ideology and simultaneously reveal the relation of University with the content of national idea. Studying the official speeches, we understand the presence of religious ideology, which is developed with the national idea as her part. Finally the Athens University becomes comprehensible as conservative institution of power that manages the national characteristics of Greek race at least up to the decade 70.

Η ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ

Η ύπαρξη και παρουσία πανεπιστημίου στη νεοελληνική κοινωνία, συνδέθηκε από της συστάσεώς του με την δημιουργία του Ελληνικού κράτους και τους εθνικούς οραματισμούς που οι πρώτοι συντελεστές του είχαν διαμορφώσει, μέσα από την κατασκευή μιας συγκεκριμένης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας, η οποία σε κάθε περίπτωση προέκυπτε ως εθνική ιδέα και κοινωνική αποστολή. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι «το ελληνικόν πανδιδακτήριον», γινόταν κατανοητό, ως «οψίγονον» ίδρυμα, το οποίο βρισκόταν μεταξύ της Δύσεως και της Ανατολής, με προορισμό «να λαμβάνη αφ' ενός μέρους (δηλαδή από τη Δύση) τα σπέρματα της σοφίας και αφού τα αναπτύξη εν εαυτώ ιδίαν τινά και γόνιμον ανάπτυξιν, να τα μεταδίδη εις την γείτονα Έω (δηλαδή στην Ανατολή) νοερά και καρποφόρα». (Σχινάς, Κ. 1837, σ. 4). Η πνευματική αυτή διαμεσολάβηση του ελληνικού πανεπιστημίου, μεταξύ της μακραίωνης ιστορικής παράδοσης των πανεπιστημίων της Δύσης και της ανύπαρκτης παρουσίας αναλόγων οργανισμών στην Ανατολή, αποκαλύπτει αφενός μεν την προσπάθεια δημιουργίας εθνικής ελληνικής ταυτότητας με γνώμονα την

επικρατούσα άποψη για την πνευματική υπεροχή της Δύσης επάνω στην Ανατολή και τους σαφείς προσανατολισμούς του νεοσύστατου ελληνικού κράτους προς τον Ευρωπαϊκό χώρο, αφετέρου δε την διασύνδεση της παρουσίας του πανεπιστημίου και κατ' επέκταση της ελληνικής παιδείας με την εθνική πολιτική και τις εθνικές επιδιώξεις των ελλήνων για επέκταση των συνόρων του ελληνικού κράτους. Όπως θα σημειώσει άλλωστε η Έλλη Σκοπετέα, «ανάλογα με την εκάστοτε σκοπιά, η παιδεία εξυπηρετεί άλλοτε τη νομιμοποίηση και άλλοτε την υπέρβαση των συνόρων του ελληνικού κράτους». (Σκοπετέα, Έ. 1988, σ. 137).

Επίσης η εθνική αποστολή του πανεπιστημίου γίνεται αντιληπτή μέσα από την ίδια την μετονομασία του από Οθώνειο σε «Εθνικόν», υποδηλώνοντας έτσι το περιεχόμενο της διαμορφούμενης κάθε φορά ιδεολογικοπολιτικής εθνικής θεωρίας, την οποία το ανώτατο ίδρυμα της χώρας ήταν υποχρεωμένο να υιοθετεί και να αναπαράγει. Βέβαια η εθνική παρουσία του πανεπιστημίου δεν ήταν μια απρόσωπη υπόθεση, που λειτουργούσε στα πλαίσια μιας φανταστικής κατασκευής, ανεξάρτητα από τους φορείς του, εφόσον τόσο η δημοσιοϋπαλληλική σχέση των καθηγητών του με την κεντρική διοίκηση του κράτους και η εξάρτησή τους από αυτό, όσο και η προσπάθεια υιοθέτησης από την πλευρά των φοιτητών των εθνικών επιδιώξεων, αποτελούσε μια βασική προϋπόθεση της ίδιας της πνευματικής λειτουργίας του ανωτάτου εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας. Υπενθυμίζω εδώ χαρακτηριστικά την προσπάθεια να αντιπροσωπευθεί το πανεπιστήμιο στην Ελληνική βουλή, αμέσως μετά την δημιουργία του με την αιτιολογία ότι «το Ελληνικόν Πανεπιστήμιον διαδεχθέν τα απανταχού της Ελληνικής φυλής εκπαιδευτήρια, τα οποία προετοίμασαν το έργον της Παλιγγενεσίας του Ελληνικού Έθνους και εμόρφωσαν άνδρας συντελέσαντας εις τα δημόσια πράγματα κατά τον Εθνικόν αγώνα, είναι προωρισμένον να εξακολουθήση το ένδοξον τούτο έργον, και να παριστάνη την ενότητα των φώτων και του πολιτισμού καθ' όλον το Ελληνικόν γένος. Η Εθνική Συνέλευσις θέλει ενθαρρύνει τους Καθηγητάς εις το έργον τούτο, και θέλει ανυψώσει αυτούς ενώπιον του Έθνους και ενώπιον όλων των ομοφυών εκπαιδευτικών καταστημάτων της Ευρώπης, χορηγούσα εις αυτούς το δικαίωμα ν' αντιπροσωπεύονται εντός της Βουλής». (Αίτηση των Καθηγητών του Πανεπιστημίου, 1844, Δημαράς, Α. 2003, σ. 104).

Προς την κατεύθυνση αυτή θα κινηθεί και η βουλή των ελλήνων, στην οποία σημειώνεται ότι θέλει φέρει τιμήν εις το έθνος η παραδοχή παραστάτου του Πανεπιστημίου παρά των πληρεξουσίων του έθνους...[επειδή] η σημασία του ονόματος Έλλην...δύο ιδέας εκφράζει, την της παιδείας και του πατριωτισμού...Δια τούτο η Ελλάς, αν και δεν είχε μέγα ποτέ πλήθος, την έλλειψιν ταύτην ανεπλήρωσε δια της αρετής και της παιδείας. Αν και ευάριθμοι οι πρόγονοι ημών κατετρόπωσαν τας πολυπληθείς των Περσών δυνάμεις, ουχί πλείονες ημείς κατεσυντρίψαμεν την δυναστείαν των Τούρκων εις την πολυειδώς άνισον πάλην. Εάν λοιπόν τοιαύτη είναι η σχέσις της παιδείας προς τον Έλληνα, εάν η ύπαρξις του Έλληνος είναι συμφυής τη παιδεία, πως δυνάμεθα να απαντήσωμεν αποφατικός σήμερον εις την αίτησιν των Καθηγητών;» (Συνεδρίαση Βουλής, 22-2-1844, Δημαράς, Α. 2003, σ. 107).

Η εθνική αποστολή της εκπαίδευσης με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν αποτελούσε κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας του πανεπιστημίου μόνη επιδίωξη του κράτους και των καθηγητών του πανεπιστημίου, αλλά σε πολλές περιπτώσεις βλέπουμε και τους ίδιους τους φοιτητές να ενστερνίζονται την εθνική αποστολή τους, υποστηρίζοντας ότι «οι φοιτηταί της Ελλάδος είναι μακράν του να παρασυρθώσιν από τον χείμαρρον κιβδήλων ιδεών· οι φοιτηταί συνησθάνθησαν την εθνικήν μεγαλοπρέπειαν εις όλον το ύψος της, και γνωρίζουν ότι της Πατρίδος η εύκλεια, ως η αλήθεια ούσα ανωτέρα παντός χρόνου και τόπου, δεν είναι του παρόντος, αλλά του μέλλοντος». (Περί της καταστάσεως του Πανεπιστημίου, 1849, Δημαράς, Α. 2003, σ. 115). Με τον τρόπο αυτό από την αρχή της συστάσεώς του το Πανεπιστήμιο συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με την εθνική ιδέα και το περιεχόμενο που αυτή ελάμβανε σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή της νεοελληνικής ιστορίας. Έτσι κατά την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα το όραμα της Μεγάλης Ιδέας αποτελούσε το επίσημο ιδεολογικοπολιτικό μόρφωμα που συνιστούσε το περιεχόμενο της εθνικής ταυτότητας, ενώ ο φοιτητής καλείται να συμμετάσχει σε μια μεγάλη πολιτική, εθνική, επεκτατική προσπάθεια, που το όραμα αυτό καλλιεργούσε. Σύμφωνα με τον Κ. Δημαρά, όταν συζητάμε για την πολιτικοποίηση των φοιτητών, πολλές φορές ξεχνούμε ότι «η πολιτικοποίηση των φοιτητών είναι αίτημα κρατικό, ζητείται από την ίδια την πολιτεία, βαλμένο μέσα στο ίδιο το ιδρυτικό του Πανεπιστημίου. Η πολιτική, δηλαδή, θεώρηση δεν είναι απλώς επιτρεπτή στον ακαδημαϊκό πολίτη αλλά είναι φανερό ότι επιβάλλεται σ' αυτόν, ως υποχρέωση και σιωπηρή σύμβαση η οποία τον δένει με την πολιτεία». (Δημαράς, Κ. 1989, σ. 49).

ΟΙ ΕΠΙΣΗΜΟΙ ΛΟΓΟΙ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥΣ

Η αναπαραγωγή της επίσημης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας από το Πανεπιστήμιο, καθώς και η συγκρότηση της ιδεολογικοπολιτικής του ταυτότητας γίνεται αντιληπτή κυρίως μέσα από τους επισήμους Λόγους των καθηγητών του με αφορμή συγκεκριμένα γεγονότα, όπως εθνικές εορτές, λογοδοσίες των απερχόμενων Πρυτάνεων του Πανεπιστημίου για το έργο που παρήγαγαν κατά τη διάρκεια της πρυτανείας τους, προσφωνήσεις σε ειδικές τελετές όπως η υποδοχή των πρωτοετών φοιτητών, η αναγόρευση επίτιμων διδασκόντων, η υποδοχή επίσημων προσκεκλημένων κ.α. Οι Λόγοι αυτοί καθίστανται σημαντικοί, επειδή ακριβώς είναι Λόγοι που επιδιώκουν να καταγράψουν και να αναδείξουν την ιδεολογικοπολιτική ταυτότητα ενός εθνικού ιδρύματος της χώρας και μάλιστα με συγκεκριμένο πνευματικό και εθνικό ρόλο. Βέβαια είναι Λόγοι που εκφωνούνται από τους καθηγητές του ιδρύματος και θα μπορούσε να σημειώσει κάποιος ότι ενδεχομένως εκφράζουν τις προσωπικές υποκειμενικές αντιλήψεις των προσώπων που διαχειρίζονται την επιστημονική και διοικητική λειτουργία του Πανεπιστημίου, ωστόσο οι Λόγοι αυτοί δεν είναι τυχαίοι, συντάσσονται ακριβώς για να επισημάνουν τον πραγματικό ρόλο του ανωτάτου πνευματικού ιδρύματος της χώρας, στη διαμόρφωση συγκεκριμένης ιδεολογικής και πολιτικής ταυτότητας, εκείνων τουλάχιστον που είχαν την δυνατότητα να σπουδάσουν σε αυτό και οι οποίοι στη συνέχεια καλούνταν να παίξουν δημόσιο ρόλο στη νεοελληνική κοινωνία. Πέρα όμως από τη διασύνδεση μεταξύ της εθνικής ιδεολογίας και του εθνικού Πανεπιστημίου, οι Λόγοι αυτοί στο βαθμό που επιχειρούν να αναδείξουν την ιδεολογικοπολιτική ταυτότητα του εθνικού ιδρύματος, στην ουσία τη διαμορφώνουν και την ενισχύουν, εφόσον σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό παρέχουν ιδεολογική και πολιτική στήριξη στην εθνική επιλογή, ενώ σε πολλές περιπτώσεις στηρίζουν την ίδια την πολιτική εξουσία. Στην ουσία μέσα από τους Λόγους αυτούς η εθνική ιδέα αποκτά συγκεκριμένο πολιτικό περιεχόμενο, ενώ ταυτόχρονα νομιμοποιείται και επικυρώνεται από έναν ανώτατο εθνικό θεσμό του κράτους, «υπεύθυνο», τουλάχιστον έτσι αισθάνεται, για την πνευματική ανάπτυξη των «ευγενών ιδεωδών της ελληνικής φυλής».

Ποιο είναι όμως το περιεχόμενο του εθνικού λόγου, όπως αυτός καταγράφεται μέσα από τους επίσημους Λόγους των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών;

Η διασύνδεση του Πανεπιστημίου με την κρατική εξουσία διαφαίνεται κυρίως από τις προσφωνήσεις των καθηγητών του, κυρίως όταν παρίστανται οι αρχές του κράτους, ενώ σε πολλές περιπτώσεις δεν παραλείπεται να διατρέχει τον εθνικό λόγο, μια θρησκευτική ιδεολογία. Είναι χαρακτηριστική η προσφωνήση του Αντιπρύτανη Ιωάννη Μεσολωρά, προς τον Βασιλιά Κωνσταντίνο, ο οποίος παρίσταται στις εκδηλώσεις του Πανεπιστημίου για τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου 1915: «Ευφρόσυνος και λίαν ενθαρρυντικόν ἡμῖν τοῖς περὶ τὰς ἐπιστήμας διατρίβουσιν, ὅτι καὶ κατὰ τὰς τρεῖς μέχρι τούδε κατὰ τὸ Πανεπιστημιακὸν τοῦτο ἔτος γενομένας ἐπισήμους τελετάς ἐν τῇ αἰθούσῃ ταύτῃ γηθοσύνως ἀνεπετάσαμεν τὰς πύλας αὐτῆς, ἵνα εἰσέλθῃ ἐν δόξῃ ὁ δαφνοστεφὴς Βασιλεὺς ἡμῶν Κωνσταντῖνος. Ὁρθοδόξου Ἑλλήνος ἡγεμόνος ἀπόφασις καὶ φρόνημα ἅμα ἐγένετο νὰ ὀρίσῃ, ὅπως ὁ πανηγυρισμὸς τῆς Ἐθνικῆς εορτῆς ἐν τοῖς Πανεπιστημίοις τελεσθῇ ἀμέσως μετὰ τὴν ἐπίσημον ἐν τῷ Μητροπολιτικῷ ναῷ δοξολογίαν. Τοῦτο, ὡς φρονῶ, ἔσεται ἀπὸ τοῦ νυν θέσμιον Πανεπιστημιακόν. Τοιοῦτοτρόπως δὲ Ἐκκλησία καὶ Ἐπιστήμη, Ὁρθοδοξία καὶ Ἑλληνικὴ Παιδεία αἰετοῦτε ἠδελφωμένοι παρ' ἡμῖν συνέρχονται ἐπὶ τὸ αὐτὸ καὶ συνεργάζονται ἐπ' ἀγαθῷ τοῦ ἔθνους, διεγείρουσαι καὶ διαθερμαίνουσαι τὴν πρὸς τὴν Πατρίδα ἀγάπην.

Και ἀληθῶς, τὸ αἶσθημα τῆς Πίστεως, τὸ πνεῦμα τῆς Παιδείας καὶ ὁ πρὸς τὴν Ἐλευθερίαν ἔρως ἐγένοντο αἱ κινήσεις τῶν δυνάμεων τῶν μεγάλων τῆς Ἐθνικῆς ἡμῶν παλιγγενεσίας ἡρώων, δι' ὃ καὶ προηγήθησαν αὐταὶ τῶν ἡρωϊκῶν αὐτῶν κατορθωμάτων, ὧν ἐνδοξὸν συνέχειαν ἐπ' ἐσχάτων ἐπετέλεσεν ὁ νεώτερος Ἑλληνισμὸς ὑπὸ τὴν πεφωτισμένην καὶ γενναίαν ἅμα ἡγεσίαν τῆς Ὑμετέρας Μεγαλειότητος». (Μεσολωράς, Ι. 1915, σσ. 3-4).

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η παρουσία του ανωτάτου άρχοντος της χώρας στο Πανεπιστήμιο και μάλιστα κατά την περίοδο μετά τους νικηφόρους βαλκανικούς πολέμους και πριν από τις επιχειρήσεις στην Μικρά Ασία, γίνεται αντιληπτή, ως προσωποποίηση της εθνικής ιδέας, η οποία ενδεχομένως μπορεί να δικαιολογήσει την εθνική έξαρση. Αυτό όμως που κάνει ιδιαίτερη εντύπωση είναι το γεγονός της διασύνδεσης μεταξύ της επιστήμης και της θρησκείας ως βασικών συστατικών της εθνικής ιδέας και μάλιστα ως αναπόσπαστων παραμέτρων της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας, χαρακτηριστικό άλλωστε γνώρισμα των περισσότερων επίσημων λόγων που εκφωνούνται στο Πανεπιστήμιο, τουλάχιστον μέχρι το 1970.

Βέβαια η διασύνδεση της εθνικής ιδέας με τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά του έλληνα χριστιανού είναι ένα στοιχείο που διατρέχει την ιδεολογία του επίσημου νεοελληνικού κράτους από τη σύστασή του και έπειτα. Άλλωστε δεν θα πρέπει να ξεχνάμε εδώ ότι η πρώτη ονομασία του Υπουργείου Παιδείας είναι «Υπουργείον επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως», ενώ η θρησκευτική ιδεολογία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο ακόμα και γι' αυτή την υλοποίηση της Μεγάλης Ιδέας. Μάλιστα ο

Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, θα σημειώσει χαρακτηριστικά ότι «υπάρχει εν τη Ανατολή έθνος... το οποίον έχει την αδιάσειστον πεποίθησιν, ότι, καθώς εν τη αρχαιότητι εξεπλήρωσε μίαν μεγάλην ιστορικήν εντολήν, καθώς έπειτα εσώθη από της θείας Πρόνοιας επί της Ρωμαϊκής κυριαρχίας ίνα εκπληρώση εν τω μέσω αιώνι δευτέραν μεγάλην ιστορικήν εντολήν, ούτως βραδύτερον εσώθη πάλιν από του Θεού των πατέρων αυτού επί της Τουρκικής κυριαρχίας ίνα εκπληρώση και εν τοις νεωτέροις χρόνοις τρίτην τινά ουδέν ήττον μεγάλην ιστορικήν εντολήν, ότι εν άλλαις λέξεσι προώρισται να προεδρεύση εις την αναβίωσιν της Ανατολής». (Παπαρρηγόπουλος, Κ. 1853). Σε κάθε περίπτωση ο εθνικός ιστορικός ρόλος του ελληνικού έθνους ανάγονταν σε μια ιερή – θρησκευτική αρχή, η οποία προσδιόριζε και επικύρωνε το περιεχόμενο του εθνικού λόγου, μέσα από μια ιερή αποστολή. Βέβαια πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι η χρησιμοποίηση των θρησκευτικών στοιχείων της εθνικής ταυτότητας από την πλευρά των ελλήνων πανεπιστημιακών και η αναγωγή των στοιχείων αυτών σε παράπλευρη συνιστώσα της εθνικής ιδεολογίας δεν είναι μοναδικό ελληνικό φαινόμενο. Υπενθυμίζουμε εδώ χαρακτηριστικά το γεγονός της χρησιμοποίησης της θρησκείας εκ μέρους του Βουλγαρικού εθνικισμού κατά την διάρκεια του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα, ως μιας βασικής προϋπόθεσης για τη δημιουργία του βουλγαρικού κράτους. (Καραμούζης, Π. 2002). Η εθνικ(ιστικ)ή αυτή ιδεολογία, έφτανε στο σημείο να αναπαράγει το φαντασιακό υπόστρωμα της εθνικής ιδέας, συνδέοντας και συγχέοντας παράλληλα τους θρύλους και τους μύθους με την ιστορική πραγματικότητα. Έτσι ο καθηγητής της Ιστορίας Σπυρίδων Λάμπρος θα σημειώσει μεταξύ των άλλων σε πανηγυρικό λόγο το 1915, ότι «η φυλή φαντάζεται ανοιγομένης τας πύλας του μεγάλου ναού με τετρακόσια σήμαντρα κ' εξηνταδυό καμπάνες και αφιππεύοντα προ αυτών από του Βουκεφάλα τον Παράκλητον. Θα εξέλθη τότε από της κεκλεισμένης μυστικής θύρας του ιερού ο από αιώνων κεκρυμμένος ιερεύς, και, αποτινάσσων από του κανθού το αποκρυσταλλωμένον δάκρυ εκατόν εβδομήκοντα όλων χιλιάδων μακρών ημερών, θα δεξιωθή τον Προσδοκώμενον και θα συνεχίση την από τεσσάρων και ημίσεως αιώνων διακοπείσαν τελευταίαν λειτουργίαν, αφ' ού πρώτον, αποδίδων εις την λατρείαν του Χριστού τον μολυθέντα ναόν, αναφωνήσει, Άρατε πύλας οι άρχοντες ημών και επάρθητε πύλαι αιώνιοι και εισελεύσεται ο Βασιλεύς της δόξης». (Λάμπρος, Σ. 1915, σσ. 27-28).

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΚΡΑΤΙΚΟΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΕΡΑΣ

Τα χαρακτηριστικά λοιπόν, κυρίως των επτεειακών λόγων, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, είναι η ιστορική αναδρομή στο ένδοξο ηρωικό παρελθόν, η εξιστόρηση των ηρωικών κατορθωμάτων των προγόνων, αλλά και η διασύνδεση της ελληνικής με τη χριστιανική παράδοση. Εάν βέβαια η διασύνδεση αυτών των στοιχείων αποτελούσε ίσως την έκφραση των εθνικών επιδιώξεων λίγο πριν από την μικρασιατική καταστροφή, η παρουσία των στοιχείων αυτών και μετά από αυτήν μας πείθει, ότι παρόλο που εξέλιπε ο ορατός εθνικός στόχος, η εθνική ιδέα με αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά δεν έπαψε να κυριαρχεί, αντιθέτως ενισχύθηκε περισσότερο, εφόσον ο νέος ορατός πλέον «κίνδυνος» που άκουγε στο όνομα κομμουνισμός, χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να λειτουργήσει ως αντίπαλο και αντεθνικό ιδεολόγημα. Στην ουσία βέβαια, αυτό που θα μπορούσε να επισημάνει κάποιος είναι ότι μέσα από τη διαδικασία αυτή είχε ήδη δημιουργηθεί, καθ' όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, μια εθνικο-θρησκευτική πολιτική ιδεολογία, η οποία προσδιόριζε και το περιεχόμενο της επίσημης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας, ενάντια σε κάθε νέα ιδέα που εισάγονταν στην ελληνική κοινωνία. Μάλιστα δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε ασταθείς πολιτικά περιόδους της ελληνικής ιστορίας, η εθνικο-θρησκευτική αυτή ιδεολογία θα αποτελέσει τον κυματοθραύστη των νέων ιδεών. Η παρουσία έτσι μιας εθνικής θεωρίας, με αυτά τα χαρακτηριστικά, λειτουργούσε τόσο στο εσωτερικό του Πανεπιστημίου, όσο και στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας, ως πολιτικός μοχλός ελέγχου της «διαφορετικότητας», όπως αυτή τουλάχιστον άρχισε να εκδηλώνεται και να καταγράφεται μετά την μικρασιατική καταστροφή, περίοδο κατά την οποία επισημαίνεται ότι επικρατεί ένα ιδεολογικό και πολιτικό κενό. (Τζιόβας, Δ. 1998).

Είναι χαρακτηριστική άλλωστε η προσφώνηση του Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών και καθηγητή της Θεολογικής Σχολής, Γρηγόριου Παπαμιχαήλ, το 1936, προς τους πρωτοετείς φοιτητές, στους οποίους επισημαίνει, ότι «εις τας τάξεις της σπουδαζούσης νεολαίας υπάρχει μία κατηγορία ατάκτων ψυχών, εστερημένων της στοιχειώδους κοινωνικής αγωγής και μορφώσεως, αποτελούντων αγέλην ξένην προς τους πανεπιστημιακούς σκοπούς και άρα κατά λάθος εις το Πανεπιστήμιον εισελθούσαν. Η σύγχυσις αυτή η ψυχική των τοιούτων νέων εξεδηλώθη ως επιφαινόμενον της μεταπολεμικής εποχής, της οποίας

το κύριον γνώρισμα υπήρξεν η χυδαιοκρατία, διότι ήτο εποχή καταπτώσεως, εξουθενώσεως και παρακμής, εποχή αμβλύνσεως της ατομικής, κοινωνικής και εθνικής συνειδήσεως». (Παπαμιχαήλ, Γ. 1936, σ. 6). Εάν λοιπόν η εποχή που επακολούθησε την Μικρασιατική Καταστροφή, γίνεται αντιληπτή ως εποχή κατάπτωσης και παρακμής, επειδή ακριβώς δεν πραγματοποιήθηκε ο εθνικός στόχος, η εθνική ιδέα με τα δύο επιμέρους στοιχεία της, την ελληνική παράδοση και την χριστιανική θρησκεία, προβάλλεται ως μοναδική εθνική κατασκευή, ικανή να επιλύσει οποιαδήποτε προβλήματα και να οδηγήσει στην πολιτιστική αναγέννηση. Για το λόγο αυτό ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών Γ. Παπαμιχαήλ σημειώνει: «Είναι γλυκιά η φωνή της μητρός Ελλάδος, η οποία σας υπομινύσκει, ω έλληνες φοιτηταί, την απaráμιλλον ψυχικήν ευγένειαν, ευπρέπειαν και ωαιότητα και σας καλεί να καταστήτε απόστολοι του ωραίου εις ένα άσχημον κόσμον. Η νεολαία ενός έθνους οποίον το ελληνικόν από τε καταγωγής και κλήσεως οφείλει να είναι ωραία, ωραία ηθικώς και πνευματικώς, δραστηρία και αγωνιστική δι' ό,τι ευγενές και ισόρροπον. Από την γην αυτήν, από τας Αθήνας αυτάς εξεπήδησεν ό,τι ωραίον, πάσα ευγενής και μεγάλη ιδέα· ό,τι εμπολιτεύεται σήμερον εις τον κόσμον ως τι ανώτερον, ελληνικήν έχει την προέλευσιν και το χρώμα. Ουδέν εις την υψήλιον έθνος έχει εις το ενεργητικόν του το ανυπολογίστου αξίας κεφάλαιον των ελληνοχριστιανικών παραδόσεων, δια τούτο δι' αύται εχρησίμευσαν εις πάντα τα υστερογενή έθνη ως πρώτη πηγή του πνευματικού και ηθικού των πολιτισμών, ως ο κύριος εμπνευστής των αρχών, δι' ών ο άνθρωπος καθίσταται πράγματι άνθρωπος». (Παπαμιχαήλ, Γ. 1936, σσ. 6-7). Η ανάγκη για την παρουσία ενός πολιτιστικού προτύπου, το οποίο σε κάθε περίπτωση είναι διαφορετικό και ταυτόχρονα ανώτερο από οποιοδήποτε άλλο, αποτελεί μια ιδεολογικοπολιτική θεωρία, η οποία θα διατρέχει ολόκληρη την μεσοπολεμική περίοδο, κατά την οποία κορυφώνονται οι συζητήσεις, μεταξύ των αστών διανοουμένων και των σοσιαλιστών, για το περιεχόμενο της εθνικής ιδέας. Αυτό που επεδίωξαν οι αστοί διανοούμενοι, μεταξύ των οποίων και αρκετοί πανεπιστημιακοί ήταν «στον τόπο της παλιάς ιδέας του εθνικιστικού ελληνισμού με τις απολυτρωτικές και ιμπεριαλιστικές επιδιώξεις [να υψωθεί]...η σημαία ενός καινούργιου ελληνισμού. Αυτός δε μπορεί να βοηθή σαν άρνηση των εθνικών αξιών και της εθνικής κληρονομιάς – του ανεχτίμητου θησαυρού πούχει σωρέψει ο ελληνοχρηστιανικός πολιτισμός. Δε μπορεί παρά να είναι η συνειδητοποίηση και γονιμοποίησή τους – μια καινούργια ερμηνεία, μια νέα προσαρμογή». (Μελάς, Σ. 1933, σ.88).

Στην ουσία πρόκειται για έναν αντιπερισπασμό του περιεχομένου της εθνικής ιδέας, έτσι όπως αυτό είχε δημιουργηθεί από τη σύσταση του ελληνικού κράτους, με τη διαφορά ότι τώρα η φαντασική κατασκευή της εθνικής ιδέας δεν έχει ορατό σημείο την εθνική ολοκλήρωση στα πλαίσια μιας αλυτρωτικής εθνικής πολιτικής, αλλά σκοπός καθίσταται η εσωτερική επανοργάνωση της νεοελληνικής κοινωνίας. Η κατασκευή ωστόσο μιας νέας εθνικής ιδέας αποτελούσε ένα επικίνδυνο εγχείρημα για την επίσημη ιδεολογικο-πολιτική θεωρία, εφ' όσον η παρουσία της θα μπορούσε να συνδεθεί με τις «νέες» ιδέες, οι οποίες εισάγονταν στη νεοελληνική κοινωνία και επιζητούσαν τρόπους νομιμοποίησης. Η επαναφορά έτσι στο «ένδοξο – ηρωικό» παρελθόν αποτελούσε ένα εθνικό ιδεολογικό εχέγγυο της άρχουσας τάξης και φυσικά του Πανεπιστημίου ενάντια στις «νέες» ιδεολογίες, οι οποίες θα χρεωθούν την πνευματική και ηθική κατάπτωση του έθνους.

Για το λόγο αυτό ο Πρύτανης Γ. Παπαμιχαήλ, θα προτρέψει τους πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου ως εξής: «μη χάσκετε ως πτωχοί και ηλίθιοι προ πάσης ιδέας, την οποίαν επιτιθήσεται εις σας παρουσιάζουν ως νέαν, διότι, οσονδήποτε καν δίδουν εις αυτήν το χρώμα και την επιφάνειαν νέας και καλλιτέρας αξίας, εν τη πραγματικότητι είνε απλώς καινοφανής και ψευδή εμφανίζει την λάμψιν...Απείρως δ' ολιγώτερον είνε εις θέσιν να αντικαταστήση την παλαιάν θρησκείαν του Σταυρού μία καινοφανής δημοκόπος θρησκεία της σφύρας και του δρεπάνου, την οποίαν εγέννησε κακίστη ώρα της μεταπολεμικής εποχής. Διότι η ευαγγελική αλήθεια, ακριβώς επειδή είναι η αλήθεια, είνε αείποτε νέα, ουδέποτε παλαιούται, διότι είνε έκφρασις του αναλλοιώτου, του απολύτου και του τελείου, εφ' ω και διατηρεί και θα διατηρή αείποτε την επιβολήν της, θα προκαλή αιωνίως τον σεβασμόν και θα ασκή πάντοτε οίαν γοητείαν και όταν το πρώτον απεκαλύφθη». (Παπαμιχαήλ, Γ. 1936, σ. 7-8). Σε κάθε περίπτωση λοιπόν η διασύνδεση μεταξύ της εθνικής ιδέας με τη χριστιανική θρησκεία δεν είναι τυχαία υπόθεση, εφόσον οποιαδήποτε εθνική ιδέα μπορεί κάλλιστα να αμφισβητηθεί από μια άλλη, διαφορετική. Η διασύνδεση όμως της εθνικής ιδέας με τα «απόλυτα» χαρακτηριστικά της θρησκείας δεν μπορεί παρά να οδηγήσει την ίδια την εθνική ιδέα στον «απυρόβλητο» ιδεολογικό χώρο της αναζήτησης ταυτότητας, απαλλαγμένης από κάθε προσπάθεια αμφισβήτησής της. Η πολιτική λοιπόν λειτουργία της χριστιανικής θρησκείας καθίσταται προφανής, κυρίως στην προσπάθεια να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες στήριξης της ίδιας της εθνικής ιδεολογίας σε συντηρητικά πρότυπα, εφόσον λειτούργησε ως αντίπαλη ιδεολογικοπολιτική θεωρία κάθε νέας ιδεολογίας.

Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, καθηγητής της Παιδαγωγικής και Πρύτανης του Πανεπιστημίου, κατά τα έτη 1934-1935, στην έκθεση πεπραγμένων του,

μεταξύ των άλλων υπεραμύνεται των μέτρων που έχει λάβει στο χώρο του Πανεπιστημίου προκειμένου να «καταπολεμήσει την κομμουνιστική προπαγάνδα». Σημειώνει χαρακτηριστικά ότι: «από τινών ετών η κομμουνιστική προπαγάνδα εν Ελλάδι, ανενόχλητος αφεθείσα, ενετάθη εις βαθμόν επικίνδυνον. Έχει δ' εγκαταστήσει την έδραν αυτής εν τοις χώροις του Πανεπιστημίου. Ο κομμουνισμός εν Ελλάδι έβηκεν ως σκοπόν του την κατάκτησιν του Πανεπιστημίου, έχων υπ' όψιν, ότι εν Ελλάδι δεν είναι δυνατή ανατροπή του κοινωνικού καθεστώτος άνευ της συμβολής των διανοουμένων... Τα υφ' ημών ληφθέντα μέτρα είναι τα επόμενα: Όσον αφορά τους μη φοιτητάς, κατεβλήθη φροντίς, όπως κατά το δυνατόν αποκλείεται η είσοδος αυτών εις το Πανεπιστήμιον. Τα μέτρα δε, τα ληφθέντα κατά των παρεκτρεπομένων φοιτητών, συνίστανται εις διαφωτισμόν αυτών και τόνωσιν του φρονήματος αυτών, εν τέλει δε εις τιμωρίαν εκείνων, οίτινες ήθελον δειχθή αδιόρθωτοι... Δια των νέων διατάξεων διατυπούνται σαφώς αι περιπτώσεις, κατά τας οποίας είναι δυνατόν να διωχθή πειθαρχικώς ο επιδιώκων την εφαρμογήν ιδεών, τεινουσών εις την βιαίαν ανατροπήν του κοινωνικού καθεστώτος, και καθιερούται η ποινή της οριστικής αποβολής, ως συνεπείας της υπό του ποινικού δικαστηρίου καταδίκης φοιτητού επι τινι των κατά της ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος προβλεπομένων υπό της κειμένης νομοθεσίας αδικημάτων. Επαναλαμβάνομεν όμως, ότι τον κίνδυνον, τον οποίον διατρέχει το όλον Κράτος ημών εκ της ασκουμένης κομμουνιστικής προπαγάνδας εν τω Πανεπιστημείω, ώφειλον οι αρμόδιοι να λάβωσι σοβαρώτατα υπ' όψιν και να αντιμετωπίσωσι δια δραστικωτάτων μέτρων». (Εξαρχόπουλου, Ν. 1936, σ.25). Η παρουσία λοιπόν του «κομμουνιστικού κινδύνου», ως αντίπαλης ιδεολογικής θεωρίας της εθνικής ιδέας, δεν δίδεται μόνο από τον ποινικό νόμο, ως αντεθνική ιδεολογία, αλλά δίδεται κυρίως και κατ' εξοχήν στον Πανεπιστημιακό χώρο, επειδή το πανεπιστήμιο οφείλει να «εκπαιδεύσει», τους «άριστους πολίτες της αύριον, τους μέλλοντας της ελληνικής κοινωνίας οικοδόμους και αναμορφωτάς...[εκείνους που θα αποτελέσουν] τον εγκέφαλον και την καρδίαν, την ψυχήν της Ελλάδος...οι μεγάλοι επιστήμονες, οι μέλλοντες κυβερνήται της χώρας, οι διαπρεπείς ιεράρχαι...», (Παπαμιχαήλ, Γ. 1936, σ. 8). Σε κάθε περίπτωση το Πανεπιστήμιο οφείλει να αναπαράγει την κυρίαρχη τάξη και βέβαια να προσδιορίζει την άρχουσα ιδεολογία της. Για το λόγο αυτό η παρουσία και η επιβολή μιας κυρίαρχης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας ως εθνικής υπόθεσης, επέβαλε συγκεκριμένους κανόνες κοινωνικού και πολιτικού ελέγχου, ενώ παράλληλα προσδιόριζε το περιεχόμενο του πολιτικού λόγου μέσα από μια μονοδιάστατη εθνικο-θρησκευτική κατασκευή. Πέρα λοιπόν από οποιαδήποτε επιστημονική κατάρτιση, η παρουσία του Πανεπιστημίου «έθεσε από της ιδρύσεώς του ως σκοπόν ου μόνον την παιδείαν και μόρφωσιν των νέων, αλλά κυρίως την δημιουργίαν πολιτών ηθικών και κατανήλωσε πάσαν ανθρωπίνην δύναμιν και καταβάλλει καθ' εκάστην πάσαν δυνατήν προσπάθειαν προς διάπλασιν και δημιουργίαν Ελλήνων πραγματικών, διαπνεομένων από τα ιδανικά του Αρχαίου Ελληνικού πνεύματος και της Χριστιανικής πίστεως». (Μουτούσης, Κ. 1953, σ.29).

Έτσι η ελληνοχριστιανική ηθική, η οποία καλλιεργείται και αναπαράγεται επίσημα από το εθνικό Πανεπιστήμιο, δημιουργεί μια ιδεαλιστική θεωρία, η οποία επιβάλλεται από «πάνω» ως υποχρεωτική και προαπαιτούμενη διαδικασία ιδεολογικής και πολιτιστικής ταυτότητας, οποιασδήποτε γνωστικής, επιστημονικής προσπάθειας, η οποία ωστόσο έρχεται σε άμεση αντίθεση με κάθε υλιστική θεωρία. Υπενθυμίζουμε εδώ χαρακτηριστικά την προσπάθεια που καταβάλλουν ιδιαίτερα οι καθηγητές των φυσικών επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών να μη συνδεθεί η φυσική επιστήμη με τον «υλισμό» και τη «χυδαία αντιπνευματοκρατία», απόψεις που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ιδεολογικοπολιτική στράτευση του Πανεπιστημίου σε μια συγκεκριμένη εθνική ιδεολογία ήταν κάτι περισσότερο από προφανές. (Κρητικός, Θ. 1995, σ. 75). Η ιδεαλιστική αυτή θεωρία, η οποία επιβάλλεται ως εθνική, δημιουργεί προϋποθέσεις νομιμοποίησης και κριτήριο κοινωνικής ενσωμάτωσης κάθε νέας γενιάς που θα δραστηριοποιείται στο νεοελληνικό κοινωνικό χώρο. Μόνο μέσα από την προοπτική αυτή θα μπορούσε να δικαιολογηθεί η διαπίστωση, ότι «το Εθνικόν μας Πανεπιστήμιον είναι το Ανώτατον Πνευματικόν Καθίδρυμα της Ελλάδος, αλλά πρέπει να παραμείνη συγχρόνως και Ιδέα. Από αυτό πρέπει πάντοτε εις το μέλλον, ως και εις το παρελθόν, να πηγάζουν αι τάσεις των νέων γενεών, της πίστεως εις τον Θεόν και των πολιτικών αντιλήψεων των συνυφασμένων με την διατήρησιν της Ελλάδος της προσφιλοῦς μας πατρίδος. Τούτο αποτελεί από της ιδρύσεώς του το σημεῖον διασταυρώσεως όλων των ιδανικών της φυλής μας». (Μουτούσης, Κ. 1953, σ. 36).

Η διαμόρφωση έτσι αυτής της συγκεκριμένης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας, της οποίας το ένα σκέλος διαχειρίζεται η θρησκεία, ενάντια σε κάθε υλιστική θεώρηση της επιστήμης, δικαιολογεί την προσπάθεια, η οποία καταβάλλεται από ορισμένους καθηγητές να θεωρήσουν ανεπαρκή την επιστημονική γνώση, εάν αυτή δεν συνδεθεί με την χριστιανική πίστη. Ο Πρύτανης Θρασύβουλος Βλησιδης, το 1955, θα σημειώσει: «η ανθρώπινη ψυχή, το εσωτερικόν μας Εγώ, ζητεί τι πέραν της κατ' αίσθησιν και της κατ' ορθόν λόγον γνώσεως· έχει δηλαδή τούτο την ανερμήνευτον τάσιν προς το υπερβατικόν, προς το

υπέρ έννοιαν και λόγον και ζητεί τρόπον τινά μίαν απολύτρωσιν δια ν' αναχθή εις τας σφαίρας του υπεραισθητού. Αυτό όμως δεν το ευρίσκει εις την εξ αισθήσεως και εκ του ορθού λόγου γνώσιν, αλλά μόνον δια στροφής προς τον ίδιον εσωτερικόν του κόσμον και τελικώς εις την εξ αποκαλύψεως γνώσιν της Θρησκείας. Η διαφορά μεταξύ των δύο τελευταίων τούτων πηγών της γνώσεως από τας άλλας δύο προηγουμένας είναι, ότι αι δύο τελευταίαι δεν στηρίζονται εις αποδείξεις εξ αντικειμένου, ως απαιτούσι ταύτας αι επιστήμαι, και δια τούτο οδηγούν εις την συνειδητήν εξ εσωτέρας τάσεως Πίστιν προς τας υπερβατικές αληθείας. Η επιστήμη πράγματι παρέχει αποδεικτικώς μέρος της αλήθειας, ενώ η καθολική αλήθεια καθίσταται ανέφικτος δι' αυτής εις την ανθρωπίνην νόησιν». (Βλησίδου, Θ. 1954, σσ.123-124).

Η παρουσία έτσι του Πανεπιστημίου ως θεματοφύλακα των «εθνικών» παραδόσεων θα συνεχιστεί και κατά την μεταπολεμική περίοδο, όπου και πάλι η εθνική συνείδηση γίνεται αντιληπτή σε σχέση και αναφορά με τους «άλλους». Έτσι «οι Έλληνες μάχονται πάντοτε κατά της βαρβάρου Ασίας, υπεραμυνόμενοι της Ευρώπης και καλύπτοντες την ασφάλειαν αυτής εξ Ανατολών». (Δενδία, Μ. 1953, σ. 34). Από την άλλη μεριά η παρουσία του Πανεπιστημίου γίνεται αντιληπτή «ως βασικού παράγοντος της πνευματικής ανυψώσεως της Ελληνικής κοινωνίας και ως πρωτεύοντος εθνικού επιστημονικού κέντρου» (Δενδία, Μ. 1953, σ. 79), ενώ οι προτροπές προς τους φοιτητές είναι να σταθούν «επί των εθνικών επάλξεων...[φιλάσσοντες] τας αιωνοβίους εθνικάς παραδόσεις». (Δενδία, Μ. 1953, σ. 79).

Η διαχείριση της εθνικοθρησκευτικής πολιτικής ιδεολογίας εκ μέρους των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών στους επίσημους Λόγους τους, γίνεται περισσότερο χαρακτηριστική, όταν πλησιάζουμε την περίοδο της «επταετίας». Έτσι ο Πρύτανης Ιωάννης Χρυσικός, το 1966 θα ζητήσει από τους πρωτοετείς φοιτητές να γίνουν «μύσται της Επιστήμης,... της πολυσεβάστου Πατρίδος,... και της ιεράς ημών Χριστιανικής Θρησκείας...Διότι τα τρία ταύτα: Επιστήμη, Φιλοπατρία και Ευσέβεια συνεξασφαλίζουν εις το Έθνος μας, εις την αιώνιον Ελλάδα, την προκοπίν και την επιβίωσιν». (Χρυσικός, Ι. 1967, σ. 40). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι αυτό που επισημαίνεται για να δικαιολογηθεί η προτροπή αυτή, συνίσταται στην προσπάθεια πού καταβάλλεται για να τονιστεί η απειλή ενάντια στα ιδανικά αυτά από αδιόρατα και «αντεθνικά» κέντρα, εισάγοντας με τον τρόπο αυτό την καλλιέργεια των εθνοφοβικών συνδρόμων στη νεοελληνική κοινωνία. Έτσι ο Ι. Χρυσικός, θα επισημάνει προς τους πρωτοετείς φοιτητές: «Αναλαμβάνετε δε υποχρεώσεις έναντι των τριών τούτων Εθνικών συντελεστών, Επιστήμης, Πατρίδος και Θρησκείας, καθ' ήν εποχήν και τα τρία ταύτα βάλλονται αμειλίκτως και διαβιβρώσκονται υπό εχθρών επιβουλευομένων την Εθνικήν μας επιβίωσιν· διότι και την Επιστήμην αγωνίζονται ούτοι να καταβιβάσωσιν εις χάρτινον προσοντισμόν και την Πατρίδα να εξαλείψωσιν από του χάρτου και της Ιστορίας και την Θρησκείαν την Χριστιανικήν να διαβρώσωσιν, η οποία μόνη στηρίζει και μόνη υπήρξε κιβωτός του Έθνους δια μέσου των αιώνων. Η υπεράσπισις των τριών τούτων με ανυποχώρητον μαχητικότητα, υψηλοφροσύνην και γενναιότητα είναι δι' όλους μας ύψιστον χρέος τιμής, το οποίον επιβάλλει οιονεί στρατιωτικήν θητείαν ισοβίαν εις τας επάλξεις του Έθνους». (Χρυσικός, Ι. 1967, σ. 41).

Η προσπάθεια για ολοκληρωτική μετατροπή του Πανεπιστημίου από φορέα της επιστήμης, σε φορέα της εθνικής ιδεολογίας, επιχειρείται κυρίως επί ημερών της δικτατορίας του Γεώργιου Παπαδόπουλου. Την περίοδο αυτή εισάγεται και η εορτή της «επετείου της 21^{ης} Απριλίου», ως εθνικής εορτής του Πανεπιστημίου. Έτσι το 1968 ο Καθηγητής της Βυζαντινής Φιλολογίας Νικόλαος Τωμαδάκης, θα επισημάνει σε σχετική «επετειακή» ομιλία του, ότι «οι Πανελλήνες, εορτάζοντες την πρώτην επέτειον της εθνικής Επανάστασεως της 21^{ης} Απριλίου, καθ' ήν ο Ελληνικός Στρατός, σάρξ εκ της σαρκός του Ελληνικού Λαού και εντολοδόχος αυτού, απεφάσισε παρεμβαίνων εις τα πολιτικά πράγματα τα αγαγόντα την χώραν εν μικρώ διαστήματι προς αποσύνθεσιν και καταστροφήν, να σώση τον τόπον από τους όνυχας του κομμουνισμού και την απειλήν της καθολικής διαλύσεως...Έθετο δ' ορόσημον η Εθνική Επανάστασις, διαχωρίσασα μεταξύ του παρελθόντος και του μέλλοντος, χαράξασα τον εθνικόν δρόμον της προόδου και της συναδελφώσεως υπό το σύνθημα της αγάπης και την ευλογίαν της αιωνίας Χριστιανικής διδασκαλίας, ήτις συνδυαζομένη με τας Ελληνικάς αξίας δύναται να οδηγήση το Έθνος εις ανάπλασιν και αναδημιουργίαν». (Τωμαδάκης, Ν. 1968, σ. 223).

Η αποκορύφωση της εθνικής έξαρσης, μέσα από τους επίσημους Λόγους, αναδείκνυε και επέβαλε την ιδεολογικοπολιτική θεωρία του ελληνοχριστιανισμού σε κυρίαρχη εθνική ταυτότητα του νεοέλληνα φοιτητή, πέρα και πάνω από οποιαδήποτε επιστημονική δεοντολογία, ενώ δικαιολογούνταν από το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο και κατ' επέκταση η ελληνική παιδεία ήταν και θα πρέπει να εξακολουθήσει να είναι μια συντηρητική υπόθεση. Έτσι ο καθηγητής Τωμαδάκης θα σημειώσει: «Ετάχθημεν όμως ακλόνητοι εις τας επάλξεις, υπερασπίζοντες τας βασικάς ημών θέσεις: Της ενότητος του Ελληνισμού, της παιδευτικής αξίας

της γλώσσας και των ανθρωπιστικών γραμμάτων, της ισορροπήσεως της διπλής ιστορικής παραδόσεώς μας εθνικής και θρησκευτικής, λογίας και δημώδους, αρχαίας και νεωτέρας. Και εις δυσκόλους στιγμάς, καθ' ἃς κυβερνήσεις όλων των προ της Επαναστάσεως διοικησάντων την χώραν κομμάτων ηθέλησαν ν' ανατρέψουν την συντηρητικὴν εθνικὴν γραμμὴν της εθνικῆς παιδείας, το Πανεπιστήμιον Αθηνῶν ἀντετάσσετο σύσσωμον κατὰ των ἐπηγγελμένων μεταρρυθμίσεων...». (Τωμαδάκη, Ν. 1968, σ. 226). Για πρώτη φορά αποκαλύπτεται ἀπὸ καθηγητὴ του Πανεπιστημίου, ὅτι στο ὄνομα μίας συγκεκριμένης ιδεολογικοπολιτικῆς θεωρίας, το Πανεπιστήμιον Αθηνῶν λειτουργοῦσε ὡς πνευματικὴ «ἀντίσταση» σε οποιαδήποτε μεταρρυθμιστικὴ προσπάθεια γίνονταν στο χώρο της Παιδείας. Μάλιστα υπεραμύνεται του γεγονότος ὅτι ορισμένοι καθηγητὲς ἔφτασαν στο σημεῖο νὰ πρωτοστατήσουν στην ἀποκήρυξη καὶ ἀνάκληση των «εθνοβλαβῶν βιβλίων», δεχόμενοι τὴν ἀποδοκιμασίαν μέρους των φοιτητῶν, τοὺς οὗς κατονομάζει, λέγοντας ὅτι «διέθετον προσέτι ὠργανωμένας φάλαγγας ποικιλωνύμων σωματείων, καὶ διὰ τὴν ἐπαράτου μνήμης νεολαίαν Λαμπράκη, δι' ἧς ἐξεπόρνευον ἠθικῶς καὶ εθνικῶς τὴν σπουδάζουσαν νεότητα, ἀπασχολοῦντες αὐτὴν εἰς ἔργα ἀλλότρια των σπουδῶν της, μεταβάλλοντες τοὺς σπουδαστάς μας εἰς τραπεζορρήτορας καὶ διαδηλωτάς των πεζοδρομίων, ἐν ὀνόματι μίας δῆθεν ἐλευθερίας, τὴν ὁποίαν οἱ πατέρωνές των οὐδέποτε εἶχον σεβασθεῖ». (Τωμαδάκη, Ν. 1968, σ. 226).

Εἶναι βέβαια γεγονὸς ὅτι τὸ 1963 μετὰ τὴ δολοφονίαν Λαμπράκη καὶ τὴ δημιουργίαν της «Δημοκρατικῆς Νεολαίας Λαμπράκη», ἡ ὁποία με χιλιάδες μέλη δραστηριοποιήθηκε σε πολιτικὲς κινητοποιήσεις τῆς προδικτατορικῆς περιόδου, ἀναδείχθηκε ἡ ἀνεπάρκεια τῆς μονοδιάστατης συντηρητικῆς πολιτικῆς ιδεολογίας κυρίως μέσα στους χώρους τοῦ Πανεπιστημίου. Ὡστόσο με τοὺς κατασταλτικοὺς μηχανισμοὺς τῆς δικτατορίας, ἡ παρουσία τῆς συντηρητικῆς πολιτικῆς ιδεολογίας ἐπανερχεται προκειμένου νὰ ἐπαναπροσδιοριστῇ ἡ φαντασιακὴ κατασκευὴ τῆς εθνικῆς ταυτότητος στην παραδοσιακὰ ἰδεαλιστικὴ τῆς βάση. Ἐτοίθα λεχθεῖ ὅτι «ἡ Ἑλλάς, ἡ τριάκοντα αἰώνων ἱστορία της καὶ ὁ πολιτισμὸς της εἶναι ἰδιοκρατία». (Ἡλιοπούλου, Κ. 1968, σ. 13). Πρὸς αὐτὴ τὴν κατεύθυνση θὰ κινηθοῦν ἄλλωστε οἱ περισσότεροί ἀπὸ τοὺς ἐπίσημους λόγους των καθηγητῶν τοῦ Πανεπιστημίου Αθηνῶν, κατὰ τὴ διάρκειαν τῆς δικτατορίας, ἐνὺς στην οὐσία θὰ ἐπιχειρηθεῖ νὰ «ξαναγραφεῖ» ἡ ἐλληνικὴ ἱστορία, μέσα ἀπὸ τὴν ἐθνικὴ ἔξαρση τοῦ πατριωτισμοῦ των ἐλλήνων τοῦ 1821 καὶ τοῦ 1940 σε ἀντίθεση με τὴν «ἀντεθνικὴν» ὅπως υποστήριζαν δρᾶση τοῦ Ε.Α.Μ. (Ἡλιοπούλου, Κ. 1968, σ. 18). Εἶναι ἄλλωστε χαρακτηριστικὸ τῆς περιόδου αὐτῆς, ἡ προσπάθεια ποὺ καταβάλλεται μέσα ἀπὸ τοὺς ἐπίσημους λόγους των καθηγητῶν τοῦ Πανεπιστημίου νὰ δικαιολογήσουν τὴν παρουσία τῆς δικτατορίας, ὡς προάσπιση των ἐθνικοθρησκευτικῶν παραδόσεων ἐνάντια στην ἀπειλὴ τῆς ἀριστεράς: «εσχάτως ἀκόμη ὁ ἐν Ἑλλάδι κομμουνισμὸς, ὁ ὁποῖος μετὰ τὸν συμμοριτοπόλεμον εἶχε τελεσιδίκως καταδικασθῇ εἰς τὴν συνειδήσιν τοῦ Ἑλληνικοῦ λαοῦ, ἐπέτυχεν μικρὸν κατὰ μικρὸν καὶ μετὰ μεγάλης προσοχῆς νὰ κατακτήσῃ σημαντικὸν ποσοστὸν τοῦ λαϊκοῦ φορνήματος, νὰ κερδίσῃ ἔδαφος εἰς τὸν στίβον τῆς πολιτικῆς, νὰ μεταφέρῃ τὴν ἐπιρροὴν τοῦ ἀκόμη καὶ εἰς τὰς ἐνόπλους δυνάμεις τοῦ ἔθνους καὶ νὰ φθάσῃ εἰς τὸν προθάλαμον τῆς ἐξουσίας. Ἐλαμψεν ὁμῶς διὰ μίαν εἰσέτι φορὰν ἡ ἀρετὴ τοῦ Ἑλλήνος μαχητοῦ διὰ τῆς ἀναιμάκτου Επαναστάσεως τῆς 21^{ης} Ἀπριλίου 1967, τῆς ὁποίας οἱ πρωτεργαταί, ἀγνοοῖ Ἕλληνες μαχηταί, με τὴν ψυχὴν των γεμάτην ἀπὸ πίστιν εἰς τὴν ἱστορικὴν ἀποστολὴν καὶ τὸ μέλλον τοῦ ἔθνους καὶ με ἠυξημένην τὴν αἴσθησιν τῆς ευθύνης καὶ τοῦ χρέους ἐναντὶ αὐτοῦ ἐγένοντο φορεῖς καὶ ὄργανον υλοποιήσεως των ἐθνικῶν ἐπιδιώξεων». (Ἡλιοπούλου, Κ. 1968, σ. 25).

Πρέπει νὰ σημειώσουμε ἐδῶ ὅτι κατὰ τὴν περίοδον τῆς δικτατορίας καὶ στα πλαίσια τῆς ἀνάδειξης τῆς ἐθνικο-θρησκευτικῆς πολιτικῆς ιδεολογίας, πέρα ἀπὸ τὶς καθορισμένες ἐθνικὲς εορτές, στο Πανεπιστήμιον Αθηνῶν καθιερῶνεται «Ἡμέρα προσευχῆς των Ἑλλήνων Σπουδαστῶν», κατὰ τὴν ὁποία ὁ Πρύτανης Στυλιανὸς Κορρές, θὰ σημειώσῃ μεταξύ των ἄλλων ὅτι «ἡ ἐλληνικὴ Νεότης ἐμφορευμένη τοῦ πνεύματος τῆς Φυλῆς, συνισταμένου ἐκ των ζωπύρων τοῦ Ἑλληνισμοῦ καὶ τοῦ Χριστιανισμοῦ, εὐλογον εἶναι νὰ στοιχῇ εἰς τὴν γραμμὴν, ἣν ἀπὸ μακρὰς σειρὰς αἰώνων ἀπαρεγκλίτως ἀκολουθεῖ ἡ τὴν ἐλπίδα τοῦ ἔθνους ἀποτελοῦσα νεότης, καὶ πρὸς ἣν, προσκαίρως ἐκτραπείσα, ὑπὸ θελκτικῶν σειρήνων παρασυρθεῖσα, προφρόνως καὶ ἀσμένως καὶ πάλιν προσήλθεν», (Κορρέ, Σ. 1969, σ. 129), ἐνὺς ὁ ἴδιος στὸν εορτασμὸ τῆς ἐπετείου τῆς 21^{ης} Ἀπριλίου θὰ σπεύσῃ νὰ ζητήσῃ «νὰ ἐμφυσηθῇ ἡ νέα θαυματουργὸς πνοή, ἡ πνεύσασα ἀνα τὴν Ἑλλάδα πᾶσαν τὴν ἀνατολὴν τῆς 21^{ης} Ἀπριλίου, πρῶτιστα καὶ κυριώτατα εἰς τὴν ἐκπαίδευσιν...[ὥστε] νὰ ἐπαναποκτήσῃ ἡ Παιδεία τοῦ ἔθνους περισσότερον Ἑλληνισμόν καὶ περισσότερον Χριστιανισμόν». (Κορρέ, Σ. 1969, σ. 301).

Με ὅσα προαναφέραμε γίνεται ἀμέσως ἀντιληπτὸ ὅτι τὸ Πανεπιστήμιον ἀπὸ τὴ σύστασιν τοῦ καὶ ἔπειτα ἀκολούθησε με συνέπεια τὴν πορείαν τοῦ ἐθνικοῦ κράτους καὶ προσπάθησε νὰ κατανοήσῃ τὸν ἐαυτὸν ὡς παράπλευρην, ἀλλὰ κύριαν καὶ οὐσιαστικὴν συνιστώσαν αὐτῆς τῆς ἐθνικῆς τοῦ ἀποστολῆς, ἀναπαράγοντας τὴν ἐθνικὴν ἰδέαν, τὴν ὁποία ἐπιχειροῦσε σε ἓνα ἐπίπεδο ἐπίσημων διακηρύξεων τοῦ νὰ προβάλλῃ. Ἀναμφίβολα

το Πανεπιστήμιο δεν λειτούργησε ως ένας κοσμικός θεσμός του κράτους, με μοναδικό σκοπό την παροχή μιας «ουδέτερης» ιδεολογικοπολιτικά επιστημονικής γνώσης. Άλλωστε η παρουσία και αναπαραγωγή της θρησκείας ως σημαντικού συντελεστή της εθνικής ταυτότητας, δεν ακυρώνει μόνο την ιστορική διάκριση μεταξύ της θρησκευτικής πίστης και του ορθού λόγου, στα πλαίσια της εκκοσμίκευσης του πολιτικού και κοινωνικού βίου, (Weber, M. 1993), αλλά αντιθέτως μετατρέπει τη θρησκεία σε πολιτική ιδεολογία, η οποία χρησιμοποιείται ως μοχλός ανάσχεσης στην «επικράτηση των ιδεών του φιλελευθερισμού, καθώς αντισταθμίζει την εθνικοποίηση και την κρατικοποίηση του θρησκευτικού λόγου με τη θεσμική ηγεμονία του κυρίαρχου δόγματος». (Κόκκινος, Γ. 1997, σ. 85). Η διασύνδεση της θρησκείας με την εθνική ιδέα δεν εξασφαλίζει μόνο την κυριαρχία μιας μονοδιάστατης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας, αλλά πολύ περισσότερο, οδηγούσε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία πολύ πιο πίσω, στη διατήρηση των σχέσεων εξουσίας και υποτέλειας, παρέχοντας το δικαίωμα στην ίδια την πολιτική εξουσία να διαχειρίζεται την παρουσία της με όρους υποχρεωτικής επιβολής. Η εθνικοποιημένη έτσι θρησκεία δεν αποτελούσε τίποτε περισσότερο από μια προσπάθεια καθιέρωσης μιας ομογενοποιημένης εθνικής ταυτότητας, ενώ κάθε φορά που η ταυτότητα αυτή αμφισβητούνταν, συμπάρεσυρε όπως ήταν φυσικό άλλωστε και την ίδια την παρουσία της θρησκείας. Η πολιτική έτσι λειτουργία της εθνικοποιημένης θρησκείας καθιέρωνε δίκτυα κοινωνικού και πολιτικού ελέγχου, ενώ παράλληλα αποτελούσε μια σημαντική παράμετρο της κοινωνικής ενσωμάτωσης στη νεοελληνική κοινωνία, η οποία χρησιμοποίησε, τυπικά και άτυπα το παγιωμένο ιδεολογικό σχήμα που ήθελε τους εθνικόφρονες να ταυτίζονται με τους «καλούς» χριστιανούς, ενώ τους αντεθνικόφρονες με τους «άθεους».

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλησίδου Θ. (1954) Προσφωνήσεις προς τους Πρωτοετείς Φοιτητές, κατά την εισδοχήν των την 9^η Δεκεμβρίου 1954, εν τη μεγάλη Αιθούση των τελετών του Πανεπιστημίου, *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού Έτους 1954-1955*, Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- Δενδία Μ. (1953) *Πρυτανικοί Λόγοι και Λογοδοσία*, Εθνικόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- Δημαράς Α. (1989) Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου, *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου με θέμα: Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορικές διαστάσεις και προοπτικές*, τ. Α', Ι.Α.Ε.Ν.
- Δημαράς Α. (2003) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας 1821-1894*, τ. Α', Αθήνα, ΕΣΤΙΑ
- Εξαρχόπουλος Ν. (1936) *Έκθεσις των πεπραγμένων κατά το Πανεπιστημιακόν Έτος 1934-1935*. Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- Ηλιοπούλου Κ. (1970) Η πολεμική των Ελλήνων Αρετή, Πρυτανεία Στυλιανού Κορρέ, *Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1968-1969*, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- Καραμούζης Π. (2002) Εθνοφυλετισμός και Οικουμενισμός στην Ορθόδοξη Εκκλησία. Η περίπτωση της εγκυκλίου του Οικουμενικού Πατριαρχείου του 1872. *Θρησκευσιολογία*, τχ. 3.
- Κορρέ Σ. (1970) Λόγος εις τον Εορτασμόν της Επετείου της 21^{ης} Απριλίου, *Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1968-1969*, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- Κόκκινος Γ. (1997) Τα Ελληνικά Συντάγματα και η ιδιότητα του Πολίτη (1944-1927). Απόπειρα Ιστορικής Επισκόπησης, *Ανάπτυξη Μνήμων* τ. 19.
- Κρητικός Θ. (1995) *Η πρόσληψη της επιστημονικής σκέψης στην Ελλάδα. Η φυσική μέσα από πρόσωπα, θεσμούς και ιδέες (1900-1930)*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Λάμπρος Σ. (1915) Πανηγυρικός Λόγος, 25^η Μαρτίου 1915, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον.
- Μελάς Σ. (1933) Έθνος και Ανθρωπότητα, *Ιδέα*, τ. 2
- Μεσολωράς Ι. (1915) Προσφωνήσεις, 25^η Μαρτίου 1915, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον.
- Μουτούσης Ν. (1953) Παραίνεσις προς τους Πρωτοετείς Φοιτητάς επι τη Ορκωμοσία Αυτών, *Λόγοι*, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον.
- Παπαμιχαήλ Γ. *Προσφωνήσεις του Πρυτάνεως του Πανεπιστημίου, προς τους Πρωτοετείς Φοιτητάς κατά την Τελετήν της Επισήμου Δεξιώσεως αυτών εν τω Πανεπιστημίω, τη 10^η Δεκεμβρίου του 1936 Έτους*. Πανεπιστήμιον Αθηνών.

- Παπαρρηγόπουλος Κ. (1853) Η Ορθόδοξος Ανατολική Εκκλησία και τα δύο άλλα μεγάλα Χριστιανικά Θρησκείματα, *Πανδώρα* τ.2, φ. 79.
- Σκοπετέα Ε. (1988) *Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα. (1830-1880).* Αθήνα, Πολύτυπο.
- Σχινάς Κ. (1837) *Λόγοι εκφωνηθέντες υπό του Πρυτάνεως και των τεσσάρων Σχολαρχών κατά την ημέραν της εγκαθιδρύσεως του Πανεπιστημίου Όθωνος, μετά των προγραμμάτων των παραδοθησομένων μαθημάτων.*
- Τζιόβας Δ. (1998) *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο Μεσοπόλεμο,* Οδυσσέας.
- Χρυσικός Ι. (1967) *Λόγος προς τους Πρωτοετείς Φοιτητάς, Επίσημοι Λόγοι, Εκφωνηθέντες κατά το έτος 1966-1967.* Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- Weber M. (1993) *The Sociology of Religion,* Beacon Press.

Πανεπιστήμιο, επιστήμη και κοινωνικός μετασχηματισμός στην ΕΣΣΔ

Μανόλης Δαφέρμος
Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η απόπειρα ριζικού κοινωνικού μετασχηματισμού στην ΕΣΣΔ επέφερε σημαντικές αλλαγές στην οργάνωση και στο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αντιφατική ιστορική διαδικασία διαμόρφωσης του Πανεπιστημίου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος της ΕΣΣΔ μέχρι στιγμής δεν έχει γίνει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής έρευνας. Στην εργασία επιχειρείται ο αναστοχασμός της πορείας διαμόρφωσης του Πανεπιστημίου σε συνάρτηση με τους ευρύτερους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά στάδια ιστορικής ανάπτυξης της ΕΣΣΔ.

ABSTRACT

The attempt of a radical social transformation in the U.S.S.R. brought about major changes concerning the organization and the nature of the educational process. The contradictory historical process of the formation of the University and the educational system in general in the U.S.S.R. has not become the object of systematic scientific research up to date. This paper attempts to review the process of University formation in relation to the broader social transformations that took place in different phases of historical development in the U.S.S.R.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος της ΕΣΣΔ στην Ελλάδα παραμένει σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Από αυτή την άποψη έχουν ιδιαίτερη σημασία οι λίγες εργασίες, που είναι αφιερωμένες στην διερεύνησή του (Μπουζάκης, 1988). (Βακαλιός, 1989). Η απαξιωτική αντιμετώπιση της ΕΣΣΔ και γενικότερα της οποιαδήποτε απόπειρας αμφισβήτησης της αστικής κοινωνίας (βλ. Κορτουά, Βέρτ, κ.α., 2001) αποτελεί ένα σημαντικό ιδεολογικό εμπόδιο για την πραγματοποίηση παρόμοιου χαρακτήρα ερευνών.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε ορισμένες πτυχές της ιστορικής πορείας εμφάνισης και διαμόρφωσης του Πανεπιστημίου στην ΕΣΣΔ, της θέσης και του ρόλου του στο κοινωνικό γίνεσθαι. Κατά την άποψή μας, μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω βασικές περιόδους ανάπτυξης του Πανεπιστημίου στην ΕΣΣΔ: α)δημιουργία των προϋποθέσεων της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην προεπαναστατική Ρωσία, β)πρωταρχική εμφάνιση του Πανεπιστημίου στην ΕΣΣΔ. Περίοδος των Παιδαγωγικών Πειραματισμών (1917-1930), γ)πρώτη περίοδος διαμόρφωσης του Πανεπιστημίου στην ΕΣΣΔ (1930-1955), δ)δεύτερη περίοδο διαμόρφωσης του Πανεπιστημίου στην ΕΣΣΔ (1955- τέλη της δεκαετίας του 1980), ε)αποδόμηση του σοβιετικού Πανεπιστημίου (τέλη της δεκαετίας του 1980 και μετά).

2.ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΤΗΝ ΤΣΑΡΙΚΗ ΡΩΣΙΑ

Το Πανεπιστήμιο στη τσαρική Ρωσία εμφανίστηκε ως ένα κρατικό ίδρυμα με αυστηρά ιεραρχική διάθρωση. Ο σκοπός των Πανεπιστημίων, σύμφωνα με την τσαρική διοίκηση, ήταν να δημιουργήσει ένα «νοητικό φρούριο δίπλα στο στρατιωτικό» (Schanbarison, 1998, 12). Τα Πανεπιστήμια της τσαρικής Ρωσίας ήταν προσανατολισμένα στην προετοιμασία των νέων των ανώτερων νομοκατεστημένων τάξεων για να υπηρετήσουν σε διαφορετικούς τομείς της κρατικής μηχανής.

Αξιοσημείωτη είναι η *αναντιστοιχία της εκπαιδευτικής πυραμίδας, που χαρακτήριζε* την Ανώτατη Εκπαίδευση στην τσαρική Ρωσία. Έτσι, ενώ τα Πανεπιστήμια της προεπαναστατικής Ρωσίας ήταν αρκετά καλά σε σχέση με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, η βασική εκπαίδευση που αποτελούσε τη βάση αυτής της πυραμίδας ήταν σε αξιοθρήνητη κατάσταση (Seton-Watson, 1967, 485). Το 1897 στην ρωσική αυτοκρατορία υπήρχαν 104.321 άτομα με Ανώτατη Εκπαίδευση, εκ των οποίων γυναίκες ήταν μόνο 6.360 άτομα. Από το συνολικό αριθμό των φοιτητών το 73% ήταν παιδιά των ευγενών και των υπαλλήλων, το 5% των ιερέων, το 20% των αστικών στρωμάτων και το 2% των αγροτών (Seton-Watson, 1967, 478). Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών των Πανεπιστημίων προέρχονταν από τις κυρίαρχες νομοκατεστημένες τάξεις. Το 1913 στη Ρωσία - μια χώρα με πληθυσμό 159 εκατομμυρίων κατοίκων - ο αριθμός των ατόμων με Ανώτατη Εκπαίδευση έφτασε τα 136 χιλιάδες άτομα (Goskomstat, 1987, 39). Η τσαρική κυβέρνηση αντιμετώπιζε με επιφυλακτικότητα την διεύρυνση της εκπαίδευσης και δημιουργούσε εμπόδια στην πρόσβαση των ευρύτερων λαϊκών μαζών στις ανώτερες βαθμίδες της. Οι έντονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, η υψηλή σχολική «διαρροή», ο αναλφαριθμητισμός και η αναντιστοιχία του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας χαρακτήριζαν την εκπαίδευση της τσαρικής Ρωσίας. Παρά τα σημαντικά επιτεύγματα των ρώσων επιστημόνων (περιοδικός πίνακα των χημικών στοιχείων του Mendeleev, θεωρία του Ρανίον περί αντανάκλαστικών, κλπ.) και τις εξαιρετικές καλλιτεχνικές παραδόσεις (ρωσική κλασική λογοτεχνία, ανάπτυξη της ζωγραφικής, της μουσικής, κλπ.), που διαμορφώθηκαν στη Ρωσία οι λαϊκές μάζες - λόγω του τεράστιου ποσοστού αναλφαριθμητισμού - δεν είχαν πρόσβαση στο πολιτισμικό κεκτημένο.

3. Η ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

Η επαναστατική ανατροπή της αστικής τάξης και η κατάκτηση της πολιτικής εξουσίας από την εργατική τάξη στην Ρωσία ως αποτέλεσμα της Οκτωβριανής επανάστασης άνοιξε το δρόμο για την πραγματοποίηση σοσιαλιστικών μετασχηματισμών. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η σοβιετική εξουσία ήταν η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, η δημιουργία των προϋποθέσεων για την πρόσβαση των λαϊκών μαζών ακόμα και στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης και η υπέρβαση της αναντιστοιχίας μεταξύ της Ανώτατης και της Βασικής Εκπαίδευσης. Το σύστημα της εκπαίδευσης από τον παιδικό σταθμό μέχρι το Πανεπιστήμιο οργανώθηκε ως μια ενιαία, συνεχή κλίμακα. Όλα τα παιδιά εντάσσονταν στον ίδιο τύπο σχολείου και είχαν το δικαίωμα να φτάνουν μέχρι τις ανώτερες βαθμίδες του. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην λήψη μέτρων, προκειμένου το Πανεπιστήμιο να πάψει να λειτουργεί ως μια κλειστή, συντεχνιακού τύπου οργάνωση, να ανοίξει τις πόρτες τους στα λαϊκά στρώματα και να συμβάλλει στην άνοδο του πολιτιστικού επιπέδου τους. Σύμφωνα με τον Μ. Pokrovski, που ήταν υπεύθυνος για την μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης το Πανεπιστήμιο θα πρέπει πραγματοποιεί τρεις αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους λειτουργίες: α) τον συντονισμό του επιστημονικού-ερευνητικού έργου, β) τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, γ) την εποπτεία της διαφωτιστικής δραστηριότητας στον ευρύτερο πληθυσμό (Pokrovski, 1967, 471).

Με απόφαση του Σοβιέτ των Λαϊκών Κομισάριων της Ρωσικής Σοβιετικής Ομοσπονδιακής Σοσιαλιστικής Δημοκρατίας (2/8/1918) καθιερώθηκε το δικαίωμα οποιoδήποτε προσώπου άνω των 16 ετών, ανεξαρτήτως φύλου και εθνικής προέλευσης να παρακολουθήσει τα μαθήματα σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, ακόμα και στην περίπτωση, που δεν διαθέτει δίπλωμα Μέσης Εκπαίδευσης. Ως μοναδικό κριτήριο για την εγγραφή στο Πανεπιστήμιο τέθηκε η παρουσίαση της ταυτότητας του ενδιαφερόμενου και η πιστοποίηση της ηλικίας του. Όλα τα άτομα ανεξαρτήτως φύλου απέκτησαν το δικαίωμα να παρακολουθούν μαθήματα στο Πανεπιστήμιο, ενώ η φοίτηση έναντι πληρωμής καταργήθηκε. Αδυναμία του εν λόγω διατάγματος συνίσταται στο ότι ενώ κατοχύρωνε τα τυπικά δικαιώματα όλων των πολιτών για να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, όμως δεν εξασφάλιζε την πραγματική δυνατότητα των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα να σπουδάσουν.

Κατά την περίοδο του εμφύλιου πολέμου υιοθετήθηκε το ταξικό κριτήριο επιλογής, που αποσκοπούσε στην εγγραφή στο Πανεπιστήμιο νέων από την εργατική τάξη και τους αγρότες και στην παρεμπόδιση της εισαγωγής σε άτομα, που προέρχονταν από τα αστικά στρώματα και τους ευγενείς. Σημαντικό βήμα για την αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης των Πανεπιστημίων και τη δημιουργία νέας διανοήσης με εργατική και αγροτική προέλευση ήταν η δημιουργία των *rabfak* (1919). Σ' αυτές τις σχολές οι εργάτες και αγρότες μέσα σε 3-4 χρόνια αποκτούσαν πλήρη Μέση Εκπαίδευση και προετοιμαζόνταν να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο. Αυτή η απόφαση συνετέλεσε στην αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης των Πανεπιστημίων και στη δημιουργία νέας διανοήσης με νέους, που προέρχονταν από τους εργάτες και αγρότες. Σε αντιστοιχία με απόφαση του Σοβιέτ των Λαϊκών Κομισάριων της ΡΣΟΣΔ (18/1/1924) η διάρκεια της φοίτησης στα *rabfak* διαρκούσε 4 χρόνια και σ' αυτά δέχονταν εργάτες και αγρότες άνω των 18 ετών που είχαν εργαστεί το λιγότερο 3 χρόνια στην παραγωγή (Abakumov, Kuzin, Puzirev & Litvinov, 1974, 409). Έτσι, τα *rabfak* σχεδιάστηκαν ως η «γέφυρα» μέσω της οποίας επιχειρήθηκε η υπέρβαση του χάσματος εργατών και Πανεπιστημίου, η «κλίμακα», που θα παρείχε την δυνατότητα ανάβασης των εργαζόμενων νέων στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτή την περίοδο πραγματοποιήθηκε αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης των φοιτητών στα ΑΕΙ. Ήδη το ακαδημαϊκό έτος 1925/26 πάνω από το 70% των πρωτοετών φοιτητών είχαν εργατική ή αγροτική προέλευση (Ziromskaja, 1988, 140).

Ριζικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Πανεπιστήμια. Με απόφαση του κομισαριάτου Παιδείας της ΡΣΟΣΔ (10/11/1918) καταργήθηκαν οι κρατικές εξετάσεις και το σύστημα της αξιολόγησης με βαθμούς. Καταργήθηκαν, επίσης, οι βαθμίδες στην πανεπιστημιακή ιεραρχία (1/10/1918). Σε όλους τους διδάσκοντες δόθηκε ο ενιαίος τίτλος του καθηγητή («professor»). Σε αντιστοιχία με τη «Θέση περί επιστημονικών συνεργατών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (20/1/1924) του Σοβιέτ των Λαϊκών Κομισάριων της ΡΣΟΣΔ επιστημονικοί συνεργάτες μπορούσαν να γίνουν όλα τα πρόσωπα, που κατείχαν επαρκή επιστημονική προετοιμασία, ανεξάρτητα από το αν είχαν επιστημονικό τίτλο. Κριτήριο για την επιλογή των επιστημονικών συνεργατών των ΑΕΙ ορίστηκε το επιστημονικό έργο τους και οι επιστημονικές κρίσεις των αντίστοιχων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Abakumov, Kuzin, Puzirev & Litvinov, 1974, 406).

4. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΣΣΔ

Κατά την περίοδο 1930 - 1950 η ΕΣΣΔ μετατράπηκε από καθυστερημένη, αγροτική σε σύγχρονη, βιομηχανική χώρα. Την εν λόγω περίοδο επιτεύχθηκε η υπέρβαση του αναλφαριθμητισμού, που σε ορισμένες εθνικές Δημοκρατίες της ΕΣΣΔ ήταν καθολικός και πραγματοποιήθηκαν σημαντικά βήματα για την προετοιμασία εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Κατά την περίοδο της εκβιομηχάνισης αναβαθμίστηκε ο ρόλος των ΑΕΙ που προετοίμαζαν στελέχη για τη βιομηχανία της χώρας. «Αν την περίοδο 1918-1928 τα ΑΕΙ προετοίμαζαν 31 χιλιάδες ειδικούς το χρόνο, τότε το 1933 –1937 παρήγαγαν 74 χιλιάδες ετησίως. Ήδη το 1938 στα ΑΕΙ της χώρας φοιτούσαν περισσότεροι φοιτητές απ' ότι στην Αγγλία, την Γερμανία, την Ιταλία και την Ιαπωνία μαζί. Ο αριθμός των μηχανικών στην ΕΣΣΔ ξεπερνούσε τον αριθμό τους στις ΗΠΑ. Το 1926 ασχολούνταν με κατεχοχόν πνευματική εξουσία 3 εκατομμύρια, ενώ το 1939 14 εκατομμύρια» (Dolutski, 1994, 386). Οι ρυθμοί ανάπτυξης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ κατά την συγκεκριμένη περίοδο ήταν αλματώδεις. Η επιστημονική και οικονομική καθυστέρηση της ΕΣΣΔ σε σχέση με τις κεφαλαιοκρατικές χώρες σε σημαντικό βαθμό περιορίστηκε και σε πολλούς τομείς της επιστημονικής έρευνας και των τεχνικών εφαρμογών της ξεπεράστηκε.

Μια από τις συνέπειες της μεγάλης μηχανικής παραγωγής συνίσταται στην δημιουργία των συνθηκών για την μετατροπή της επιστήμης σε άμεση παραγωγική δύναμη. Στην ΕΣΣΔ η εν λόγω διαδικασία κατά την περίοδο του 1930 είχε ορισμένες ιδιαιτερότητες: Πρώτα απ' όλα, τέθηκε με οξυμένο τρόπο το ζήτημα της *υπέρβασης της απόσπασης της επιστημονικής εργασίας από την διαδικασία της υλικής παραγωγής*. Γι' αυτό το λόγο, κατά τη συγκεκριμένη περίοδο τέθηκαν σε πρώτο πλάνο οι *εφαρμοσμένοι τομείς της επιστημονικής έρευνας*, οι οποίοι μπορούσαν με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο να συμβάλουν στην τεχνική ανασυγκρότηση της παραγωγής και το ξεπέρασμα της τεχνολογικής και οικονομικής καθυστέρησης της χώρας. Για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας τέθηκε το ζήτημα της *προγραμματισμένης, κατευθυνόμενης ανάπτυξης της επιστημονικής έρευνας σε συνάρτηση με τις ανάγκες προοδευτικής ανάπτυξης της κοινωνίας* (Buharin, 1989). Έτσι, στη θέση του απομονωμένου, κλεισμένου στο μικρόκοσμο του ερευνητή – επιστήμονα δημιουργήθηκαν ομάδες επιστημόνων στα ερευνητικά Ινστιτούτα και στα Πανεπιστήμια. Αυτή την περίοδο επιχειρήθηκε για πρώτη φορά ο προγραμματισμός της επιστημονικής-ερευνητικής δραστηριότητας. Από το 1928 επιχειρήθηκε ο

σχεδιασμός της ανάπτυξης της επιστήμης στην βάση των αναγκών των πενταετών σχεδίων κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης της χώρας.

Αυτές οι εξαιρετικές σημαντικές ιδιαιτερότητες ανάπτυξης της επιστήμης δημιουργούσαν, ταυτόχρονα, δυο αξιοπρόσεκτους κινδύνους: ο πρώτος κίνδυνος συνίσταται στην επικράτηση μιας ωφελιστικής αντιμετώπισης της επιστήμης από την σκοπιά της άμεσης πρακτικής αναγκαιότητας και η υποτιμητική αντιμετώπιση της βασικής, θεμελιώδους έρευνας. Ο δεύτερος κίνδυνος συνδέεται με την *επικράτηση γραφειοκρατικού σχεδιασμού της επιστημονικής-ερευνητικής δραστηριότητας* και την κυριαρχία *κατεξοχήν ποσοτικών, εξωτερικών κριτηρίων* – προσέγγιση, που έρχεται σε ρήξη με τις προοπτικές ανάπτυξης της ίδιας της επιστήμης.

Η ολιγάριθμη προεπαναστατική διανοήση δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της περιόδου της εκβιομηχάνισης της χώρας. Αυτή την περίοδο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προετοιμασία νέων στελεχών στη σφαίρα των τεχνικών, φυσικών και κοινωνικών επιστημών μέσω του Πανεπιστημίου. Μεγάλες διαστάσεις απέκτησε ο θεσμός της «προώθησης» («βιντβιζένστβο») δηλαδή της προετοιμασίας στελεχών με εργατική και αγροτική προέλευση. Τα άτομα αυτά απέκτησαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν ανώτατη εκπαίδευση στην ειδικότητά τους. Κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1930 είχε ήδη αλλάξει ριζικά η κοινωνική σύνθεση των φοιτητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ. Το 1928 η αναλογία των φοιτητών με εργατική και αγροτική προέλευση ήταν περίπου το 50% των φοιτητών, ενώ το 1931 έφτασε τα 2/3 του φοιτητικού πληθυσμού (Βακαλιός, 1989, 61). Τα ΑΕΙ της χώρας παρήγαγαν αυτή την περίοδο μια νέα γενιά διανοήσης (σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή προεπαναστατική διανοήση), που προέρχονταν κυρίως από τους εργάτες και αγρότες. Ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1930 το 80 % της διανοήσης είχε δημιουργηθεί κατά την περίοδο της σοβιετικής εξουσίας (Zezin, Koschman & Schulgin, 1990, 349). Στα τέλη της δεκαετίας του 1930 τα *rabfak* είχαν εκπληρώσει την αποστολή τους και σταδιακά έκλεισαν (Volkov, 1987, 142). Η εμπιστοσύνη της σοβιετικής εξουσίας στις δικές της δυνάμεις εκφράστηκε στην κατάργηση της μέχρι τότε νομοθεσίας που απαγόρευε την είσοδο στα ΑΕΙ των παιδιών των «μη εργαζομένων», οι οποίοι είχαν χάσει τα εκλογικά τους δικαιώματα (29/12/1935). Έτσι, το σύστημα εισαγωγής με βάση την ταξική προέλευση των υποψηφίων καταργήθηκε και η επιλογή άρχισε να διεξάγεται αποκλειστικά στη βάση ανοικτού διαγωνισμού. Όλα τα πρόσωπα που πληρούσαν τις γενικές προϋποθέσεις μπορούσαν να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο (Abakumov, Kuzin, Puzirev & Litvinov, 1974, 426). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η σοβιετική εξουσία δεν σταμάτησε με έμμεσους τρόπους να ενισχύει την προώθηση παιδιών με εργατική προέλευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όμως, έπαψαν να υπάρχουν *νομικοί* περιορισμοί για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο των παιδιών από τις «μη εργαζόμενες» κοινωνικές τάξεις (ευγενείς, αστοί, κλπ.).

Κατά την δεκαετία του 1920 στην ΕΣΣΔ είχε καθιερωθεί η ελεύθερη εισαγωγή στα Πανεπιστήμια όσων επιθυμούσαν, χωρίς εξετάσεις. Μ' αυτό τον τρόπο η σοβιετική εξουσία επιχείρησε να άρει τους εξεταστικούς ταξικούς φραγμούς που υπήρχαν στην προεπαναστατική Ρωσία για τα παιδιά των εργατών και αγροτών. Όμως, η ελεύθερη εγγραφή στο Πανεπιστήμιο δημιούργησε πολλές δυσκολίες (υψηλός αριθμός εγγεγραμμένων φοιτητών, άτακτη φοίτηση, κλπ.). Το 1932 θεσμοθετήθηκαν εξετάσεις σε συγκεκριμένα μαθήματα για την εξασφάλιση της εισαγωγής στα ΑΕΙ. Σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο (23/6/1936) δικαίωμα εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση είχαν όλοι οι πολίτες της ΕΣΣΔ ηλικίας 17 έως 35 ετών, που διέθεταν απολυτήριο του δευτεροβάθμιου σχολείου και πετύχαιναν στις εισαγωγικές εξετάσεις (Abakumov, Kuzin, Puzirev & Litvinov, 1974, 428).

Όπως ήδη αναφέραμε, το 1918 οι πανεπιστημιακές βαθμίδες και οι επιστημονικοί τίτλοι καταργήθηκαν. Με την εγκύκλιο «περί επιστημονικών τίτλων και βαθμίδων» (13/1/1934) επανήλθε η πανεπιστημιακή ιεραρχία. Πιο συγκεκριμένα, καθιερώθηκαν δυο επιστημονικοί τίτλοι στα Πανεπιστήμια: α) «kantidat», β) «doctor» (μετά την επιτυχημένη υποστήριξη της επί υφηγεσία διατριβής) και τρεις πανεπιστημιακές βαθμίδες: α)επίκουρος καθηγητής («assistant»), β)αναπληρωτής καθηγητής («docent»), γ)καθηγητής («professor»). Για την απόκτηση του τίτλου «kantidat» ο υποψήφιος όφειλε με επιτυχία να δώσει εξετάσεις σε συγκεκριμένα μαθήματα και να πραγματοποιήσει αυτόνομη έρευνα. Επίσης, η διδακτορική διατριβή του υποψηφίου όφειλε να εισαγάγει κάποιες *καινοτομίες, νεωτερισμούς* στην επιστήμη, ενώ τα αποτελέσματά της έπρεπε να δημοσιευτούν σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά. Ο τίτλος «kantidat», που παρείχαν τα σοβιετικά πανεπιστήμια αντιστοιχεί με το Ph.D. των δυτικών Πανεπιστημίων. Για την απόκτηση του τίτλου «doctor» ο υποψήφιος θα έπρεπε να υποστηρίξει με επιτυχία διατριβή επί υφηγεσία, που έπρεπε να συμβάλει στην ανάπτυξη *νέων κατευθύνσεων* στην επιστήμη. Ως ένα βαθμό, η οργάνωση του Πανεπιστημίου στην ΕΣΣΔ προσέγγισε στο *γερμανικό* μοντέλο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Μεγάλη σημασία για την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ είχε η απόφαση για την αποκατάσταση των πανεπιστημιακών παραδόσεων ως μορφής διδασκαλίας (19/9/1932). Στην ίδια απόφαση ασκήθηκε κριτική στην κατάχρηση των ομαδικών-εργαστηριακών μεθόδων, που χαρακτήριζε τους παιδαγωγικούς πειραματισμούς της προηγούμενης περιόδου. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 δόθηκε έμφαση στην προαγωγή του ατομικού έργου του κάθε φοιτητή και κυρίως στην οργάνωση της μελέτης και της αποδελτίωσης της βιβλιογραφίας. Σε επιστολή του Κομισαριάτου Διαφώτισης της ΡΣΟΣΔ (1933) αναφέρεται ότι τα σεμινάρια θα πρέπει να πραγματοποιούνται κυρίως στα μεγαλύτερα έτη της φοίτησης στο Πανεπιστήμιο και να οργανώνονται στη βάση εισηγήσεων των συμμετεχόντων φοιτητών. Οι υπεύθυνοι φοιτητές όφειλαν να διανείμουν σύντομο κείμενο των θέσεων της επικείμενης παρουσιάσής τους, προκειμένου να είναι καλύτερα προετοιμασμένη η ομάδα (Schanbarison, 1998, 234).

Η εκπαιδευτική διαδικασία περιλάμβανε *παραδόσεις*, που αποτελούσαν συστηματική, ολόπλευρη παρουσίαση ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου από τον καθηγητή. Μετά τις διαλέξεις ακολουθούσαν *σεμινάρια* εργαστηριακού τύπου, που είχαν στόχο την κριτική διερεύνηση των ζητημάτων, που τέθηκαν στις παραδόσεις. Στα σεμινάρια δινόταν έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εργάζονται με ανεξάρτητο τρόπο. Τέλος, συστατικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν η *παραγωγική πρακτική*, που πραγματοποιούνται σε επιχειρήσεις, υπηρεσίες, κλπ. Στα μεγάλα έτη, συχνά, προβλεπόταν εβδομαδιαία ημέρα ελεύθερης, ατομικής δραστηριότητας των φοιτητών, κατά την διάρκεια της οποίας αυτοί εργάζονταν ανεξάρτητα στη βάση ατομικού προγράμματος ή μπορούσαν να συμμετάσχουν σε συμβουλευτικές συναντήσεις με τους καθηγητές της σχολής.

Όλοι οι φοιτητές όφειλαν να δώσουν εξετάσεις σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, που περιέχονται στο πρόγραμμα σπουδών. Η αξιολόγηση εισήχθη και στην σφαίρα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την κλίμακα των 3 βαθμών [μη ικανοποιητικά, ικανοποιητικά, άριστα (23/6/1936)] και στη συνέχεια στη βάση της κλίμακας: άριστα, καλά, μέτρια (ικανοποιητικά), μη ικανοποιητικά (1/9/1938) (Schanbarison, 1998, 250). Η «επιστροφή» της αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (23/6/1936) δεν ήταν, βέβαια, τυχαία: μια από τις αιτίες ήταν η *απόπειρα κάλυψης της ανάγκης κατανομής των αποφοίτων των ΑΕΙ στους κλάδους της οικονομίας της χώρας, υπολογίζοντας τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους*. Στο βαθμό που διατηρείται η ανισότητα συνθηκών εργασίας και αμοιβών σε διαφορετικούς κλάδους της οικονομίας και γενικότερα αναπαράγονται διαφορές που απορρέουν από τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, η διατήρηση του μηχανισμού της αξιολόγησης είναι αναπόφευκτη. Η απόπειρα πλήρους κατάργησης της αξιολόγησης σε συνθήκες ύπαρξης σημαντικών κοινωνικο-οικονομικών διαφοροποιήσεων και διατήρησης των εμπορικών και χρηματικών σχέσεων αποδείχθηκε ουτοπική.

Βέβαια, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν ήταν μόνο μηχανισμός κατανομής των πτυχιούχων στους τομείς της οικονομίας, αλλά λειτουργούσε, ταυτόχρονα, ως *μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου της συμπεριφοράς και της επιστημονικής δραστηριότητας των φοιτητών*. Ιδιαίτερα σαφής ήταν ο έλεγχος της ιδεολογικής και πολιτικής ταυτότητας των υποψηφίων διδασκόντων, που αποτελούσαν τα εκκολλημένα στελέχη τα οποία καλούνταν να στελεχώσουν τα ΑΕΙ ή να καταλάβουν καίριες θέσεις στον κρατικό μηχανισμό. Η *γραφειοκρατική, εργαλειακή αντιμετώπιση της επιστήμης* ως μέσου δικαιολόγησης της τρέχουσας κρατικής πολιτικής αποτελούσε φραγμό για την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή νέας γνώσης.

Το βασικό ζήτημα που επιλύθηκε κατά την συγκεκριμένη περίοδο ήταν η *ενιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος* και η *εκτατική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δικτύου* που έφτασε να καλύπτει το σύνολο του πληθυσμού. Το Πανεπιστήμιο κλήθηκε να παράγει εργατικό δυναμικό με υψηλή ειδίκευση για την στελέχωση των πιο διαφορετικών κλάδων της κοινωνικής ζωής. Κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1950 ωρίμαζε η ανάγκη μετάβασης σε ένα νέο τύπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, οι οποίες τέθηκαν κατά τη νέα φάση κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης της χώρας.

5. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΤΑΤΙΚΟ ΣΤΟΝ ΕΝΤΑΤΙΚΟ ΤΥΠΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Κατά το νέο στάδιο ανάπτυξης της ΕΣΣΔ, που εισήλθε στα μέσα της δεκαετίας του 1950 σε πρώτο πλάνο τέθηκε το ζήτημα της μετάβασης από την πρωταρχική στην σύνθετη μηχανοποίηση της παραγωγής. Η εν λόγω μετάβαση προϋπέθετε όχι μόνο την τεχνική ανασυγκρότηση της παραγωγής, αλλά και την αύξηση του ρόλου της διανοητικής εργασίας, καθώς και τον περιορισμό της ανειδίκευτης χειρωνακτικής εργασίας, που διατηρούνταν σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα. Στη δεκαετία του 1950 οι εργάτες μετατράπηκαν στην πολυπληθέστερη κοινωνική ομάδα. Την ίδια περίοδο παρατηρήθηκε μείωση

του αριθμού των αγροτών και ραγδαία αύξηση του ειδικού βάρους των υπαλλήλων και της διανόησης, που έγιναν η δεύτερη πολυπληθέστερη κοινωνική ομάδα μετά τους εργάτες (Gorgon & Kloron, 1989, 292).

Εμφανίστηκε η ανάγκη μετάβασης από τον κατεχοχήν εκτατικό στον κατεχοχήν εντατικό τύπο ανάπτυξης (Βαζιούλιν, 2004, 407). Ο εκτατικός τύπος ανάπτυξης συνίσταται στην ποσοτική διεύρυνση της υλικής παραγωγής, ενώ ο εντατικός τύπος ανάπτυξης στον ποιοτικό μετασχηματισμό της. Η εν λόγω διαδικασία πραγματοποιήθηκε με αντιφατικό τρόπο στην ΕΣΣΔ: αφενός μεν, με γρήγορους ρυθμούς αναπτύχθηκαν οι θεμελιώδεις επιστήμες, αυξήθηκε με γρήγορους ρυθμούς το επιστημονικό και τεχνικό προσωπικό και οι κλάδοι στους οποίους εισήχθηκαν νέες τεχνολογίες παραγωγής. Αφετέρου δε, η χώρα συνέχισε να αναπτύσσεται κατεχοχήν με εκτατικές μεθόδους. Οι επιστημονικο-τεχνικές ανακαλύψεις εφαρμόζονταν μόνο σε ορισμένους προωθημένους τομείς της οικονομίας, που το μεγαλύτερο μέρος της συνέχισε να αναπτύσσεται στην προϋπάρχουσα παραγωγική βάση.

Πολλοί δυτικοί παράγοντες θεώρησαν ότι το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού της ΕΣΣΔ αποτελούσε μια από τις βασικές αιτίες των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων της ΕΣΣΔ (εκτόξευση του πρώτου τεχνητού δορυφόρου, ο πρώτος άνθρωπος στο διάστημα, κλπ.). Θεώρησαν ότι η επιστημονική και τεχνολογική καθυστέρηση των ΗΠΑ οφείλεται στην εύκολη και χαλαρή εκπαίδευση, που προσφέρει το αμερικανικό σύστημα. Στην έκθεση της Επιτροπής Robbins (1963), εκτός των άλλων, αναγνωρίζεται η υστέρηση των Αγγλικών Πανεπιστημίων σε σχέση με τα σοβιετικά Πανεπιστήμια (Ράσης, 2004, 272, 361). Ο φόβος της τεχνολογικής υστέρησης οδήγησε πολλές δυτικές χώρες να επενδύσουν πολλά χρήματα στην εκπαίδευση και αυτό αποτέλεσε μια από τις αιτίες της «εκπαιδευτικής έκρηξης», που παρατηρήθηκε σ' αυτές κατά την δεκαετία του 1960 (βλ. Μπανκς, 1987).

Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στην εξέταση των ιδιαιτεροτήτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ. Η Ανώτατη Εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ παρέχονταν στα Πανεπιστήμια και στα Ινστιτούτα. Στα Ινστιτούτα δινόταν μεγάλη έμφαση στην πραγματοποίηση της βασικής έρευνας, ενώ στα Πανεπιστήμια η έρευνα σε μεγαλύτερο βαθμό συνδεόταν με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα Πανεπιστήμια κάλυπταν τις περισσότερες ειδικότητες φυσικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Η τυπική διάρθρωση των Πανεπιστημίων στην ΕΣΣΔ προέβλεπε την ύπαρξη 12 σχολών: έξι σχολών Κοινωνικών επιστημών (Ιστορική, Φιλολογική, Φιλοσοφική, Οικονομική, Νομική, Δημοσιογραφία) και έξι σχολών Φυσικών επιστημών (Φυσική, Μηχανικής-Μαθηματικών, Χημείας, Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας). Τα Πανεπιστήμια προετοιμάζαν ειδικούς σε κάποιο από τους τομείς της επιστήμης (Φυσική, Μαθηματικά, κλπ.) και, ταυτόχρονα, εκπαιδευτικούς για τη Μέση και Ανώτατη Εκπαίδευση. Έτσι, οι τελειόφοιτοι αποκτούσαν διπλή ειδικότητα (για παράδειγμα: «Φυσικός», «καθηγητής Φυσικής»).

Στα χρόνια της σοβιετικής εξουσίας πραγματοποιήθηκε τεράστιο άλμα στην σφαίρα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι στην προεπαναστατική Ρωσία το 1914-15 υπήρχαν 105 ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία φοιτούσαν 127.400 φοιτητές που προέρχονταν από τις κυρίαρχες νομοκατεστημένες τάξεις. Το 1987/1988 ο συνολικός αριθμός των φοιτητών στα 896 Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της ΕΣΣΔ ήταν 5.088.000. Το 1914/15 αντιστοιχούσαν 8 φοιτητές σε 10.000 κατοίκους, ενώ το 1986/87 αντιστοιχούσαν 181 φοιτητές (Goskomstat, 1987, 19). Σε αντιδιαστολή με την προεπαναστατική Ρωσία που τα ΑΕΙ ήταν συγκεντρωμένα σε μεγάλες πόλεις του Ευρωπαϊκού τμήματος της χώρας, στην ΕΣΣΔ το δίκτυό τους κάλυψε το σύνολο των Δημοκρατιών της χώρας. Το 1986 στα 69 Πανεπιστήμια της ΕΣΣΔ φοιτούσαν 586.700 φοιτητές (Goskomstat, 1987, 544-547). Για τους φοιτητές υπήρχε ένα σύστημα κοινωνικών παροχών (δωρεάν φοίτηση, διαμονή σε φοιτητικές εστίες, υποτροφίες, συμπληρωματικές άδειες και μειωμένος χρόνος εργασίας για τους εργαζόμενους φοιτητές, κλπ.). Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών (το 73 %) έπαιρναν χρηματικό επίδομα, που ήταν υψηλότερο κατά 25 % για τους αριστούχους και κατά 15 % για τους φοιτητές που στάλθηκαν από τις επιχειρήσεις και τα κολχόζ (Zinoviev, 1964, 470).

Στην ΕΣΣΔ επιχειρήθηκε η σύνδεση της Ανώτατης Εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Πολλές επιχειρήσεις χρηματοδοτούσαν την εκπαίδευση νέων ανθρώπων, που μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους έπρεπε να επιστρέψουν και να εργαστούν σ' αυτές. Στην ΕΣΣΔ υπήρχε σχεδιασμένη κατανομή των πτυχιούχων σε συνάρτηση με τις ανάγκες της οικονομίας. Το μεγάλο πλεονέκτημα του εν λόγω συστήματος συνίσταται στην εξασφάλιση εργασίας στους πτυχιούχους των Πανεπιστημίων και στην αποφυγή της ανεργίας. Βέβαια, στην πράξη εμφανίζονταν αναντιστοιχία μεταξύ του προφίλ των ειδικών, που προετοιμάζονταν μέσω των ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και των πραγματικών αναγκών της οικονομίας της ΕΣΣΔ. Έτσι, στις δεκαετίες 1970 - 1980 παρατηρήθηκε «υπερπαραγωγή» ειδικών με δίπλωμα Ανώτατης Εκπαίδευσης σε ορισμένους τομείς της οικονομίας και ταυτόχρονα έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού σε άλλους κλάδους. Το αποτέλεσμα ήταν οι πτυχιούχοι να μην εργάζονται στην ειδικότητά τους και οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους να μην

βρίσκουν πεδίο εφαρμογής. Για παράδειγμα, πολλοί νέοι με πτυχίο παιδαγωγικής σχολής απέφευγαν να εργαστούν στο σχολείο και προτιμούσαν να εργαστούν ως υπάλληλοι. Επίσης, μεγάλο ποσοστό του προσωπικού που εργάζονταν στη σφαίρα της βιομηχανίας του πετρελαίου ήταν ειδικοί σε άλλους τομείς (Rutkevitch, 2002, 242).

Στην ΕΣΣΔ 1 στους 4 εργαζόμενους είχε Ανώτατη ή Μέση εξειδικευμένη Εκπαίδευση. Όμως, διατηρήθηκε η πρακτική της εσφαλμένης αξιοποίησης του εκπαιδευμένου προσωπικού. Σύμφωνα με την επίσημη στατιστική 4 εκατομμύρια «ειδικοί» εργάζονταν σε κλάδους που δεν απαιτούσαν τόσο υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης (Goskomstat, 1987, 418). Έτσι, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού ήταν δυσανάλογη σε σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων και τις ανάγκες της οικονομίας σε προσωπικό. Παρουσιάζονταν μεγάλες ελλείψεις για θέσεις ανειδίκευτης εργασίας (Filippon, 1990, 50). Η εν λόγω πρακτική προκαλούσε την απογοήτευση των πτυχιούχων, που αναγκάζονταν να εργαστούν σε ένα επάγγελμα, που απαιτούσε ανειδίκευτη εργασία και ηθικά απαξίωνε την εκπαίδευσή τους, κλπ.

Το μεγάλο πλεονέκτημα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνάρτηση με την δυναμική ανάπτυξης της οικονομίας της χώρας μπορεί να μετατραπεί σε μειονέκτημα, όταν η διαδικασία του σχεδιασμού αφήνεται στον «αυτόματο πιλότο». Στην συγκεκριμένη περίπτωση παρουσιάστηκε εσφαλμένος σχεδιασμός του παραγόμενου -μέσω του εκπαιδευτικού δικτύου - εργατικού δυναμικού, που δεν αντιστοιχούσε στις πραγματικές ανάγκες των διαφορετικών κλάδων της οικονομίας. Η παρατηρούμενη έμφαση στην γρήγορη αύξηση του αριθμού των ατόμων με Ανώτατη Εκπαίδευση, που ήταν σαφώς δικαιολογημένη και αναγκαία κατά την περίοδο 1930 - 1950, όμως, κατά τη νέα κοινωνικο-ιστορική συγκυρία δημιουργούσε δυσαναλογίες και αντιθέσεις. Για παράδειγμα παρατηρήθηκε υπερπαραγωγή ιατρών, ενώ στη χώρα υπήρχαν ακάλυπτες ανάγκες ειδικών με επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση (για παράδειγμα νοσοκόμων, μαιών, τεχνολόγων (Rutkevitch, 2002, 189).

Στην Ιστορία της ΕΣΣΔ οι κοινωνικές διαφορές στο εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού είχαν ουσιαστικά μειωθεί σε σχέση με την προεπαναστατική Ρωσία. Ταυτόχρονα, όμως, διατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευόμενων για τη φοίτηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το έτος 1986/87 το 41% των φοιτητών ήταν παιδιά εργατών, το 9% παιδιά κολχόζνικων (συμμετοχή αντίστοιχη της αντιπροσώπευσής τους στην κοινωνική σύνθεση), ενώ το 50% παιδιά υπαλλήλων (περίπου 2 φορές ξεπερνούσε την αντιπροσώπευσή τους στην κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού) (Filippon, 1990, 137) -. Όμως, η βασική τάση ήταν η μείωση της αναντιστοιχίας μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών και της κοινωνικής σύνθεσης του πληθυσμού της ΕΣΣΔ, παρά το γεγονός ότι οι διαφορές ήταν ακόμη αρκετά μεγάλες.

Πίνακας 1: Αντιπροσώπευση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στον φοιτητικό πληθυσμό (Goskomstat, 1987, 411, 544)

	1965	1973	1986
Εργάτες	0,63	0,71	0,65
Ειδικοί, υπάλληλοι	2,44	1,86	1,80
κολχόζνικοι	0,87	0,96	0,95

Τα παιδιά της διανόησης (επιστημονικής, καλλιτεχνικής) συγκεντρώνονταν στα Πανεπιστήμια εκείνα, στα οποία απαιτούνταν υψηλός βαθμός προετοιμασίας, γενικής παιδείας και γνώσης ξένων γλωσσών. Οι γόννοι των εργατών κατά κανόνα συγκεντρώνονται στις Πανεπιστημιακές σχολές τεχνικού χαρακτήρα. Οι πτυχιούχοι με εργατική προέλευση των εν λόγω σχολών προτιμούσαν να εργαστούν ως μηχανικοί στις επιχειρήσεις, ενώ οι γόννοι της διανόησης στα ερευνητικά ινστιτούτα, στα γραφεία μελετών, κλπ. (Filippon, 1990, 138). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η «υπεραντιπροσώπευση» στον φοιτητικό πληθυσμό των παιδιών της διανόησης και των υπαλλήλων δεν συνδέεται με κάποια τυπικά προνόμια, αλλά με βαθύτερες κοινωνικές αντιθέσεις, που εξαλείφονται εξαιρετικά δύσκολα (πρώτα απ' όλα, η αντίθεση χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας, η αντίθεση πόλης και υπαίθρου, κλπ.). Θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικές διαφορές στο σοσιαλισμό είναι μεγαλύτερες απ' ότι στον καπιταλισμό, όπως, επίσης, ότι στο σοσιαλισμό οι εν λόγω διαφορές πλήρως εξαλείφονται (βλ. Παυλίδης, 2001).

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της ΕΣΣΔ προσανατολίστηκε στην λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση του προβλήματος της «υπεραντιπροσώπευσης» των γόννων της διανόησης και της

«υποαντιπροσώπησης» των νέων με εργατική προέλευση στο φοιτητικό πληθυσμό. Έτσι, παρέχονταν «αντισταθμιστικά προνόμια» για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο στους νέους, που είχαν εργαστεί αρκετό διάστημα στο εργοστάσιο. Μάλιστα, συχνά, ασκήθηκε κριτική στην πολιτική των «αντισταθμιστικών προνομίων», που παρέχονταν σε νέους με εργατική προέλευση για την εισαγωγή τους στα κεντρικά Πανεπιστήμια. Η «ειδική παιδαγωγική μεταχείριση» των νέων με εργατική και αγροτική προέλευση θεωρήθηκε ότι μειώνει την ποιότητα προετοιμασίας των «ειδικών» και δημιουργεί ανισότητα όρων εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Filippon, 1990, 33).

Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στην εξέταση των θεμελιωδών αρχών της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ. Θεμελιώδη αρχή της λειτουργίας του Πανεπιστημίου στην ΕΣΣΔ ήταν ο *συνδυασμός της επιστημονικής έρευνας με την παιδαγωγική διαδικασία, η αρχή της ενότητας διδασκαλίας και έρευνας*. Προσδιοριζόταν το ελάχιστο των γνώσεων, που θα έπρεπε να κατέχει ο πτυχιούχος στη βάση του προγράμματος κάθε ειδικότητας. Στα ΑΕΙ δινόταν έμφαση στην προετοιμασία ειδικών με ευρύτερη παιδεία. Γι' αυτό το λόγο, κατά τα τρία πρώτα έτη της φοίτησης παρέχονταν μαθήματα ευρύτερου χαρακτήρα και τονιζόταν η συνάφεια και τα σημεία αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών κλάδων, ενώ κατά τα δυο τελευταία έτη της φοίτησης δινόταν έμφαση στην εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του εν λόγω συστήματος συνίσταται στην *στόχευση στην παροχή σφαιρικών, συστηματικών γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και η αποφυγή της στενής επαγγελματικής εξειδίκευσης*. Στο Πανεπιστήμιο επιχειρούσαν ο *συνδυασμός ευρύτερης, γενικής, πολυτεχνικής Παιδείας και συγκροτημένης γνώσης ενός επιμέρους επιστημονικού πεδίου*. Η φοίτηση στα σοβιετικά πανεπιστήμια διαρκούσε 5 έτη και ολοκληρωνόταν με την εκπόνηση διπλωματικών εργασιών, που αποτελούν το αποκορύφωμα του αυτόνομου ερευνητικού έργου των φοιτητών και αντιστοιχούσαν στο master, το οποίο παρέχουν τα δυτικά Πανεπιστήμια. Με άλλα λόγια, *οι βασικές πανεπιστημιακές σπουδές στην ΕΣΣΔ είχαν ενσωματώσει ως συστατικό στοιχείο τους την παροχή υψηλού επιπέδου εξειδίκευσης, που αντιστοιχεί στις μεταπτυχιακές σπουδές στις δυτικές χώρες*.

Η εκπαιδευτική διαδικασία στα σοβιετικά Πανεπιστήμια ήταν οργανικά συνδεδεμένη με την έρευνα και την παραγωγή νέας γνώσης. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στην ΕΣΣΔ στο πλαίσιο των Πανεπιστημίων αναπτύχθηκαν σημαντικές επιστημονικές σχολές - κατευθύνσεις: η σχολή του Φυσιολόγου I.Pavlov, των φυσικών A.Ioffe, I.Kurtshatov, L.Landau, του φυσικοχημικού N.Semenov, του βιολόγου N.Vavilov, των ψυχολόγων L.Vygotsky, A.Leontiev, S.Rubinstein, των φιλοσόφων E.Ilienkov, V.Vazulin. Οι εν λόγω ερευνητές διαδραμάτισαν πρωταγωνιστικό ρόλο όχι μόνο στην παραγωγή νέας γνώσης στα αντίστοιχα γνωστικά πεδία, αλλά και στην δημιουργία ομάδων ερευνητών στη βάση ενός συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος. Χαρακτηριστικό στοιχείο των επιστημονικών σχολών συνίσταται στο ότι *η παραγωγή νέας γνώσης συνδέεται με την παιδαγωγική διαδικασία μύησης νέων ερευνητών στα νέα, ανοικτά πεδία επιστημονικής έρευνας*. Η παραγωγή νέας γνώσης συνδυάζεται με την παραγωγή των υποκειμένων, που θα προωθήσουν περαιτέρω την επιστημονική έρευνα σε νέα πεδία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο *ερευνητής - επιστήμονας παρουσιάζεται ταυτόχρονα ως παιδαγωγός, πανεπιστημιακός δάσκαλος*, που προσανατολίζει τους μαθητές του σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους και συμβάλλει στην ανάπτυξή τους ως ανεξάρτητων κοινωνικών υποκειμένων. Σύμφωνα με τον βραβευμένο με Νόμπελ φυσικό P.Kapitsa, *οι επιστήμονες που έχουν μαθητές και συνεργάζονται μαζί τους, διακρίνονται για τον γόνιμο και δημιουργικό χαρακτήρα των ερευνών τους*. «Ο καλός επιστήμονας, όταν διδάσκει πάντα μαθαίνει και ο ίδιος. Πρώτον, ελέγχει τις γνώσεις του, διότι μόνο εξηγώντας ο ίδιος σ' έναν άλλο άνθρωπο μπορείς να είσαι πεπεισμένος ότι ο ίδιος κατανοεί το ζήτημα. Δεύτερον, όταν αναζητείς ακριβή περιγραφή κάποιου ζητήματος συχνά, έρχονται νέες ιδέες, Τρίτον, εκείνες οι – συχνά – «απερίσκεπτες» ερωτήσεις, τις οποίες θέτουν οι μαθητές μετά τις παραδόσεις κινητοποιούν με εξαιρετικό τρόπο τη σκέψη και σε αναγκάζουν από νέα οπτική γωνία να παρατηρήσεις το φαινόμενο, το οποίο αντιμετωπίζεις με μη τυπικές μεθόδους και μ' αυτό τον τρόπο σε βοηθάνε να σκεφτείς δημιουργικά» (Kapitsa, 1987, 255).

Κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1950 ενισχύθηκε η τάση ανεξαρτητοποίησης της επιστήμης από την άμεση κοινωνική πρακτική και εμφανίστηκε η δυνατότητα πραγματοποίησης θεμελιωδών ερευνών, που υπερβαίνουν τις συγκυριακές και τρέχουσες κοινωνικές ανάγκες. Έτσι, δημιουργήθηκαν συνθήκες για την προώθηση ερευνητικών κατευθύνσεων, που στις συνθήκες του -ιδιαίτερα έντονου κυρίως κατά την περίοδο 1930/1950- ιδεολογικού και πολιτικού ελέγχου ήταν εξαιρετικά δύσκολο να αναπτυχθούν. Δίχως αμφιβολία, ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των σοβιετικών ΑΕΙ ήταν ο προσανατολισμός τους *στην ανάπτυξη της βασικής, θεμελιώδους έρευνας*. Αυτή είναι μια από τις σημαντικότερες αιτίες των επιτυχιών σε κομβικούς τομείς της επιστήμης και της τεχνικής. Οι νέες τεχνικές ανακαλύψεις της ΕΣΣΔ έφταναν το

1/5 αυτών, που πραγματοποιούνταν σε παγκόσμια κλίμακα (Dobrusin & Efimona, 1988, 37). Όμως, εμφανίστηκε διευρυνόμενη αναντιστοιχία μεταξύ της πλούσιας επιστημονικής παραγωγής και των εξαιρετικά αργών ρυθμών εισαγωγής των επιτευγμάτων της στη σφαίρα της υλικής παραγωγής. Γενικότερα, ήταν ιδιαίτερα ισχυρός ο φορμαλισμός που εκφράζεται στη ρήξη μεταξύ των γνώσεων, που αποκτούσαν τα υποκείμενα μέσω της εκπαίδευσης και της ικανότητας εφαρμογής τους σε καταστάσεις της ζωής (Prokofiev, 1985, 87). Κατά τις μεταπολεμικές δεκαετίες στην ΕΣΣΔ δημιουργήθηκε ένα τεράστιο επιστημονικό δυναμικό, αλλά υπήρχαν σημαντικές δυσκολίες στην ορθολογική αξιοποίησή του, λόγω της γραφειοκρατικής οργάνωσης των επιστημονικών ιδρυμάτων.

Κατά την νέα φάση ιστορικής ανάπτυξης της ΕΣΣΔ απέκτησε θεμελιώδη σημασία η ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις του νέου επιπέδου κοινωνικής ανάπτυξης. Το ζητούμενο δεν ήταν απλώς η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και η αύξηση της διάρκειας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά η βελτίωση της ποιότητάς της. Δεν αρκούσε απλώς και μόνο η μετάδοση και η αφομοίωση της υπάρχουσας γνώσης, αλλά ήταν αναγκαία η προώθηση της δημιουργικής μάθησης, η διαμόρφωση προσωπικοτήτων, ικανών να παράγουν νέα γνώση. Ο μεγάλος σοβιετικός ψυχολόγος S. Rubinstein ασκούσε έμμεση κριτική στην διαμορφωθείσα δομή της εκπαίδευσης όταν παρατηρούσε ότι η ανάπτυξη του ανθρώπου δεν ανάγεται στην συσσώρευση εμπειρίας και στην αφομοίωση γνώσεων και δεξιοτήτων (Rubinstein, 1960). Ο E. Il'enkov ασκούσε παραπλήσια κριτική στην διαμορφωθείσα δομή της εκπαίδευσης και ισχυριζόταν ότι το σχολείο θα πρέπει να μάθει τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται (Ιλιένκωφ, 1976). Οι νεωτεριστές παιδαγωγοί (Sch. Amonaschvili, I. Volkov, H. Ilin, V. Schatalov, κ.α.) άσκησαν κριτική στον φορμαλιστικό διδακτισμό και αναζητούσαν νέες εναλλακτικούς τρόπους προώθησης της μάθησης και της διαπαιδαγώγησης της προσωπικότητας (Bazenova, 1988). Τα εν λόγω ζητήματα τέθηκαν, αλλά παρέμεναν ανοικτά.

6. Η ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΣΟΒΙΕΤΙΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΗΝ ΡΩΣΙΑ

Η αποδιοργάνωση και στη συνέχεια η κατάργηση της σοβιετικής εξουσίας συνοδεύτηκε από τον περιορισμό της κρατικής χρηματοδότησης των Πανεπιστημίων. Στην μετασοβιετική Ρωσία και στις άλλες πρώην σοβιετικές Δημοκρατίες δημιουργήθηκαν τεράστια προβλήματα ακόμα και για την απλή αναπαραγωγή των δημιουργημένων εκπαιδευτικών υποδομών, την πληρωμή του εκπαιδευτικού και ερευνητικού προσωπικού των Πανεπιστημίων, κλπ. Ο περιορισμός της κρατικής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης προκαλούσε την σταδιακή υποβάθμιση της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με υπολογισμούς την περίοδο 2001-2002 εγκατέλειψαν τη Ρωσία και μετανάστευσαν σε χώρες της Δύσης περίπου 100.000 απόφοιτοι των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Ρωσίας (Sadonnischii, 2003, 37). Η φυγή των νέων ταλαντούχων επιστημόνων συνδυάζεται με την ενίσχυση του φαινομένου της γήρανσης του Διδακτικού και Ερευνητικού προσωπικού των Πανεπιστημίων. Τα κρατικά Πανεπιστήμια εξαναγκάστηκαν να αποδεχθούν την φοίτηση έναντι πληρωμής για την ανεύρεση οικονομικών πόρων, εξαιτίας της συστηματικής υποχρηματοδότησής τους από τον κρατικό προϋπολογισμό. Πολλοί παρατηρούν ότι η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης οδηγεί στην πτώση του επιπέδου των φοιτητών και στην συνολική υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Fedotova, 2003).

Η απόπειρα της κυβέρνησης της Ρωσίας να εφαρμόσει τις αρχές της Μπολόνιας (συμπεριλαμβανομένου και του διαχωρισμού κύκλων σπουδών: bachelor, expert, master) συνάντησε την αντίδραση των κρατικών Πανεπιστημίων. Πολλοί πανεπιστημιακοί θεωρούν ότι η εφαρμογή της συμφωνίας της Μπολόνιας οδηγεί σε περαιτέρω υποβάθμιση του επιπέδου των πανεπιστημιακών σπουδών και σε πτώση του επιπέδου της βασικής έρευνας. Πέραν τούτου, στην Ρωσία οι κάτοχοι bachelor θεωρούνται άτομα που δεν έχουν ολοκληρωμένη εκπαίδευση και στην πλειοψηφία τους παραμένουν άνεργοι. (Fedotova, 2003). Η διαδικασία της Μπολόνιας οδηγεί στην κατάργηση του τίτλου «doctor» και της υποστήριξης διατριβών επί υφηγεσία, που προάγουν νέες κατευθύνσεις στο πεδίο της επιστήμης.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνολικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι κατά την διάρκεια της Ιστορίας της ΕΣΣΔ πραγματοποιήθηκε ένα τεράστιο άλμα στην ανάπτυξη του Πανεπιστημίου. Πραγματοποιήθηκε μαζικοποίηση της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και άνοιγμα του Πανεπιστημίου στα

ευρύτερα λαϊκά στρώματα. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ προσανατολίστηκε στην συστηματική μετάδοση ενός συγκροτημένου συνόλου γνώσεων και στην δημιουργία ενός υψηλά ανεπτυγμένου προσωπικού με ευρύτερη, πολυτεχνική Παιδεία και όχι με στενή επαγγελματική εξειδίκευση. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ είχε θεμελιώδη χαρακτήρα με έμφαση στους θεωρητικούς κλάδους και στην επεξεργασία μεθοδολογικών προβλημάτων της επιστήμης. Εξαιρετική σημασία έχουν δυο κομβικά χαρακτηριστικά του σοβιετικού Πανεπιστημίου: α)ο προσανατολισμός στην παροχή θεμελιώδους, συστηματικής εκπαίδευσης, β)η σύνδεση της εκπαίδευσης με την επιστημονική έρευνα, η έμφαση στην δημιουργία επιστημονικών σχολών. Ταυτόχρονα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η τυπολατρία και ο δογματισμός ενυπήρχαν στην οργάνωση και στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών στην ΕΣΣΔ. Το εκπαιδευτικό σύστημα της ΕΣΣΔ δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει την πρόκληση της μετάβασης από τον ποσοτικό στον ποιοτικό τύπο ανάπτυξης, το ζήτημα της μετάβασης από την φορμαλιστική αφομοίωση της υπάρχουσας γνώσης στη δημιουργική μάθηση. Σημαντικά προβλήματα που αφορούν την σύνδεση του Πανεπιστημίου με την κοινωνία προκάλεσε, επίσης, η ανεπαρκής αξιοποίηση του επιστημονικού δυναμικού των Πανεπιστημίων και η αναντιστοιχία μεταξύ του προφίλ των πτυχιούχων και των πραγματικών αναγκών της οικονομίας.

Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφερθεί ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού, ο χαρακτήρας και η οργάνωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό δείκτη των τάσεων και των προοπτικών κοινωνικής ανάπτυξης. Κατά την δεκαετία του 1950 το 7 - 9% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος της ΕΣΣΔ δινόταν στην εκπαίδευση. Ήδη στη δεκαετία του 1970 το μέρος του ΑΕΠ που κατευθυνόταν σε εκπαιδευτικές δαπάνες μειώθηκε στο 4-5% και στα χρόνια της «περεστρόικα» περιορίστηκε στο 2-3% (Zijatdinova, 1999, 52). Η πτωτική τάση των δαπανών για την εκπαίδευση αντανάκλασε την ενίσχυση των τάσεων της κρίσης και παρακμής της σοβιετικής κοινωνίας κατά την περίοδο 1970-1980, που κυριάρχησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Η εμπειρία της μετασοβιετικής Ρωσίας αποδεικνύει ότι η δημιουργία ιδιωτικών Πανεπιστημίων, η εισαγωγή διδασκτρων για την φοίτηση στα Πανεπιστήμια και γενικότερα η ενίσχυση των εμπορικών –χρηματικών σχέσεων όχι μόνο δεν οδηγεί στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά οδηγεί στην υποβάθμισή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abakumov, A., Kuzin, N., Puzirev, F.& Litvinov, L. (1974) *Η Λαϊκή Εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ* (Μόσχα, Pedagogika).
- Arutyunov, V.& Strekova, L. (2003) *Τα κοινωνιολογικά θεμέλια της επιστημονικής δραστηριότητας* (Μόσχα, Hauka).
- Buharin, N. (1989) *Η μεθοδολογία και σχεδιασμός της επιστήμης και της τεχνικής* (Μόσχα, Hauka).
- Βακαλιός, Α.(1989) *Περεστρόικα και εκπαίδευση* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Blonsky, P. (1961) *Επιλεγμένα παιδαγωγικά έργα* (Μόσχα, Akademia Pedag.Hauk RSFSR).
- Bazenova, I. (1988) *Παιδαγωγική αναζήτηση* (Μόσχα, Pedagogika).
- Βαζιούλιν, Β. (2004) *Λογική της Ιστορίας* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Dobrusin, A. & Efimona, E.(1988) *Τεχνική και Εργασία: χθες, σήμερα, αύριο* (Μόσχα, Hauka).
- Dolitskii, I. (1994) *Η Ιστορία της πατρίδας κατά τον 20° αιώνα* (Μόσχα, Mnemozina).
- Eliutina, E. (1967) *Το ανώτατο σχολείο της ΕΣΣΔ για 50 χρόνια* (Μόσχα, Vischaia Schkola).
- Fedotova, N. (2003) *Development of reform of Russian Education*, on line doc.: <http://www.policy.hu/fedotova/index.html>
- Filippov, F. (1990) *Το σχολείο και η ανάπτυξη της κοινωνίας* (Μόσχα, Misl).
- Gorgon, L.& Klopov, E.(1989) *Τι ήταν αυτό;* (Μόσχα, Polit.Literatura).
- Goskomstat (1987) *Η Λαϊκή οικονομία της ΕΣΣΔ* (Μόσχα, Finansi I Statistika).
- Ιλιένκοφ, Ε., (1976) *Τεχνοκρατία και ανθρωπιστικά ιδεώδη* (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Kapitsa, P. (1987) *Πείραμα, θεωρία, πρακτική* (Μόσχα, Hauka).
- Κορτούα, Σ.Βέρτ, Ν, κ.α. (2001) *Η Μαύρη Βίβλος του Κομμουνισμού* (Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας).
- Μπανκς, Ο.(1987) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής).
- Μπουζάκης, Σ.(1988) *Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σοβιετικής Ένωσης, στο Γ.Μάρκου & Σ.Μπουζάκη (επιμ.) Συγκριτική Παιδαγωγική. Η εκπαίδευση στην Ευρώπη* (Αθήνα, Gutenberg).
- Παυλίδης, Π.(2001) *Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας στην ΕΣΣΔ* (Αθήνα, Προσκήνιο).

- Pokrovski, M.(1967) *Εκλεκτά έργα* (4^{ος} τόμος) (Μόσχα, Misl).
- Prokofiev, M. (1985) *Η λαϊκή εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ* (Μόσχα, Pedagogika).
- Ράσης, Σ.(2004) *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα* (Αθήνα, Παπαζήση).
- Renaut, A.(2002) *Οι επαναστάσεις του Πανεπιστημίου* (Αθήνα, Gutenberg).
- Rubinstein, S. (1960) *Το πρόβλημα των ικανοτήτων και ζητήματα της ψυχολογικής θεωρίας*, στο D.Feldshtein (Ed.) *Χρηστομάθεια για την Αναπτυξιακή και Παιδαγωγική Ψυχολογία* (Μόσχα, MGU).
- Rutkevitch, M.(2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και της Νεολαίας* (Μόσχα, Gardariki).
- Sadovnischi, V. (2003) *Η εκπαίδευση που μπορούμε να χάσουμε* (Μόσχα, MGU).
- Schanbarisov, Sch. (1998) *Η διαμόρφωση του σοβιετικού πανεπιστημιακού συστήματος* (Μόσχα, Vichaia Schkola).
- Seton-Watson, H. (1967) *The Russian Empire* (Oxford, Clarendon Press).
- Tsumakov, V.& Zamostianov, A. (2003) *Παλαιό περιοδικό της Ρωσίας* (Μόσχα, Narodnoe obrazovanie).
- Volkov, V. (1987) *Σοβιετική Διανόηση* (Μόσχα, Politizdat).
- Zijatdinova, F. (1999) *Κοινωνικά προβλήματα Εκπαίδευσης* (Μόσχα, RGGU).
- Zinoviev, S.(1964) *Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα*, *Pedagogitseskaja entsiklopedia*, t.1, pp.463-471.
- Ziromskaja, B.(1988) *Η σοβιετική πόλη την περίοδο 1921-1925* (Μόσχα, Hauka).
- Zezina, M., Koschman, L.&Schulgin, V.(1990) *Ιστορία της ρωσικής κουλτούρας* (Μόσχα, Vichaia Schkola).

ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΤΗ ΜΕΤΑ-ΜΠΟΛΟΝΙΑ ΕΠΟΧΗ

Αριστοτέλης ΖΜΑΣ
Διδάσκων Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει αρχικώς τις ανησυχίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με το μέλλον των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τάσεις «αμερικανοποίησης» και απομάκρυνσής τους από το χουμπολντιανό ιδεώδες ακαδημαϊκής οργάνωσης. Θα υποστηριχθεί ότι η πραγματιστική απαίτηση για στενότερους δεσμούς μεταξύ πανεπιστημίων και αγοράς εργασίας οφείλει να μην αποδυναμώσει τη συμβολή των πρώτων στον κριτικό αυτοέλεγχο της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό η παροχή ουσιαστικής διοικητικής αυτονομίας στα πανεπιστήμια και η ανάδειξη του ιδιαίτερού τους «προφίλ» στον ευρωπαϊκό χώρο κρίνονται ολοένα και περισσότερο απαραίτητα.

Abstract

At first the article examines European Union's worries about the future of European universities. Furthermore it presents the trends of Americanization of European universities and their drifting away from Humboldt's academics ideal. It is argued that the pragmatists' demand for stronger bonds between universities and labour market must not weaken universities' support in society's critical self-examination. Moreover it argued that universities should administratively autonomous and be supported in order to develop their particular profile in European educational area.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποσκοπεί από τα πρώτα βήματά της στη στήριξη ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών στόχων. Σύγχρονα προτάγματα στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενιαίου χώρου ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, όπως «απασχόληση», «καταπολέμηση της ανεργίας», «ανταγωνιστικότητα», «ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων», «κοινωνική ισότητα» και «άρση κάθε είδους κοινωνικού αποκλεισμού» αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα της εν λόγω στήριξης. Στο πλαίσιο αυτό ανιχνεύεται ιδιαίτερα ο ρόλος του πανεπιστημίου στην «οικονομία και κοινωνία της γνώσης». Το επιστημονικό άλλωστε ενδιαφέρον για το εν λόγω θεματικό πεδίο έχει εντατικοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, ύστερα μάλιστα από τις διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις που δρομολογούνται στον ευρωπαϊκό ακαδημαϊκό χώρο της μετα- Μπολόνια εποχής.

Στην παρούσα μελέτη θα επισημανθούν αρχικώς οι ανησυχίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τις προοπτικές που διαγράφονται για το μέλλον των πανεπιστημίων της. Λαμβάνοντας υπόψη το χουμπολντιανό μορφώτυπο ακαδημαϊκής οργάνωσης θα υποστηριχθεί ότι το ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο απομακρύνεται από τις ιδεαλιστικές καταβολές του θέτοντας πραγματιστικά κριτήρια στον τρόπο λειτουργίας του. Χάρη σε αυτόν τον προσανατολισμό η Ευρωπαϊκή Ένωση ευελπιστεί ότι τα πανεπιστημιακά τμήματα θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της οικονομικής πάνω από όλα παγκοσμιοποίησης και της ανάπτυξης των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορικής. Από την άλλη πλευρά θα επισημανθεί ότι ο ακαδημαϊκός χώρος έχει την υποχρέωση να παραμείνει η «κορυφή» όπου διασφαλίζεται η «ηθική κουλτούρα κάθε

έθνους» (Humboldt, 1810/1995, σελ. 255), δίνοντας τη δυνατότητα διάπλασης σε «όλες τις υποστάσεις του αντικειμενικού πνεύματος» (Habermas, 1986, σελ. 703). Σε κάθε περίπτωση θα τονιστεί η ανάγκη για το εκάστοτε πανεπιστήμιο να αναδείξει το ιδιαίτερό του «προφίλ» στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Για να γίνει αυτό πρέπει να επιταχυνθεί η προώθηση των μηχανισμών συμβατότητας και διαφάνειας σε ευρωπαϊκό επίπεδο εξαιτίας των διαφορετικών εθνικών κανονισμών και παραδόσεων. Τέλος, θα υποστηριχθεί ότι η παροχή ουσιαστικής αυτονομίας στα πανεπιστήμια αναφορικά με τον καθορισμό των προγραμμάτων σπουδών, τους κανόνες απασχόλησης ακαδημαϊκού προσωπικού και την αυτοδιαχείριση των εγκαταστάσεών τους οφείλει να συνδεθεί με την ορθολογικότερη χρήση των ήδη συρρικνωμένων κρατικών ταμείων.

2. Η ΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ

Οι ευρωπαϊκές υπηρεσίες εκφράζουν τα τελευταία χρόνια την ανησυχία τους για τη δυνατότητα των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003α), για παράδειγμα, έχει εκδηλώσει έντονο προβληματισμό για τα βήματα προόδου που έχουν επιτευχθεί κατά την πραγμάτωση καίριων επιδιώξεων του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Το εν λόγω πρόγραμμα αναμένεται να συνδράμει στην πραγμάτωση του στρατηγικού στόχου της Λισσαβόνας που κατά κόρον τονίζεται σε έγγραφα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, και πιο συγκεκριμένα στην ανάδειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως την «ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη συνοχή». Η ανησυχία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επικεντρώνονται μεταξύ άλλων στην ένδεια στρατηγικών εκπαίδευσης, στην «ποιοτική» ανεπάρκεια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο υψηλό ποσοστό μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο, στην έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών και στη χαμηλή συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση. Αναφορικά, τώρα, με την τριτοβάθμια εκπαίδευση εκφράζεται η πεποίθηση ότι αυτή «δεν έχει μέχρι στιγμής καταλάβει τη θέση που της αρμόζει στο πρόγραμμα Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» (ό.π., σελ. 9), ενώ ταυτόχρονα αδυνατεί να προσελκύσει ταλαντούχους σπουδαστές και ερευνητές σε αντίθεση ό,τι συμβαίνει με τις Η.Π.Α. (ό.π., σελ. 11-12).

Ο σκεπτικισμός, πάντως, της Επιτροπής για το μέλλον του ευρωπαϊκού ακαδημαϊκού χώρου καταγράφεται σε ένα πρόσφατο σχετικά έγγραφό της αναφορικά με την ανάγκη να κινητοποιηθεί το «πνευματικό δυναμικό» της γηραιάς ηπείρου (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005). Η ασκούμενη κριτική επικεντρώνεται - πέρα από την προαναφερθείσα μη ελκυστικότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων - στην αδυναμία τους να χρηματοδοτήσουν επαρκώς τα προγράμματα σπουδών, να βελτιώσουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών τους και, τέλος, να διεξάγουν διεθνώς αναγνωρίσιμες έρευνες. Τα μονοτομεακά προγράμματα, οι παρωχημένες μέθοδοι διδασκαλίας, η μη ανταπόκριση των πανεπιστημιακών τμημάτων στις κοινωνικές απαιτήσεις, ο μονολιθικός τρόπος οργάνωσής τους καθώς και ο υπέρμετρος κρατικός παρεμβατισμός εκλαμβάνονται ως οι κύριες αιτίες της προβαλλόμενης κρίσης. Η τελευταία δύναται να ξεπεραστεί σύμφωνα πάντοτε με τις προτάσεις της Επιτροπής μέσα από την προώθηση μιας σειράς μέτρων που θα ενισχύσουν την πολυπόθητη «ελκυστικότητα» των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. «Διεθνικότητα», «προσαρμοστικότητα», «ανταγωνιστικότητα», «επιχειρηματικότητα», «διακλαδικά προγράμματα σπουδών», «ευέλικτες πολιτικές εγγραφής σπουδαστών», «εξατομικευμένες διαδρομές μάθησης», «έλεγχος ποιότητας» και ίδρυση «κέντρων αριστείας» είναι μερικά από τα σύγχρονα κελεύσματα του εκπαιδευτικού λόγου της Ευρωπαϊκής Ένωσης που τα κράτη-μέλη της καλούνται να λάβουν υπόψη τους στον δρόμο αναδόμησης του ακαδημαϊκού τους χώρου. Τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια οφείλουν γενικότερα να αποτελέσουν «σημείο αναφοράς» σε διεθνές επίπεδο. Προκειμένου μάλιστα να αντεπεξέλθουν

στις προκλήσεις του παγκόσμιου ανταγωνισμού στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθορίζει τρεις καίριους στόχους για αυτά, και πιο συγκεκριμένα την παροχή και αποτελεσματικότερη χρήση επαρκών και διατηρήσιμων πόρων, την εδραίωση της αριστείας τους σε θέματα έρευνας και διδασκαλίας, ιδιαίτερα μέσω της δημιουργίας δικτύων και, τέλος, το μεγαλύτερο άνοιγμά τους προς το εξωτερικό και τη βελτίωση της διεθνούς ελκυστικότητάς τους (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003β, σελ. 13-14). Ιδιαίτερη μνεία γίνεται, επίσης, στην πολύσημη έννοια της «ποιότητας» (βλ. Geronikolas & Zmas, 2005). Με μια σειρά προτάσεων, συστάσεων, γνωμοδοτήσεων, ανακοινώσεων και εκθέσεων των ευρωπαϊκών υπηρεσιών (ενδεικτικά βλ. Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2006· Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2005· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004α· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004β) τονίζεται η ανάγκη να εντατικοποιηθεί η συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών για τη βελτίωση της «ποιότητας» των παρεχόμενων από τα ακαδημαϊκά τους ιδρύματα υπηρεσιών. Ανάμεσα στα μέτρα που προκρίνονται είναι η ανάπτυξη εσωτερικών μηχανισμών πιστοποίησης της ποιότητας από τα ίδια τα πανεπιστήμια, η καθιέρωση κοινής δέσμης προτύπων, διαδικασιών και κατευθυντήριων γραμμών, η σύσταση ευρωπαϊκού μητρώου οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας και διαπίστευσης όπως και η εξασφάλιση της ελευθερίας των πανεπιστημίων να επιλέγουν τον οργανισμό αξιολόγησής τους.

Ακρογωνιαίος λίθος για την προώθηση των όποιων μεταρρυθμίσεων θεωρείται αναμφισβήτητη η αύξηση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων σε μια εποχή που η δημοσιονομική στενότητα είναι αισθητή. Τα εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προτεινόμενα μέτρα για την οικονομική ενίσχυση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων αποτελούν στην ουσία «μεταφορά» αμερικανικών μοντέλων. Ανεύρεση ιδιωτικών δωρεών από φιλανθρωπικές οργανώσεις, ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων, επιβολή διδάκτρων και, τέλος, ίδρυση από τα ίδια τα πανεπιστήμια εταιρειών εκμετάλλευσης των ερευνητικών τους υπηρεσιών προβάλλονται ως οι επικρατέστερες λύσεις για την ανασυγκρότηση του ευρωπαϊκού campus, λύσεις που εφαρμόζονται άλλοτε με περισσότερη και άλλοτε με λιγότερη επιτυχία εδώ και καιρό στις Η.Π.Α. (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1
Εκπαιδευτικός λόγος περί ευρωπαϊκού campus

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΠΡΟΤΑΓΜΑΤΑ	ΠΡΟΒΑΛΛΟΜΕΝΗ ΚΡΙΣΗ	ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
● Διεθνικότητα ● Ελκυστικότητα ● Προσαρμοστικότητα ● Ανταγωνιστικότητα ● Επιχειρηματικότητα ● Αποδοτικότητα ● Ευέλικτες πολιτικές εγγραφής φοιτητών ● Εξατομικευμένη σπουδαστική μάθηση ● Έλεγχος ποιότητας ● Κέντρα αριστείας	● Μονοτομεακά προγράμματα ● Παρωχημένες μέθοδοι διδασκαλίας ● Αγνόηση κοινωνικών απαιτήσεων ● Μονολιθικός τρόπος διαχείρισης ● Υπέρμετρος κρατικός παρεμβατισμός	● Ανεύρεση ιδιωτικών δωρεών ● Ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων ● Ίδρυση εταιρειών spin-off ● Επιβολή διδάκτρων

Το ερώτημα όμως τίθεται κατά πόσο η «μεταφορά» αμερικανικών προτύπων δύναται να ευδοκιμήσει στον ευρωπαϊκό δικτυακό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τα προβλήματα που απορρέουν από κάθε άγωνα υιοθέτηση ξένων μοντέλων υπό το πρίσμα του «εκπαιδευτικού

δανεισμού» είναι ήδη γνωστά στα μέλη της παιδαγωγικής κοινότητας (βλ. Steiner-Khamsi, 2003). Η δυνατότητα, για παράδειγμα, ανεύρεσης ακαδημαϊκών πόρων από φιλανθρωπικά ιδρύματα παραμένει αμφίβολη εξαιτίας των πενιχρών κινήτρων που ισχύουν στη γηραιά ήπειρο για μια τέτοιου είδους χρηματοδότηση (π.χ. μικρές φορολογικές ελαφρύνσεις προς χάρη των δωρητών). Η εδραίωση, επίσης, «εταιρικών σχέσεων» μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων καθίσταται αμφιλεγόμενη. Αυτό οφείλεται όχι μόνο στη νομοθετική αοριστία που επικρατεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναφορικά με τις προϋποθέσεις επίτευξης των εν λόγω συμπράξεων, αλλά και στις έντονες ανησυχίες να μετατραπεί ο ακαδημαϊκός χώρος σε παθητικό δέκτη των συνεχώς μεταβαλλόμενων απαιτήσεων της Αγοράς. Οι αντιδράσεις, πάντως, αναφορικά με την «εμπορευματοποίηση» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν ακόμη πιο δυναμικό χαρακτήρα, όταν το ενδεχόμενο αιωρείται να επιβληθούν σπουδαστικά δίδακτρα, ένα ενδεχόμενο που εναντιώνεται στις εθνικές παραδόσεις αρκετών ευρωπαϊκών χωρών (π.χ. γαλλικός Μάης '68). Σε αντίθεση με όλα αυτά η λύση που φαίνεται να γίνεται περισσότερο αποδεκτή από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας αφορά στην ενδυνάμωση της ευχέρειας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων να ιδρύσουν τα ίδια εταιρείες μέσω των οποίων θα καθίσταται εφικτή η εκμετάλλευση των ερευνητικών τους προϊόντων.

3. Η «ΑΜΕΡΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ» ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΧΟΥΜΠΟΛΤΙΑΝΟΥ ΙΔΕΩΔΟΥΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Οι σημερινές συζητήσεις αναφορικά με την «αμερικανοποίηση» των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων αναβιώνει την ήδη στα χουμπολντιανά χρόνια γνωστή προβληματική για το πώς η απελευθέρωση της επιστήμης από κάθε είδους κηδεμονία διασφαλίζεται μέσω της κρατικής θεσμοθέτησής της. Ο W. v. Humboldt (1810/1995) είχε θεωρήσει το κράτος ως τον δυνητικά πιο ανιδιοτελή χρηματοδότη του πανεπιστημίου χωρίς να αγνοεί βέβαια και την πρόθεση των κρατικών αρχών να καρπώνονται τα οφέλη της επιστημονικής έρευνας. Κατά την άποψή του το πανεπιστήμιο όφειλε πάνω από όλα να παραμείνει ένας μορφωτικός χώρος (Bildungsanstalt), τη στιγμή που τα ακαδημαϊκά μέλη και οι σπουδαστές θα αγωνίζονταν από κοινού για τη σύζευξη της «υποκειμενικής μόρφωσης» με την «αντικειμενική επιστήμη» (ό.π., σελ. 256 κ.ε.). Στη σύγχρονη όμως εποχή των «άδειων κρατικών ταμείων» η επιστημονική ελευθερία καλείται να διασφαλιστεί μέσα από την ενίσχυση της αυτονομίας των πανεπιστημίων, τη σταδιακή απεξάρτησή τους από τον κρατικό έλεγχο, τη διείσδυση της νεοφιλελεύθερης λογικής στον τρόπο οργάνωσής τους και την ενίσχυση της μεταξύ τους διαφοροποίησης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποχαιρετώντας ακαδημαϊκά ιδεώδη του παρελθόντος δηλώνει χαρακτηριστικά μεταξύ άλλων:

«Για χρόνια τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια ακολουθούσαν ορισμένα μοντέλα και ιδιαίτερα το μοντέλο του ιδανικού πανεπιστημίου που συνέλαβε πριν από σχεδόν δύο αιώνες ο Wilhelm Von Humboldt κατά τις μεταρρυθμίσεις του στα πανεπιστήμια της Γερμανίας. Στις μεταρρυθμίσεις αυτές έθεσε την έρευνα στο επίκεντρο των πανεπιστημιακών δραστηριοτήτων και την κατέστησε ως βάση της εκπαίδευσης. Τα πανεπιστήμια όμως σήμερα τείνουν να αποστασιοποιηθούν από τα μοντέλα αυτά και να παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003β, σελ. 6).

Μια πρώτη συνέπεια της αποστασιοποίησης των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων από το χουμπολντιανό ακαδημαϊκό πρότυπο είναι η ενίσχυση της επαγγελματοποίησης των προπτυχιακών σπουδών και η ταυτόχρονη μείωση του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωσή τους. Η αναγνώριση του γεγονότος ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση εμπεριέχει στοιχεία επαγγελματικού χαρακτήρα στέκεται αναμφίβολα εμπόδιο σε κάθε αποπροσανατολιστικό ιδεολόγημα για αποσύνδεση των προγραμμάτων σπουδών από την αγορά εργασίας. Η γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση παραμένει ένα από τα ισχυρότερα κίνητρα για να επιλέξουν οι υποψήφιοι σπουδαστές μία συγκεκριμένη σχολή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υψηλή ζήτηση που παρουσιάζουν τα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής

εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια τα τελευταία χρόνια. Οι ευοίωνες προοπτικές που διανοίγονται για τους αποφοίτους τους ύστερα μάλιστα από την ίδρυση ολοήμερων δημοτικών σχολείων καθιστούν τα εν λόγω τμήματα ιδιαίτερα δημοφιλή στις προτιμήσεις των νέων (ενδεικτικά βλ. Λακασάς, 2006). Σε ανάλογες βέβαια περιπτώσεις ελλοχεύει ο κίνδυνος η επιλογή των σπουδών να γίνεται αποκλειστικά με ωφελιμιστικά-ορθολογικά κριτήρια περιορίζοντας ουσιαστικά την προοπτική να σπουδάσει κανείς και για λόγους προσωπικής ικανοποίησης καθώς και πνευματικής εγρήγορσης.

Λαμβάνοντας υπόψη το χουμπολντιανό ιδεώδες ακαδημαϊκής οργάνωσης, το πανεπιστήμιο οφείλει να εξαλείψει τον κίνδυνο περιορισμού του σε ένα ίδρυμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Κάτι τέτοιο όμως δεν αποφεύγεται, καθώς η επαγγελματικοποίηση των σπουδών και η χρονική τους συρρίκνωση προωθούν πάνω από όλα εκείνη τη χρηστική γνώση που δύναται να εξαργυρωθεί επαγγελματικά (ενδεικτικά βλ. Σταμάτης, 2001). Η επιμονή για την απόκτηση άμεσα αναλυσίμων γνώσεων καταγράφεται ακόμη και στα επίσημα έγγραφα των ευρωπαϊκών υπηρεσιών. Η ανάγκη, για παράδειγμα, να αυξηθεί το ποσοστό του φοιτητικού πληθυσμού που ενδιαφέρεται να σπουδάσει σε επιστημονικούς τομείς όπως μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και νέες τεχνολογίες τονίζεται συνεχώς από την Ευρωπαϊκή Ένωση που ευελπιστεί ότι με τον τρόπο αυτόν θα βελτιώσει την οικονομική της ανταγωνιστικότητα. Μια τέτοιου είδους ιεραρχική ταξινότηση υποβιβάζει τη σημασία όλων εκείνων των επιστημονικών κλάδων που είναι δύσκολο να αποτιμηθούν με πραγματιστικούς όρους. Το συγκεκριμένο πρόβλημα αφορά κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα των κοινωνικών επιστημών που παρουσιάζονται ιδιαίτερα ευάλωτα στην προάσπιση της αξίας τους κατά τις διαδικασίες επανασχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών. Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι οι σημερινές ενστάσεις ως προς την αποδυνάμωση της ανθρωπιστικής παιδείας έχουν χρόνιο χαρακτήρα. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν οι άλλοτε επικριτικές διαλέξεις του F. Nietzsche (1872/2002) για το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του και την εννοιολογική συρρίκνωση της «παιδείας» (Bildung) σε γνώσεις αποκλειστικά χρησιμοθηρικού χαρακτήρα.

Το πανεπιστήμιο οφείλει, λοιπόν, να αναδειχθεί πολύ περισσότερο σε έσχατο χώρο κριτικής σκέψης που αντικρούει κάθε δογματική θεώρηση της γύρω πραγματικότητας. Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση φαίνεται να μην συμβαδίζει πλήρως με την αντίστοιχη γραμμή πλεύσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η τελευταία ακολουθώντας σχεδόν μία κανονιστική «ανάγνωση» της πραγματικότητας ταυτίζει την κοινωνία με το σύστημα της αγοράς, στις επιταγές του οποίου ο πανεπιστημιακός χώρος καλείται να προσαρμοστεί (βλ. Ματθαίου, 2003, σελ. 45 κ.ε.). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η οικονομικότητα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης έχει δικαίως τεθεί εδώ και καιρό στο επίκεντρο των επιστημονικών συζητήσεων, σε μια χρονική περίοδο εξάλλου που ο ρόλος του Κράτους Πρόνοιας έχει συρρικνωθεί σημαντικά. Από την άλλη πλευρά η Ευρωπαϊκή Ένωση υποβαθμίζει τη μακροοικονομική διάσταση προβλημάτων, όπως αυτών της ανεργίας και της ετεροαπασχόλησης, θεωρώντας το πανεπιστήμιο ως κύριο υπεύθυνο για την καταπολέμησή τους. Η σταδιακή εξάλειψη όμως των προαναφερθέντων προβλημάτων απαιτεί τη συλλογική αφύπνιση πολιτικοκοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών φορέων. Εάν λοιπόν η Ευρωπαϊκή Ένωση συνεχίσει να επιμένει στη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως κύριου υπεύθυνου για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κρίσης, τότε δεν αποκλείεται να οδηγηθούμε σε ακόμη μεγαλύτερη εντατικοποίηση των φαινομένων της ανεργίας και της ετεροαπασχόλησης. Στο πλαίσιο αυτό ο βαθμός εξειδίκευσης των πτυχίων bachelor παραμένει ένα ακόμη ανοιχτό ερώτημα. Μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας συνεχίζουν να διατηρούν επιφυλάξεις στις πιέσεις για παροχή εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο των ήδη χρονικά συρρικνωμένων προπτυχιακών σπουδών. Ο προβληματισμός τους εστιάζεται στην αβεβαιότητα και στη συνεχή μεταβλητότητα που υπάρχει στην αγορά εργασίας, η οποία απαιτεί ιδιαίτερη προσαρμοστικότητα και ευελιξία σε διαστήματα παραγωγικής ύφεσης.

Το βέβαιο είναι ότι η εμπορευματοποίηση του πανεπιστημιακού χώρου, η προώθηση της εφαρμοσμένης έρευνας και η εναγώνια αναζήτηση της χρηστικής γνώσης συμπαρασύρουν την ίδια την ακαδημαϊκή κοινότητα σε ένα κλίμα ανταγωνισμού και δυσπιστίας. Τα μέλη της βρίσκονται

συνεχώς υπό την πίεση να διεκδικήσουν κονδύλια για τη χρηματοδότηση των ερευνών τους που σε συνδυασμό με τη δημοσίευση πολυάριθμων papers θα διευκολύνουν τη γρήγορη επαγγελματική τους αναρρίχηση. Το όραμα μάλιστα του «ακαδημαϊκού δασκάλου» που αφιερώνει αρκετό από τον εργασιακό του χρόνο στις διδακτικές υποχρεώσεις και στη συνεργασία του με τους φοιτητές παραμένει συχνά μετέωρο, ιδιαίτερα όταν τα πανεπιστημιακά μέλη αναλαμβάνουν την ευθύνη να διαχειριστούν σημαντικά κονδύλια και να εποπτεύσουν με επιτυχία το συνεργαζόμενο με αυτά ανθρώπινο δυναμικό.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκρότηση ευρωπαϊκού campus αποσκοπεί στη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων, αν και ο ακαδημαϊσμός αγνοούσε ανέκαθεν κάθε είδους χωροχρονικά σύνορα. Η διεθνοποίησή τους προϋποθέτει, πάντως, την άσκηση εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών-μελών της μιας εξωστρεφούς πολιτικής, η οποία προωθείται σήμερα με τη «μεταφορά» αμερικανικών προτύπων ακαδημαϊκής οργάνωσης σε αυτά. Η «μεταφορά» οφείλει όμως να απομακρυνθεί από κάθε μηχανιστική αντιγραφή αμερικανικών μοντέλων στον ευρωπαϊκό χώρο. Η ιδιαιτερότητα των διαφόρων συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης που λειτουργούν μέσα σε αυτόν θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Η τελική, έτσι και αλλιώς, υλοποίηση του δανειζόμενου μοντέλου δεν αντικαθρεφτίζει κατ' ανάγκη και την αρχική του μορφή (βλ. Halpin & Troyna, 1995). Οι προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και παραδόσεις είναι βαθιά ριζωμένες στο οικονομικοκοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό συγκείμενο της εκάστοτε χώρας που διαμορφώθηκε με την πάροδο του χρόνου, με συνέπεια οι όποιες προκλήσεις (π.χ. διεθνοποίηση, επιταγές της παγκόσμιας Αγοράς) να φιλτράρονται με ξεχωριστό τρόπο. Η διατήρηση άλλωστε της ιδιαιτερότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων εγγυάται σε σημαντικό βαθμό τον πολιτιστικό πλούτο της Ευρώπης, η οποία πασχίζει εναγωνίως για την ανεύρεση της «ενότητας μέσα από την ποικιλομορφία».

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι, ενώ σήμερα πραγματοποιείται η «μεταφορά» αμερικανικών μοντέλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο, η ακριβώς αντίστροφη τάση συνέβη σε παρελθούσες εποχές. Το χουμπολντιανό ιδεώδες ακαδημαϊκής οργάνωσης με τις όποιες ερμηνευτικές αποκλίσεις στον τρόπο υλοποίησής του αποτέλεσε, πιο συγκεκριμένα, κινητήριο πηγή έμπνευσης για την αναδόμηση όχι μόνο των ευρωπαϊκών αλλά και αρκετών αμερικανικών πανεπιστημίων. Αν και οι συνέπειες της «αμερικανοποίησης» των ευρωπαϊκών ανώτατων ιδρυμάτων είναι δύσκολο να προβλεφθούν σε μια μεταβατική εποχή όπως η σημερινή, τα συμβολικά τους εμβλήματα φαίνεται να έχουν αλλάξει. Στο επίκεντρο του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου τίθενται πια η γνώση και η πληροφορία αντί της αλήθειας, η επαγγελματική κατάρτιση αντί της μόρφωσης, το κέρδος και η αποτελεσματικότητα αντί της επιστήμης ως αυτοσκοπός.

Σε κάθε περίπτωση το κύριο ζητούμενο για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη-μέλη της παραμένει η ενίσχυση και όχι η αποδυνάμωση της δημόσιας ευθύνης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005, σελ. 8 κ.ε.). Η ανεύρεση λοιπόν ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος και στην προάσπιση των κοινωνικομορφωτικών αξιών που θεμελίωσαν την ακαδημαϊκή παράδοση στη γηραιά ήπειρο επιβάλλεται ως κύριο μέλημα της ευρωπαϊκής πολιτικής πάνω σε ζητήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διεύθυνση εξάλλου της μακροοικονομικής πολιτικής στον εκπαιδευτικό χώρο (π.χ. ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, διαχειριστικότητα, μετρησιμότητα, θέσπιση δεικτών επίδοσης και ποιότητας) έχει μεταμορφώσει τουλάχιστον μέχρι στιγμής τον τρόπο κρατικής παρέμβασης στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά σε καμιά περίπτωση δεν έχει οδηγήσει στη μετάβαση από το Κράτος στην Αγορά (βλ. Γράβαρης, 2005, εδώ σελ. 33).

Η παραγωγή και ροή της γνώσης αναγνωρίζεται σήμερα ως κινητήρια δύναμη της οικονομίας που εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τον έλεγχο της διακίνησης άυλων αγαθών (π.χ. πληροφορίες, διαφημίσεις). Το πανεπιστήμιο έχει επωμιστεί σημαντικό ρόλο κατά τις νέες

οικονομικές εξελίξεις χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η κάλυψη των αναγκών της αγοράς τίθεται ως μοναδικός στόχος του. Αντιθέτως, η αποστολή του επεκτείνεται, ταυτόχρονα, στην καλλιέργεια ελευθεροφρόνων προσωπικοτήτων που αντιστέκονται σε κάθε απόπειρα της εκάστοτε τεχνοκρατικής εξουσίας. Η προσδοκώμενη ισορροπία μεταξύ των διαφορετικών αυτών καθηκόντων του πανεπιστημίου είναι εφικτή, εφόσον η πολιτεία παραμένει σημαίνον παράγοντας της οικονομικής του στήριξης. Το κράτος οφείλει να ανταποκριθεί στο αίτημα εκδημοκρατισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδυναμώνοντας τους επιλεκτικούς μηχανισμούς πρόσβασης σε αυτή, εξασφαλίζοντας σπουδαστικές θέσεις σε όλους τους ενδιαφερόμενους και περιορίζοντας τη γραφειοκρατική του δυσκαμψία. Διαφορετικά ούτε ο ακαδημαϊκός χώρος εκσυγχρονίζεται, ούτε η ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά ως δημόσιο αγαθό.

Η συζήτηση αναφορικά με την επίτευξη όλων αυτών των μεγαλόπνοων στόχων στρέφεται μάλιστα τα τελευταία χρόνια γύρω από την αυτοδιαχείριση των πανεπιστημίων, την ενίσχυση της μεταξύ τους διαφοροποίησης και, τέλος, τη θέσπιση διαφανών και συμβατών κανονισμών τόσο σε κρατικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η αυτοδιαχείριση, καταρχήν, των πανεπιστημιακών τμημάτων αποτελεί το πρώτο ουσιαστικό βήμα στην προσπάθεια αναδόμησής τους (βλ. Newman, Couturier & Scurry, 2004, σελ. 104 κ.ε.). Οι παρωχημένες συνταγματικές διατάξεις από τις οποίες διέπεται ο ευρωπαϊκός ακαδημαϊκός χώρος επιτείνουν τη μονολιθικότητά του περιορίζοντας την ήδη έτσι και αλλιώς υπονομευόμενη αυτοτέλεια των πανεπιστημίων. Η παρότρυνση, επομένως, της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου που θα επιτρέψει στα πανεπιστήμια να αξιοποιούν οικονομικά τα ερευνητικά τους επιτεύγματα αποκτά προοδευτικά μεγαλύτερη απήχηση, καθώς δίνει τη δυνατότητα να γεφυρωθεί ο δημόσιος χαρακτήρας της ανώτατης εκπαίδευσης με την εντατικοποίηση της επιχειρηματικής της δράσης.

Η ανάγκη για ουσιαστική αυτοδιαχείριση και αυτοτέλεια των πανεπιστημιακών τμημάτων συνδέεται άρρηκτα με τη ενδυνάμωση της μεταξύ τους διαφοροποίησης και της συνακόλουθης διαμόρφωσης του ιδιαίτερού τους προφίλ (βλ. Teichler, 2005, σελ. 114-118). Ο ενιαίος ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης χρειάζεται αναμφίβολα την ανάπτυξη δικτύων αριστείας και ποιότητας που θα αποσκοπούν στην παραγωγή έρευνας παγκόσμιας εμβέλειας. Εξίσου όμως σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα πανεπιστήμια εκείνα που μεριμνούν πρωτίστως για την παροχή άριστου επαγγελματικού εξοπλισμού στους αποφοίτους τους σε συνδυασμό με τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Κάθε πανεπιστήμιο οφείλει λοιπόν να καταστήσει αναγνωρίσιμη την ιδιαίτερή του φυσιογνωμία προβάλλοντας τους τομείς εκείνους στους οποίους δίνει ιδιαίτερη έμφαση. Η θεμελίωση μάλιστα κάθε νέου πανεπιστημιακού τμήματος προϋποθέτει εκ των προτέρων την επεξεργασία μιας σειράς ερωτημάτων που συνδέονται με τους στόχους τους οποίους θέτει, τον τρόπο υλοποίησής τους, τις προβλεπόμενες υλικοτεχνικές υποδομές, το διαθέσιμο διδακτικό προσωπικό και τις επαγγελματικές προοπτικές που αναμένεται να διανοίξει στους αποφοίτους του. Σε κάθε άλλη περίπτωση οδηγούμαστε σε συντεχνιακές λογικές ίδρυσης πανεπιστημιακών τμημάτων, φαινόμενο αρκετά γνωστό στην ελληνική επικράτεια.

Η διαφοροποίηση, τέλος, των πανεπιστημιακών τμημάτων απαιτεί πάνω από όλα συμβατότητα και διαφάνεια μεταξύ των επιμέρους νομοθετικών κανονισμών που διέπουν τα εθνικά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που δεν έχει επιτευχθεί ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό στον ευρωπαϊκό χώρο. Η διασφάλιση της συμβατότητας και της διαφάνειας κρίνεται επιτακτική ιδιαίτερα για εκείνα τα ευρωπαϊκά κράτη των οποίων το ρυθμιστικό πλαίσιο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει έντονα σημάδια εσωστρέφειας και ανελαστικότητας, όπως αυτό της Ελλάδας. Οι τρέχουσες συζητήσεις στην εν λόγω χώρα περί ίδρυσης ιδιωτικών και μη-κερδοσκοπικών μη-κρατικών πανεπιστημίων όχι μόνο βρίσκονται εκτός τόπου και χρόνου σε σύγκριση με την Ευρωπαϊκή Ατζέντα περί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά ενισχύουν ακόμη περισσότερο τις σημαντικές υστερήσεις που παρατηρούνται στο ελληνικό ακαδημαϊκό πεδίο αναφορικά με την πραγμάτωση καίριων στόχων της Διαδικασίας της Μπολόνιας (βλ. Κλάδης, 2005).

Κάθε κρατικά χρηματοδοτούμενος οργανισμός οφείλει σε τελική ανάλυση να λογοδοτεί υπό το νεολογικό κέλευσμα «όποιος παίρνει δημόσιο χρήμα πρέπει να αξιολογείται». Οι εκπρόσωποί του ακαδημαϊκού χώρου βρίσκονται σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση ανταγωνιστικής μοιρασιάς ολοένα και λιγότερο κρατικών κονδυλίων. Σε αυτό το πλαίσιο η πανεπιστημιακή κοινότητα καλείται παράλληλα να ξανακερδίσει τη δημόσια εμπιστοσύνη που διαβρώθηκε με το πέρασμα του χρόνου αναφορικά με το ήθος, τη διαφάνεια και την αντικειμενικότητά της. Εάν θα μπορέσει, πάντως, να κερδίσει το στοίχημα εξαρτάται ως επί το πλείστον από την ετοιμότητά της να επωμιστεί το βάρος των ευθυνών της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. (2006) *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15^{ης} Φεβρουαρίου 2006 για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. ΕΕ αριθ. L 64, της 04.03.06, σελ. 60-62.
- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. (2005) *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα «Πρόταση του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για περαιτέρω συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. ΕΕ αριθ. C 255, της 14.10.05, σελ. 72-75.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005) *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης: ενδυνάμωση των πανεπιστημίων ώστε να εξασφαλιστεί η πλήρης συμβολή τους στη στρατηγική της Λισσαβώνας*. COM (2005) 152 τελικό της 20.04.05.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2004α) *Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. COM (2004) 642 τελικό, της 12.10.04.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2004β) *Έκθεση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών για την εφαρμογή της σύστασης 98/561/EK του Συμβουλίου της 24^{ης} Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. COM (2004) 620 τελικό, της 30.09.04.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003α) *Ανακοίνωση της Επιτροπής. «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010». Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβώνας. (Σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη)*. COM (2003) 685 τελικό της 11.11.03.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003β) *Ανακοίνωση από την Επιτροπή. Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης*. COM (2003) 58 τελικό της 05.02.03.

Ελληνόγλωσση

- Γράβαρης, Δ. (2005) *Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική*, στο: Δ. Γράβαρης/Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας).
- Κλάδης, Δ. (2005) *Η συζήτηση στην Ελλάδα για τα ιδιωτικά και για τη μη-κερδοσκοπικά μη-κρατικά Πανεπιστήμια (εκτός τόπου και χρόνου σε σχέση με τη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα;)*, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 4, σελ. 127-140.
- Λακασάς, Α. (2006) *Πρώτος στόχος των νέων ο γρήγορος διορισμός, Η Καθημερινή*, της 03.09.06, σελ. 21.
- Ματθαίου, Δ. (2003) *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας και η Προσπάθεια Χειραγώγησης της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 1, σελ. 43-66.
- Nietzsche, F. (2002³) [1872] *Μαθήματα για την Παιδεία*, μετάφ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος (Αθήνα, Εκδόσεις PRINTA).

Σταμάτης, Κ. (2001) Η Διακήρυξη της Μπολώνια. Η νέα εκπαιδευτική τάξη στην Ευρώπη, *Πανεπιστήμιο*, τχ. 3, σελ. 91-112.

Ξενόγλωσση

Geronikolas E. & Zmas, A. (2005) On the Quality of Education along European Union Guidelines: a Didactic Philosophical Approach, in: N. Terzis (Ed.), *Quality in Education in the Balkans* (Thessaloniki, Kyriakidis Brothers s.a.).

Habermas, J. (1986) Die Idee der Universität - Lernprozesse, *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(5), S. 703-718.

Halpin, D. & Troyna, B. (1995) The Politics of Education Policy Borrowing, *Comparative Education*, 31(3), pp. 303-310.

Humboldt, W. v. [1810] (1996⁵) Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Humboldt, W. v., Werke in fünf Banden. Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Newman, F., Couturier, L. & Scurry, J. (2004) *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market* (San Francisco, Jossey-Bass).

Steiner-Khamsi, G. (2003²) Transferring Education, Displacing Reforms, in: J. Schriewer, (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt/a.M., Peter Lang).

Teichler, U. (2005) *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess* (Münster, Waxmann).

Το Πανεπιστήμιο και οι θεραπεινίδες του^(*)

ΑΛΕΞΗΣ ΔΗΜΑΡΑΣ

Περίληψη

Σ' αυτή τη μελέτη, θα επιχειρήσω να δείξω μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους πιστεύω ότι ένας *θεσμός*, η γενική εκπαίδευση με τις δύο βαθμίδες της, έχει οδηγηθεί να *υπηρετεί σκοπούς που έρχονται σε σύγκρουση με τη δική τους αυτοτέλεια*, δηλαδή, τις ανάγκες του πανεπιστημίου. Παράλληλα, θα προσπαθήσω να αναγνωρίσω μερικές από τις αιτίες αυτής της σχέσης, και να επισημάνω μερικές επιπτώσεις της.

Abstract

In this essay, I will try to show some of the ways through which, to my opinion, an institution, namely General Education, has served goals that do not comply with its own self-existence, that is the needs of Higher Education. I will also try to investigate some of the reasons that led to this relationship as well as some of its consequences.

Αν και το θέμα αυτής της εισήγησης με απασχολεί από πολλά χρόνια, ο τίτλος της είναι προϊόν ειδικού προβληματισμού, καθώς ήθελα να είναι πιο ευρηματικός από εκείνον, τον λογοπαικτικό, που είχε δώσει σε ένα σχετικό μελέτημά του πριν από 11 χρόνια, ο οικοδεσπότης μας, ο Σήφης Μπουζάκης: «Σχέση Μέσης Εκπαίδευσης - ΑΕΙ: μια σχέση δεσμών»^[1]. Προσέτρεξα, λοιπόν στα τεκμήρια, και βρήκα το ζητούμενο σε μια ρητορική ερώτηση που διατύπωσε ο Αθανάσιος Ευταξίας το 1900: «Πού του πεπολιτισμένου κόσμου ηκούσθη την σήμερον Δ[ημοτική] Εκπαίδευσις μεταβαλλομένη εις απλήν θεραπεινίδα της Μ[έσης] Εκπαιδεύσεως και προσαρμοζομένη προς μόνας τας ανάγκας ταύτης;»^[2]. Ο έλεγχος σε έγκυρο λεξικό διακίωσε την επιλογή: Το θηλικό της λέξης *θεράπων* δεν σημαίνει απλώς υπηρέτρια, αλλά έχει επίσης μεταφορική, λόγια σημασία, και χρησιμοποιείται «για πνευματική δραστηριότητα ή για θεσμό, όταν υπηρετεί σκοπούς που έρχονται σε σύγκρουση με τη δική τους αυτοτέλεια»^[3].

Στα επόμενα είκοσι λεπτά, λοιπόν, θα επιχειρήσω να δείξω μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους πιστεύω ότι ένας *θεσμός*, η γενική εκπαίδευση με τις δύο βαθμίδες της, έχει οδηγηθεί να *υπηρετεί σκοπούς που έρχονται σε σύγκρουση με τη δική τους αυτοτέλεια*, δηλαδή τις ανάγκες του πανεπιστημίου. Παράλληλα θα προσπαθήσω να αναγνωρίσω μερικές από τις αιτίες αυτής της σχέσης, και να επισημάνω μερικές επιπτώσεις της. Όλα, ωστόσο, περισσότερο ως αφετηρία προβληματισμού περισσότερο παρά ως κατάληξη αναλυτικής διερεύνησης του θέματος.

Και, βέβαια, καθώς ο λόγος είναι για σχέση εξάρτησης των αρχικών βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος από την τρίτη, πρώτος, προφανής συνειρμός είναι οι εισαγωγικές προς το πανεπιστήμιο εξετάσεις. Το ειδικότερο αυτό θέμα έχει επαρκώς καλυφθεί: Από τα σχετικώς πιο πρόσφατα μνημονεύω δύο εργασίες που βρίσκονται πιο κοντά στην οπτική γωνία που θα με απασχολήσει απόψε και που τα θεωρώ από τα πιο στοχαστικά:

- Το άρθρο του Σήφη Μπουζάκη στο οποίο αναφέρθηκα ήδη^[4].
- Το υποκεφάλαιο «Οι [αρνητικές] επιπτώσεις [του συστήματος εισαγωγής στα ΑΕΙ/ΤΕΙ] στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» στο σχετικό βιβλίο των Κασσωτάκη - Παπαγγελή^[5].

Αλλά ανεξάρτητα από την επιστημονική αυτή κάλυψη και τον ανάλογο προβληματισμό, το θέμα αντιμετωπίζεται κατά κανόνα από μια συγκεκριμένη –πολύ περιορισμένη, πρακτική, υλιστική και εγωκεντρική– οπτική γωνία. Απομονώνω, εισαγωγικά, τέσσερα χαρακτηριστικά της, που συνδέονται κυρίως με παρασιωπήσεις:

1. Το κακό αναζητείται στον θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων και όχι στη γενικότερη συνάφεια των δύο εμπλεκόμενων βαθμίδων. Παραγνωρίζεται, δηλαδή, το γεγονός ότι η «προ-πανεπιστημιακή» υφή του Λυκείου δεν αναφέρεται καν στην προετοιμασία για την τριτοβάθμια μαθησιακή μεθοδολογία και πρακτική (βιβλιογραφική αναζήτηση, σύνταξη εργασίας, εισαγωγή στην επιστημολογία, κλπ), που θα μπορούσε ενδεχομένως να θεωρηθεί γενικότερα επωφελής, αλλά αποκλειστικά στην προετοιμασία, τη φροντιστηριακή προετοιμασία, για τις εισαγωγικές εξετάσεις.

2. Παραγνωρίζεται επίσης το γεγονός ότι οι δοκιμασίες για τις οποίες γίνεται λόγος –ακόμη και όταν αυτό αποσιωπάται ή αποκρύπτεται– σχεδιάστηκαν ως αποκλειστικά διαγωνιστικές για την επιλογή –μεταξύ εκείνων που έχουν ήδη τα τυπικά προσόντα– όσων θα καταλάβουν ορισμένο αριθμό θέσεων, μικρότερο από τους διεκδικητές τους. Αυτά μπορεί να χαρακτηρίζονται ως παιδαριώδη και αυτονόητα – και τέτοια θα έπρεπε να είναι. Ωστόσο οι ανοησίες που ακούστηκαν και επισήμως και από «ειδικούς» το περασμένο καλοκαίρι^[6] κατά τη διάρκεια ομαδικής υστερίας που κατέλαβε την ελληνική κοινωνία για τους εισαγόμενους στα πανεπιστήμια με βαθμούς «κάτω από τη βάση», πείθουν ότι επικρατούν και στο θέμα αυτό άγνοιες και παρανοήσεις – αν δεν αναγνωρίζονται και εδώ απόπειρες παραπλάνησης. Και, βέβαια, βρίσκεται έξω από την εστίαση η καθοριστική διάσταση της σχετικότητας αυτής της βαθμολογίας, ιδίως σε σχέση με την αυξομειούμενη «δυσκολία» των εξεταζόμενων θεμάτων. Μένει, εξάλλου, αδιερεύνητο γιατί η ψύχωση με την «αντικειμενικότητα» δεν οδήγησε και σε παραδοχή σταθμίσεων στις διαδοχικές φάσεις της εξεταστικής διαδικασίας.

3. Παραγνωρίζεται ύστερα το γεγονός ότι οι εξετάσεις είναι στην ουσία αποκλειστικά εισαγωγικές –ακόμη και όταν αυτό αποσιωπάται ή παραλλάσσεται– και όχι απολυτήριες: ελέγχουν αν ο εξεταζόμενος έχει τα όποια εφόδια χρειάζονται οι πανεπιστημιακές σπουδές και όχι αν αφομοίωσε όσα διδάσκονται στο Λύκειο.

4. Η προσεκτική θεώρηση των πραγμάτων, τέλος, παρέχει πολύ σοβαρές ενδείξεις ότι 40 χρόνια τώρα το σύστημα (με την ευρύτερη δυνατή σημασία του όρου) δεν έχει αποδεχθεί τη θεμελιακή αλλαγή την οποία εισήγαγε η μεταρρύθμιση του 1964: τον πλήρη αποκλεισμό των πανεπιστημίων από τη διαδικασία της επιλογής των υποψήφιων φοιτητών. Αυτό, υπήρξε και καίριο βήμα προς τον εκδημοκρατισμό του συστήματος^[7]. Θυμίζω, παρενθετικά ότι κύριος –αν όχι μόνος– εισηγητής της μεταρρύθμισης εκείνης ήταν ο Ευάγγελος Παπανούτσος, και ότι ο Παπανούτσος δεν υπήρξε ποτέ καθηγητής πανεπιστημίου.

Τώρα, λοιπόν, μετά τη συμπλήρωση τεσσαρακονταετίας από τη θέσπισή του, τα βασικά χαρακτηριστικά εκείνου του θεσμού αμφισβητούνται δημόσια, από το κατεστημένο και την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου της Παιδείας, καθώς και από πολλούς πανεπιστημιακούς. Αυτά –στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα– δεν εκπλήσσουν, αν και η εμμονή της Αντίδρασης δείχνει ασφαλώς και την καθοριστική σημασία του μέτρου. Από την άλλη μεριά, όμως, εκείνο που εκπλήσσει είναι η χαλαρή υποστήριξή του –όταν εκδηλώνεται– από φορείς (όπως οι οργανώσεις –επιστημονικές και επαγγελματικές– των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης) και πολιτικές δυνάμεις που λογικά θα περίμενε κανείς να συντάσσονται με την ιδεολογικό προσανατολισμό του.

* * *

Οι παρατηρήσεις αυτές οδηγούν, πιστεύω, στο συμπέρασμα πως χρειάζεται να ξαναδούμε τα πράγματα από την πρώτη τους αρχή, η οποία –όπως σχεδόν πάντα– είναι και πολύ απλή. Και να προχωρήσουμε ύστερα προς τα σύγχρονα, προς τα σημερινά όπου φαίνεται ότι κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σχετικών συζητήσεων (ακόμη και του τρόπου με τον οποίο εκφράζονται οι διάφοροι προβληματισμοί) είναι η άγνοια και οι παρανοήσεις. Άγνοια τόσο του παρελθόντος όσο και των βασικών όρων που πρέπει να πληρούν οι όποιες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις για να έχουν πιθανότητες αποτελεσματικότητας. Και παρανοήσεις από σύγχυση για το περιεχόμενο των εννοιών, αλλά και σε σχέση με τις προθέσεις των νομοθετών και τις στοχεύσεις των μέτρων. Η επιστημονική ανάλυση του θέματος, δηλαδή, επιβάλλει την αποψίλωσή του από τις ποικίλες παραφυάδες που έχει αποκτήσει με το πέρασμα των χρόνων, έτσι ώστε να γίνει αντιληπτή η ουσία του. Ανάμεσα σε όσα –πολλαπλώς ποικίλα– θα περιλαμβάνονταν σε μια τέτοια διαδικασία, μνημονεύω, δειγματοληπτικά, ορισμένα σημεία που αναφέρονται στη σχέση των πανεπιστημιακών σπουδών με την επαγγελματική απασχόληση στον δημόσιο τομέα:

Το 1918 ορίστηκε κλειστός αριθμός εισακτέων –πρώτη φορά εφαρμογής του θεσμού στην Ελλάδα– στη Σχολή Τοπογράφων Μηχανικών του Πολυτεχνείου. Το μέτρο συνοδεύτηκε με μια δέσμευση: όσοι εισάγονταν με αυτόν τον τρόπο είχαν εξασφαλισμένο διορισμό στο Δημόσιο αμέσως μετά

τη λήψη του πτυχίου τους. Η ρύθμιση στηριζόταν προφανώς σε έναν πολύ απλό συλλογισμό: *Αφού η μόνη επαγγελματική διέξοδος των πτυχιούχων της Σχολής Τοπογράφων Μηχανικών ήταν το Δημόσιο, η κρατική αυτή σχολή έπρεπε να εκπαιδεύει τόσους όσους χρειαζόταν ή μπορούσε να χρησιμοποιήσει το Δημόσιο.*

Θυμίζω ότι με τους εκπαιδευτικούς τα πράγματα ήταν διαφορετικά:

Για τους δασκάλους το κράτος ίδρυσε δικές του σχολές κατάρτισης, τα διδασκαλεία στα οποία, κατά κανόνα, ενέγραφε όσους θα διόριζε στο τέλος των σπουδών τους, ή λιγότερους αν δεν είχε τα μέσα να καταρτίσει όσους θα χρειαζόταν.

Για τις δασκάλες είχε παγιωθεί άλλη τακτική: την κατάρτισή τους την είχε αναλάβει –με αμφιλεγόμενη απόδοση– ένας από τους προδρόμους των ιδιωτικών πανεπιστημίων, ένας μη κρατικός, μη κερδοσκοπικός φορέας, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία.

Για τη Μέση Εκπαίδευση, τέλος, –όπου τα μεγέθη ήταν πολλαπλασίως μικρότερα– το κράτος αποφάσισε να προσλαμβάνει αποφοίτους αντίστοιχων Σχολών του Πανεπιστημίου, χωρίς τους περιορισμούς (αλλά ούτε και τις δεσμεύσεις) που ίσχυαν κάποτε, όπως είπα, για τους Τοπογράφους. Στην περίπτωση αυτή –όπως και γενικότερα– το κράτος, ως κύριος εργοδότης των πτυχιούχων του Πανεπιστημίου δεν θέλησε ποτέ ή δεν τόλμησε να του επιβάλλει –όπως θα μπορούσε (και ίσως όφειλε)– ποιες γνώσεις και δεξιότητες ήθελε (απαιτούσε) να περιλαμβάνονται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Η στάση αυτή είχε ως συνέπεια να είναι οι καθηγητές της Μέσης ουσιαστικά άμοιροι γνώσεων παιδαγωγικής και ψυχολογίας, και πολύ συχνά εντελώς ανέτοιμοι να παρακολουθήσουν επιστημονικά και να αντιμετωπίσουν διδακτικά τις αλλαγές που το κράτος επέβαλε στη διδακτέα ύλη διαφόρων μαθημάτων. Ακραίο παράδειγμα –πάλι το 1964– η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση και των «νέων μαθηματικών». Η απόδοση αυτών των καίριων για τη Μεταρρύθμιση μαθημάτων που εντάχθηκαν στα σχολικά προγράμματα περιορίστηκε από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να τα διδάξουν δεν είχαν από την πανεπιστημιακή προετοιμασία τους τα αντίστοιχα εφόδια. Οι λίγες περιπτώσεις θετικών προσεγγίσεων στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, κυρίως μεταξύ των κλασικών φιλολόγων και των νεοελληνιστών δεν μπόρεσαν να αλλάξουν το γενικό κλίμα. Άλλωστε, η Δικτατορία του 1967 δεν άφησε περιθώρια για περαιτέρω διεργασίες προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η κατάσταση δεν άλλαξε ούτε αργότερα: το πανεπιστημιακό κατεστημένο αντιστεκόταν συστηματικά και σθεναρά σε οποιαδήποτε κρατική παρέμβαση για τον προσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών με βάση τις επαγγελματικές ενασχολήσεις των πτυχιούχων. Άλλωστε και το ίδιο το κράτος κινήθηκε διαχρονικά με ιδιαίτερη –χαρακτηριστική– χαλαρότητα τόσο στα θέματα της επιμόρφωσης (ιδίως της εισαγωγικής) όσο και σε σχέση με σκέψεις για ίδρυση κρατικών σχολών κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, άλλωστε, η «ανωτατοποίηση» των φορέων κατάρτισης δασκάλων και νηπιαγωγών, την ίδρυση των αντίστοιχων παιδαγωγικών τμημάτων ολοκλήρωσε την άρρηκτη σύνδεση της τρίτης βαθμίδας με ολόκληρο τον κύκλο της γενικής εκπαίδευσης. Επισημαίνω και πάλι παρενθετικά, ότι από την άποψη αυτή –αλλά και για πολλούς άλλους λόγους– θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να επιχειρηθεί μια αποτίμηση της απόδοσης των τμημάτων αυτών, καθώς συμπληρώνεται σύντομα η πρώτη 25ετία της λειτουργίας τους. Οι σχετικές εργασίες του Αποστόλη Ανδρέου (για την πρώτη πενταετία) και ιδίως του καθηγητή Γιώργου Σταμέλου (για τη δεκαετία), οι οποίες απ' όσο ξέρω είναι οι μόνες αξιόλογες αλλά κυκλοφορούν μόνο πολυγραφημένες, θα μπορούσαν να αποτελέσουν καλή αφετηρία και βάση για μια ενδελεχή ανάλυση του θέματος^[9].

Αλλά –για να γυρίσω στο θέμα μου– τα πράγματα άρχισαν να γίνονται περίπλοκα το 1877 όταν ο Ιωάννης Πανταζίδης, καθηγητής της κλασικής φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο, αποφάσισε με δική του πρωτοβουλία να διδάξει ένα πρωτοφανές μάθημα: «Γυμνασιακή Παιδαγωγική». Στην απόφασή του, σημειώνει ο ίδιος, τον οδήγησε η διαπίστωση ότι ήταν «αθλία η κατάσταση των ημετέρων σχολείων πάντων εν γένει, προερχομένη εκ της [...] ανικανότητος των διδασκάλων», και οι σχετικές εμπειρίες που αποκόμισε από τις μεταπτυχιακές σπουδές του στη Γερμανία, όπου κατάλαβε, λέει, ότι «οι διδάσκαλοι δεν αυτοσχεδιάζονται, αλλ' επιμελώς παρασκευάζονται»^[10]. «Εντεύθεν» καταλήγει γενικεύοντας «κατά μέγα μέρος προκύπτει και η αστάθεια και αμφιβολία περί τε το διανοείσθαι και γράφειν και βούλεσθαι, ήτις εκ παιδών παρακολουθεί τους Έλληνας μαθητάς»^[10]. Οι απόψεις του Πανταζίδου εξελίχθηκαν σε συζήτηση για τον «παιδαγωγισμό» των λεγόμενων «καθηγητικών» πανεπιστημιακών σχολών (και σήμερα τμημάτων), η οποία συνεχίζεται έκτοτε για περισσότερο από έναν αιώνα.

Σε σχέση με τις αντιστάσεις είναι, εξάλλου, χαρακτηριστικό ότι αν και λίγα χρόνια αργότερα συστάθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή ένα «Παιδαγωγικόν Φροντιστήριον» για την πρακτική άσκηση των

μελλοντικών καθηγητών, στο επίπεδο της θεωρητικής κατάρτισης, η πρώτη θεσμική πράξη είναι, το 1899, η σύσταση έδρας «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας», στην οποία τοποθετήθηκε ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης (που δίδασκε το μάθημα ως υφηγητής από το 1897). Ο Ζαγγογιάννης απολύθηκε το 1901 και η έδρα έμεινε κενή ως το 1912, οπότε την κατέλαβε ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος.

Καθώς, όμως, με το πέρασμα των χρόνων τα προβλήματα όλων των βαθμίδων (ακόμη και της τρίτης) μεγάλωναν και πολλαπλασιάζονταν αντί να λύνονται, η κρατική λογική ενεπλάκη σε έναν φαύλο κύκλο απόδοσης ευθυνών. Και το 1889 διατυπώθηκε επίσημα και σαφέστατα για πρώτη φορά (αν δεν κάνω λάθος) η τοποθέτηση της Μέσης εκπαίδευσης στη θέση της θεραπευαίνιδας του Πανεπιστημίου: «Το κυριώτερον αίτιον και η ρίζα των εν τη ανωτάτη παιδεία νοσημάτων είναι η εν τη μέση ελλιπής παρασκευή της [...] νεότητος»^[11]. Από άλλη άποψη –άμεσα, όμως, συνδεδεμένη με το θέμα– παρατηρώ ότι η εκτίμηση αυτή περιέχεται στο ίδιο κείμενο που ενέπνευσε τον τίτλο της εισήγησής μου, και έκρινε απαράδεκτο να έχει το δημοτικό σχολείο ρόλο θεραπευαίνιδας της μέσης εκπαίδευσης. Αντίθετα, όμως, όπως φαίνεται εδώ, θεωρούσε χωρίς επιφύλαξη ότι η μέση βαθμίδα όφειλε να προετοιμάζει τους μαθητές της για το πανεπιστήμιο – προφανώς ως θεραπευαίνις του.

* * *

Οι ρίζες όμως αυτής της λογικής, που παραμένει διαχρονικά κυρίαρχη, βρίσκονται –όπως τόσα πολλά από τα βασικά χαρακτηριστικά του συστήματός μας– στα χρόνια 1834-1837. Αρχίζω από την κορυφή: Το 1836 –χαρακτηριστικά πριν από την οριστική οργάνωση του πανεπιστημίου– νομοθετείται ότι σκοπός του δεύτερου κύκλου της μέσης βαθμίδας, του Γυμνασίου, «είναι [...] *κυρίως* η προπαρασκευή των μαθητών όσοι μέλλουν να σπουδάσωσιν ανωτέρας επιστήμης εις το Πανεπιστήμιον». Πρώτο βήμα προς τα κάτω: στο ίδιο νομοθέτημα ορίζεται ότι του πρώτου κύκλου της Μέσης, του Ελληνικού Σχολείου «*πρώτιστος* σκοπός [...] είναι να προετοιμάζ[ει] δια τα γυμνάσια και κατ' αυτόν συμμορφούται το αντικείμενον, η έκτασις, και ο τρόπος διδασκαλίας»^[12].

Από εκεί η εξάρτηση κατέβηκε άτυπα και στο δημοτικό, όπως δείχνει και η αγανάκτηση του 1899 με την οποία άρχισα, ώσπου το 1913 αναγνωρίστηκε η «άμεσος υποταγή [του Δημοτικού] εις τα σχολεία της μέσης εκπαιδεύσεως καθώς «ουδένα άλλον προορισμόν έσχε [...] ειμή να χρησιμεύση ως γέφυρα δι' εκείνους τους μαθητάς οι οποίοι έμελλον να συνεχίσωσι τας σπουδάς των [στην επόμενη βαθμίδα]»^[13].

Ακόμη και το 1929 ο εισηγητής της Μεταρρύθμισης επεσήμανε ότι «το δημοτικόν σχολείον παρεκκλιναν του αληθούς αυτού προορισμού μετετράπη [...] εις σχολείον υποτεταγέον εις τα σχολεία της Μ. Εκπαιδεύσεως, αποτελούν προβαθμίδα του Ελληνικού σχολείου». Αναγνωρίζει μάλιστα μια πολύ σημαντική διάσταση του θέματος –η οποία συστηματικά παροράται έκτοτε– επισημαίνοντας ότι έτσι δημιουργήθηκε «τάξις εκπαιδευτικών πραγμάτων καθαρώς ολιγαρχική»^[14]. Παρόλα αυτά ο αντίστοιχος νόμος αυτής της (φιλελεύθερης) μεταρρύθμισης, όριζε πάλι ότι η Μέση Εκπαίδευσις έχει «*κύριον* σκοπόν [...] την επιστημονικήν προπαρασκευήν των μελλόντων να ακολουθήσωσιν ανωτέρας σπουδάς [...]»^[15].

Αλλά και ο νόμος της Μεταρρύθμισης του 1964, ο οποίος προέβλεπε –εξουγχρονιστικά–, ότι «το Λύκειον προορίζεται να προσφέρη πλουσιωτέραν [από τις προηγούμενες βαθμίδες] εγκύκλιον μόρφωσιν εις τους νέους [που δεν θα συνεχίσουν στο Πανεπιστήμιο]» όριζε ως ισότιμο σκοπό του «να προπαρασκευάσει τους μέλλοντας να φοιτήσουν εις ανωτάτας σχολάς»^[16].

Άλλα είκοσι χρόνια αργότερα ο νόμος του 1985 –που ισχύει και σήμερα^[17]– στο σκοπό του Λυκείου δεν έχει καμία αναφορά ούτε άμεση, ούτε έμμεση, ούτε υπαινικτική στην προετοιμασία για την επόμενη βαθμίδα. Και θεωρώ πολύ ενδιαφέρουσα την παρατήρηση ότι μέσα στο χρόνο όσο περισσότερο η προσπάθεια στο Λύκειο επικεντρώνεται στο εξεταστικό, τόσο ο νομοθέτης αμβλύνει την αντίστοιχη αναφορά στην περιγραφή του σκοπού αυτής της σχολικής βαθμίδας. Για να διαπιστώνεται τώρα η πλήρης αποσιώπηση – τώρα, που είναι κοινά παραδεκτό ότι το Λύκειο δεν προσφέρει ουσιαστικά τίποτε άλλο εκτός από ό,τι χρειάζεται για τις εισαγωγικές εξετάσεις^[18].

Εδώ όμως απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή: όσα εξέθεσα ως τώρα πρέπει να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω προσεγγίσεις. Διότι η οποιαδήποτε ένταξή τους σε διαφορετικές ερμηνευτικές προτάσεις θα πρέπει να συνεξετάζει και άλλους παράγοντες, όπως, ας πούμε, ενδεικτικά:

- τα αριθμητικά μεγέθη (στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, λ.χ., όλοι οι μαθητές των γυμνασίων εγγράφονταν με το απολυτήριό τους σε όποια πανεπιστημιακή σχολή ήθελαν – και υπήρχε θέση για όλους)
- οι συγχρονικές δομικές ρυθμίσεις (το 1913, λ.χ., προβλεπόταν παράλληλη λειτουργία γυμνασίων (με πρόσβαση στο πανεπιστήμιο) και άλλων τύπων σχολείων (χωρίς πρόσβαση),

και το 1964 ο θεσμός του «Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου» εξασφάλιζε λειτουργική επάρκεια για τη διπλή σκόπευση του Λυκείου (τερματισμό ή συνέχιση των σπουδών)

- το αντίστοιχο ιδεολογικό πλαίσιο (το 1929, λ.χ., η κυβέρνηση ακολουθούσε μια σαφή και συστηματική πολιτική περιορισμού των μαθητών γυμνασίου μόνο σε τόσους –λίγους– όσους μπορούσαν –ή ήθελαν– να εκπαιδεύσουν τα ΑΕΙ).

* * *

Ελπίζω ότι αυτά αρκούν ως ερεθίσματα, και για να δικαιολογήσουν –κατά τον τίτλο της εισήγησής μου– την άποψη ότι το Λύκειο αλλά και το Γυμνάσιο και το Δημοτικό –ίσως τώρα και το Νηπιαγωγείο;– παίζουν ρόλο θεραπευτικών του πανεπιστημίου, παραμελώνοντας πλήρως τον κύριο σκοπό των σχολείων γενικής παιδείας: να συμβάλλουν σε μία ευρέως φάσματος μόρφωση σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών κάθε γενιάς.

Προσθέτω, ωστόσο, ότι φαίνεται να επικρατεί επίσης η διοικητική αντίληψη –αλλά και η κοινωνική παραδοχή– πως για όλα τα θέματα των σχολείων της πρώτης και της δεύτερης βαθμίδας, οι αρμόδιοι – άτομα και φορείς– βρίσκονται στα πανεπιστήμια. Και πιστεύω πως τις καλύτερες ενδείξεις γι' αυτό τις προσφέρουν τα συμβουλευτικά όργανα του Υπουργείου της Παιδείας.

Έτσι, λ.χ., από πολύ νωρίς, το (κεντρικό) Εποπτικό Συμβούλιο για τη Μέση Εκπαίδευση που θεσμοθετήθηκε το 1905, με αρμοδιότητα (μόνο τύποις, καθώς δείχνουν τα πράγματα, γνωμοδοτική, και ουσία αποφασιστική) για την υπαλληλική κατάσταση του διδακτικού προσωπικού των Γυμνασίων: Είχε 7 μέλη – μόνο καθηγητές Πανεπιστημίου. Αλλά στο όριο της νομίζω πως έφτασε αυτή η τάση το 1910, όταν το Συμβούλιο πήρε την πλήρη σύνθεσή του με την προσθήκη ως μέλους ενός καθηγητή της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου.

Η κατάσταση φάνηκε να ανατρέπεται με ένα από τα ελάχιστα νομοσχέδια της Μεταρρύθμισης Βενιζέλου - Τσιριμώκου - Γληνού που έφτασαν να γίνουν νόμοι του κράτους: το 1914 αναμορφώθηκε το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, που πέρασε τότε στους άμεσα σχετικούς και έμπειρους λειτουργούς των βαθμίδων τις οποίες ήλεγχε. Κατά τη νέα σύνθεσή του τα μέλη του ήταν εν ενεργεία ή πρώην Γενικοί Επιθεωρητές, Διευθυντές ή Υποδιευθυντές Διδασκαλείων, Γυμνασιάρχες/Λυκειάρχες, ή καθηγητές Γυμνασίων/Λυκείων με αυξημένα προσόντα.

Αλλά το κατεστημένο που δεν παραδέχτηκε τη μεταβολή, ευνοήθηκε από τις αλλαγές στην πολιτική σκηνή και εξασφάλισε, το 1926, την επανυπαγωγή της γενικής εκπαίδευσης στην άμεση επιρροή των καθηγητών πανεπιστημίου με την επάνοδό τους στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Τότε είναι που οι Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών διαμαρτυρηθήκαν έντονα και προέβλεψαν «την αποτυχούσαν εν τω παρελθόντι ανάμιξιν [των καθηγητών του Πανεπιστημίου] εν τη διαχείρισει των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων», και πρόέβλεψαν «υποδούλωσιν[ν] της [...] Εκπαιδεύσεως εις την φεουδαρχικήν αντίληψιν ωρισμένων καθηγητών»^[19].

Επόμενη καθοριστική ταλάντευση ήταν, στο πλαίσιο της Μεταρρύθμισης του 1929-32, η σύσταση του «Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου», ως κύριου επιτελικού σώματος στο Υπουργείο. Ήταν πενταμελές, χωρίς κανέναν πανεπιστημιακό, και είχε τον Μίλτο Κουντουρά ως κινητήρια δύναμη του (θυμίζω ότι και αυτός δεν υπήρξε ποτέ καθηγητής πανεπιστημίου). Στου Γνωμοδοτικού Συμβουλίου εισηγήσεις, παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες οφείλονται μια σειρά από νομοθετήματα και δράσεις της τριετίας 1930-1932, που αποτέλεσαν αφετηρίες σημαντικών αλλαγών στο σύστημα ή ανεπανάληπτες ως τώρα θεσμικές νεωτερικές προτάσεις. Θυμίζω ότι μεταξύ άλλων τότε θεσμοθετήθηκαν ή προτάθηκαν (με τη σημερινή ορολογία)^[20]:

- Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών αποκλειστικά από μετάφραση στο Γυμνάσιο
- Η διαθεματική προσέγγιση
- Το «πολλαπλό» (κατά τον άθλιο όρο που επεκράτησε πριν από λίγα χρόνια) σχολικό βιβλίο
- Το «πλαίσιο» προγράμματος σε αντίθεση προς το «αναλυτικό»
- Ο περιορισμός των ωρών του μαθήματος των θρησκευτικών
- Η ευέλικτη ζώνη [στη γνήσια εκδοχή της]
- Το «ολοήμερο» σχολείο
- Η έννοια του «μαθητή ερευνητή»
- Η μέριμνα, ώστε οι δάσκαλοι να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιπτώσεις ξενόφωνων παιδιών στα σχολεία τους

- Η συγκρότηση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας [στην αγαθή εκδοχή του] με κοινωνικά αντιπροσωπευτική συμμετοχή.
- Η προσφορά προαιρετικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο
- Η ενισχυτική διδασκαλία για τους προχωρημένους και όχι μόνο για τους αδύνατους μαθητές

Ως προκαταρκτική ερευνητική υπόθεση νομίζω ότι προκύπτει εδώ το ενδεχόμενο η απεξάρτηση από το πανεπιστημιακό κατεστημένο να συνδέεται με τη διαπίστωση πώς στα εκπαιδευτικά κατά την ύστερη βενιζελική περίοδο, οι πράξεις και οι προτάσεις είχαν σαφώς νεωτερικό χαρακτήρα παρόλο που το ευρύτερο πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο εξέφραζε βασικά διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις.

Αλλά αν 1930-32 σημάδεψε γενικότερα και βαθιά την εξέλιξη των πραγμάτων, δεν αποτελεί, ωστόσο, ορόσημο και για το θέμα στο οποίο αναφέρομαι: Ύστερα από την αυτονόητη επικράτηση του κατεστημένου σε όλες του τις εκφάνσεις κατά τη Δικτατορία Μεταξά, τον Πόλεμο, την Κατοχή, τον εμφύλιο και την πρώτη μετεμφυλιακή περίοδο, η Ένωση Κέντρου, το 1963, ξαναέπιασε το νήμα του εκσυγχρονισμού των εξελίξεων στα εκπαιδευτικά εκεί όπου το είχαν αφήσει οι Φιλελεύθεροι τριάντα χρόνια νωρίτερα. Σε όλα – αλλά όχι και στην απεξάρτηση από την πανεπιστημιακή κυριαρχία: επικεφαλής του νεοϊδρυμένου τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τοποθετήθηκε καθηγητής πανεπιστημίου – ο Ι.Θ. Κακριδής, βέβαια, αλλά καθηγητής πανεπιστημίου. Και έκτοτε –σε αρμονική συγχροδία κέντρου, δεξιάς, και σοσιαλιστών– το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χωρίς καμία αρμοδιότητα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, διευθύνεται από πανεπιστημιακούς καθηγητές, ως και σήμερα, που έχει πρόεδρο ομότιμο καθηγητή πανεπιστημίου, τοπογράφο μηχανικό, αν δεν κάνω λάθος. Μόνη εξαίρεση – ενδιαφέρουσα και από την άποψη της κυβέρνησης στην οποία οφείλεται και για τον προσανατολισμό των τότε προτάσεων και ενεργειών– το 1976 όταν ο Υπουργός Παιδείας Γεώργιος Ράλλης τοποθέτησε τον Αλέξανδρο Καρανικόλα –έμπειρο εκπαιδευτικό της δεύτερης βαθμίδας, χωρίς καμία πανεπιστημιακή εξάρτηση– στη θέση του προέδρου στο ομόλογο προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «Κέντρον Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως», το ΚΕΜΕ^[21].

* * *

Όσα εξέθεσα ως τώρα, σε συνδυασμό με την οπισθοδρομικότητα και την αναποτελεσματικότητα που χαρακτηρίζουν συνολικά την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων στο νεοελληνικό κράτος, δείχνουν, ελπίζω, αυτό που σκόπευα να προβάλω: ότι το σύστημα που έδωσε –και εξακολουθεί να δίνει– στη δεύτερη, ακόμη και –έστω και ανομολόγητα– στην πρώτη βαθμίδα ρόλο στηριγμένο στις απαιτήσεις της τρίτης, ρόλο δηλαδή, θεραπεινίδων, έχει, ίσως για αυτό το λόγο ένα βασικό, μόνιμο χαρακτηριστικό: δεν αφομοίωσε ποτέ την έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το σύστημα που υπέταξε τη γενική εκπαίδευση στην επικυριαρχία των πανεπιστημιακών, δεν φαίνεται να επηρεάστηκε θετικά από την εξάρτηση αυτή. Είναι, εξάλλου, ενδεχόμενο να διευκολύνθηκε έτσι και η διατήρηση των ολιγαρχικών συνθετικών του.

Πάντως, το 1900 ο Αθανάσιος Ευταξίας μαζί με την αποδοκιμασία για την εξάρτηση του δημοτικού από τη μέση βαθμίδα, απομακρύνεται και από την διατυπωμένη δέκα χρόνια νωρίτερα κατηγορία κατά του γυμνασίου για την κακή απόδοση του Πανεπιστημίου, και εκφράζει μια καινούρια άποψη: «Εάν το Πανεπιστήμιόν μας, έγραψε, δεν αποφέρει αγαθούς καρπούς, το πρώτον και κύριον αίτιον τούτου δεν έγκειται εν τω μη προσήκοντι καταρτισμώ [εν τοις Γυμνασίοις] των εγγραφομένων εις αυτό φοιτητών [...] αλλά προ πάντων εν τω κακώ οργανισμώ του Πανεπιστημίου»^[22]. Ήταν, πιστεύω, η πρώτη φορά –ίσως και η μόνη ως σήμερα– που με τόσο κύρος και τόσο κατηγορηματικά αποτολμήθηκε η προβολή μιας τέτοιας άποψης.

Γενικά –και εξίσου κατηγορηματικά– το θέμα της εξάρτησης των βαθμίδων από την εκάστοτε επόμενη τους τέθηκε με ιδιαίτερη οξύτητα από τον Δημήτρη Γληνό: το 1913 –τότε ανήκε ακόμη στον κύκλο των «προοδευτικών αστών»– στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων, στην οποία αναφέρθηκα ήδη, έγραψε: «Είνε αυτό τούτο αρπαγή της πνευματικής τροφής του λαού η καθ' οιονδήποτε τρόπον προσαρμογή του προγράμματος [του Δημοτικού σχολείου] εις το πρόγραμμα των ανωτέρων σχολείων [...] Το πάντων δεινότατον κακόν είνε ο εκφυλισμός του δημοτικού σχολείου εις προγυμνάσιον»^[23].

Αλλά αν στην Ελλάδα του 19ου φαινόταν αυτονόητος ο αποκλεισμός των μεγάλων κοινωνικών ομάδων από την προχωρημένη μόρφωση, και αν στα χρόνια του ύστερου βενιζελισμού ήταν αποδεκτή η αντιστοιχία των εκπαιδευτικών βαθμίδων προς τις κοινωνικές τάξεις, στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα μια τέτοια «αρπαγή της πνευματικής τροφής του λαού», τέτοιοι φραγμοί, εκφράζουν σαφώς τάσεις περιορισμού της ανέλιξης των μελών των κοινωνικο-οικονομικά αδικημένων.

Θα μου επιτρέψετε, συνεπώς, να τελειώσω εκεί από όπου άρχισα, επαναλαμβάνοντας έναν αιώνα αργότερα το ρητορικό ερώτημα του 1899. Το προσαρμόζω μόνο στις σημερινές συνθήκες που έχουν μεταθέσει το θέμα στη σχέση ολόκληρου του σχολικού συστήματος προς την πανεπιστημιακή βαθμίδα. Ρωτώ, λοιπόν, «Πού του πεπολιτισμένου κόσμου ηκούσθη την σήμερον τυπική - γενική εκπαίδευσις μεταβαλλομένη εις απλήν θεραπευνίδα της πανεπιστημιακής τοιαύτης και προσαρμοζομένη προς μόνας τας ανάγκας ταύτης;»

* Κατά την προφορική παρουσίαση της εισήγησης στο Συνέδριο, ύστερα από την έκφραση ευχαριστιών (για την πρόσκληση, και την τιμητική πρόταξη στο πρόγραμμα) διατυπώθηκαν διευκρινήσεις για όρους που χρησιμοποιούνται στο κείμενο: *πανεπιστήμιο*: η αναφορά είναι, βέβαια, αρχικά στο (μοναδικό) Πανεπιστήμιο Αθηνών και ύστερα σε οποιοδήποτε ΑΕΙ – *γυμνάσιο* και *λύκειο*: αντιστοίχα για τις τρεις πρώτες και τις τρεις τελευταίες τάξεις της μέσης βαθμίδας της λεγόμενης «Γενικής Εκπαίδευσης», ανεξάρτητα από τη διοικητική ή/και παιδαγωγική οντότητά τους στο εκάστοτε ισχύον σχήμα. Κατά άλλα το κείμενο αυτό, που 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– λίγα σχόλια καθώς και ορισμένες ενδεικτικές βιβλιογραφικές παραπομπές.

[1] Στη συμβολή του στον συλλογικό τόμο των Ανδρέα Μ. Καζαμία και Μιχάλη Κασσωτάκη, *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα (Σείριος) 1995, σ. 242-262.

[2] Στην επίκριση των νομοσχεδίων του (διαδόχου-του) Σ. Στάη: Αθανάσιος Ευταξίας, *Τα νομοσχέδια του Υπουργείου της Παιδείας*, Αθήνα 1900, σ. 35.

[3] Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Θεσσαλονίκη (4η ανατύπωση) 2003.

[4] «Σχέση Μέσης Εκπαίδευσης - ΑΕΙ: μια σχέση δεσμών».

[5] Μιχ. Κασσωτάκης - Δ. Παπαγγελή-Βουλιουρή, *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση – Ιστορική αναδρομή - Προβλήματα - Προοπτικές*, Αθήνα (Γρηγόρης) 1996, σ. 47-53

[6] του 2006.

[7] Εκτός από την ενεργητική και ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας σε όλες τις φάσεις της εξεταστικής διαδικασίας, μερικές άλλες ανατρεπτικές καινοτομίες εκείνων των ρυθμίσεων (του «Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου») είναι οι ακόλουθες: ο κεντρικός ορισμός των θεμάτων των εξετάσεων, η σύνταξή τους πολλές μέρες πριν από τις εξετάσεις, οι κεντρικά ελεγχόμενες διαδικασίες διόρθωσης/βαθμολόγησης των γραπτών, τα κοινά για όλους εξεταζόμενα μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά, Φυσικά [Φυσική, Χημεία, Ανθρωπολογία] και Ιστορία), η κοινή για όλους εξεταστέα ύλη με εξειδίκευση της αξιολόγησης (για δύο τύπους απολυτηρίου, «θεωρητικό» και «θετικό») από τα διαφορετικής έμφασης θέματα και τους διαφορετικούς βαθμολογικούς συντελεστές, η ένταξη στην εξεταστέα ύλη και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ο συνυπολογισμός του βαθμού του σχολικού απολυτηρίου με συντελεστή που αντιστοιχούσε κατά κανόνα στο 23% του βαθμού εισαγωγής.

[8] Αποστόλης Ανδρέου κ.ά. (επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα 1983-1989* - Κείμενα, Προγράμματα Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1990 (πλγρ.) - Γιώργος Σταμέλος, *Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης* - [= πρώτη 10ετία], Αθήνα 1996 (πλγρ.) - ΚΕΚΜΟΚΟΠ - [Δ. Τσαούσης]

[9] Ι. Πανταζίδης, *Γυμνασιακή Παιδαγωγική*, Αθήνα 1889, σ. ιγ'

[10] αυτ., σ. 13-14

[11] *Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια υποβληθέντα εις την Βουλήν των Ελλήνων υπό [...] Γεωργίου Θεοτόκη τη 4 Δεκεμβρίου 1889*, Αθήνα (Εθνικό Τυπογραφείο) 1889, σ. 25.

[12] Διάταγμα «Περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων» (31 Δεκεμβρίου 1836)· το οριστικό ιδρυτικό Διάταγμα του Πανεπιστημίου φέρει ημερομηνία 14 Απριλίου 1837. – Η υπογραμμίσεις εδώ και στα επόμενα παραθέματα είναι δικές μου, εκτός αν δηλώνεται διαφορετικά.

[13] Στη Γενική Εισηγητική Έκθεση των νομοσχεδίων του 1913. Βλ. πρόχειρα: Φίλιππος Ηλιού (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός – Άπαντα*, τ. Β', Αθήνα (Θεμέλιο) 1983, σ. 194.

[14] Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια κατατεθέντα εις την Βουλήν [...] υπό του Υπουργού της Παιδείας Κωνστ. Β. Γόντικα, Αθήνα (Εθνικό Τυπογραφείο) 1929, σ. 1925.

^[15] Νόμος 4373/1929, άρθρο 1.

^[16] Ν.Δ. 4379/1964, άρθρο 10.

^[17] Σχολικό έτος 2006-07.

^[18] Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί μήπως, καθώς η εξεταστική πίεση μεγαλώνει στις ανώτερες βαθμίδες, η εμμονή στις προετοιμαστικές για το δημοτικό ασκήσεις του νηπιαγωγείου, η οποία παρατηρείται την τελευταία δεκαετία και η τάση προς τη «σχολειοποίησή» του οφείλονται (έμμεσα, ίσως και ασυναίσθητα) σε επέκταση της εξάρτησης προς τα κάτω, ως και το «προσχολικό» επίπεδο.

^[19] Κοινή Διακήρυξη της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) και της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) τον Μάρτιο του 1926 στο *Δελτίον* της ΟΛΜΕ, τ. Α΄, τχ. 4 (Ιούνιος 1927), σ. 12-14.

^[20] Βλ. πρόχειρα και γενικά τα επιλογικά σημειώματα των Κώστα Καρακαλπάκη και Αλέξη Δημαρά στο: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Τα Εκπαιδευτικά Συνέδρια του 1930 – II Συνέδριον Διευθυντών [...] Διδασκαλείων [...]*, Αθήνα 2004.

^[21] Ενδεικτικά για τη διαχρονική επικράτηση των «πανεπιστημιοκεντρικών» τάσεων είναι και τα σχετικά με τη σύνθεση του Διοικητικού Συμβουλίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας: Όταν ιδρύθηκε, το 1995, ο νόμος (2327) όριζε ότι ο πρόεδρος και τα μέλη του έπρεπε να είναι «επιστήμονες αναγνωρισμένου κύρους»· το 1998 τροποποιήθηκε ο νόμος (2621) έτσι ώστε «έξι τουλάχιστον [από τα επτά] μέλη του Δ.Σ. [να] είναι υποχρεωτικώς μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι.». Θυμίζω ότι το ΚΕΕ έχει σχεδόν αποκλειστική ενασχόληση με θέματα των πρώτων βαθμίδων του συστήματος ή με τις δομές του.— Εξάλλου επισημαίνω επίσης γενικότερα και αντιθετικά, ότι από το 1880 και για έναν αιώνα έκτοτε, όλοι οι εκτός πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου εισηγητές των μεγάλων, εκάστοτε νεωτερικών, μεταρρυθμίσεων — εκείνων που δεν έγιναν— δεν ήταν καθηγητές πανεπιστημίου: το 1880 ο Δημήτριος Πετρίδης, το 1889 ο Μίνως Λάππας (αν και διορισμένος —όχι εκλεγμένος— σε έκτακτη έδρα φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο για λίγους μήνες το 1881-82 δεν δίδαξε) και ο Χαρίσιος Παπαμάρκου, το 1899 ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης (σταδιοδρόμησε εκτός Πανεπιστημίου αν και, όπως σημειώθηκε πιο πάνω, υπήρξε καθηγητής του για τρία χρόνια), και (αναφέρθηκε ήδη) το 1913 ο Δημήτρης Γληνός, το 1929 ο Ευάγγελος Κακούρος και ο Μίλτος Κουντουράς και το 1964 ο Ευάγγελος Παπανούτσος.

^[22] Αθανάσιος Ευταξίας, ό.π., σ. 51. Παρατηρώ ότι η άποψη αυτή διατυπώνεται αν και ίσχυε ο νόμος που, όπως ανέφερα πιο πάνω, όριζε κύριο σκοπό της μέσης εκπαίδευσης την προετοιμασία για πανεπιστημιακές σπουδές.

^[23] Φίλιππος Ηλιού, ό.π., σ. 191.

**Το προφίλ του/της Έλληνα/νίδας μουσουλμάνου/ας
φοιτητή/τριας
του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης**

**Αθανάσιος ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ**

Περίληψη

Το 1996 με Υπουργική Απόφαση του τότε Υπουργού Παιδείας Γεωργίου Παπανδρέου ορίζεται ποσοστό 0,5% επί του αριθμού των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους μουσουλμάνους μαθητές απόφοιτους των σχολείων της δευτεροβάθμιας στη Δ. Θράκη, μετά από τη συμμετοχή τους στις ανάλογες εξετάσεις.

Μετά το πέρας μιας δεκαετίας από την εφαρμογή του μέτρου αυτού, σύμφωνα με την παραπάνω Υπουργική Απόφαση, μπορούν να εξαχθούν τα πρώτα συμπεράσματα. Η έρευνά μου έδειξε πως οι περισσότεροι μουσουλμάνοι που εισήχθησαν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας επεδίωξαν και κατάφεραν την μετεγγραφή τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ., αφού πρώτοι αυτοί πληρούσαν τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια των μετεγγραφών εσωτερικού, γεγονός που αποδεικνύει ότι με μεγάλη δυσκολία φαίνονται διατεθειμένοι να εγκαταλείψουν το ζωτικό τους χώρο. Επίσης διαπιστώνεται ότι από τις τρεις κατευθύνσεις σπουδών του Τμήματος προτιμούν την κατεύθυνση Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας. Αποφεύγουν στην πλειοψηφία τους την κατεύθυνση των ανθρωπιστικών σπουδών εξαιτίας των δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα. Όσον αφορά τις Πτυχιακές τους διατριβές, η θεματολογία τους αποτελεί έρευνες που σχετίζονται με τη μουσουλμανική μειονότητα και την εκπαίδευσή της. Αξιοσημείωτη επίσης διαπίστωση αποτελεί και η μεγάλη συμμετοχή των μουσουλμάνων φοιτητριών, παρά τις απόψεις της μουσουλμανικής θρησκείας για τη θέση της γυναίκας.

Abstract

In 1996, a ministerial decision by the then Minister of Education, Georgios Papandreou, set a percentage of 0,5% for the number of Moslem graduates of Secondary schools in Western Thrace to be admitted to Higher Education after sitting the university entrance exams.

Ten years after the implementation of this measure, according to the aforementioned ministerial decision, the first conclusions can be drawn. My research has shown that most of the Moslems who were admitted to the Greek Pedagogical Departments were aiming at, and managed to be transferred to the Pedagogical Department of Primary Education of the Democritus University of Thrace, provided they met the socioeconomic requirements of transfers in Greece - a fact that revealed their great difficulty in leaving their places of residence. The research has also shown that, of the three courses offered in the Department, they prefer Pedagogy/Psychology. The majority of them avoid taking up the course of Human Studies due to the difficulty they have with the Greek language. As regards their dissertations, they are mostly research into the Muslim minority and its education. Another remarkable point is the great participation of female Muslim students despite the views of the Muslim religion concerning the position of women.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την υπ. αριθ. 152.11/B3/790 (28-2-1996), ΦΕΚ 129/5-3-1996, Υπουργική Απόφαση του τότε Υπουργού Παιδείας Γεωργίου Παπανδρέου που αφορά τον «Καθορισμό θέσεων υποψηφίων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης για εισαγωγή στα Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. και ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ», ορίζεται «ποσοστό θέσεων 0,5% επί του αριθμού εισακτέων..... για κάθε σχολή ή τμήμα σχολής ΑΕΙ...», εκτός των θεολογικών σχολών της χώρας, «...για όσους από τους υποψηφίους με το σύστημα των εξετάσεων προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και συμμετέχουν στα μαθήματα γενικής αξιολόγησης και στα ειδικά μαθήματα ή δοκιμασίες όπου αυτά απαιτούνται».

Σήμερα στη Δ. Θράκη κατοικούν αρμονικά χριστιανοί και μουσουλμάνοι. Η μουσουλμανική μειονότητα της ελληνικής Θράκης αριθμεί 130.000 περίπου μέλη και αποτελεί το 35% του συνολικού πληθυσμού της περιοχής. Υπολογίζεται ότι οι μουσουλμάνοι αποτελούν το 43% των κατοίκων του νομού Ξάνθης, το 55% του νομού Ροδόπης και το 5,5% του νομού Έβρου. Σημειώνεται ότι σε σύνολο 498 οικισμών που υπάρχουν στην περιοχή μόνον οι 60 (δηλ. ποσοστό 12%) έχουν μικτό πληθυσμό, ενώ οι υπόλοιποι χωρίζονται σε 213 οικισμούς με αμιγή μουσουλμανικό και σε 225 με αμιγή χριστιανικό πληθυσμό.

Τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας η οποία έχει αναγνωριστεί με τη συνθήκη της Λοζάννης το 1923, έχουν δύο δυνατότητες εκπαίδευσης: στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ή να φοιτήσουν στα μειονοτικά σχολεία, ή να επισκεφθούν τα κοινά δημοτικά σχολεία της χώρας, ενώ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους προσφέρονται τα Ιεροσπουδαστήρια ή μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια ή τα Γυμνάσια και τα Λύκεια όλων των τύπων που φοιτούν τα παιδιά της πλειονότητας.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στους μουσουλμάνους μαθητές σε 223 μειονοτικά δημοτικά σχολεία που λειτουργούν σε ολόκληρη την ελληνική Θράκη. Σ' αυτά φοιτούν σήμερα 6.928 μαθητές, από τους οποίους οι 3.364 είναι κορίτσια και οι 3.564 είναι αγόρια.

Το επίσημο εκπαιδευτικό μας σύστημα επιβάλλει, σύμφωνα με τα διμερή Πρωτόκολλα του '58 και '68 (μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας), (Κανακίδου 1994, Μπαλτσιώτη 1998) σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, θεωρώντας αυτήν ως μητρική γλώσσα σε όλο τον μουσουλμανικό πληθυσμό, αν και μέσα σε αυτόν υπάρχουν τρεις ομαδόσεις: οι Τουρκογενείς, οι Πομάκοι και οι Αθίγγανοι. Σε όλες τις παραπάνω ομαδόσεις, η ελληνική θεωρείται ως δεύτερη μητρική γλώσσα με άλλα λόγια το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της ελληνικής Πολιτείας εισάγει τους μουσουλμάνους μαθητές στην τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εκ προοιμίου δίγλωσσους, πράγμα που βέβαια δεν ισχύει για τις δύο εκ των τριών προαναφερθέντων ομάδων, για τις οποίες τόσο η ελληνική όσο και η τουρκική γλώσσα είναι στην πραγματικότητα ξένες.

Απόρροια της παραπάνω θέωσης αποτελεί έτσι η πρωτοφανής παγκοσμίως οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος ως δίγλωσσου, με διασπορά των μαθημάτων στις δύο γλώσσες: Ο μουσουλμάνος μαθητής διδάσκεται τα Τουρκικά, τα Μαθηματικά, Θρησκευτικά (αραβική γραφή), Αισθητική Αγωγή και Γυμναστική (σήμερα μόνο στα σχολεία με μικρό αριθμό μαθητών) στην τουρκική γλώσσα και στην ελληνική γλώσσα το μάθημα της Γλώσσας, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και Εμείς και ο κόσμος (Κανακίδου 1994, Καρακατσάνης Π., Καραφύλλης Α., 2002). Κατά συνέπεια, από την πρώτη ήδη τάξη του δημοτικού σχολείου, οι περισσότεροι μουσουλμάνοι μαθητές διδάσκονται τόσο την τουρκική όσο και την ελληνική γλώσσα, ωσάν να ήταν εξοικειωμένοι και με τις δύο γλώσσες ήδη από το στενό οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο. Υπάρχει όμως η δυνατότητα φοίτησης, για τα παιδιά που το επιθυμούν, στα δημόσια Δημοτικά σχολεία, μια δυνατότητα που τα τελευταία χρόνια επιλέγουν όλο και περισσότεροι γονείς για τα παιδιά τους.

Ως προς την οργανικότητά τους 179 δημοτικά σχολεία είναι διθέσια (ένας δάσκαλος για το ελληνογλωσσο πρόγραμμα και ένας για το τουρκόφωνο), 28 είναι τετραθέσια (δύο για το ελληνογλωσσο πρόγραμμα και δυο για το τουρκόφωνο) και 7 είναι εξαθέσια (τρεις για το ελληνογλωσσο πρόγραμμα και τρεις για το τουρκόφωνο). Στα τετραθέσια και άνω μειονοτικά δημοτικά σχολεία υπηρετούν πάντοτε ίσος αριθμός δασκάλων του ελληνογλωσσου και του τουρκόγλωσσου προγράμματος. Σημειώνεται ότι σε όλα τα μειονοτικά σχολεία ο διευθυντής είναι πάντοτε μουσουλμάνος, ενώ ο υποδιευθυντής χριστιανός.

Στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία υπηρετούν για τη διδασκαλία των μαθημάτων του τουρκόγλωσσου προγράμματος 408 δάσκαλοι, από τους οποίους οι 327 είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), οι 57 είναι απόφοιτοι τουρκικών Διδασκαλείων, οι 16 είναι απόφοιτοι Ιεροσπουδαστηρίων και οι 8 μετακλητοί από την Τουρκία (Καραφύλλης, 2000). Για τη διδασκαλία των μαθημάτων του ελληνογλωσσου προγράμματος υπηρετούν στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία 408 συνολικά εκπαιδευτικοί, απ' τους οποίους οι 363 είναι δάσκαλοι, οι 20 καθηγητές της αγγλικής γλώσσας και οι 25 γυμναστές. Η αναλογία μαθητών ανά σχολείο είναι 32,84, ενώ η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό είναι 8,98.

Η διγλωσση δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δυο μειονοτικά Γυμνάσια-Λύκεια που λειτουργούν ανά ένα στην Ξάνθη και στην Κομοτηνή αντίστοιχα και σε δυο Ιεροσπουδαστήρια που λειτουργούν στον Εχίνο και στην Κομοτηνή. Στα σχολεία αυτά η κατανομή των μαθημάτων στην ελληνική και τουρκική γλώσσα γίνεται όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλ. στην τουρκική διδάσκονται τουρκικά, μαθηματικά, χημεία, φυσική, φυσική αγωγή και μουσική, ενώ τα υπόλοιπα στην ελληνική γλώσσα. Παράλληλα στον ορεινό όγκο της Ξάνθης και της Ροδόπης λειτουργούν πέντε (5) δημόσια γυμνάσια με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, στα οποία φοιτούν μόνο μουσουλμάνοι μαθητές. Οι μαθητές αυτοί όμως μπορούν να φοιτήσουν και στα δημόσια Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια της Θράκης, σε συμφοίτηση με τους χριστιανούς μαθητές.

Στα μειονοτικά γυμνάσια Ξάνθης και Κομοτηνής φοιτούν σήμερα 831 (27%) μαθητές, ενώ στα δημόσια γυμνάσια και των τριών νομών της Θράκης φοιτούν 2.217 (73%) μουσουλμάνοι. Σημειώνεται εδώ ότι κατά το σχολικό έτος 1989-1990 σε όλα τα γυμνάσια της περιοχής φοιτούσαν συνολικά 618 μαθητές, από τους οποίους οι 228 στα δύο μειονοτικά γυμνάσια και οι 390 στα δημόσια γυμνάσια. Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι έχουμε τετραπλασιασμό και εξαπλασιασμό αντίστοιχα των μουσουλμάνων μαθητών στα γυμνάσια της περιοχής. Η πραγματικότητα αυτή δημιουργεί σοβαρά εκπαιδευτικά προβλήματα στην ένταξη των μουσουλμάνων μαθητών στα δημόσια γυμνάσια, επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένο να τα διαχειριστεί και να τα αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο.

Στα Λύκεια της Δ. Θράκης φοιτούν σήμερα 1.276 μουσουλμάνοι μαθητές, από τους οποίους οι 334 (26%) στα δύο μειονοτικά Λύκεια και στα δύο Ιεροσπουδαστήρια, ενώ οι 942 (74%) στα δημόσια Λύκεια και των τριών νομών.

Τέλος, στο χώρο της Δ. Θράκης λειτουργούν 24 νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτούν μόνο μουσουλμάνοι μαθητές, ενώ σημαντικός είναι και ο αριθμός εκείνων που φοιτούν σε νηπιαγωγεία, στα οποία η πλειονότητα των μαθητών είναι χριστιανοί.

2. ΟΙ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε. ΤΟΥ Δ.Π.Θ.

Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο είναι το Α.Ε.Ι. εκείνο της χώρας μας που έχει τους περισσότερους μουσουλμάνους φοιτητές κυρίως γιατί, εκτός αυτών που εισάγονται απ' ευθείας σε αυτό με το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων, η πλειοψηφία των υπολοίπων εισαχθέντων στα υπόλοιπα Πανεπιστήμια της χώρας μετακινούνταν με το σύστημα των μετεγγραφών που ίσχυε μέχρι το 2004, στις σχολές του Πανεπιστημίου μας. Όπως είναι γνωστό το ισχύον έως το 2004 σύστημα μετεγγραφών εσωτερικού έδινε τη δυνατότητα σε οικονομικά ασθενέστερους φοιτητές να μετεγγράφονται στο πλησιέστερο Πανεπιστήμιο στον τόπο καταγωγής τους. Επειδή οι μουσουλμάνοι της Δ. Θράκης είναι στην μεγάλη τους πλειοψηφία από τους οικονομικά ασθενέστερους πολίτες της χώρας, λογικό εμφανίζεται οι περισσότεροι των εισαχθέντων σε Τμήματα άλλων Πανεπιστημίων να διέθεταν, πρώτοι από όλους, τα κριτήρια μετεγγραφής για να εισαχθούν στο Δημοκρίτειο.

Ως βασικότερος παράγοντας μετεγγραφής εμφανίζεται λοιπόν ο οικονομικός, μια και οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους προέρχονται από οικογένειες αγροτικές ή εργατών. Σίγουρα όμως δεν θα πρέπει να αγνοηθεί και ο κοινωνικός παράγοντας, μια και στην υπόλοιπη χώρα ο δεν αισθάνονται ότι θα τύχουν αν όχι της πλήρους αποδοχής του πληθυσμού, τουλάχιστον της ανοχής του. Η διασφάλιση των δικαιωμάτων τους εξάλλου ως μειονοτικών που απορρέουν από τη συνθήκη της Λοζάννης, δεν ισχύει για πέραν του Νέστου περιοχές της χώρας μας.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης φοίτησαν ή φοιτούν οι περισσότεροι των μουσουλμάνων της Δ. Θράκης που επιθυμούν να ασκήσουν το επάγγελμα του δασκάλου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι από την ακαδημαϊκή χρονιά 2004/05 με την αλλαγή του τρόπου μετεγγραφών των φοιτητών εσωτερικού έχει αρχίσει να περιορίζεται η παρουσία των μουσουλμάνων στο Τμήμα μας: λυπηρό είναι όμως ότι η πλειοψηφία αυτών που εισάγονται σε άλλα πανεπιστημιακά Τμήματα εγκαταλείπουν τις σπουδές τους και περισσότεροι δεν τις αρχίζουν καν, για λόγους που προαναφέρθηκαν.

2. 1 Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ.

Συγκεκριμένα, απ' ευθείας στο Τμήμα μας έχουν εγγραφεί μέχρι σήμερα συνολικά **33** μουσουλμάνοι φοιτητές. Από αυτούς εισήχθησαν, μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 2005/06, απ' ευθείας στο Τμήμα μας **7** φοιτητές με το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων και ένας με το σύστημα εξομίσωσης (βάσει του Π.Δ. 130/1992), ενώ οι υπόλοιποι **25** έχουν εγγραφεί με το σύστημα των μετεγγραφών από άλλα

Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, στα οποία επίσης εισήχθησαν με το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων. Ο φοιτητής που εισήχθη με το σύστημα της εξομοίωσης ήταν δάσκαλος εν ενεργεία με σπουδές στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης και εγγράφηκε στο Τμήμα το 1995 και αποφοίτησε από αυτό το 2003. Ο πρώτος φοιτητής με το ισχύον σύστημα εγγράφηκε στο Τμήμα στις 21/09/1998 και η πρώτη αποφοίτηση-ορκωμοσία μουσουλμάνου/ας πραγματοποιήθηκε στις 9/7/2002. Η αναλογία φύλου θα λέγαμε πως είναι ισοβαρής αφού το 51,5% είναι αγόρια και το 48,5% είναι κορίτσια. Ως προς το σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αποφοιτήσει: το 78,8% προέρχεται από το Ενιαίο Λύκειο, το 9,1% από Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο και το 12,1% από μειονοτικό Λύκειο ή Ιεροσπουδαστήριο. Όσον αφορά τον τόπο καταγωγής τους από τον γεωγραφικό χώρο της Θράκης, από τους 33 συνολικά φοιτητές/τριες το 75,8% κατάγεται από το νομό Ροδόπης, το 15,2% από το νομό Έβρου και το 9,1% από το νομό Ξάνθης. Το 27,3% του συνόλου των μουσουλμάνων φοιτητών προέρχεται από αστική περιοχή (τις πρωτεύουσες των τριών νομών της Θράκης), το 21,2% από ημιαστικές περιοχές (λ.χ. Ίασμος, Σάππες) και το 51,5% από χωριά της Θράκης, τα οποία όμως βρίσκονται χιλιομετρικά πολύ κοντά στις αστικές και ημιαστικές περιοχές. Όσον αφορά το επάγγελμα πατρός, το οποίο προσδιορίζει κατά βάση την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, σε ποσοστό 66,7% έχουν πατέρα αγρότη, 15,2% ελεύθερο επαγγελματία και 9,1% δάσκαλο. Όλες οι περιοχές από τις οποίες προέρχονται οι φοιτητές μας κατοικούνται κυρίως από μεικτούς πληθυσμούς (χριστιανούς και μουσουλμάνους). Η πλειοψηφία των μουσουλμάνων κατοίκων της Θράκης στις μεταξύ τους συνηθισμένες δραστηριότητες τη μητρική τους γλώσσα, ενώ στην επαφή τους με την χριστιανική πληθυσμιακή ομάδα την ελληνική γλώσσα, μια πρακτική που συνεισφέρει τα μέγιστα στην βελτίωση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας απ' αυτούς.

3. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε. ΤΟΥ Δ.Π.Θ. ΣΕ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Για τη διερεύνηση των βαθμολογικών αποδόσεων των μουσουλμάνων φοιτητών μας επιλέχθηκαν τρία υποχρεωτικά μαθήματα από τους τρεις Τομείς που λειτουργούν στο Τμήμα μας. Η επιλογή των μαθημάτων αυτών έγινε πρώτον, γιατί θεωρούμε ότι είναι από τα αντιπροσωπευτικότερα των τριών Τομέων του Τμήματός μας και δεύτερον, γιατί διδάσκονται στα πρώτα Εξάμηνα σπουδών και όλοι σχεδόν οι μουσουλμάνοι φοιτητές μας θα έχουν εξετασθεί τουλάχιστον από μία φορά σε καθένα από αυτά, εφόσον ορισμένοι από αυτούς βρίσκονται στις αρχές των σπουδών τους. Στην καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάζουμε λαμβάνεται υπόψη, α) η πρώτη φορά που εξετάζεται ένας μουσουλμάνος φοιτητής στα μαθήματα που αναφέρονται και β) η φορά που ο φοιτητής έχει περάσει το μάθημα. Από τον Τομέα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας επιλέχθηκαν τα μαθήματα Γενική Ψυχολογία και Εισαγωγή στην Παιδαγωγική αμφότερα του Α' Εξαμήνου και Διδακτική Μεθοδολογία Ι του Δ' Εξαμήνου. Από τον Τομέα Θετικών Επιστημών μελετώνται οι βαθμολογίες στα μαθήματα Άλγεβρα του Α' Εξαμήνου, Αρχές Χημείας του Β' Εξαμήνου και Αρχές Φυσικής του Γ' Εξαμήνου. Από τον Τομέα Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών επιλέχθηκαν το μάθημα Δομή της Ελληνικής γλώσσας, του Α' Εξαμήνου, Σύνταξη και Λόγος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Β' Εξαμήνου και Παιδική Λογοτεχνία του Γ' Εξαμήνου.

Συγκεκριμένα, στα μαθήματα του Τομέα Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, στην Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, κατά την πρώτη εξέταση, το 45,4% των φοιτητών βαθμολογείται με 5-6, ένα 21,2% από 7-9 και το υπόλοιπο ποσοστό 24,3% από 1-3, ενώ προκύπτει και ένα 9,1% που δεν έχει εξετασθεί ακόμη καμία φορά στο συγκεκριμένο μάθημα. Στην εξέταση που οι φοιτητές έχουν περάσει το παραπάνω μάθημα τα ποσοστά είναι: 66,7% με βαθμό 5-6, 21,2% με 7-9 ενώ το 12,1% δεν έχει κατοχυρώσει θετική βαθμολογία. Στη Γενική Ψυχολογία αντίστοιχα για την πρώτη φορά το 39,4% βαθμολογείται με 5-6, το 21,3% με 7-9 και το 36,4% με 2-4, ενώ για την κατοχύρωση του μαθήματος το 60,4% με 5-6, 30,4% με 7-9 και το 9,1% δεν έχει αποσπάσει θετική βαθμολογία. Στη Διδακτική Μεθοδολογία Ι, για την πρώτη φορά, το 30,3% βαθμολογείται με 5-6, το 36,3% με 7-8 και ένα 33,3% δεν έχει εξετασθεί ακόμη, κυρίως εξαιτίας της διδασκαλίας του στο Δ' εξάμηνο σπουδών, ενώ ως προς την θετική έκβαση του μαθήματος το 45,5% έχει βαθμό 5-6, 39,3% 7-8 και ένα ποσοστό 15,2% δεν έχει περάσει ακόμη.

Στα μαθήματα του Τομέα Θετικών Επιστημών στο μάθημα της Άλγεβρας, για την πρώτη φορά εξέτασης, μόνον το 33,3% έχουν βαθμό από 5-7, ενώ η πλειοψηφία έχει βαθμό κάτω της βάσης (57,6%) και 9,1% δεν έχει εξετασθεί ακόμη. Κατά την μέτρηση της επιτυχούςφοράς το 66,7% βαθμολογείται με 5-6, το 12,1% με 6-8 ενώ το 21,2% δεν έχει περάσει ακόμη το μάθημα. Στο μάθημα Αρχές Χημείας το 30,3% έχει βαθμό 5-6, μόνον το 9,1% βαθμολογείται με 7-10 ενώ το 48,4% βαθμολογείται με 1-4. Και στο μάθημα αυτό, αν και είναι του Β' Εξαμήνου το 12,1% των φοιτητών δεν έχει εξετασθεί ούτε μία φορά. Κατά τη δεύτερη μέτρηση το 72,8% βαθμολογείται με 5-6, το 18,1% με 7-9 και το 9,1% δεν έχει περάσει ακόμη. Στο

μάθημα Αρχές Φυσικής κατά την πρώτη μέτρηση μόνον το 21,1% έχει καταφέρει να εξασφαλίσει βαθμολογία από 5-8, ενώ το 42,4% έχει βαθμολογηθεί με 1-3 και ένα μεγάλο ποσοστό 36,4% δεν έχει εξετασθεί ακόμη σ' αυτό. Κατά τη δεύτερη μέτρηση το 57,6% βαθμολογείται με 5-6 και το 12,1% με 7-8, ενώ το 30,3% δεν έχει περάσει ακόμη.

Στον Τομέα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και στο μάθημα Δομή της Νεοελληνικής Γλώσσας, κατά την πρώτη μέτρηση, μόνον το 9,1% των μουσουλμάνων φοιτητών έχει βαθμολογηθεί με 5-6, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό 78,8% δεν έχει καταφέρει να περάσει τη βάση και ένα 12,1% δεν έχει επιχειρήσει να εξετασθεί ούτε μία φορά. Κατά τη δεύτερη μέτρηση το 33,4% βαθμολογείται με 5-6 και μόνον ένα 3% με 7, ενώ το 63,6% δεν έχει καταφέρει να περάσει το μάθημα. Παρόμοια ποσοστά παρατηρούνται και στο μάθημα Σύνταξη και Λόγος της Νεοελληνικής Γλώσσας, αφού κατά την πρώτη μέτρηση μόνον το 12,2% έχει καταφέρει να βαθμολογηθεί με 5-6, ενώ κατά τη δεύτερη μέτρηση το 30,3% βαθμολογείται με 5-6, ένα 3% με 8 και το υπόλοιπο ποσοστό 66,6% δεν έχει περάσει το μάθημα. Και στο τρίτο μάθημα του ίδιου Τομέα, αυτό της Παιδικής Λογοτεχνίας, καταγράφονται παρόμοια ποσοστά, αφού, κατά την πρώτη μέτρηση μόνον το 9,1% των φοιτητών έχει βαθμό 5-6, το 57,6% έχει βαθμό 1-4, ενώ το 33,3% δεν έχει εξετασθεί καμία φορά στο μάθημα αυτό του Γ' Εξαμήνου. Κατά τη δεύτερη μέτρηση 18,2% βαθμολογείται με 5-6, 12,1% με 7-9 και το 69,7% δεν έχει κατορθώσει να περάσει.

Ως προς την επιλογή Ειδίκευσης που γίνεται στο ΣΤ' Εξάμηνο σπουδών υποχρεωτικά από όλους τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., το σύνολο των μουσουλμάνων φοιτητών που φοιτούν μετά το ΣΤ' Εξάμηνο έχει επιλέξει τα μαθήματα κατεύθυνσης του Τομέα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

4. ΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΤΥΧΙΟ

Μέχρι σήμερα έχουν εκπονηθεί από μουσουλμάνους φοιτητές στο 8^ο εξάμηνο σπουδών 5 Πτυχιακές εργασίες, οι οποίες στο σύνολό τους σχετίζονται με την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας. Τα θέματα που πραγματεύτηκαν, είτε ατομικά ή ομαδικά, είναι:

- «Η διδακτική σχέση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας και η επίδρασή της στις προσδοκίες των Μουσουλμάνων μαθητών της Δ. Θράκης» (Βαθμός: 8,8)
- «Στερεότυπες αντιλήψεις στα βιβλία γλώσσας της ΣΤ' τάξης του Τουρκόφωνου προγράμματος στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης» (Βαθμός: 10)
- «Κριτική θεώρηση των περιεχομένων του γλωσσικού μαθήματος στις τρεις πρώτες τάξεις του Τούρκικου Δημοτικού Σχολείου» (Βαθμός: 9)
- «Ανάκληση προτάσεων από δίγλωσσα άτομα με μητρική την Τούρκικη γλώσσα» (Βαθμός: 8,85)
- «Τα μουσουλμανικά σχολεία της Δ. Θράκης: Το βιβλίο της γλώσσας για την Ε' τάξη του τουρκόγλωσσου προγράμματος» (Βαθμός: 9)

Ο πρώτος φοιτητής, όπως προαναφέρθηκε, εγγράφεται στο Τμήμα μας στις 21/09/1998 και η πρώτη αποφοίτηση μουσουλμάνου/ας πραγματοποιήθηκε στις 9/7/2002.

Ως προς τους βαθμούς Πτυχίου των μουσουλμάνων που έχουν αποφοιτήσει είναι μεταξύ του 6-8, (7,13 – 6,6 – 7,04 – 7,56 – 6,5 – 7,34 – 6,5 – 6,77).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μαθητική διαρροή και η σχολική αποτυχία που χαρακτηρίζουν τη φοίτηση των μουσουλμάνων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παράγωγο της αναποτελεσματικής πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης και οι γλωσσικές και γνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους, καθλώνουν μεγάλα τμήματα του μουσουλμανικού πληθυσμού σε οργανικό και λειτουργικό αναλφαβητισμό, με συνέπεια την αδυναμία των μουσουλμάνων να ενταχθούν παραγωγικά στο σύστημα κατανομής εργασίας και κοινωνικών-πολιτισμικών αγαθών και συνακόλουθα την καθίζηση του συνόλου του πληθυσμού της Θράκης στους παραπάνω τομείς. Με βάση τα παραπάνω η Υπουργική Απόφαση του Γ. Παπανδρέου για την εισαγωγή με ιδιαίτερο καθεστώς των μουσουλμάνων αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι. μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια θετική ενέργεια και ως παροχή κινήτρου στα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης για τη φοίτηση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως το 1996 και την παραπάνω Απόφαση οι ελάχιστοι κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων από τη συγκεκριμένη μειονότητα, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, πραγματοποιούσαν τις σπουδές τους σε εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γειτονικής χώρας, μια και παρουσιαζόταν για αυτούς ως μοναδική δυνατότητα για σπουδές ανωτέρου και ανωτάτου επιπέδου. Η αλλαγή του συστήματος των

μετεγγραφών το 2004 έχει προσθέσει ωστόσο εμπόδια στις σπουδές των παιδιών της μειονότητας (και όχι μόνο σ' αυτήν), με συνέπεια πολλά από αυτά να μην μπορούν να σπουδάσουν για τους κοινωνικοοικονομικούς κυρίως λόγους μακριά από το ζωτικό τους χώρο.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τη διερεύνηση του θέματος είναι αναμφίβολα η παρουσία της μουσουλμάνας γυναίκας (Κανακίδου, 1996) ως φοιτήτριας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, δεδομένου ότι η ισλαμική θρησκεία αλλά και οι μειονοτικές γενικότερα συνθήκες δεν διάκινται ευνοϊκά στην εκπαίδευση των γυναικών. Στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. το ποσοστό συμμετοχής των μουσουλμάνων γυναικών ανέρχεται στο ήμισυ του συνολικού αριθμού των μουσουλμάνων φοιτητών. Η παρουσία των μουσουλμάνων φοιτητριών όπως και των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει σε πρώτη φάση και πολλαπλασιαστικά, δηλ. μπορεί να διαπιστώσει πλέον η μειονότητα ότι υπάρχει και η δυνατότητα εκπαίδευσης τριτοβάθμιου χαρακτήρα και στη χώρα τους, που μπορούν να κάνουν χρήση, αρκεί να πληρούν ορισμένες στοιχειώδεις προϋποθέσεις: ένα καθεστώς πιο ευνοϊκό από τη φοίτηση στην αλλοδαπή. Σε δεύτερη φάση θετικά λειτουργεί και η παρουσία των αποφοίτων μας στα μειονοτικά σχολεία της περιοχής, αφού η πλειοψηφία τους τοποθετείται σε αυτά για τη διδασκαλία του ελληνόφωνου προγράμματος.

Όσον αφορά την προέλευση των φοιτητών από τους τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεκάθαρα είναι η υπεροχή (87,9%) αυτών που προέρχονται από τα δημόσια Λύκεια (Ενιαία και Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια). Το μικρό ποσοστό αποφοίτων μειονοτικών σχολείων λυκειακού επιπέδου αποδεικνύει ότι η φοίτηση σε αυτά δεν θεωρείται από τη μειονότητα κατάλληλη για την εισαγωγή των αποφοίτων τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση με συνέπεια την επιλογή των δημοσίων Λυκείων από την πλειοψηφία των μαθητών της μειονότητας για τη βαθμίδα αυτή της εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των μουσουλμάνων φοιτητών μας κατάγεται από το νομό Ροδόπης (75,8%). Συγκριτικά όμως με την κατανομή του πληθυσμού της μειονότητας στους τρεις νομούς της Δ. Θράκης, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η προέλευση φοιτητών από το νομό Ξάνθης εμφανίζεται πολύ περιορισμένη, παρόλο που στο συγκεκριμένο νομό αποτελεί το 43% το συνολικού πληθυσμού του. Αυτό οφείλεται πιθανότατα στο ότι οι μουσουλμάνοι του νομού Ροδόπης ζουν κοντά σε αστικά και ημιαστικά κέντρα έχοντας επικοινωνία και με τον χριστιανικό πληθυσμό, ενώ στο νομό Ξάνθης η πλειοψηφία τους κατοικεί στον ορεινό όγκο σε χωριά και οικισμούς με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό μακριά από τα αστικά κέντρα. Ένα αξιοσημείωτο επίσης δεδομένο είναι το μεγάλο ποσοστό προέλευσης των φοιτητών από χωριά (51,5%), αν και αυτά γειτονεύουν με αστικά και ημιαστικά κέντρα. Οι γονείς τους ασχολούνται με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, με ελάχιστες απολαβές, γεγονός που φαίνεται να ωθεί τα παιδιά τους στην αναζήτηση κοινωνικο-οικονομικής κινητικότητας και εξέλιξης μέσω των σπουδών τους.

Ως προς τη βαθμολογική απόδοση των φοιτητών σε μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών που επιλέξαμε ως αντιπροσωπευτικότερα, τα ποσοστά που προκύπτουν δεν είναι ικανοποιητικά. Κατ' αρχήν ξεχωρίζει ως σοβαρότερο πρόβλημα τους αυτό που αφορά την σπουδή της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Σχεδόν το σύνολο των μουσουλμάνων φοιτητών δεν βαθμολογείται με βαθμό πάνω από 6, ενώ πολύ μεγάλο ποσοστό δεν έχει καταφέρει να κατοχυρώσει θετική βαθμολογία, η οποία μάλιστα κινείται πολύ χαμηλότερα και της βάσης. Η αδυναμία τους αυτή θα πρέπει να είναι απόρροια της ελλιπούς κατοχής της ελληνικής γλώσσας που επιδεικνύουν, που θα πρέπει να οφείλεται στην αδύναμη εκμάθησή της αλλά και την όλη κατάσταση των μειονοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία έχουν φοιτήσει οι φοιτητές αυτοί λαμβανομένου υπόψη ότι η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Για τη βελτίωση της κατάστασης απαιτείται και η οργάνωση ενός τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας από το Π.Τ.Δ.Ε.

Στα μαθήματα του Τομέα θετικών επιστημών η κατάσταση είναι σχετικά καλύτερη, χωρίς όμως να ικανοποιεί παρουσιάζεται και ικανοποιητική. Η καλύτερη εικόνα οφείλεται στο ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ορισμένοι και στη δευτεροβάθμια, φοίτησαν σε μειονοτικά Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια, διδάσκονται τα μαθήματα αυτά στην τουρκική γλώσσα και άρα η κατανόηση έχει επιτευχθεί ικανοποιητικότερα, ενώ θα μπορούσε να ήταν ακόμα καλύτερη εάν οι δάσκαλοι του τουρκόφωνου προγράμματος είχαν λάβει καλύτερη κατάρτιση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Η θετικότερη εικόνα ως προς τη βαθμολογία των μουσουλμάνων φοιτητών παρουσιάζεται στα μαθήματα του Τομέα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Το γεγονός αυτό οφείλεται πιθανότατα στο ότι κατέχουν μέχρι ενός σημείου ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα ώστε να καταφέρνουν, χωρίς πολλές δυσκολίες, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων του Τομέα αυτού.

Ένα ακόμη σημείο που πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι πολλοί από τους μουσουλμάνους φοιτητές μας δεν προσέρχονται να εξετασθούν σε μαθήματα του εξαμήνου τους, πιθανότατα λόγω της

αβεβαιότητας που νιώθουν για την επιτυχή έκβαση της εξεταστικής διαδικασίας. Όσοι επιχειρήσουν (σύμφωνα με τη δεύτερη μέτρηση) για δεύτερη ή πολλοστή φορά να επανεξετασθούν στα μαθήματα που έχουν αποτύχει, οι βαθμοί που βαθμολογούνται κυμαίνονται οριακά πάνω από τη βάση.

Οι βαθμολογικές επιδόσεις των μουσουλμάνων φοιτητών/τριων στον Τομέα Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας πιθανόν να είναι ένας από τους λόγους που τους ωθεί στο να τον επιλέγουν για την ειδίκευσή τους μετά το ΣΤ΄ Εξάμηνο. Ένας επιπλέον λόγος είναι ότι στον Τομέα αυτό διδάσκονται τα μαθήματα της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Διδακτικής μεθοδολογίας μειονοτικού σχολείου, μια και οι περισσότεροι από αυτούς πρόκειται να στελεχώσουν μειονοτικά δημοτικά σχολεία της συγκεκριμένης μειονότητας. Άλλωστε και οι Πτυχιακές Εργασίες που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα από τους φοιτητές αυτούς αφορούν αποκλειστικά θέματα σχετικά με τη μειονοτική εκπαίδευση της Δ. Θράκης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βακαλιός Θ., (1997), Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη, Gutenberg.
- Κανακίδου Ε., (1994), Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, Αθήνα.
- Κανακίδου Ε., (1996), Η Προσωπικότητα της Μουσουλμάνας Γυναίκας και η Συμβολή της στις Παραδοσιακές Δομές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, Δρ. Διατριβή, Αλεξ/πολη
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Π., (1998), Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Καρακατσάνης Π., Καραφύλλης Α., (2002), Μουσουλμανική Α/βαθμια εκπαίδευση: Εμπειρία και προοπτικές, Πρακτ. Πανελλ. Συνεδρίου Παν. Ιωαννίνων, Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Π/βαθμια Εκπαίδευση, Τομ. Β.
- Καρακατσάνης Π. Μίχας Π., (1995), Το πολυπολιτισμικό προφίλ της Δ. Θράκης- Διαπολιτισμικές παρεμβάσεις του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. στο: Παιδαγωγικός Λόγος, 2.
- Καραφύλλης Α., (2000), Η κατάρτιση και λειτουργία του δασκάλου στο μουσουλμανικό σχολείο, Πρακτικά Συνεδρίου Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, «πολυπολιτισμική κοινωνία – πρόκληση για τον εκπαιδευτικό», Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ.
- Μπαλτσιώτη Λ., (1996), Ελληνική Διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δ. Θράκη, Ελευθεροτυπία Εφημ., 8-9-1996.
- Τσιτσελίκης Κ. – Χριστόπουλος Δ. (επιμ.) (1997), Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, Κριτική.
- Σολταρίδης Σ., (1986), Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης σήμερα, Κομοτηνή, εκδ. Νομαρχ. Έβρου/ΣΕΒΕ
- Τρουμπέτα Σ., (2001), Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης, Αθήνα, εκδ. Κριτική
- Χριστοπούλου Δ., (επιμ), (1997), Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, Αθήνα, εκδ. Κριτική.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ: (1989-1993)

Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ – ΤΑΧΟΥ Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας	Γιώργος ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας	Ελένη ΓΡΙΒΑ Ειδικός Επιστήμονας Π.Τ.Ν. Φλώρινας	Γιάννης ΜΠΕΤΣΑΣ Ειδικός Επιστήμονας Π.Τ.Ν. Φλώρινας
--	--	--	--

Περίληψη

Η ανακοίνωση αποσκοπεί στην καταγραφή της σκευής και των επιλογών των ατόμων που ανέλαβαν να διαμορφώσουν το χαρακτήρα του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε πώς γινόταν αντιληπτό το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, με ποια κριτήρια διαμορφώθηκε το πρόγραμμα σπουδών, ποια προβλήματα προέκυψαν, ποιες προοπτικές διαμορφώθηκαν και ποια ήταν η σχέση του Τμήματος με την τοπική κοινωνία. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας συνδυάστηκαν οι ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις των ακαδημαϊκών και η ερμηνευτική προσέγγιση των γραπτών πηγών (Αρχείο ΠΤΔΕ Φλώρινας), επειδή κρίθηκε ότι το περιεχόμενο των συνεντεύξεων έπρεπε να αξιολογηθεί με βάση το πληροφοριακό υλικό του αρχείου. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι τόσο η φιλοσοφία, όσο και η ανθρωπογεωγραφία των μελών ΔΕΠ προσδιόρισαν τις κατευθύνσεις σπουδών και διαμόρφωσαν ένα ορισμένο πλαίσιο λειτουργίας του Τμήματος, το οποίο προκαθορίζει τη μελλοντική του εξέλιξη.

Abstract

Abstract

The present study aims at identifying and recording the viewpoints of those in charge of policy decisions, in the Department of Primary Education of Florina, in the very first years of its operation as well as the choices that were made. There is an attempt to investigate their viewpoints on the content of pre-service programmes for student-teachers, the philosophy and the goals of the syllabus of DPEF, the problems raised regarding the running of the department and the organisation of the courses, the prospects that opened up, and the relations between the Department and the local society. Ten members of the Academic staff, who assumed active roles for policy decision during that period, participated in the specific study and both semi-structured interviews with the Academic staff and analysis of the archives of the D.P.E. were used for collecting the data. The results, providing a wealth of information, revealed that the perceptions, the prior knowledge and the mentality of the Academic staff of

the Department had an impact on planning and organising the courses and on defining the context of running the Department.

A. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΣΚΟΠΟΣ & ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας ανακοίνωσης εστιάζεται στη σκιαγράφηση της φιλοσοφίας και της ανθρωπογεωγραφίας των μελών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, την περίοδο της ίδρυσης και της αρχικής λειτουργίας του (1989-1993). Με τον όρο φιλοσοφία και ανθρωπογεωγραφία νοείται η πνευματική, η επιστημονική, η κοινωνική και ιδεολογική συγκρότηση των ατόμων που επωμίστηκαν την περίοδο εκείνη το βαρύ χρέος της διαμόρφωσης του χαρακτήρα και της φυσιογνωμίας του Τμήματος, όπως αυτή αποτυπώνεται στις επιλογές τους.

Οι επί μέρους *στόχοι* της συγκεκριμένης μελέτης είναι οι εξής:

1^{ος}: Να διερευνήσει πώς αντιλαμβάνονταν οι ακαδημαϊκοί την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

2^{ος}: Να διερευνήσει πώς επηρέασε η φιλοσοφία και το γνωσιολογικό υπόβαθρο των ακαδημαϊκών τη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε.

3^{ος}: Να καταγράψει τα προβλήματα στελέχωσης που προέκυψαν κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του Π.Τ.Δ.Ε.

4^{ος}: Να προσδιορίσει τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες που προσφέρονταν για την εκπλήρωση του διδακτικού και ερευνητικού έργου των ακαδημαϊκών.

5^{ος}: Να καταγραφεί η εμπειρία των ακαδημαϊκών από την άσκηση διοικητικού έργου.

6^{ος}: Να προσδιορίσει τη πιθανή διασύνδεση του νέου τμήματος με την τοπική κοινωνία.

Η έρευνα αρχίζει από τις 10.10.1989, οπότε συστήθηκε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας με το ΦΕΚ 231/10.10.1989 και φτάνει ως την εκλογή του Α. Καψάλη ως Καθηγητή, η οποία με δεδομένη την παρουσία 3 Αναπληρωτών Καθηγητών (Φωτιάδης, Δεληκωσταντής, Βρετός) δημιούργησε τις προϋποθέσεις αυτοδυναμίας του Τμήματος. Επομένως το *terminus antequem* της έρευνας σχετίζεται με την ανακήρυξη του Τμήματος ως αυτοδύναμου.

2. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν δύο ειδών μεθοδολογικά εργαλεία:

α) *οι ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις* των ιδρυτικών ακαδημαϊκών μελών του Τμήματος και β) *η ερμηνευτική προσέγγιση* άμεσων και έμμεσων γραπτών πηγών που αναφέρονται στη σύσταση και στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας.

Η παράλληλη χρήση των δύο μεθοδολογικών εργαλείων θεωρήθηκε σημαντική, επειδή το περιεχόμενο των συνεντεύξεων έπρεπε από τη μια να τεθεί υπόψη των προσώπων που καταγράφονταν στα Πρακτικά των Συνεδριάσεων την περίοδο που μας ενδιέφερε, και από την άλλη τα δεδομένα των συνεντεύξεων έπρεπε να διασταυρωθούν, να αξιολογηθούν και να ερμηνευτούν με βάση το πληροφοριακό υλικό του αρχείου.

2.1. ΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Έτσι πρώτα από όλα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις των ιδρυτικών ακαδημαϊκών μελών του Τμήματος χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα ως κύριο μέσο συλλογής δεδομένων, όχι μόνο για να συγκεντρωθούν στοιχεία, τα οποία δεν ήταν δυνατόν να αποτυπωθούν στα επίσημα Πρακτικά, αλλά κυρίως επειδή υπήρχε η προσδοκία ότι θα ανέκυπταν μέσα από αυτές καινούρια θέματα. Γιατί όπως τονίζουν πολλοί ερευνητές (Mackay, 1978· Porcher, 1983· Hoadley – Maidment, 1983· Tarantino, 1988· Jones, 1991) υφίσταται η υπεροχή των συνεντεύξεων έναντι των άλλων ερευνητικών εργαλείων, αφού αυτές μπορούν να συλλέξουν «πληροφορίες σε βάθος» (Kvale, 1996), γιατί πετυχαίνουν την άμεση αλληλεπίδραση ανάμεσα στον *συνεντευκτή* και τον *συνεντευξιζόμενο* (Brown, 2001:75).

Οι συνεντεύξεις δομήθηκαν σε τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες για ανάπτυξη:

Α) Πρόγραμμα σπουδών – μοντέλο εκπαίδευσης

- Β) Στελέχωση με ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό
- Γ) Διδακτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο
- Δ) Σχέση του Πανεπιστημίου με την Τοπική κοινωνία

2.2. Η ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΕΜΜΕΣΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΠΗΓΩΝ

Για την ερμηνευτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε το Αρχείο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας και συγκεκριμένα τα Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Φλώρινας αλλά και τα Πρακτικά των Γενικών Συνελεύσεων του Τμήματος ως το 1993, ως τη χρονική στιγμή δηλαδή που το Τμήμα απέκτησε την αυτοδυναμία του.

Οι συνεδριάσεις που εξετάζονται είναι 42 συνολικά και εκτείνονται χρονικά από τις 13.11.1989 ως τις 21.10.1993^[1]. Από τον προσδιορισμό των θεματικών αξόνων ελλείπουν οι συνεδριάσεις 3, 9, 10, 11, 12, οι οποίες, ενώ αριθμούνται κανονικά, τα χειρόγραφα Πρακτικά τους όμως έχουν χαθεί.^[2]

2.3. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα που επιχειρήθηκε με εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις είχε σχεδιαστεί αρχικά να συμμετάσχουν όλα τα μέλη της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος και όσοι ήταν δυνατόν από τα μέλη ΔΕΠ και τους Εδικούς Επιστήμονες που δίδαξαν στο Τμήμα ως το 1993, οπότε και αποκτήθηκε η αυτοδυναμία του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με τις εκλογές νέων μελών ΔΕΠ. Λόγω δυσχερειών όμως που προέκυψαν, από τις οποίες άλλες οφείλονταν στην ερευνητική ομάδα και άλλες στους ίδιους τους πρωταγωνιστές των εξελίξεων, κατεστάθη δυνατή η συμμετοχή 10 (δέκα) πανεπιστημιακών συνολικά στις συνεντεύξεις αυτές. Από αυτούς οι 4 βρίσκονταν την περίοδο εκείνη στη βαθμίδα του Καθηγητή (Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής, Χ. Τσιούμη, Α. Καψάλης), 2 στη βαθμίδα του Αναπληρωτή Καθηγητή (Κ. Δεληκωσταντής, Κ. Φωτιάδης),^[3] 2 στη βαθμίδα του Λέκτορα (Κ. Μπίκος, Δ. Χαραλάμπους),^[4] και 2 ήταν στην κατηγορία του Ειδικού επιστήμονα (Α. Ανδρέου, Δ. Θωϊδής).^[5]

Από αυτούς διοικητικό ρόλο ως το 1993, που αποτελεί και το *terminus antequem* της έρευνας, άσκησε μόνο ο Π. Ξωχέλλης ως Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

3.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Με βάση τη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994:10), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε σε τρία επίπεδα:

α) Το επίπεδο αναγωγής των δεδομένων^[6]

β) Το επίπεδο έκθεσης των δεδομένων^[7]

γ) Το επίπεδο συζήτησης των αποτελεσμάτων^[8]

Οι αναφορές οι οποίες συγκεντρώθηκαν, μέσα από τις απαντήσεις των πανεπιστημιακών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, ομαδοποιήθηκαν τελικά σε επτά θεματικούς άξονες:

- α) στον άξονα που αφορά στο μοντέλο εκπαίδευσης που επιλέχτηκε για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς,
- β) στον άξονα που σχετίζεται με τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονταν τη διαφοροποίηση των προσόντων ανάμεσα στους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και τους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων
- γ) στον άξονα που αφορά στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών
- δ) στον άξονα που αφορά στα προβλήματα στελέχωσης
- ε) στον άξονα που σχετίζεται με τις προϋποθέσεις για τη διεκπεραίωση του διδακτικού και ερευνητικού τους έργου
- στ) στον άξονα που σχετίζεται με την άσκηση από μέρους τους διοικητικού έργου
- ζ) στον άξονα που αφορά στην ανάπτυξη σχέσεων του Π.Τ.Δ.Ε. και της τοπικής κοινωνίας

3.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ

Στην ανάλυση των κειμένων των πρακτικών, ο σχηματισμός των θεματικών κατηγοριών έγινε με βάση την ανάλυση του περιεχομένου (Berelson, 1971). Αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές που περιέχονταν στα κείμενα και εξήχθηκαν οι θεματικές κατηγορίες οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη φύση του αναλυόμενου υλικού και το σκοπό της έρευνας.

B. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΣΥΖΗΤΗΘΗΚΑΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΡΙΝΗ ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ.

Για την προσέγγιση των θεμάτων που απασχόλησαν τις συνεδρίες της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης επιλέχθηκαν 4 άξονες, με κριτήριο το περιεχόμενο των συνεδριάσεων, όπως αυτό αποτυπώνεται στα γραπτά Πρακτικά. Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής:

α) Συνεδριάσεις που αφορούσαν στο πρόγραμμα σπουδών όπου συμπεριλήφθηκαν οι συζητήσεις για το πρόγραμμα σπουδών, οι συστάσεις Επιτροπών για τη μελέτη του προγράμματος σπουδών, οι προτεινόμενες αναβολές και οι συζητήσεις για τον εκπονηθέντα Οδηγό Σπουδών του Τμήματος. Το σύνολο των συνεδριάσεων που ασχολήθηκαν με αυτή την κατηγορία θεμάτων είναι 18.

β) Συνεδριάσεις που σχετίζονταν με προβλήματα στελέχωσης όπου συμπεριλήφθηκαν συζητήσεις για τις εκλογές μελών ΔΕΠ, οι διαδικασίες εκλογής μελών ΔΕΠ, οι συζητήσεις για τις προσλήψεις των Ειδικών Επιστημόνων, οι συζητήσεις για τις αποσπασίες των εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που συνεργάζονταν με τους διδάσκοντες στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών, οι συζητήσεις για τις προσλήψεις των μελών ΕΕΠ, των μελών του Διοικητικού προσωπικού και οι αναθέσεις διδασκαλίας σε μέλη ΔΕΠ άλλων Τμημάτων. Το σύνολο των συνεδριάσεων που ασχολήθηκαν με αυτή την κατηγορία θεμάτων είναι 46.

γ) Συνεδριάσεις που αφορούσαν σε λειτουργικά ζητήματα όπου συμπεριλήφθηκαν οι συζητήσεις για τις κατατακτήριες και τις προαγωγικές εξετάσεις των φοιτητών, οι προβληματισμοί για τις μετεγγραφές, για τα διδακτικά συγγράμματα, για την εξομοίωση και τέλος οι συζητήσεις για τα ζητήματα της βιβλιοθήκης, όπως και η λήψη διοικητικών μέτρων. Το σύνολο των συνεδριάσεων που ασχολήθηκαν με αυτά τα θέματα είναι 18.

δ) Συνεδριάσεις που σχετίζονταν με ζητήματα σύνδεσης με την τοπική κοινωνία όπου συμπεριλήφθηκαν οι θεωρητικές συζητήσεις για το συγκεκριμένο θέμα και η διοργάνωση ημερίδων ή συνεδρίων. Το σύνολο των συνεδριάσεων που ασχολήθηκαν με αυτά τα θέματα είναι 2.

Συνολικά με βάση το αρχαικό υλικό, και στο βαθμό που αυτό αποτυπώνει το περιεχόμενο των συνεδριάσεων, τα θέματα των συνεδριάσεων της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης του ΠΤΔΕ δεν απασχόλησαν με ισοδύναμο τρόπο τα μέλη της Συνέλευσης. Όπως προκύπτει από την ποσοτική έρευνα, μεγαλύτερη βαρύτητα δόθηκε στα προβλήματα στελέχωσης του νέου Τμήματος αφού τα ζητήματα αυτής της κατηγορίας αντιπροσωπεύουν ποσοστό 52% επί του συνόλου των καταγεγραμμένων θεματικών των συνεδρίων της περιόδου 1989-1993. Ακολούθησαν σε ποσοτικό βάρος τα λειτουργικά ζητήματα (23%) και σχεδόν η ίδια βαρύτητα αποδόθηκε στα ζητήματα που αφορούσαν στο πρόγραμμα σπουδών (22%). Τέλος την Προσωρινή Γενική Συνέλευση απασχόλησαν τα ζητήματα σύνδεσης με την τοπική κοινωνία σε

πολύ μικρότερα όμως ποσοστά σε σχέση με τους υπόλοιπους θεματικούς άξονες των συνεδριάσεων την περίοδο που προαναφέρθηκε. (Βλέπε γράφημα 1).

Γράφημα 1



2. ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΑΞΟΝΑΣ 1^{ος} : ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ^[9]

Οι περισσότεροι από όσους ρωτήθηκαν συγκλίνουν σε ένα σύγχρονο μοντέλο διερευνητικής προσέγγισης, το οποίο στοχεύει στον κριτικά σκεπτόμενο εκπαιδευτικό, ^[10] δηλαδή « Ένα στοχαζόμενο εκπαιδευτικό». Επίσης, κατά το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, δηλώνουν ότι δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο να εξοικειωθούν οι φοιτητές με την πράξη, καθώς κρίθηκε σκόπιμο «το Τμήμα αυτό να βγάλει ένα δάσκαλο που να είναι επιστήμονας, να είναι άνθρωπος της πράξης και να είναι παιδαγωγός με τη λογική ότι λειτουργεί ως πρόσωπο αναφοράς, ως πρόσωπο που καθοδηγεί το μαθητή». Πρέπει να επισημανθεί ότι ένα άτομο από τους συμμετέχοντες αναφέρει ότι στη διαμόρφωση του προγράμματος δεν υπήρχαν συγκεκριμένοι στόχοι και δεν υιοθετήθηκαν στρατηγικές. Αντιθέτως, όπως αναφέρεται από έναν πανεπιστημιακό, κυριαρχούσε η γραμμή των παιδαγωγών «Από τους υπόλοιπους το ζήτημα δεν τέθηκε και ακόμη τίποτα σχετικό δεν ξεκαθαρίστηκε στις Συνελεύσεις με σαφήνεια και με ιδιαίτερα κριτική διάθεση αναφέρει ότι αυτό το θεωρώ σοβαρό έλλειμμα». Ενώ από κάποιον άλλο γίνεται αναφορά στον κυρίαρχο ρόλο του εκάστοτε Προέδρου στη διαμόρφωση του προγράμματος, καθώς «οτιδήποτε προέκυψε οφειλόταν στον εκάστοτε Πρόεδρο».

ΑΞΟΝΑΣ 2^{ος}: ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΝ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ^[11]

Όλοι οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα επισημαίνουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός απόφοιτος των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης από τον αντίστοιχο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο κατά τις εκτιμήσεις τους στοχεύει: α) Στην επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, για να μορφωθεί «Ένας επιστήμονας με ευρεία εποπτεία του επιστημονικού και επαγγελματικού του πεδίου και εννοείται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις πρωτόγνωρες..... Δεν έχει έτοιμες λύσεις και αυτές εφαρμόζει» β) Στην πληρέστερη εκπαίδευση στην οποία ο ρόλος της εξειδίκευσης είναι ουσιαστικός, με στόχο «Έναν εκπαιδευτικό πολύ καλύτερα ενημερωμένο και συγκροτημένο». γ) Στην ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες απαιτήσεις. Οι περισσότεροι εστιάζουν στο ότι «Το καινούργιο Τμήμα μπορούσε πια να περνά στους απόφοιτους του πιο σύγχρονες αντιλήψεις πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους και στις αλλαγές που σημειώνονταν στην κοινωνία». δ) Στη σύζευξη θεωρίας-πράξης. Η επαγγελματική δεξιότητα ορίζεται από όλους τους συμμετέχοντες ως γνώση, την οποία εφαρμόζουν σε πρακτικές καταστάσεις και νοείται ως εκμάθηση του πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η θεωρητική γνώση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γι' αυτό δηλώνουν πως «είχαμε την έγνοια να δώσουμε έναν πιο επιστημονικό χαρακτήρα

στις σπουδές, χωρίς παράλληλα να χάσουμε την σχέση μας, την αναφορά μας με την πράξη, όσο αυτό είναι δυνατόν».

Αντίθετα, η Εκπαίδευση στην Ακαδημία δεν προσφέρει συστηματική επιστημονική κατάρτιση, διότι «Τα διετή τμήματα δεν μπορούσαν να διανοηθούν ότι ήταν δυνατό να βγάλουν επιστήμονες. Έβγαζαν αυτό που λέμε τεχνικούς που κατέχουν μερικές έτοιμες λύσεις και, ανάλογα με την ανάγκη, εφαρμόζουν κάποια απ' αυτές τις λύσεις».

ΑΞΟΝΑΣ 3^{ος}: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ^[12]

Οι πανεπιστημιακοί κλήθηκαν να αναφερθούν στα κριτήρια βάσει των οποίων διαμορφώθηκε το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνα, σημαντικό ζητούμενο ήταν η εκπαίδευση επιστημονικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται πως «προσπαθήσαμε να βάλουμε κάποια γενικά κριτήρια και, επιπλέον, να πατήσουμε σε περισσότερο επιστημολογικά κριτήρια για την οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών» ώστε να επιτευχθεί ο τύπος του στοχεζόμενου εκπαιδευτικού. Ως βασικό κριτήριο τέθηκε επίσης ο συνδυασμός θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης για να αποκτήσουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί το θεωρητικό υπόβαθρο «να βγάλουμε ανθρώπους με επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση», αλλά και τα εφόδια που θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση αρκετών προβλημάτων δίνοντας «μεγάλη έμφαση στην πρακτική άσκηση, την οποία είχαμε επεξεργαστεί καλά, με τέσσερις φάσεις». Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν τα αντικείμενα των επιστημών της αγωγής με άλλα γνωστικά αντικείμενα, χωρίς να υπάρχει μονομερής επιρροή των γνωστικών αντικειμένων των μελών Δ.Ε.Π.

Για να επιτευχθούν όλα αυτά υιοθετήθηκε μια κανονιστική προσέγγιση και όχι «μια προσωποποιημένη διαμόρφωση του προγράμματος». Ωστόσο, εμφανίζεται και μια αναφορά που υποστηρίζει ότι «δεν υπήρχαν συγκεκριμένα κριτήρια διαμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών, καθώς ο κανονισμός λειτουργίας δε συζητήθηκε». Ένα άλλο σημείο που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι κάποιοι από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι υπήρξε έντονη επιρροή από τη Γερμανική Σχολή «κυρίαρχο το μοντέλο της γερμανικής ερμηνευτικής Σχολής, και δεν επιχειρήθηκε προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα», όπως παρατηρούν.

ΑΞΟΝΑΣ 4^{ος}: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΕΛΕΧΩΣΗΣ^[13]

Στην πρόσκληση να σκιαγραφήσουν την κατάσταση που επικρατούσε όσον αφορά τη στελέχωση της σχολής με Διοικητικό και Ακαδημαϊκό προσωπικό, όλοι οι συμμετέχοντες επισήμαναν σημαντικά προβλήματα που αφορούσαν τόσο το διοικητικό όσο και το ακαδημαϊκό προσωπικό.

Όσον αφορά το Διοικητικό προσωπικό υπάρχει έντονη δυσαρέσκεια για την ανεπάρκεια προσωπικού «Διοικητικό προσωπικό δεν υπήρχε...σχολιάζει κάποιος, ενώ κάποιοι άλλοι δηλώνουν δεν είχαμε διοικητικό προσωπικό και είχαμε μεγάλη δυσκολία μ' αυτό και το διοικητικό προσωπικό ήταν ολιγάνθρωπο... και κάποιο από αυτό διατέθηκε, αρχικά, από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης». Όσον αφορά στο ακαδημαϊκό προσωπικό όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι υπήρξαν σημαντικά προβλήματα. Πρωτίστως υπήρχε ανάγκη στελέχωσης με ΔΕΠ: «η στελέχωση του τμήματος σε διδακτικό προσωπικό ήταν ανεπαρκής» αναφέρει κάποιος χαρακτηριστικά. Μια πρόσκαιρη λύση ήταν η στελέχωση του τμήματος με ειδικούς επιστήμονες «Δουλέψαμε πολύ καλά με θέσεις ειδικών επιστημόνων κτλ.» αναφέρεται, καθώς «Οι θέσεις ήταν λίγες... Θέσεις μελών ΔΕΠ αποκτήσαμε σταγόνα-σταγόνα».

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που επισημάνθηκε από τους περισσότερους είναι έλλειψη προσωπικού από τη Φλώρινα ενώ ένας αναφέρεται στην προκατάληψη που υπήρξε για τους υπάρχοντες Φλωρινιώτες επιστήμονες «υπήρχε προκατάληψη με τους Φλωρινιώτες και μια αρνητική διάθεση για την προαγωγή τους.....». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη στελέχωση της σχολής με προσωπικό από άλλες περιοχές «δεν υπήρχε διαθέσιμο προσωπικό από τη Φλώρινα», με αρνητικές συνέπειες αφού «Υπήρξαν ιπτάμενοι, που έρχονταν στη Φλώρινα ενώ ζούσαν στη Θεσσαλονίκη ή την Αθήνα και έρχονταν για μια δύο μέρες και έφευγαν πάλι».

Από δύο ερωτηθέντες επισημάνθηκαν προβλήματα διχοτόμησης των μελών ΔΕΠ σε παιδαγωγούς από τη μια και σε μέλη ΔΕΠ άλλων ειδικοτήτων από την άλλη: «Εκεί που θεωρώ εγώ ότι υπήρξε και υπάρχει ένα πρόβλημα είναι ότι στα Παιδαγωγικά Τμήματα, σε όλα αλλά και σ' αυτό ειδικά της Φλώρινας εμφανίστηκε ξανά μια διχοτόμηση του προσωπικού, όπως συνέβαινε στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Αφ' ενός το λεγόμενο παιδαγωγικό προσωπικό και, αφ' ετέρου, αυτό που λέγαμε στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι ειδικοί της»

Ακόμα υποστηρίχθηκε ότι το παλαιό προσωπικό Ακαδημίας δεν μπορούσε να δώσει λύσεις καθώς είχε ελλιπή προσόντα : «δεν υπήρχαν στην Παιδαγωγική Ακαδημία άνθρωποι με προσόντα, τους οποίους

μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε», αλλά και κάποιοι λίγοι που μπόρεσαν να ενσωματωθούν στο καινούργιο τμήμα «κατά κάποιο τρόπο εισήγαγε την κουλτούρα της παιδαγωγικής ακαδημίας».

ΑΞΟΝΑΣ 5^{ος}: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΙΕΚΠΕΡΑΙΩΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Όσον αφορά στη διεκπεραίωση του διδακτικού τους έργου οι ακαδημαϊκοί δεν αναφέρουν ιδιαίτερα προβλήματα. Οι περισσότεροι κάνουν λόγο για ομαλή πραγμάτωση του διδακτικού έργου. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι «προσωπικά δε δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα, επειδή έφερα μαζί μου την υποδομή που είχα ετοιμάσει στο Τμήμα μου... και ότι για το διδακτικό έργο δεν υπήρξαν προβλήματα. Το κάναμε όλοι χωρίς προβλήματα». Μόνο ένα άτομο υποστηρίζει ότι δεν ήταν ικανοποιημένος από τη διεξαγωγή του διδακτικού του έργου και ένας ακόμη αναφέρει ότι δεν ανέλαβε διδακτικό έργο.

Όσον αφορά στη διεκπεραίωση του ερευνητικού τους έργου η εικόνα που προέκυψε από την εκτίμηση των δεδομένων δεν είναι ικανοποιητική, καθώς όλοι υποστηρίζουν ότι «δεν μπορούμε ουσιαστικά να μιλήσουμε για ερευνητικό έργο». Από τις βασικότερες αιτίες για την αδυναμία διεξαγωγής ερευνητικού έργου είναι πρώτιστα η έλλειψη υποδομών: ένας αναφέρει χαρακτηριστικά «Και υποδομές δεν υπήρχαν—και αυτό είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα Τμήματα που βρίσκονται σε μικρές επαρχιακές πόλεις», ενώ κάποιος άλλος τονίζει ότι «Δεν υπήρχε βιβλιοθήκη στοιχειωδώς.... Ενημερωμένη, δε βοηθούσε ούτε το διδακτικό ούτε το ερευνητικό μας έργο». Βασική αιτία για την αδυναμία διεξαγωγής ερευνητικού έργου θεωρείται επίσης η απόσταση από το κέντρο.

ΑΞΟΝΑΣ 6^{ος}: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Στο ερώτημα να περιγράψουν την εμπειρία τους από την ανάληψη διοικητικού έργου, οι περισσότεροι ερωτώμενοι δεν επισημαίνουν σημαντικά προβλήματα. Αντιθέτως, υποστηρίζουν ότι είχαν πριν από όλα ικανοποιητική συνεργασία με το επιστημονικό προσωπικό, αν και υπάρχει και η γυναικεία οπτική σε όλα αυτά «Είχα καλή συνεργασία με όλους, αλλά υπήρχε η ανδροκρατούμενη αντίληψη των πραγμάτων...» και επιπλέον επισημαίνεται: «Όπου θίχτηκαν ζητήματα αρχών ήμουν κάθετη, δεν ανέχτηκα παρασυνάξεις...»

Ακόμα υποστηρίζεται ότι υπήρξε ικανοποιητική συνεργασία με το διοικητικό προσωπικό, με τους φοιτητές και με την πρυτανεία «Δε νομίζω να υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα. Ιδιαίτερα επί πρυτανείας Τρακατέλη είχαμε ευνοϊκή μεταχείριση» και συνεχίζει «Ο,τι ζητούσαμε και δεν ήταν παράλογο το παίρναμε...». Επιπλέον διατείνονται ότι υπήρξε επαρκής παροχή κονδυλίων, ευκαιρίες για έγκαιρο προϋπολογισμό και δυνατότητα για συλλογικές και διαφανείς διαδικασίες «ενώ το Πανεπιστήμιο σαφώς ευνοούσε το τμήμα, δηλ. ως νέο Τμήμα από πλευράς κονδυλίων υπερείχε ενώ άλλος τονίζει ότι κατά τη γνώμη μου ακολουθούσε και το γράμμα του 1268 που απαιτεί συλλογικές και διαφανείς διαδικασίες». Από την άλλη μεριά ανασταλτικοί παράγοντες για την άσκηση του ρόλου τους θεωρήθηκαν πρώτα από όλα ο φόρτος καθηκόντων «υπήρξε φόρτος εργασίας και ίσως πολύ περισσότερης από αυτά που προβλέπει αλλά το κάναμε και μιλώ στον πληθυντικό πιστεύω...» Ακόμα ανασταλτικοί παράγοντες για την άσκηση του ρόλου τους θεωρήθηκαν τα προβλήματα που προέκυπταν εξαιτίας της απόστασης από το κέντρο «Το γεγονός ότι βρισκόμασταν μακριά από το κέντρο, από τη διοίκηση δημιουργούσε πολλές φορές προβλήματα»

ΑΞΟΝΑΣ 7^{ος}: ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε. ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ^[14]

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες επισημαίνουν τη διάσταση απόψεων και τη διαφορετική οπτική με την οποία αντιμετώπιζαν τη λειτουργία της σχολής και την ίδρυση του Παιδαγωγικού Τμήματος οι ακαδημαϊκοί από τη μια και η τοπική κοινωνία από την άλλη. Ορισμένοι ακαδημαϊκοί δηλώνουν ότι υπήρχε από τη μεριά τους προθυμία συνεργασίας με τους τοπικούς παράγοντες και την τοπική κοινωνία: «Εμείς τότε, εγώ και πιστεύω και άλλοι είχαμε παράπονο, γιατί εμείς κάναμε ανοίγματα στην κοινωνία της Φλώρινας... Το Τμήμα έκανε εκδηλώσεις, συνέδρια...». Αναφορικά με τον υπεύθυνο αυτής της έλλειψης επικοινωνίας υπάρχουν εκείνοι που εντοπίζουν το έλλειμμα στην τοπική κοινωνία: «υπήρξε μια προθυμία να γίνει ένα Παιδαγωγικό Τμήμα αλλά τα κριτήριά τους ήταν εντελώς διαφορετικά από τα δικά μας» Μερικοί μάλιστα αναφέρονται στην ωφελιμιστική αντιμετώπιση του Πανεπιστημίου από τους τοπικούς παράγοντες που το θεωρούσαν πρόσφορο τρόπο οικονομικής στήριξης των επιχειρήσεών τους: «Πρέπει να πω όμως ότι από την πλευρά της Φλώρινας, δηλαδή των παραγόντων της Φλώρινας, τέθηκαν άλλοι λόγοι, κυρίως οικονομικοί, να δουλέψουν οι επιχειρήσεις.. υπήρξαν περιπτώσεις που σχολίαζα και έλεγα: ..Η Φλώρινα δεν κατάλαβε ότι ήρθε εδώ πανεπιστήμιο» Ένας όμως κάνοντας αυτοκριτική τονίζει τη μειωμένη συμμετοχή των πανεπιστημιακών στις τοπικές γιορτές και εκδηλώσεις: «Οι πανεπιστημιακοί έδειξαν μια επιφύλαξη για συμμετοχή στις τοπικές γιορτές και εκδηλώσεις και μια καχυποψία στη συνεργασία με Νομάρχη και Δήμαρχο

Στις προτάσεις που έγιναν από τους πανεπιστημιακούς συμπεριλαμβάνεται η πρόταση για την ίδρυση του Πανεπιστημίου στο κέντρο της πόλης «...αν βρισκόταν ένας τρόπος να λειτουργήσει σε ένα κτίριο μέσα στην πόλη αυτή η διασύνδεση θα ήταν καλύτερη...»

Άλλες προτάσεις εστιάζουν στην ίδρυση έδρας του Πανεπιστημίου στη Φλώρινα, στην ίδρυση Π.Ε.Κ. στη Φλώρινα ή στην αυξημένη συμμετοχή του Πανεπιστημίου σε τοπικές εκδηλώσεις

Γ. ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗ & ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ.

Η διασταύρωση των αποτελεσμάτων της ερμηνευτικής μεθόδου με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:

1. Οι περισσότεροι από όσους ρωτήθηκαν για το μοντέλο εκπαιδευτικού που ήθελαν να διαμορφώσουν συγκλίνουν σε ένα σύγχρονο μοντέλο διερευνητικής προσέγγισης, αυτό του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Ακόμα όλοι οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα επισημαίνουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός απόφοιτος των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης από τον αντίστοιχο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, όπως η ακαδημαϊκή κατάρτιση, ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης και η εξειδίκευση.

Μεγάλο μέρος των θέσεων αυτών υποστηρίζεται στις συνεδρίες για τον Οδηγό σπουδών του Τμήματος ή αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού των Επιτροπών για τον Οδηγό σπουδών.

2. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι υφίσταται μια αντίφαση ανάμεσα στις αντιλήψεις που υποστηρίχθηκαν από τους πανεπιστημιακούς που κλήθηκαν να αναφερθούν στα κριτήρια βάσει των οποίων διαμορφώθηκε το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και στα δεδομένα που μας παρέχει η θεματική κατάταξη των συνεδριάσεων του Τμήματος.

Συγκεκριμένα από τη μεριά τους οι ακαδημαϊκοί τονίζουν ότι έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν τα αντικείμενα των επιστημών της αγωγής με άλλα γνωστικά αντικείμενα, χωρίς να υπάρχει μονομερής επιρροή των γνωστικών αντικειμένων των μελών Δ.Ε.Π. Επομένως καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι για να επιτευχθούν όλα αυτά υιοθετήθηκε μια κανονιστική προσέγγιση, εστιασμένη σε πιο αντικειμενικά κριτήρια και όχι μια προσωποποιημένη διαμόρφωση του προγράμματος.

Στο σημείο όμως αυτό τα δεδομένα που προκύπτουν από τη θεματική κατάταξη των συνεδριάσεων του Τμήματος, στα πλαίσια της ερμηνευτικής μεθόδου, δεν επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη εκδοχή με απόλυτο τρόπο, αφού οι θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με το Πρόγραμμα σπουδών υπήρξαν περιορισμένες, ενώ τα προβλήματα στελέχωσης του Τμήματος θεωρήθηκαν από τη Συνέλευση ως ζητήματα μείζονος σπουδαιότητας, αν λάβουμε υπόψη τον ποσοτικό τους καταμερισμό.

Θα μπορούσαμε επομένως να διαμορφώσουμε μια διαμετρικά αντίθετη προς τα δεδομένα των συνεντεύξεων υπόθεση, με βάση την οποία το πρόγραμμα σπουδών δομήθηκε ως ένα βαθμό με κριτήριο τα πρόσωπα που επιλέχτηκαν.

Τα κύρια επιχειρήματα για τη συγκεκριμένη υπόθεση είναι ότι μια κανονιστική θεώρηση θα επέβαλε πολύ περισσότερες συνεδρίες για το χαρακτήρα του προγράμματος σπουδών, με μεγάλο ειδικό βάρος, ενώ η ανάγνωση των Πρακτικών αποδεικνύει ότι μέσα από τις επιλογές των μελών ΔΕΠ που έγιναν τέθηκαν οι βασικές κατευθύνσεις τόσο του προγράμματος σπουδών, όσο και του μοντέλου του εκπαιδευτικού που έπρεπε να προετοιμαστεί από το συγκεκριμένο Τμήμα.

Τα κύρια επιχειρήματα για την αναίρεση της συγκεκριμένης υπόθεσης είναι ότι στον ποσοτικό θεματικό καταμερισμό των συνεδριάσεων που επιχειρήθηκε, στα προβλήματα στελέχωσης συμπεριλήφθηκαν συνεδρίες που αφορούσαν επιλογές προσωπικού όλων των κατηγοριών και όχι μόνο εκλογές μελών ΔΕΠ.

Επομένως θα προσεγγίζαμε περισσότερο την αλήθεια αν υποστηρίζαμε ότι καταβλήθηκε προσπάθεια για ένα πρόγραμμα σπουδών μη προσωποποιημένο, λήφθηκαν όμως υπόψη και τα πρόσωπα που θα στελέχωναν το Τμήμα στον καθορισμό των κατευθύνσεων του προγράμματος

3. Οι συνεδρίες που αφορούσαν σε ζητήματα λειτουργίας του Τμήματος είναι πολλές και επιβεβαιώνουν τα στοιχεία που παρέχονται από τους ερωτηθέντες για την ανεπάρκεια των υποδομών και την αναγκαιότητα κάλυψης των αναγκών που δημιουργήθηκαν από τα ίδια τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος. Ένα σημαντικό πρόβλημα που επισημαίνεται από τους περισσότερους είναι η έλλειψη προσωπικού από τη Φλώρινα, ενώ ένας αναφέρεται στην προκατάληψη που υπήρξε για τους υπάρχοντες Φλωρινιώτες επιστήμονες. Από δύο ερωτηθέντες επισημαίνονται προβλήματα διχοτόμησης των μελών ΔΕΠ σε παιδαγωγούς από τη μια και σε μέλη ΔΕΠ άλλων ειδικοτήτων από την άλλη. Ακόμα

υποστηρίζεται ότι το παλαιό προσωπικό της Ακαδημίας δεν μπορούσε να δώσει λύσεις, καθώς είχε ελλιπή προσόντα.

Οι συγκεκριμένες θέσεις δεν αποτυπώνονται στα Πρακτικά.

4. Όσον αφορά στη διεκπεραίωση του διδακτικού τους έργου οι ακαδημαϊκοί δεν αναφέρουν ιδιαίτερα προβλήματα. Όσον αφορά στη διεκπεραίωση του ερευνητικού τους έργου η εικόνα που προέκυψε από την εκτίμηση των δεδομένων δεν είναι ικανοποιητική. Όσον αφορά στη διεκπεραίωση του διοικητικού τους έργου, οι περισσότεροι ερωτώμενοι δεν επισημαίνουν σημαντικά προβλήματα. Αντιθέτως, υποστηρίζουν ότι είχαν πριν από όλα ικανοποιητική συνεργασία με το επιστημονικό προσωπικό και ικανοποιητική συνεργασία με το διοικητικό προσωπικό, με τους φοιτητές και με την πρυτανεία. Επιπλέον διατείνονται ότι υπήρξε επαρκής παροχή κονδυλίων, ευκαιρίες για έγκαιρο προϋπολογισμό και δυνατότητα για συλλογικές και διαφανείς διαδικασίες. Από την άλλη μεριά ανασταλτικοί παράγοντες για την άσκηση του ρόλου τους θεωρούνται πρώτα από όλα ο φόρτος καθηκόντων και τα προβλήματα που προέκυπταν εξαιτίας της απόστασης από το κέντρο.

Οι εκτιμήσεις αυτές έχουν βιωματικό χαρακτήρα και επομένως δεν μπορούν να επαληθευτούν ή να αναιρεθούν από τις πηγές.

5. Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες επισημαίνουν τη διάσταση απόψεων και τη διαφορετική οπτική με την οποία αντιμετώπιζαν τη λειτουργία της σχολής και την ίδρυση του Παιδαγωγικού Τμήματος οι ακαδημαϊκοί από τη μια και η τοπική κοινωνία από την άλλη.

Όπως αποδεικνύει όμως η ανάγνωση των Πρακτικών η ενασχόληση των ακαδημαϊκών με ζητήματα σχέσεων με την τοπική κοινωνία είναι μικρή, και δεν αφήνει πολλά περιθώρια για απόλυτους ισχυρισμούς περί μονόπλευρης αρνητικής ανταπόκρισης των τοπικών φορέων.

Επομένως το τελικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τόσο η φιλοσοφία, όσο και η ανθρωπογεωγραφία των μελών ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας προσδιόρισαν καθοριστικά τις κατευθύνσεις σπουδών και διαμόρφωσαν, μέσα σε αντίξοες συχνά συνθήκες, ένα ορισμένο αποδεκτό πλαίσιο λειτουργίας του Τμήματος, το οποίο επηρεάζει, με τις όποιες θετικές και αρνητικές προεκτάσεις του, το παρόν του, αλλά προκαθορίζει αναμφισβήτητα και τη μελλοντική του εξέλιξη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Brinkmann, G. (1996) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, σσ. 27-37.

Γκικόπουλος, Π. (1984) Προγράμματα Εκπαιδύσεως Εκπαιδευτικών: Θεωρητική Προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1 (84), σσ. 18-38.

Δαμανάκης, Μ. (1994) Η ειδικευση των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης, <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=432648,140,8>.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).

Κασσωτάκης, Μ. (1986). *Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης ΤΕΕ κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της : Μία ερμηνευτική προσέγγιση στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Ρέθυμνο : Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κωτσίκης, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Αθήνα : Έλλην.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*, Αθήνα.

Μλεκάνης, Μ. (2003). *Η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: θεσμικό πλαίσιο-συνθήκες εργασίας-επαγγελματικός χρόνος*. Θεσσαλονίκη, Διδακτορική Διατριβή.

Neave, G. (1997) *Οι Εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*, -Ιμψ. Δεληγιάννη, Μ. (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Ξωχέλλης, Π. (1997) Σχολείο και Εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις, *Μακεδόν*, 4, σσ. 3-19.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001) Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σσ. 81-91.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2005). "Διοίκηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων" στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Δ', Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).

Φιλίππου, Κ. (1984). Η πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1(84), σσ. 39-61.

Παπακωνσταντίνου, Γ. 2005. "Δομικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης" στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Δ', Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bartlett, L. (1990) Teacher development through reflective teaching, J. Richards and D. Nunan (Eds.), *Second language Teacher Education*. (Cambridge, Cambridge University Press).

Brown, J. D. (2001) *Using Surveys in Language Programs*. (Cambridge, Cambridge University Press).

Calderhead, J.(1989) The role of reflection in learning to teach, L. Valli (Ed), *An essay review of reflective teacher education: cases and critiques*. (New York, State University of New York Press).

Elliott, J. (1979) How do teachers learn? In: D.Hopkins (Eds), *In-service Training and Educational Developments: An International Survey*, 138-145. (Beckenham Kent, Croom Helm).

Herbert, T. (1976). *Organizational Behavior*, New York : McMillan Co

Jackson, P. W. (1974) On becoming a teacher, *Today's education*, 63(2),pp. 27-38.

Jones, B. (1991) *How language works*. (Cambridge, Cambridge University Press).

Kvale, S. (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. (London, SAGE Publications).

Mackay, W. F. (1978) *Language teaching analysis*. (London, Longman).

Miles, M. and Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. (London, SAGE publications).

Papadopoulou, C. O. (1999) *Teachers' conceptualization and practice of planning in the Greek EFL context*. (Unpublished thesis at the University of Oxford).

Posner, A. (1993) *Reflective teaching in the primary school*. (London, Cassell).

Richards, J. C. (1998) *Beyond Training*. (Cambridge, Cambridge University Press).

Schon, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. (New York, Basic Books).

Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. (London, Temple Smith).

Tarantino, M. (1988) Italian in-field EST users self-assess their macro- and micro- level needs: a case study, *ESP Journal*, 3(2), pp.153-164

Van Manen, M. (1991) *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. (New York, State University of New York).

Wallace, M. (1991) *Training Language teachers*. (Great Britain: Penguin).

☞ Την περίοδο που εξετάζουμε πραγματοποιήθηκαν συνεδριάσεις στις κάτωθι ημερομηνίες:

1989-90	13.11.1989	5.12.1989	12.1.1990	2.3.1990	23.4.1990	30.6.1990			
---------	------------	-----------	-----------	----------	-----------	-----------	--	--	--

199 0-91	22.11.19 90	19.12.19 90	18.1.199 1	20.2.199 1	29.3.199 1	8.5.199 1	31.5.19 91	13.6.19 91	26.6.19 91
199 1-92	16.9.199 1	2.10.199 1	21.10.19 91	18.11.19 91	12.12.19 91	16.1.19 92	5.5.199 2	16.6.19 92	19.6.19 92
199 2-93	18.9.199 2	9.11.199 2	17.12.19 92	19.2.199 3	23.3.199 3	31.5.19 93	25.6.19 93	29.6.19 93	
199 3-94	8.9.1993	21.10.19 93							

^[2] Τα πρόσωπα που μετείχαν στην Προσωρινή Γενική Συνέλευση ήταν οι εξής: Μάντης (ως Πρόεδρος), Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής, Χρ. Φράγκος, Κ. Νατσόπουλος, Χρ. Τσολάκης, Κ. Βακαλόπουλος. Στην 4^η συνεδρίαση αλλάζει η σύνθεση και ο Χρ. Φράγκος αντικαθίσταται από την Χρ. Τσιούμη. Στην 19^η συνεδρίαση η Προσωρινή Γενική Συνέλευση διευρύνεται από τη συμμετοχή των 5 μελών ΔΕΠ που έχουν εκλεγεί (Δελικωσταντής, Βρετός, Τσουπάκης, Μπίκος, Σιανούδης), ενός ΕΕΠ (Μπέσσας) και 2 φοιτητών. Στην 34^η συνεδρία εισέρχονται επιπλέον ως μέλη ΔΕΠ οι Καμαρούδης, Φωτιάδης, Χαραλάμπους. Στην 42^η εισέρχεται ως μέλος ΔΕΠ στη βαθμίδα του Καθηγητή ο Α. Καψάλης και το Τμήμα γίνεται αυτοδύναμο.

^[3] Τώρα και οι 3 βρίσκονται στη βαθμίδα του Καθηγητή.

^[4] Αναπληρωτής Καθηγητής & Καθηγητής σήμερα αντίστοιχα.

^[5] Αναπληρωτής Καθηγητής ο πρώτος σήμερα.

^[6] Περιλαμβάνει μια «σειρά από βήματα» όπως, η ταξινόμηση των στοιχείων του κειμένου σε ένα αριθμό κατηγοριών, σε πρώτο και δεύτερο επίπεδο, δηλαδή δημιουργία *κωδικών* και σύνθεσή τους σε *κατηγορίες* (Παπαδοπούλου 1999, Miles και Huberman 1994).

^[7] Με βάση τις κατηγορίες και κωδικούς που εξήχθησαν στο προηγούμενο στάδιο της διαδικασίας, δημιουργήθηκαν οι φόρμες έκθεσης δεδομένων που περιλαμβάνουν πίνακες οι οποίοι αναφέρονται σε κάθε πανεπιστημιακό χωριστά. Στη συνέχεια έγινε διασταύρωση περιπτώσεων και δημιουργήθηκαν συγκριτικοί πίνακες δεδομένων

^[8] Για να έχουμε μια πλήρη εικόνα όλων των υποκειμένων της έρευνας, θεωρήσαμε σκόπιμο να ερμηνευθούν και να σχολιαστούν συγκριτικά οι πίνακες και τα κείμενα των συνεντεύξεων.

^[9] Η διερευνητική προσέγγιση της διδασκαλίας (reflective teaching), η οποία συμβάλλει στη θετική αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού (Posner, 1993), και στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Van Manen, 1991· Wildman, 1990), υιοθετείται όλο και περισσότερο ως ουσιαστική αρχή ή βασική φιλοσοφία σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών και των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Calderhead, 1989). Ήδη από τις αρχές του 1980, το *Μοντέλο της Διερευνητικής Προσέγγισης* που έχει προταθεί (Schon, 1983· Wallace, 1991) συνεπάγεται, μεταξύ άλλων, την αλλαγή του ρόλου του μελλοντικού εκπαιδευτικού ως ερευνητή και την ανάπτυξη της κριτικής του στάσης τόσο στη θεωρητική κατάρτιση όσο και στην πρακτική εμπειρία (Elliot, 1979· Schon, 1983· Bartlett, 1990). Αντίθετα, «ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός κρίνει τον εαυτό του αξιολογώντας τη διδακτική του πρακτική» (Bartlett, 1990).

^[10] Για να γίνουν κριτικοί-στοχαζόμενοι οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν τη θεωρητική τους γνώση σε σχέση με το δικό τους διδακτικό πλαίσιο (Schon, 1983). Μια πρόσφατη διασφαλή αυτής της διδακτικής προσέγγισης δίνεται από τον Wallace (1991), ο οποίος προτείνει ένα μοντέλο «συγκεκριμένου» θεωρίας και εφαρμογής, και επισημαίνει πως βασίζεται στο «στοχαστικό» μοντέλο της γενικής επαγγελματικής εξέλιξης υιοθετώντας την έννοια που αποδίδει ο Schon (1983, 1987) στο «στοχαστικό επαγγελματία» (reflective practitioner). Δηλαδή, σύμφωνα με το *Μοντέλο της Διερευνητικής Προσέγγισης*, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μαθαίνουν αξιολογώντας κριτικά τις εμπειρίες τους και εφαρμόζοντας ό,τι έχουν μάθει για να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Το παραδοσιακό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο μεταδίδονται οι δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους, υπό την αιγίδα ενός ειδικού εκπαιδευτή, που συμβολίζει τον «κυρίαρχο επαγγελματία», είναι το *Μοντέλο της Μαθητείας*. (Richards, 1998). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με αυτό το *Μοντέλο της Εφαρμοσμένης Επιστήμης* είναι μια μονόδρομη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία τα επιστημονικά ευρήματα μεταφέρονται στον εκπαιδευόμενο από τους ειδικούς του χώρου (Jackson, 1974) και επαφίεται στη δικαιοδοσία των εκπαιδευόμενων η μεταφορά των συμπερασμάτων από τα επιστημονικά δεδομένα στο περιβάλλον της τάξης.

^[11] Τα δεδομένα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας καταδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτικός συντελεί αποφασιστικά στην ποιότητα της διδασκαλίας μέσω των γνώσεων, των αντιλήψεων και της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Παπαναούμ, 2003: 31-32). Παράλληλα, θέτουν εν αμφιβόλω το μοντέλο του εντολοδόχου εκπαιδευτικού (Μλεκάνης, 2003: 11). Η σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη προϋποθέτει το «στοχαζόμενο» εκπαιδευτικό (Καλαϊτζοπούλου, 2001), που, σύμφωνα με τον Brinkman (Brinkman 1996: 30), είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. Επιδιώκοντας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τότε εκπαιδευτικής πραγματικότητας ο νόμος 1268/82 επιδίωξε να αναβαθμίσει να ενισχύσει την ακαδημαϊκή βάση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Neave, 1997: 89-90). Έως τότε η απόδοση ακαδημαϊκού χαρακτήρα στην αρχική κατάρτιση των δασκάλων σχετιζόταν με την απεμπλοκή τους από το μοντέλο του «εντολοδόχου εκπαιδευτικού» (Παμουκτσόγλου, 2005: 85-86). Η επιστημονική τους αναβάθμιση όφειλε να ανταποκριθεί: «στην προετοιμασία εκπαιδευτικών με ελεύθερη και δημιουργική σκέψη, ικανών να οργανώσουν συνθήκες και διαδικασίες μάθησης και να κοινωνικοποιήσουν τη νέα γενιά μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο» (Ξωχέλλης 1997: 16).

[12] Στη δεκαετία του 1980 ένα από τα ζητήματα που συζητήθηκε ευρέως αναφερότανε στη σχέση που θα έπρεπε να προσδιορίζει, αφενός, την παιδαγωγική-ψυχολογική και τη διδακτική-μεθοδολογική κατάρτιση και, αφετέρου, την εξειδικευμένη γνώση πάνω στα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. (Δαμανάκης, 1994: 2-3). Στη βάση αυτής της συζήτησης που διεξήχθη στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος και του περιοδικού «Παιδαγωγική Επιθεώρηση» (Γκικόπουλος, 1984: 18-39· Φιλίππου, 1984: 40-58) προέκυψε η διάρθρωσή τους σε τρία μέρη των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης: α) η παιδαγωγική-ψυχολογική κατάρτιση των φοιτητών, β) η κατάρτιση σε σχολικά-γνωστικά αντικείμενα και γ) η διδακτική-μεθοδολογική κατάρτιση με τις πρακτικές ασκήσεις. (Δαμανάκης, 1994: 9-10). Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται να επιτευχθούν αντίστοιχα: α) η συνειδητοποίηση των βασικών διαστάσεων του πεδίου στο οποίο μελλοντικά οι απόφοιτοι των Τμημάτων αυτών θα δραστηριοποιηθούν, β) η επαρκής γνώση των αντικειμένων διδασκαλίας και γ) η στενή επαφή των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σχολείο και η μύησή τους στη μεθόδευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 1997: 16-17).

[13] Τα πανεπιστήμια με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο έχουν διαμορφώσει μία οργανωτική δομή η οποία, ουσιαστικά, τους έχει επιβληθεί, αφού δεν τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουν και να διαμορφώσουν τέτοιες οργανωτικές δομές που να ανταποκρίνονται στο περιβάλλον, στις ανάγκες και το μέγεθός τους (Παπακωνσταντίνου, 2005). Κατά την τελευταία εικοσαετία είναι γεγονός ότι αυξήθηκαν τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Υπό αυτές τις συνθήκες η τριτοβάθμια εκπαίδευση από πλευράς οργανωτικής και διοικητικής δεν ακολουθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο αλλά φαίνεται να έχει ενσωματώσει στοιχεία από διαφορετικά μοντέλα. Συγκεκριμένα, ο χαμηλός βαθμός τυποποίησης στα καθήκοντα, ο αυξημένος επαγγελματισμός (Μιχόπουλος, 1998), η ανάπτυξη άτυπων κοινωνικών σχέσεων (Herbert, 1976), οι οποίες είναι έντονες σε επίπεδο τμήματος και οι ατομικές συμπεριφορές, που επηρεάζονται από τις γραφειοκρατικές προσδοκίες, τις ατομικές ανάγκες και τις επαγγελματικές ικανότητες, σε συνδυασμό με τη συλλογική διοίκηση των τμημάτων, δημιουργούν διαχρονικά και ευκαιριακά συνθήκες εμφάνισης αρκετών οργανωτικών μοντέλων, κυρίως σε επίπεδο τμήματος (Παπακωνσταντίνου, 2005). Ο νόμος-πλαίσιο δημιούργησε ένα ανοικτό, πολύπλοκο και πολυσύνθετο σύστημα διοίκησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μιχόπουλος, 1998) εκλαμβάνοντας τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα τα οποία παρουσιάζουν στοιχεία γραφειοκρατικής οργάνωσης. Σύμφωνα με τη βασική αρχή της συστημικής θεωρίας ένα σύστημα αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο δομών ή στοιχείων με αλληλοσυνδέσεις και αλληλεξαρτήσεις. Οποιοδήποτε πρόβλημα εμφανίζεται σε κάποια από τις δομές ή τα στοιχεία του συστήματος αντανάκλα αρνητικά στη συνολική λειτουργία του συστήματος. Άρα τα όποια προβλήματα στελέχωσης με διοικητικό και ακαδημαϊκό προσωπικό ενός πανεπιστημιακού τμήματος σαφώς και αντανακλούν στη συνολική λειτουργία του.

[14] Όλα τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ανοικτά κοινωνικά συστήματα των οποίων οι οργανώσεις είναι πολύπλοκες και βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση, άλλωστε, λόγω της θέσης της στην ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, σε άμεση επικοινωνία με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. (Παπακωνσταντίνου, 2005). Εξάλλου, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στοχεύουν (Ν. 1268/82, άρθρο 1) : α) Να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία και να καλλιεργούν τις τέχνες. β) Να συντείνουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών γ) Να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτιστικών και αναπτυξιακών αναγκών του τόπου. Είναι προφανές ότι η επίτευξη του στόχου αυτού σε τοπικό επίπεδο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το πλέγμα των σχέσεων και των διαδράσεων που μορφοποιούνται ανάμεσα στα πανεπιστημιακά τμήματα και τις τοπικές κοινωνίες. Εξάλλου, η σύνδεση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις τοπικές κοινωνίες και οικονομίες αποτέλεσε καταλυτικό επιχείρημα για την κοινωνική αποδοχή της μεταρρύθμισης που επιχειρήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80 αλλά και τη χωροταξική ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχέση ανάμεσα στα πανεπιστημιακά τμήματα και τα κοινωνικά συστήματα στα οποία αυτά εντάσσονται και λειτουργούν είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Όπως υποστηρίζουν οι Liegle και Sussmuth, για την ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και το κοινωνικό σύστημα, έχουν διατυπωθεί δύο αντίθετες απόψεις : η άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των διάφορων βαθμίδων του ασκεί πάντα τη λειτουργία της αναπαραγωγής του κατεστημένου και προσδιορίζεται από το εκάστοτε πολιτικό και οικονομικό σύστημα και η άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει μία δική του δυναμική και ασκεί μία ενεργητική λειτουργία με την οποία συμβάλλει στη μεταβολή της κοινωνίας (Κωτσίκης, 2003). Βέβαια, με θέσεις και απόψεις από διάφορες θεωρίες και δεδομένα της έρευνας των κοινωνικών επιστημών, καταβάλλεται προσπάθεια να ξεπεραστεί το μονόπλευρο των δύο παραπάνω απόψεων και να παρουσιασθεί η σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και το κοινωνικό σύστημα ως μία πολύπλοκη σχέση αλληλεπίδρασης (Κασσωτάκης, 1986). Οι απαιτήσεις της κοινωνίας δημιουργούν νέους προβληματισμούς στο εκπαιδευτικό σύστημα και μεγάλη ζήτηση παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αυτή η απαίτηση παρουσιάζεται πιο έντονη προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα πανεπιστημιακά τμήματα λόγω του ότι τα τελευταία βρίσκονται πιο κοντά και συνδέονται πιο εύκολα με την παραγωγή και την οικονομία. Πάντως, σε επίπεδο οργανωτικής και διοικητικής αυτοτέλειας ενός πανεπιστημιακού τμήματος, το ζητούμενο συχνά είναι με ποιον τρόπο εξασφαλίζονται η επικοινωνία με το περιβάλλον και η προσαρμογή στις συνθήκες που δημιουργούνται στο περιβάλλον αυτό, αφού ο επαγγελματισμός στο επίπεδο συλλογικών οργάνων δημιουργεί συχνά στεγανά τα οποία εμποδίζουν την επικοινωνία με το περιβάλλον αλλά και λειτουργικά προβλήματα, καθώς τα συλλογικά όργανα του πανεπιστημιακού τμήματος δεν ασχολούνται με τον προγραμματισμό και τη διαμόρφωση στρατηγικής που θα μπορούσε να αποκαταστήσει αυτήν την επικοινωνία.

**Ο ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΤΕΦ. ΚΑΡΑΘΕΟΔΩΡΗ:
Το όραμα του ελληνικού Πανεπιστημίου Σμύρνης, όπως το
συνέλαβε ο εμπνευστής και ιδρυτής του, μαθηματικός
Κωνσταντίνος Στεφάνου Καραθεοδωρή**

**Ιωάννης ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα έρευνα καταβάλλεται προσπάθεια να αποκαλυφθεί το βαθύτερο νόημα της ίδρυσης του ελληνικού Πανεπιστημίου της Σμύρνης. Στο πρώτο μέρος παρατίθενται σύντομη βιογραφική ανασκόπηση του πρωτεργάτη αυτής της προσπάθειας, Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή, στην οποία παρατίθενται τα κυριότερα στοιχεία της λαμπρής ακαδημαϊκής του καριέρας. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται μία επανεξέταση των πηγών με κύριο στόχο την αποκάλυψη του βαθύτερου νοήματος της ίδρυσης του Πανεπιστημίου. Αρχικά ερευνούνται τα ερωτήματα πόσα Πανεπιστήμια επρόκειτο να ιδρυθούν και σε ποια πόλη. Κατόπιν ερευνάται το ερώτημα αν η πατρότητα της ιδέας για την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Σμύρνης ανήκει στον Ελ. Βενιζέλο, όπως πιστεύεται κοινώς ή μήπως εμπνευστής της ιδέας είναι ο πρωταγωνιστής του ζητήματος Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή. Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό ανιχνεύεται αρχικά η χρονολογική ταυτοποίηση της ιδέας. Μέσα από την αναψηλάφηση των στοιχείων και την ανασύνθεση του υλικού επιβεβαιώνεται ότι την ιδέα είχε συλλάβει ο ίδιος ο ιδρυτής του Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή ήδη πριν από τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Δεν επρόκειτο μάλιστα για μια ακαδημαϊκή πρόταση, αλλά πολύ περισσότερο για μια πρόταση πολιτική από την η οποία προσδιορίζεται το βαθύτερο νόημα και η υψηλή αποστολή του Πανεπιστημίου. Όπως γράφει ο ίδιος, μέσα από το Πανεπιστήμιο «... θα επιτευχθεί η δραστηρίωσης της αμοιβαίας κατανόησης διαφορετικών λαών, διαβιούντων επί του αυτού εδάφους, άτε προϋπόθεσις ίνα δυνηθεί η Ανατολή, ύστερα από τόσους αιώνες πάλης, να επαναρχίση να ζη ζώην κανονικήν».^[1] Η ΕΙΡΗΝΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΗΣ λοιπόν, είναι το μέγα διακύβευμα για τον Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή. Η ειρήνευση μιας χώρας «δοκιμασθείσης από πέντε αιώνες κυβερνητικής αφροντισίας, εναλλασσομένης μετά διωγμών ακατονομάστων και ερημωθείσης εκ του καθεστώτος των εκτοπίσεων, όπερ επενόησαν επ' εσχάτων οι νεότουρκοι».^[2] Γι' αυτό και επιλέγει τη Σμύρνη. Γιατί η Σμύρνη είναι πολυεθνική και επιδιώκει να μετασχηματίσει την πολυεθνική Σμύρνη σε πολυπολιτισμική. Πρόταση πολυ-πολιτισμικότητας στην καρδιά του εθνοκεντρισμού, στην περίοδο της «κάθαρσης» των εθνών. Το όραμα είναι λοιπόν κατ' εξοχήν πολιτικό.

ABSTRACT

Through the essay in hands, the author attempts to reveal the importance of the foundation of the University of Smyrni. A brief curriculum vitae stressing the brilliant academic career of the leader of this effort, Konstantinos Stef. Karatheothori, is cited in the first part. A re-examination of the relevant sources is attempted in the second part for the revealment of the significance of the University's foundation. The questions about how many universities and in which cities were going to be founded are examined first. Afterwards, the question whether El. Velizelos inspired – as it is commonly believed- the foundation of the University of Smyrni or it was Konstantinos Karatheothori who did that is examined. In order to get an answer to this question, a chronological identification of the idea is first attempted. Out of a review of the various elements and a restructure of the material, it is confirmed that Konstantinos Karatheothori had conceived that idea before the World War I. However, that was not a merely academic idea but rather a political one and this is what determines its significance and its high mission. As Konstantinos Karatheothori writes, the University “...will contribute to the activation of the mutual understanding between different

people living at the same place, a condition necessary for the East to start, after so many centuries of struggles, living a regular life.”.^[1] Thus, pacification in the East was a big risk, according to K. Karatheothori, that is the pacification of a country “that for five centuries suffered from a governmental carelessness, which was followed by terrible pogroms that led to the country’s devastation, a policy exercised by the Neoturks.”.^[2] That is why he chose Smyrni. Smyrni was multinational and, thus, he tried to turn it into a multicultural city, although it was in the centre of ethnocentrism, in the period of the nations’ catharsis. However, his vision was basically a political one.

1. Εισαγωγή

Ένα ζήτημα που θεωρώ ότι δεν έχει προσεχθεί ιδιαίτερα, παρά την ύψιστη σημασία που έχει κατά την αντίληψή μας, είναι σε ποιον ανήκει τελικά η πρωταρχική ιδέα της ίδρυσης του Ελληνικού Πανεπιστημίου και γιατί επιλέγεται προς τούτο η πόλη της Σμύρνης και όχι κάποια άλλη από τις απελευθερωθείσες ελληνικές πόλεις της περιόδου εκείνης. Το ερώτημα αυτό είναι κυρίαρχο, γιατί χωρίς την απάντηση σ’ αυτό δεν είναι δυνατόν να κατανοηθεί η ιδιαίτερη σημασία της ίδρυσης του Πανεπιστημίου της Σμύρνης. Σπεύδω μάλιστα εξ αρχής να δηλώσω ότι, κατά την άποψή μας, δεν πρόκειται απλώς για ίδρυση ενός Πανεπιστημίου με τους συνήθεις επιστημονικούς και μορφωτικούς σκοπούς. Η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Σμύρνης αποβλέπει πρωτίστως σε σκοπούς βαθύτατα και ευρύτατα πολιτικούς, που αφορούν στην ειρήνευση της περιοχής. Αυτή ακριβώς η ιδιαίτερη αποστολή επιβάλλει την προσεκτική προσέγγιση του ερωτήματος, την οποία και επιχειρούμε εδώ, παρά την ελλειπτικότητα των στοιχείων.^[3]

Επειδή, όμως, βρισκόμαστε στην Ελλάδα, στη χώρα της αποσιώπησης των έργων και των προσώπων, όπου ακόμη και σημαντικές προσωπικότητες, όπως αυτή του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή, βυθίζονται εύκολα στη λησμονιά και την άγνοια, επιτρέψτε μου να φέρω στη μνήμη σας εντελώς επιγραμματικά μερικά βασικά στοιχεία, απαραίτητα για την κατανόηση των όσων ακολουθούν.

2. Ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή: Σύνοψη αναφορά στο πρόσωπο και το έργο του

Ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή, γόνος της λαμπρής φαναριώτικης οικογένειας των Καραθεοδωρή,^[4] γεννήθηκε στο Βερολίνο και ανατράφηκε στις Βρυξέλλες, όπου ο πατέρας του, Στέφανος Καραθεοδωρή, ήταν πρόξενος της Τουρκίας. Τις εγκύκλιες σπουδές του άρχισε και ολοκλήρωσε στο Βέλγιο. Κατά τη διάρκεια μάλιστα της φοίτησής του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέσπασε δύο φορές -σε ισάριθμους πανβελγικούς διαγωνισμούς- το πρώτο βραβείο στα μαθηματικά. Κατά «την δευτέραν φοράν μάλιστα, έν των τεθέντων προβλημάτων ήτο τόσον δύσκολον, ώστε κανείς άλλος δεν επεχείρησε καν να το λύση, με αποτέλεσμα να μην απονεμηθή κανέν άλλο βραβείον», όπως θα γράψει ο ίδιος αρκετά χρόνια αργότερα.^[5] Με την αποφοίτησή του από το Γυμνάσιο (1891) γράφτηκε στη Στρατιωτική Σχολή των Βρυξελλών, απ’ όπου και αποφοίτησε το 1895. Η επαγγελματική σταδιοδρομία του άρχισε με την πρόσληψή του στη μεγάλη αγγλική εταιρεία, η οποία είχε αναλάβει τα έργα του Νείλου, «όπου ανεγείροντο τα μεγάλα φράγματα του Assouan (Ασουάν) και του Assiout (Ασιούτ)».^[6]

Κάποια στιγμή θα ανακαλύψει ότι «μόνον η απαρακώλυτος ενασχόλησίς του εις τα μαθηματικά θα ήτο δυνατόν να προσδώση περιεχόμενον εις την ζωήν του».^[7] Έτσι τον Απρίλιο του 1900 αποφασίζει να εγκαταλείψει μια λαμπρή σταδιοδρομία και να ακολουθήσει νέες σπουδές και εγγράφεται φοιτητής των μαθηματικών στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου. Η απόφασή του αυτή ξεσήκωσε θύελλα διαμαρτυριών στους οικείους του. Ο ίδιος γράφει σχετικά: «Η οικογένειά μου, οι παλαιοί Έλληνες φίλοι μου Δημήτριος Βικέλας και Μάρκος Δραγούμης, εύρον την απόφασίν μου, να εγκαταλείψω μίαν ασφαλή θέσιν με πολλές προοπτικές (...), δια να ικανοποιήσω μίαν ρομαντικήν παρόρμησιν, πλέον ή κωμικήν».^[8] Όσον αφορά στον ίδιο δεν ήταν πλήρως πεπεισμένος για την ορθότητα της απόφασής του. Στην αυτοβιογραφία του αναφέρει σχετικά: «Εγώ αυτός δεν ήμην παντάπασι πεπεισμένος, ότι το σχέδιον τούτο θα επετύγγανε και θα επέφερε καρπούς. Δεν ηδυνάμην όμως να αντισταθώ εις την πειθαναγκαστικήν παράστασιν».^[9]

Έτσι από τα φράγματα του Assouan και του Assiout και από την αποξηρανθείσα όχθη του Νείλου βρέθηκε στη δροσιά των μαθηματικών, που του προσέφεραν τα φοιτητικά έδρανα του Πανεπιστημίου της γενέτειράς του, το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Λίγο αργότερα θα βρεθεί στο Πανεπιστήμιο του Goettingen και το έτος 1903 αναλαμβάνει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Περί των ασυνεχών λύσεων στο

λογισμό των μεταβολών» και πριν ακόμη λάβει τον τίτλο του Διδάκτορα, ο διαπρεπής καθηγητής των μαθηματικών Hilbert αναγνωρίζοντας τις επιδόσεις και διαβλέποντας το μαθηματικό του τάλαντο τον παροτρύνει να αναλάβει την εκπόνηση υφηγεσίας. Έτσι το 1905 κατακτά τον ακαδημαϊκό τίτλο του υφηγητή, αφού πρώτα με πρόταση του ίδιου καθηγητή, το Πανεπιστήμιο του Μονάχου του επέτρεψε κατ' εξαίρεση να υποβάλει την διατριβή επί υφηγεσία, πριν ακόμη παρέλθει ο προβλεπόμενος από τον κανονισμό σπουδών χρόνος από την ημερομηνία λήψης του ακαδημαϊκού τίτλου του Διδάκτορα.^[12]

Ευθύς αμέσως του ανατίθεται διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο της Τυβίγγης και η ανοδική πορεία ήδη έχει αρχίσει. Εκλέγεται Καθηγητής στο ένα μετά το άλλο στα Πανεπιστήμια: Βόννης (Bonn), Αννόβερου (Hannover), Βρεσλαβίας (Breslau), Γοττίνγης (Goettingen), Βερολίνου, Μονάχου, Αθηνών (1922) και Εθνικού Μετσοβείου Πολυτεχνείου (1923).^[13]

Ταυτόχρονα τα πιο γνωστά Πανεπιστήμια του νέου κόσμου τον προσκαλούν ως Επισκέπτη Καθηγητή για μικρότερα ή μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Το μαθηματικό του τάλαντο και οι επιδόσεις του τον αναδεικνύουν ως έναν από τους μεγαλύτερους μαθηματικούς του κόσμου και οι πιο γνωστές Ακαδημίες Επιστημών σπεύδουν να τον κατατάξουν στα τακτικά μέλη τους. Έτσι γίνεται μέλος στις κυριότερες Επιστημονικές Ακαδημίες της Ευρώπης, όπως: Βερολίνου (1919), Γοττίνγης (1920), Μονάχου (1925), Κολωνίας (1926), Αθηνών (1926) κατ' εξαίρεση, διότι δεν ήταν κάτοικος της Ελλάδας, Dei Lincei (Εταιρείας των Λυγκέων) της Ρώμης (1929) και της παπικής Ακαδημίας του Βατικανού.^[14]

Ήρθε σε επαφή με τις μεγαλύτερες προσωπικότητες της εποχής του. Ωστόσο μια από τις πιο ενδιαφέρουσες σχέσεις που συνήψε ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή στη μακρόχρονη επικοινωνία του με την επιστημονική κοινότητα είναι αυτή με τον Albert Einstein. Οι επιστημονικές αναζητήσεις τους έφεραν κοντά τον έναν προς τον άλλον. Σ' αυτήν την διασταύρωση των ενδιαφερόντων φαίνεται πως ο Einstein είχε βρει έναν καλό συμπαραστάτη στις μαθηματικές του αβεβαιότητες και απορίες: τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή.^[15] Παραθέτομε μια από τις επιστολές του Albert Einstein προς τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή, αποκαλυπτική της άποψης αυτής:

*«Αγαπητέ κ. Συνάδελφε,
Βρίσκω θαυμάσιο τον υπολογισμό που κάνατε. Κάποιο μικρό λάθος γραφής στη δεύτερη σελίδα με δυσκόλεψε λίγο. Τώρα όμως καταλαβαίνω τα πάντα. Πρέπει νομίζω να δημοσιεύσετε τη θεωρία στη μορφή που της δώσατε στα «Χρονικά της Φυσικής», διότι οι φυσικοί, όπως κι εγώ, δε γνωρίζουν τίποτε απ' αυτό το αντικείμενο. Με την επιστολή μου αυτή θα πρέπει να σας θυμίζω τον Βερολινέζο, που μόλις ανακάλυψε το Γκρούνβαλτ,^[16] διερωτάται αν μένουν άνθρωποι εκεί.*

Αν θέλετε να μπείτε ακόμα στον κόπο να μου εξηγήσετε και τους κανονικούς μετασχηματισμούς, θα έχετε βρει έναν ευγνώμονα και ευσυνείδητο ακροατή. Αν όμως λύσετε και το πρόβλημα των κλειστών γραμμών του χρόνου, θα γονατίσω μπροστά σας με σταυρωμένα τα χέρια. Πίσω από αυτό υπάρχει κρυμμένο κάτι, που είναι αντάξιο του ιδρώτα των καλλίτερων.

Με τους καλύτερους χαιρετισμούς

Δικός σας

Άλμπερτ Αϊνστάιν»

Αξιωματημένο θεωρείται επίσης το γεγονός, ότι όταν δημοσιεύθηκε στα πρακτικά της Ακαδημίας Επιστημών της Πρωσίας η εργασία του Κ. Καραθεοδωρή «Επί των Αξιωμάτων της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας» το πρώτο θερμό συγχαρητήριο τηλεγράφημα έφτασε από τον Einstein: «Αγαπητέ συνάδελφε με καταπλήξατε».^[17]

Ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή ήρθε πολύ γρήγορα σε επαφή με τον Ελ. Βενιζέλο. Πιο συγκεκριμένα το 1895 σε ηλικία 22 ετών, ο Κ. Καραθεοδωρή τελειώνοντας τη Στρατιωτική Σχολή των Βρυξελλών επισκέφθηκε τον δεύτερο θείο του πατέρα του Αλέξανδρο Καραθεοδωρή, Γενικό Διοικητή Κρήτης, με έδρα τα Χανιά.^[18] Κατά την επίσκεψή του αυτή γνώρισε τον τότε νεαρό Ελ. Βενιζέλο με τον οποίο ανέπτυξε στενούς δεσμούς. Ο ένας εξετίμησε τον άλλο και οι δύο άνδρες συνδέθηκαν έκτοτε με στενούς δεσμούς. Δεν γνωρίζομε πώς εξελίχθηκε η σχέση αυτή των δύο ανδρών στη συνέχεια. Βέβαιο είναι πάντως ότι έμειναν σε επαφή και όποτε, αργότερα, ο Ελ. Βενιζέλος χρειάστηκε να παρέμβει στο χώρο των Πανεπιστημίων, ο άμεσος συνεργάτης του και ο άνθρωπος της απολύτου εμπιστοσύνης του ήταν ο

Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή.^[19] Κι εκείνος ποτέ δεν αρνήθηκε. Έσπευσε πάντα πρόθυμος να προσφέρει τη βοήθειά του.

Μεσούντος σχεδόν του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, η ελληνική κυβέρνηση αποφάσισε να προβεί στην ίδρυση ενός νέου ελληνικού Πανεπιστημίου στη Σμύρνη. Η Σμύρνη είχε ελευθερωθεί τότε και όπως γράφει ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή σε φίλο του Έλληνα καθηγητή σε Πανεπιστήμιο της Αμερικής, αποτελούσε «*ίδιον κράτος υπό ελληνικήν διοίκησιν*». Ο τότε Πρωθυπουργός Ελ. Βενιζέλος κάλεσε τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή για να αναλάβει το εγχείρημα τούτο. Το ερώτημα όμως, το οποίο δεν έχει τεθεί και δεν έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα είναι αυτό που θέσαμε παραπάνω. Ποιος δηλαδή είχε πρώτος την ιδέα για την ίδρυσή του και γιατί επιλέχθηκε η πόλη της Σμύρνης και όχι μια οποιαδήποτε άλλη πόλη, όπως π.χ. η Θεσσαλονίκη;

3. Το Πανεπιστήμιο της Σμύρνης

Βέβαια εκείνο που προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία και με την έννοια αυτή η απάντηση στο ερώτημα θεωρείται αυτονόητη, είναι ότι ο Βενιζέλος κάλεσε τον από νεότητος φίλο του Κωνσταντίνο Στ. Καραθεοδωρή^[20] και του ανέθεσε την ίδρυση «*του δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου*». Την απάντηση αυτή ενισχύει ακόμη περισσότερο το γεγονός ότι ο Πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος κατά τη συνεδρίαση της Βουλής των Ελλήνων για την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης εδήλωσε τα ακόλουθα: «*Υπενθυμίζω ότι μετά την λήξιν του Μεγάλου Παγκοσμίου Πολέμου η τότε κυβέρνηση (εννοείται Βενιζέλου), απεφάσισε να προβεί όχι απλώς εις την ίδρυσιν δευτέρου Πανεπιστημίου, αλλά και τρίτου Πανεπιστημίου. Επιθυμούσα δε όπως τα δύο νέα Πανεπιστήμια ιδρυθούν όσον το δυνατόν αρτιώτερον, μετεκάλεσε τον κ. Καραθεοδωρή, ο οποίος δεν είναι μόνον μεγάλη εξοχότης, αλλά είναι και κατ' εξοχήν διακεκριμένος οργανωτής ανωτέρων σχολών, αφού η μεγάλη Γερμανία του ανέθεσε την οργάνωσιν του Πολυτεχνείου του Μπρεσλάου. Εκαλέσαμεν τότε τον κ. Καραθεοδωρή και του είπαμε: Αυτά τα δύο Πανεπιστήμια μας χρειάζονται να γίνουν, σε θεωρούμεν ότι είσαι ο καταλληλότερος να μας τα οργανώσης. Νομίζομεν ότι είναι καλλίτερον να αρχίσης από την Σμύρνην και κατόπιν να φθάσης εις την Θεσσαλονίκην, αλλά θέλομεν να μας πης κι εσύ τη γνώμη σου. Ευρέθη κι αυτός σύμφωνος και είπεν ότι πρέπει να αρχίσομεν από την Σμύρνην. Επήγεν εις την Σμύρνην και ήρχισε να θέτη πραγματικώς τας βάσεις της ιδρύσεως ενός Πανεπιστημίου το οποίον χωρίς την Μικρασιατικήν Καταστροφήν, θα είχε καταλάβει μίαν θέσιν αρκετά τιμητικήν δια την Ελληνικήν Επιστήμην*».^[21]

Ωστόσο, προσεγγίζοντας περισσότερο διαισθητικά, παρά ερμηνευτικά τα πληροφοριακά σύνολα που συγκροτούνται από τις σχετικές πηγές, μελετώντας το χρονικό της ίδρυσης του Πανεπιστημίου, με όλες τις αντίξοες συνθήκες, τις αγωνίες και τους αγώνες και, συνεκτιμώντας κυρίως, το πάθος του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή για την ίδρυση του Πανεπιστημίου Σμύρνης, αρχίζουν να δημιουργούνται έντονες αμφιβολίες για το αν και κατά πόσο όλα αυτά μπορούν να ανάγονται απλώς και μόνο σε μια εντολή του Πρωθυπουργού και φίλου Ελ. Βενιζέλου, μολονότι η μεταξύ τους εκτίμηση ήταν μεγάλη. Όλο και περισσότερο εδραιωνόταν η πεποίθησή μου, ότι όλα αυτά υποκρύπτουν ένα βαθύτερο σχέδιο, ένα όραμα χάριν του οποίου αξίζει να υποστεί κανείς όλες αυτές τις θυσίες και να εργασθεί με αυτό το απαράμιλλο πάθος για την εκπλήρωσή του. Αυτήν ακριβώς την υπόθεση εργασίας θα προσπαθήσομε να προσεγγίσουμε παρακάτω.

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Όπως μας πληροφορεί ο Νικ. Κριτικός, στενός συνεργάτης και φίλος του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή, το μήνα Σεπτέμβριο του έτους 1919 ο Βενιζέλος βρισκόταν στο Παρίσι για τη διάσκεψη της ειρήνης. Κάλεσε τότε τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή ο οποίος «*πήγε στο Παρίσι και ανέπτυξε προφορικώς τας σκέψεις του για την ίδρυση ενός δευτέρου Πανεπιστημίου στην Ελλάδα*».^[22] Λίγες εβδομάδες αργότερα (Παρίσι, 20 Οκτωβρίου) «*ο Κωνστ. Στ. Καραθεοδωρή υπέβαλεν προς τον Ελ. Βενιζέλον γραπτόν υπόμνημα (εις γαλλικήν γλώσσαν) επί της ιδρύσεως δευτέρου Πανεπιστημίου*».^[23] Το υπόμνημα αυτό, άγνωστο ως το 1962, μετέφρασε και δημοσίευσε ο Κων. Βοβολίνης στην εξαίρετη εργασία του για τον Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή.^[24]

3. 1 Ο αριθμός των υπό ίδρυση Πανεπιστημίων και ο τόπος ίδρυσης

Με βάση το υπόμνημα αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξετάσομε πρώτα την ορθότητα των λόγων του Ελ. Βενιζέλου, ως προς τον αριθμό των πανεπιστημίων και τον τόπο της ίδρυσής τους. Όπως είδαμε ο Ελ. Βενιζέλος κάνει λόγο για δύο πανεπιστήμια, ένα στη Σμύρνη και ένα στη Θεσσαλονίκη. Στο ειδικό όμως

κεφάλαιο που αφαιρώνει (κεφ. Γ') ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή σχετικά με την «Έδρα του Πανεπιστημίου», καθώς και σε όλο το υπόμνημά του δεν γίνεται πουθενά λόγος για δύο Πανεπιστήμια. Είναι πασιφανές ότι η εντολή που έχει λάβει αφορά ένα μόνο Πανεπιστήμιο και επεξεργάζεται διεξοδικά τον πιθανό τόπο της ίδρυσής του. Προτάσει μάλιστα αρχικά την Κωνσταντινούπολη, η οποία όμως δεν μπορεί να συζητηθεί γιατί ευρίσκεται ακόμη εκτός των ορίων του Ελληνικού Βασιλείου. Επισημαίνει ωστόσο ότι «θα χρειασαθή όσον οίον τε τάχιστα να δημιουργήσομεν ελληνικόν πανεπιστήμιον» στην Κωνσταντινούπολη.^[25] Κατά τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή μένουν κατόπιν προς συζήτηση τρεις τόποι, η Σμύρνη, η Θεσσαλονίκη και η Χίος. Αναγνωρίζει μάλιστα ότι «πολλοί λόγοι συνηγορούν υπέρ μιας εκάστης των ανωτέρω λύσεων και φαίνεται δύσκολον να προβώμεν εις εκλογήν, πριν μελετήσομεν το ζήτημα επιτοπίως».^[26]

Σε ό,τι αφορά στη Σμύρνη βλέπει ότι «είναι το κέντρον, οπόθεν θα ακτινοβολήση κάποτε, εις το προσεχές μέλλον, η επιρροή του ελληνισμού προς την μουσουλμανικήν Ασίαν. Ο χαρακτήρ της πόλεως είναι ουσιωδώς ελληνικός. (...) Η Σμύρνη είναι πρωτεύουσα μεγάλου κέντρου γεωργικής δραστηριότητος, η μεγαλύτερα εμπορική πόλις της Μικράς Ασίας και δεν θα βραδύνη να αποβή επίσης βιομηχανικόν κέντρον. (...) Επιπλέον, η Σμύρνη αποτελεί ιδεώδη έδραν δια την Σχολήν Ανατολικής Εθνολογίας».^[27]

Ως προς την Θεσσαλονίκη ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή γράφει: «Η Θεσσαλονίκη από πολλών απόψεων, είναι έτι καλλίτερον τοποθετημένη από την Σμύρνην δια να αποβή η έδρα του Πανεπιστημίου. Κείται εγγύτερον της Δυτικής Ευρώπης, μετά της οποίας συνδέεται σιδηροδρομικώς. Ευρίσκεται επί της οδού, ήτις συνδέει την Ιταλίαν με την Κωνσταντινούπολιν, διασχίζουσα από δυσμών προς ανατολάς την βαλκανικήν Χερσόνησον. Επιπλέον, η Θεσσαλονίκη είναι πολύ καλλίτερον τοποθετημένη από την Σμύρνην δια την ίδρυσιν γεωργικού κολλεγίου, διότι, εις τα πλησιόχωρα της Σμύρνης δεν υπάρχει ούτως ειπείν, η καλλιέργεια των δημητριακών, ενώ η Μακεδονία και Θεσσαλία είναι προ παντός σιτοβολώνες».^[28]

Και συνεχίζει: «Εάν τελικώς ηθέλομεν να επιλέξωμεν έδραν του Πανεπιστημίου περιοχήν γαλήνιον, μακράν των πολιτικών παθών, μία των μεγάλων νήσων, εγγύς της Μικράς Ασίας κειμένων, θα ήτο η πλέον ενδεδειγμένη περιοχή. Ιδιαίτερως η Χίος, παρουσιάζει, ως εκ της κεντρικής θέσεώς της, πολύ μεγάλα πλεονεκτήματα και δεν είναι τόσον απομονωμένη, όσον θα επιστεύετο εκ πρώτης όψεως».^[29]

Όποιος μελετά τις αναφορές του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή στους τρεις τόπους, διαπιστώνει ότι οι δύο πόλεις, Σμύρνη και Θεσσαλονίκη, φαίνεται να προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον του. Ανάμεσά τους μάλιστα το συγκριτικό πλεονέκτημα φαίνεται να συγκεντρώνει η Θεσσαλονίκη και αυτό είναι εμφανές. Ωστόσο οι περιγραφές αυτές περικλείουν κάποιες διαφοροποιήσεις οι οποίες μπορούν να αποβούν καθοριστικές. Η Θεσσαλονίκη «κείται εγγύτερον της Δυτικής Ευρώπης, μετά της οποίας συνδέεται σιδηροδρομικώς» και κρίνεται κατάλληλη περισσότερο «δια την ίδρυσιν γεωργικού κολλεγίου»,^[30] ενώ η Σμύρνη «είναι το κέντρον, οπόθεν θα ακτινοβολήση κάποτε, εις το προσεχές μέλλον, η επιρροή του ελληνισμού προς την μουσουλμανικήν Ασίαν» και, επιπροσθέτως, «αποτελεί ιδεώδη έδραν δια την Σχολήν Ανατολικής Εθνολογίας».^[31] Αυτές ακριβώς οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο πόλεις μπορεί να προσλάβουν ιδιαίτερα σημαντικό αξιολογικό χαρακτήρα, ανάλογα με τον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων: Η Θεσσαλονίκη κατάλληλη για γεωργικό κολλέγιο η Σμύρνη για την επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμών και τη μελέτη της Ανατολικής εθνολογίας. Μέσα από το υπόμνημα δεν προκύπτει τίποτε περισσότερο σε ό,τι αφορά στην έδρα του Πανεπιστημίου και ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή πιστός προφανώς στην αναγκαιότητα των επιτοπίων επισκέψεων, δεν προχωρεί περισσότερο και δεν προτείνει καμιά πόλη ακόμη.

Πότε λοιπόν αποφασίστηκε ο τόπος; Φαίνεται ότι αποφασίστηκε τελικά μετά επιτόπιες/α επισκέψεις/η, όπως είχε προτείνει ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή, και όπως προκύπτει εμμέσως, από σχετική μαρτυρία του Νικ. Κριτικού: «Ο Καραθεοδωρή αφήνει, τον Ιούνιο του 1920 το Βερολίνο και έρχεται στην Ελλάδα (...). Σε μια διάσκεψη του Βενιζέλου, του Αριστείδου Στεργιάδου, Υπάτου τότε Αρμοστού της Ελλάδος εν Σμύρνη και του Καραθεοδωρή, που γίνεται τον Αύγουστο του 1920, απάνω σ' ένα πολεμικό πλοίο, στο λιμάνι της Σμύρνης, αποφασίζεται οριστικά πλέον η ίδρυση του δευτέρου Πανεπιστημίου στη Σμύρνη. Και ο Καραθεοδωρή αναλαμβάνει την οργάνωσί του».^[32] Είναι προφανές ότι η πρόταση του Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή για τη Σμύρνη ακολούθησε ύστερα από συζήτηση μεταξύ των δύο ανδρών αφού πρώτα είχαν επισκεφθεί τις δύο πόλεις ή τουλάχιστο τη Σμύρνη. Ίσως μάλιστα για να αναγκασθούν να προβούν στην κοινή επίσκεψη τους στη Σμύρνη, η απόφαση αυτή να μην ήταν και τόσο εύκολη. Αυτό εξάλλου

αφήνεται να διαφανεί και από τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται η φράση του ο Νικ. Κριτικού: «Αποφασίζεται οριστικά πλέον η ίδρυση του δευτέρου Πανεπιστημίου στη Σμύρνη». Γράφει: «Αποφασίζεται οριστικά πλέον» σαν η απόφαση να είχε αλλάξει ήδη μερικές φορές κι αυτή ήταν η οριστική πλέον.^[33]

Παντού λοιπόν λόγος για ένα Πανεπιστήμιο και παντού περίσκεψη για τον τόπο ίδρυσης του ενός Πανεπιστημίου. Ψεύδεται λοιπόν ο Βενιζέλος όταν κάνει λόγο στη Βουλή για δύο Πανεπιστήμια, ένα για την Σμύρνη και ένα για τη Θεσσαλονίκη; Θα έλεγα ακριβώς όχι. Απλώς συγχέει το συναίσθημα (την αρχική του επιθυμία) με την πραγματικότητα. Γιατί η προτίμηση του ρεαλιστή πολιτικού Βενιζέλου φαίνεται να ήταν αρχικά η Θεσσαλονίκη. Όμως ο οραματιστής μαθηματικός αντιπροτείνει τη Σμύρνη, όπως ομολογεί ο ίδιος ο Ελ. Βενιζέλος, δηλώνοντας: «*Ευρέθη κι αυτός* (εννοείται ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή) *σύμφωνος και είπε ότι πρέπει να αρχίσουμε από την Σμύρνην*. Έτσι λοιπόν ο Ελ. Βενιζέλος πείθεται, υποχωρεί, αφήνοντας προφανώς την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης για ευθετότερο χρόνο. Και είναι αυτό ακριβώς που συγκεκαλυμμένα διατυπώνει στην ομιλία του.

3. 2 Η πατρότητα της ιδέας και ο χρόνος της σύλληψής της

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, εκείνο που προκύπτει από τα επίσημα έγγραφα και τις σχετικές πληροφορίες στο σύνολό τους, μας είναι ότι η ιδέα για την ίδρυση του «*δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου*» προήλθε από τον Ελ. Βενιζέλο, ο οποίος και κάλεσε τον φίλο του Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή για να του αναθέσει την ίδρυσή του. Ωστόσο εκείνο που μας βοηθά περισσότερο να προσδιορίσουμε την πατρότητα της ιδέας, δεν είναι ο τόπος, αλλά ο χρόνος. Όπως μας πληροφορεί ο Νικ. Κριτικός μέσα σε λίγες εβδομάδες (τον Αύγουστο του 1920) μετά τη συνάντηση των δύο ανδρών, «ο Κωνστ. Στ. Καραθεοδωρή υπέβαλεν προς τον Ελ. Βενιζέλον γραπτόν υπόμνημα (εις γαλλικήν γλώσσαν) επί της ιδρύσεως δευτέρου Πανεπιστημίου».^[34] Ωστόσο όποιος διαβάσει το υπόμνημα αυτό αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να είναι προϊόν ολίγων μόνον εβδομάδων. Περιέχονται προβληματισμοί και διατυπώνονται σκέψεις και στοχασμοί μιας ζωής. Μπορεί λοιπόν να γράφηκε τότε, αλλά στο περιεχόμενό του καταγράφονται μακροχρόνιες διεργασίες και η ιδέα της ίδρυσης ενός τέτοιου Πανεπιστημίου είχε μακρά κυοφορία. Μολονότι λοιπόν χρόνος της ίδρυσής του είναι γνωστός και αναφέρθηκε μόλις παραπάνω (Αύγουστος 1920), έχει ιδιαίτερη σημασία τότε και από ποιον συνειδητοποιείται για πρώτη φορά η ανάγκη της ίδρυσης του Πανεπιστημίου και ποιοι λόγοι οδηγούν στη Σμύρνη.

Με βάση αυτό το ερώτημα άρχισε μια νέα επανεξέταση του υλικού. Όσπου ήρθε η επιβεβαίωση μέσα από μία επιστολή του ίδιου του Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή. Στις 18 Οκτωβρίου 1920, μόλις δηλαδή είχαν ξεκινήσει οι διαδικασίες ίδρυσης του νέου Πανεπιστημίου γράφει σχεδόν περιχαρής, απευθυνόμενος από τη Σμύρνη σε συνάδελφό του καθηγητή, τον οποίο επιθυμεί να παροτρύνει για να πάρει θέση στο νέο Πανεπιστήμιο: «*Φίλε κ. Μπουγιούκα, Τέλος πάντων (προφανώς εννοεί επιτέλους) πραγματοποιείται το προπολεμικόν σχέδιόν μου, του δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου. Ιδρύεται δε εν Σμύρνη. Θα ήτο μέγαλον ευεργέτημα και σημαντική βοήθεια εάν ηθέλατε και ηδύνασθε νε έλθητε και να προσφέρετε την επιστήμην σας προς το έργο τούτο, το οποίον είναι προορισμένον να διαχύσει τα φώτα του πολιτισμού εις την Ασιατικήν Ελλάδα και εις τα μέρη της Θράκης και της Μακεδονίας*».^[35] Το σχέδιο λοιπόν κατά την ομολογία του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή είναι δικό του, είναι παλιό και ανάγεται σε περίοδο πριν από τον πόλεμο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η τελευταία φράση της επιστολής: «*Τα υπομνήματα τα οποία μοι εστέilate προ του μεγάλου Πολέμου έχω πάντοτε υπ' όψιν και μοι είναι πολύτιμα, όπως και οι κατάλογοι των διαφόρων αμερικανικών πανεπιστημίων*».^[36] Με βάση την ακροτελεύτια αυτή φράση τίθενται μερικά κρίσιμα ερωτήματα, όπως: Τι διεμήφθη μεταξύ των δύο ανδρών στην προ «του μεγάλου Πολέμου» επικοινωνία τους; Σχετίζεται άραγε η ανταλλαγή αυτή απόψεων (και ενδεχομένως η αποστολή υλικού) με την ίδρυση του «*δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου*»; Είναι απλή σύμπτωση ότι η επιστολή αρχίζει με αναφορά στο προ του πολέμου σχέδιον ή μήπως ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή το είχε εκμυστηρευθεί από τότε στο συνάδελφό του, οπότε και νομιμοποιείται να τον παραπέμψει στην τότε συζήτηση με την έναρξη της επιστολής;

Αξίζει να επιστρέψουμε ξανά στη φράση «το προπολεμικόν σχέδιό μου». Ο Κ. Καραθεοδωρή γράφει «το προπολεμικόν σχέδιό μου». Δεν γράφει το σχέδιον της ελληνικής κυβερνήσεως, ούτε το σχέδιο του Ελ. Βενιζέλου ή οποιουδήποτε άλλου, αλλά το «σχέδιόν μου». Αυτό για τον ακριβοδίκαιο και εντιμάρτατο

Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή, που συνήθιζε να εκφράζεται πάντα με με μαθηματική ακρίβεια και απόλυτη επιστημονική εντιμότητα, είναι αρκετό για τον μελετητή. Ίσως όμως έχει σημασία ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνεται ολόκληρη η φράση: «*Το προπολεμικόν σχέδιό μου του δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου*».^[37] Δεν γράφει π.χ. το σχέδιόν μου περί ιδρύσεως του δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου. Σχέδιο δηλαδή δεν φαίνεται να είναι αυτή ταύτη η ίδρυση του Πανεπιστημίου, το σχέδιο εμφωλεύει στη βαθύτερη σκέψη του και δεν αποκαλύπτεται εδώ -ίσως είναι μάλιστα γνωστό στον παραλήπτη της επιστολής καθηγητή Μπουγιούκα και δεν χρειάζεται καν να επαναληφθεί ξανά- και απλώς η πραγμάτωσή του προϋποθέτει την ίδρυση του Πανεπιστημίου.

3. 3 Ο ρόλος και η αποστολή του Πανεπιστημίου

Αποδεικνύεται λοιπόν ότι ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή είχε αρχίσει τουλάχιστον πριν από τον πόλεμο να διαμορφώνει ένα γενικότερο σχέδιο-όραμα, η πραγμάτωση του οποίου συνδέεται με την ίδρυση του Πανεπιστημίου. Και εδώ ανακύπτει το ενδιαφέρον ερώτημα: Ποιο ήταν αυτό το όραμα του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή και πώς θα μπορούσε να συμβάλει σ' αυτό το νέο Πανεπιστήμιο; Πριν όμως προχωρήσουμε στη διερεύνηση του ερωτήματος κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε δύο στοιχεία που κρίνονται χρήσιμα:

α. Το έμβλημα που είχε επιλέξει ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή για το νέο πανεπιστήμιο ήταν: «ΦΩΣ ΕΞ ΑΝΑΤΟΛΩΝ». Ένα τέτοιο έμβλημα προϋποθέτει ότι το φως που αλληγορικά υποδηλώνεται εδώ είναι διαφορετικό από το φως που εκπέμπεται στη Δύση και άρα αξίζει ιδιαίτερης προσοχής.

β. Στην ημιτελή δυστυχώς αυτοβιογραφία του γράφει: «*Εγεννήθην {...} εξ Ελλήνων γονέων, των οποίων οι συγγενείς είχαν προέλθει από μακρού χρόνου εις επαφάς μετά του δυτικού κόσμου. Εξ αυτού του λόγου, αναστράφην, από τρυφεράς ηλικίας μετά πολλών και διαφόρων λαών, ως και μετά πολιτιστικών κύκλων, ευρέως απ' αλλήλων διίσταμένων*».^[38]

Σ' αυτή τη φράση φαίνεται να αποδέχεται τη διαφορά ανάμεσα στην σκέψη και τον πολιτισμό της Ανατολής από τον αντίστοιχο της Δύσης.^[39] Τούτο μάλιστα υπογραμμίζεται απλώς ως διαφορά, χωρίς καμία διάθεση ιεράρχησης των πολιτισμών, χωρίς διάθεση απαξίωσης ή υποβάθμισης του ενός ή του άλλου, γι' αυτό χρησιμοποιεί την ουδέτερη αξιολογικώς φράση «*ευρέως απ' αλλήλων διίσταμένων*».

3. 3. 1 Ο αρχικός προσανατολισμός του νέου ελληνικού κράτους

Οι σοβαρότερες όμως απαντήσεις αναζητούνται στο υπόμνημά του και μάλιστα στα σημεία εκείνα όπου προσεγγίζει κριτικά τους αρχικούς πνευματικούς και πολιτισμικούς προσανατολισμούς και τις πρώτες επιδιώξεις του ελληνικού κράτους αμέσως μετά τη σύστασή του. Στο πρώτο κεφάλαιο του υπομνήματος που επιγράφεται «*Η ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΑΠΟΨΙΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ*», αφού διαπιστώσει ότι η ελληνική παιδεία συντελείται σχεδόν μόνο στην πρωτεύουσα της Ελλάδας, επιχειρεί κατόπιν μια ανάλυση της εξέλιξης αυτής. Από την εξέταση αυτή προκύπτει ότι οι συγκυρίες που επικράτησαν κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα οδήγησαν ώστε «*αι Αθήναι, η προ εκατονταετίας αθλία πολίχνη, κατέστη δυνατόν να αντικαταστήσουν, βαθμιδών και κατ' ολίγον, όλα τα άλλα κέντρα του ελληνικού πολιτισμού, τα οποία ήκμαζον πρότερον*».^[40] Και βεβαίως θεωρεί ότι τούτο συνέβη «*προς βλάβην της Κωνσταντινουπόλεως και των άλλων εστιών του ελληνισμού της άλλοτε*».^[41] Θεωρεί επίσης ότι η όλη πνευματική και πολιτιστική κίνηση της Ελλάδος από την απελευθέρωση μέχρι των ημερών του (1920) διατρέχεται από δύο βασικές τάσεις:

α. Την προσήλωση στην κλασική αρχαιότητα και

β. Την στροφή προς τη δύση.

Ως προς την πρώτη τάση αναφέρει ότι σε όλο το διάστημα του 19^{ου} αιώνα, «*η ελευθέρα Ελλάς εδεσπόζετο κυρίως από την επιθυμίαν να ζήση με το όμμα προσηλωμένον επί της κλασσικής αρχαιότητος, παραμερίζουσα κατά το εφικτόν όλας τας επιδράσεις του Μεσαίωνος*».^[42] Πρόκειται συνεχίζει «*περί αισθήματος αναλόγου με τον εμπνέον τους αρχαιολόγους, ότε απεγύμνουν τον βράχον της Ακροπόλεως από όλα τα μεταγενέστερα της αρχαιότητος μνημεία, τα οποία η πάροδος των αιώνων είχεν εκεί συσσωρεύσει*».^[43] Ως προς τη στροφή της Ελλάδας προς την Δύση θεωρεί ότι αποτελούσε φυσική συνέπεια της προηγούμενης αντίληψης, αφού η Δύση διεξύλαξε κατά κύριο λόγο την σοφία της κλασσικής αρχαιότητας: «*Οι Έλληνες του βασιλείου επεζήτουν, κατ' ακολουθίαν, επαφήν κατά το δυνατόν αμεσωτέραν μετά των δυτικών εθνών, άτινα, από του 15^{ου} αιώνος είχαν αποβεί οι φυσικοί φρουροί της αρχαίας παραδόσεως*».^[44]

3. 3. 2 Η ανάγκη αναπροσανατολισμού

Αυτή όμως η «επάνοδος εις την ελληνικήν αρχαιότητα, κίνημα άλλωστε τεχνητόν υπό πολλὰς ἐπόψεις και συχνὰ διασχιζόμενον ἀπὸ ἀντίθετα ρεύματα, (...) ἀπεμάκρυνε τὴν Ελλάδα πέραν τοῦ δέοντος ἀπὸ τοὺς σλάβους και ἀνατολίτας γείτονάς της. Τοιοῦτοτρόπως συναντῶμεν σήμερον ἐν Αῠθῆναις ἄνδρας διακρινόμενους εις πάντας σχεδὸν τοὺς κλάδους τῆς ἀνθρωπίνης δραστηριότητος, προπαντὸς ἀρχαιολόγους και φιλόλογους πρώτης τάξεως, οὐχ ἦτον ὁμως οὐδένα ἀνατολιστὴν, κανένα ἐπίσης ἐγκύρου ονόματος, ὅστις νὰ ἔχη ἐπιληφθῇ τοῦ ἔργου ἐπιγνώσεως τοῦ σλαβικοῦ κόσμου, ἐν ὅλῃ αὐτοῦ τῇ πολυσχιδῇ ἐκφάνσει».^[45] Καὶ ὅλα αὐτὰ παρὰ τὸ γεγονὸς ὅτι ὁ ἐλληνικὸς κόσμος εξακολουθεῖ και σήμερα ἀκριβῶς ὅπως κατὰ τὰ χρόνια τοῦ Ἡροδότου, νὰ ἀποτελεῖ τὸ συνδετικὸ κρίκο ἀνάμεσα στὴν Εὐρώπῃ, τὴν Ἀσία και τὴν Ἀφρική και παραμένει ὁ «ἐνδεδειγμένος διαμεσολαβητὴς μεταξύ σλαβικοῦ και τουρκο-αραβικοῦ κόσμου ἀφ' ἐνὸς και τοῦ κόσμου τῆς Δύσεως ἀφετέρου».^[46]

Ὅλα αὐτὰ θεωρεῖ ὅτι ἦταν κατανοητὰ με τὶς μέχρι τότε κρατούσες συνθήκες. Τώρα ὁμως (1920), «τῆς Ελλάδος ἐχούσης θέσει πόδα ἐπὶ τῆς Μικρᾶς Ἀσίας, τὸ Αἰγαῖον Πέλαγος ἐπαυσε νὰ εἶναι σύνορον, ἀναλαβὸν τὸ φυσικὸν τοῦ μέρους, ἤτοι τοῦ συνεκτικὸν κρίκου μεταξύ Εὐρώπης και ἐλληνικῆς Ἀσίας».^[47] Μέσα λοιπὸν ἀπὸ τὶς νέες συνθήκες, «καθίσταται ἀπολύτως ἐπ'ἀνάγκης, ὅπως ἡ ἐλληνικὴ κυβέρνησις προβῇ εις τὴν λήψιν μέτρων ἀπαραιτήτων, δια νὰ δυνηθεῖ ὁ Ἑλληνισμὸς νὰ συνεχίσει διαδραματίζων τὸ μέρος, ὅπερ ἔχει ἐπιβληθῇ αὐτῷ ἀπὸ τὴν γεωγραφικὴν θέσιν τῆς σφαίρας δραστηριότητός τοῦ ἀπὸ τὴν ἱστορίαν ολόκληρον...».^[48] Τώρα πλὴν «σπουδαῖαι μειονότητες τουρκικαί, σλαβικαί, ἰουδαϊκαί και λεβαντινικαί θὰ κατοικούν εις τὸ μέλλον ἐντὸς τῶν συνόρων τοῦ ἐλληνικοῦ βασιλείου».^[49] Καὶ οἱ μειονότητες αὐτές θὰ πρέπει νὰ μετέχουν στὸ δημόσιο βίον ἀφ' ὅτι «δια παντὸς τρόπου θὰ συμμετέχουν εις τὴν δημόσιαν ζωὴν και ἀνάπτυξιν τῆς χώρας».^[50] ὥστε νὰ ἀνατῇ τὸ «φῶς ἐξ ἀνατολῶν».

Μελετώντας κανεῖς τὸν προσανατολισμὸν τοῦ ὁποῖο πρέπει νὰ προσλάβῃ τὸ νέο Πανεπιστήμιον και τοὺς σκοποὺς που πρέπει νὰ υπηρετήσῃ, διαπιστώνει ὅτι ὁ Κωνσταντῖνος Στεφ. Καραθεοδωρὴ ἐπιμένει στὴν προσπάθεια νὰ μὴν παραμεληθοῦν οἱ ἀνάγκες τῆς περιοχῆς, ἀλλὰ οὐτε ὁμως «ἡ κυρίαρχος ἰδέα περὶ ἧς ομιλήσαμεν εις τὸ προηγούμενον κεφάλαιον».^[51] Καὶ εἶναι προφανές ὅτι ἐννοεῖ ἐδῶ τὸν ἀναπροσανατολισμὸν τῆς Ελλάδας, που πέραν τῆς ἐμμονῆς στὴ Δύση, οφείλει νὰ μελετήσῃ και τὸν πολιτισμὸν τῆς Ἀνατολῆς.

Σύμφωνα με αὐτὰ τὸ Πανεπιστήμιον οφείλει νὰ ἐπιληφθῇ κατ' ἀρχὰς «τῆς διανοητικῆς προπαρασκευῆς τῶν τάξεων ἐκείνων τῶν ἀνθρώπων, οἱ ὁποῖοι θὰ κληθοῦν νὰ συντρέξουν εις τὴν οἰκονομικὴν ἀνάπτυξιν τῆς χώρας, οἷον οἱ γεωργοί, οἱ μηχανικοὶ ἢ οἱ ἐμπορευόμενοι».^[52] Ἀκολουθῶς πρέπει νὰ ἀναδειχθοῦν οἱ γνώσεις τῶν σλαβικῶν και τῶν ἀνατολικῶν γλωσσῶν και νὰ ἀναδειχθῇ ὁ πολιτισμὸς τοὺς, καθὼς ἐπίσης και ὁ πολιτισμὸς τῆς Δύσεως. Ἐπισημαίνει μάλιστα ὅτι «εὐρισκόμεθα ἐπὶ πολιτισμοῦ ἀρχαιοτάτου, ὅπερ σημαίνει, ὅτι δὲν θὰ εἴμεθα εις τὰς κινήσεις μας ἐλεύθεροι», ἀλλὰ «πρέπει νὰ βασίσωμεν τὴν σπουδὴν ταύτην, ἐπὶ αὐτῆς τῆς ἱστορίας, τῶν ἡθῶν, τῆς θρησκείας και τῆς νομοθεσίας τῶν ἐν λόγῳ λαῶν».^[53] Ὁ Κωνστ. Στ. Καραθεοδωρὴ λοιπὸν, καίτοι ἐκπρόσωπος τῶν θετικῶν ἐπιστημῶν, ἀναγνωρίζει τὴν ἱστορικότητα τῶν φαινομένων, τὴν ὁποία σέβεται και θέτει ὡς βασικὴ ἀφετηρία γιὰ τὴν ἀνάπτυξιν τοῦ Πανεπιστημίου. Ἀναγνωρίζει ὅτι μόνον ἐφόσον τὸ Πανεπιστήμιον στηριχθῇ στὴν ἱστορικότητα τοῦ πολιτισμοῦ και τῆς γνώσεως εἶναι δυνατόν νὰ ἀναδειχθῇ «**τὸ φῶς ἐξ Ἀνατολῶν**» στὴ γνήσια μορφή τοῦ. Σὲ δευτέρῃ φάσῃ ὁ σκοπὸς εἶναι νὰ διασταυρωθῇ αὐτὸ τὸ «φῶς» με τὴ σοφία τῆς Δύσεως. Καὶ ἐπιμένει στὴ διασταύρωσιν αὐτή: «Καλὸν θὰ εἶναι, γράφει, ὅπως παράσχομεν εις τὰ ξένας μειονότητας τὰ μέσα νὰ διεισδύσουν εις τὸ πνεῦμα τοῦ ἐλληνικοῦ πολιτισμοῦ».^[54]

4. Το μέγα διακύβεβμα

Καὶ ὁ σκοπὸς αὐτῆς τῆς διασταύρωσης ἀποκαλύπτει τὸ μέγα διακύβεβμα. Πρόκειται γιὰ τὴν πεμπτουσία τοῦ ὅλου ἐγχειρήματος που ἀνέλαβε ὁ μεγάλος ἐμπνευστὴς και ἰδρυτὴς τοῦ ἐλληνικοῦ Πανεπιστημίου τῆς Σμύρνης. Γράφει λοιπὸν ὁ ἴδιος: «Κατὰ τὸν τρόπον αὐτόν, θὰ ἐπιτευχθῇ ἡ δραστηρίωσις τῆς ἀμοιβαίας κατανοήσεως διαφορετικῶν λαῶν, διαβιούντων ἐπὶ τοῦ αὐτοῦ ἐδάφους, ἅτε προϋπὸθεσις ἵνα δυνηθεῖ ἡ Ἀνατολή, ὕστερα ἀπὸ τόσους αἰῶνας πάλης, νὰ ἐπαναρχίσῃ νὰ ζῇ ζωὴν κανονικὴν».^[55] Ἡ Εἰρηνεύσις τῆς Ἀνατολῆς λοιπὸν, τὸ ΜΕΓΑ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ τοῦ Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρῆ. Ἡ εἰρηνεύσις μιᾶς χώρας «δοκιμασθείσης ἀπὸ πέντε αἰῶνας κυβερνητικῆς ἀφροντισίας, ἐναλλασσομένης μετὰ διωγμῶν ἀκατονομάστων και ἐρημωθείσης ἐκ τοῦ καθεστώτος τῶν ἐκτοπίσεων, ὅπερ ἐπενόησαν ἐπ' ἐσχάτων οἱ νεότουρκοι».^[56] Εἶναι προφανέστατα ἐνοχλημένος ἀπὸ τὸ καθεστῶς τῶν ἐκτοπίσεων και τῶν διωγμῶν, «ὅπερ ἐπενόησαν ἐπ' ἐσχάτων οἱ νεότουρκοι» και αὐτὸ ἐνδυναμῶναι τὸ σχέδιόν τοῦ και τὸν ἐμψυχώνει στὶς

προσπάθειές του. Γι' αυτό και επιλέγει τη Σμύρνη. Γιατί η Σμύρνη είναι πολυεθνική και επιδιώκει να μετασχηματίσει την πολυεθνική Σμύρνη σε πολυ-πολιτισμική. Πρόταση πολυ-πολιτισμικότητας στην καρδιά του εθνοκεντρισμού, στην περίοδο της «κάθαρσης» των εθνών.

Βέβαια ο Καραθεοδωρή γνωρίζει ότι έχει να αναμετρηθεί με συμφέροντα. Γι' αυτό συνεχίζει: «η αληθής κινητήριος δύναμις της προσεγγύσεως των λαών έγκειται εις την κοινότητα των συμφερόντων»^[57]. Πιστεύει όμως ότι τα πράγματα δεν μπορούν να αφεθούν στην τύχη, πρέπει να ληφθούν μέτρα και ως το πλέον κατάλληλο θεωρεί την παιδεία. Δεν παραβλέπει αυτό που προαναφέρθηκε «την κοινότητα των συμφερόντων», αλλά αυτό δεν τον αποτρέπει από το να πιστεύει ταυτόχρονα και στη δύναμη της παιδείας: «Εν των κυρίων μέσων, τα οποία έχομεν εις την διάθεσίν μας δια να κατευθύνωμεν την κίνησιν ταύτην και δια να μη αφήσομεν την τύχην να οδηγήσει μόνη τα πράγματα, συνίσταται εις την δημιουργίαν κέντρων σπουδών και παιδείας, καταλλήλων να αναπτύξουν τας φυσικάς σχέσεις, τας οποίας θα κληθῇ να αποκαταστήσῃ ἡ Ελλάς με ἅπαντας τους γείτονάς της».^[58] Και συνεχίζοντας γίνεται περισσότερο σαφής και αποκαλυπτικός: «τα φῶτα της εκπαιδεύσεως δύνανται, (...) να διαδραματίσουν το μέρος του καταλύτου εις τας χημικὰς ενώσεις».^[59] Τώρα αποκαλύπτεται ο «ρόλος» του Πανεπιστημίου και αποκαλύπτεται το μέγα διακύβευμα: Η ειρηνική συνύπαρξη των λαών μέσω της παιδείας, αφού «τα φῶτα της εκπαιδεύσεως δύνανται, (...) να διαδραματίσουν το μέρος του καταλύτου» στην επίτευξη του μεγάλου σκοπού. Αυτό λοιπόν ήταν το μέγα όραμα, αυτός ήταν ο ρόλος του Πανεπιστημίου, αυτός ήταν ο Μέγας πολιτικός Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή.

5. Επίλογος.

Όμως, ο επίλογος έμελε να είναι δραματικός, γιατί η μοίρα λογάριασε αλλιώς. Έτσι, στις 22 Αυγούστου του 1922, λίγες μέρες πριν από την έναρξη της λειτουργίας του Πανεπιστημίου επήλθε η μεγάλη καταστροφή. Στάχτη και φωτιά η Σμύρνη. Και το «ΦΩΣ ΕΞ ΑΝΑΤΟΛΩΝ» έγινε φλόγα που κατέκαυσε τα πάντα. Και ο μέγας οραματιστής πολιτικός δεν μπορεί να πιστέψει αυτό που βλέπουν τα μάτια του, αν και περίπου το ανέμενε. Ο ίδιος κινδύνεψε να χαθεί. Σώθηκε κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή.^[60] Κι όταν τίθενται πλέον οριστικά τα σύνορα και ανταλλάσσονται ένθεν και ένθεν οι πληθυσμοί, βιώνει βαθύτατα όλη την τραγικότητα της ματαίωσης. Ματαίωση όχι απλώς ενός οράματος, αλλά του οράματος της ζωής του. Ίσως ακόμη του οράματος πολλών φαναριώτικων γενεών. Και Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή δεν ξαναμίλησε ποτέ γι' αυτήν την υπόθεση. Την τραγική ματαίωση ακολουθεί καθαφική σιωπή.

Σαν έτοιμος από καιρό σαν θαρραλέος ...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, 125 χρόνια από τη γέννησή του, Θεσσαλονίκη 1999

Μ. Αναστασιάδης (επιμ.), *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή –οργανωτής του πανεπιστημίου Σμύρνης*, Αθήνα 1973

Κωνσταντίνος Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, 469, στήλη Β', λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.

Πηνελόπη Δέλτα: *Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1979

Ιωάννης Καλιοντζής, *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρής και Αιγαίο Πανεπιστήμιο*, Αυτοέκδοση, Αθήνα 1991

Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, 1873-1950*, Αθήνα 1973

Περιοδ. «Ενδοχώρα», *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή*, Αφιέρωμα, τεύχ. 71-72, Δεκέμβριος 2000

Γ. Γ. Καλογεράκης, «*Η γνωριμία στα Χανιά και η συνεργασία του Ελευθερίου Βενιζέλου με τον Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή*», *Ελλωτία*, τ. 5, Χανιά 1996

Δέσποινα Καραθεοδωρή - Ροδοπούλου, Δέσποινα Καραστεργίου – Βασβατέκη, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, εκδόσεις Κάκτος 2001

Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή, *Η Αίγυπτος*, Αθήνα 1901

Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή, *Περί των Μαθηματικών εν τη Μέση Εκπαιδεύσει*, «Δελτίον της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας», τόμος Ε', Αθήνα 1924

Τάσος Καφαντάρης, *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή*, Το φως της Ανατολής, περιοδ. Discovery & science, τεύχ. 1, Ιούνιος 2005, σελ.

Ι. Μουρέλλος, *Βενιζέλος, οι αγάπες του οι χαρές του, οι οδύνες του*, εκδ. Δίφρος, Αθήναι 1964

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Τμήμα Μαθηματικών, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή (1873-1950), Ιωάννινα, 2000

Ι. Ε. Πυργιωτάκης - Ν. Ε. Παπαδάκης, «Ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή και το ελληνικό Πανεπιστήμιο», στο: **Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα : Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις**, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001

Ι.Ε.Πυργιωτάκης, *Ελ. Βενιζέλος-Κων.Στ. Καραθεοδωρή: Από την νεανική φιλία στην Κρήτη ως το εγχείρημα του ελληνικού Πανεπιστημίου της Σμύρνης*. (Υπό δημοσίευση)

Γεώργιος Στάμου, Ο βίος και το Μαθηματικό έργο του Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή, στο: **Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, 125 χρόνια από τη γέννησή του**, Θεσσαλονίκη 1999, σελ. 9-17

Ιωάννης Τουλουμάκος, *Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και ο Μαθηματικός Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή*, περιοδ. «Έρευνα και Εκπαίδευση» Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2001 σελ. 17-22

Τάκης Χρ. Τσονίδης, Το γένος Κακαθεοδωρή, *Από την Μπόσνα της Ανδριανουπόλεως στα παλάτια των Σουλτάνων, στις πρεβείες και στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης*, εκδόσεις Πολιτιστικός Σύλλογος Ν. Βύσσας, ο ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΑΡΑΘΕΟΔΩΡΗΣ, Νέα Ορεστιάς, 1989

^[1] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 486

^[2] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

^[3] A plan about the foundation of a new university in Greece, submitted to the Greek Government by K. K aratheodori, in Volovini, Big Greek Biographical Dictionary, op.cit. p.486.

^[4] A plan about the foundation of a new university in Greece, submitted to the Greek Government by K. K aratheodori, in Volovini, Big Greek Biographical Dictionary, op.cit. p.485.

^[5] Χρησιμοποιούμε εδώ τη λέξη διεξοδικότερα, γιατί με το ερώτημα αυτό έχομε καταπιαστεί ήδη σε προηγούμενη μελέτη μας. Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης, «*Φως εξ Ανατολών: Ο μαθηματικός Κ. Καραθεοδωρή και το ελληνικό Πανεπιστήμιο της Σμύρνης*», ο.π., ιδιαίτερα το κεφάλαιο, Ερμηνεία της ίδρυσης του Πανεπιστημίου: Ο χρόνος, ο τόπος, ο ρόλος», στο: Ι. Ε. Πυργιωτάκης, *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα : Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001

^[6] Λεπτομέρειες για το γένος Καραθεοδωρή Βλ. Τάκη Χρ. Τσονίδη, Το γένος Κακαθεοδωρή, Από την Μπόσνα της Ανδριανουπόλεως στα παλάτια των Σουλτάνων, στις πρεβείες και στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης, εκδόσεις Πολιτιστικός Σύλλογος Ν. Βύσσας, ο ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΑΡΑΘΕΟΔΩΡΗΣ, Νέα Ορεστιάς, 1989

^[7] Βλ. Αυτοβιογραφικά στο Κ. Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, σελ. 469, στήλη Β΄, λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.

^[8] Βλ. «Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι», Κ. Βοβολίνης, ό. παρ., σελ 470, στήλη Α΄.

^[9] Βλ. «Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι», Κ. Βοβολίνης, ο.π., 470, στήλη Α΄.

^[10] Βλ. Αυτοβιογραφία όπως παρατίθεται στο Κ. Βοβολίνης, ο.π., 477 κ.ε. Η υπογράμμιση δική μας.

^[11] Βλ. Αυτοβιογραφία όπως παρατίθεται στο Κ. Βοβολίνης, ο.π., 477 κ.ε.

^[12] Βλ. Αυτοβιογραφία όπως παρατίθεται στο Κ. Βοβολίνης, ο.π., 477 κ.ε.

^[13] Για τη ζωή του Κ. Καραθεοδωρή στο Βερολίνο, Βλ. Καραθεοδωρή - Ροδοπούλου, Δέσποινα Καραστεργίου - Βασβατέκη, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, εκδόσεις Κάκτος 2001, σελ. 67

^[14] Βλ. Αυτοβιογραφικά στο Κ. Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, σελ. 469, στήλη Β΄, λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.

- ^[15] Βλ. Αυτοβιογραφικά στο Κ. Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, σελ. 469, στήλη Β', λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.
- ^[16] Πρόκειται για ένα θαυμάσιο προάστιο του Βερολίνου με πολυτελείς βίλες κλπ. Ο Einstein, θέλει απλώς να δείξει με το παράδειγμα αυτό πως ο φυσικός έχει αφελή άγνοια για ό,τι ο μαθηματικός Κ. Στ. Καραθεοδωρή θεωρεί αυτονόητο.
- ^[17] Βλ. Αυτοβιογραφικά στο Κ. Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, σελ. 469, στήλη Β', λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.
- ^[18] Γ. Γ. Καλογεράκης, «Η γνωριμία στα Χανιά και η συνεργασία του Ελευθερίου Βενιζέλου με τον Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή», *Ελλωτία*, τ. 5, Χανιά 1996, 49-80.
- ^[19] Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Ελ. Βενιζέλος-Κων.Στ. Καραθεοδωρή: Από την νεανική φιλία στην Κρήτη ως το εγχείρημα του ελληνικού Πανεπιστημίου της Σμύρνης. (Υπό δημοσίευση)
- ^[20] Εργασίες για τη ζωή και το έργο του μεγάλου επιστήμονα Κ. Στεφ. Καραθεοδωρή έχουν γραφεί διάφορες. Η πιο ολοκληρωμένη είναι προφανώς η έκδοση των απάντων του από την Ακαδημία Επιστημών της Βαβαρίας με τίτλο: Constantin Caratheodory, *Gesammelte Mathematische Schriften*, herausgegeben im Auftrag und mit Unterstuetzung der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung München MCMLVII». Στην ελληνική υπάρχουν επίσης διάφορα βιβλία ή μεμονωμένες μελέτες που έχουν εκδοθεί κατά καιρούς. Τα περισσότερα όμως εξ αυτών παραθέτουν απλώς πληροφορίες, χωρίς να εμβαθύνουν στο έργο και να αναλύουν την προσφορά του επιστήμονα και του πνευματικού ανθρώπου Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή. Έχει κανείς την αίσθηση ότι από τότε που γράφτηκε (1962) το Μέγα Βιογραφικό Λεξικό του Βοβολίνη, το οποίο όντως σε σχέση με τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή παραθέτει για πρώτη φορά πλουσιότερο υλικό, χρήσιμο για πολλές ειδικές αναλύσεις και μελέτες και έχει κάνει γενικότερα αξιολογή δουλειά (η καλύτερη από τις υπάρχουσες) δεν έχει προστεθεί εξ αυτών τουλάχιστον που εμείς γνωρίζουμε τίποτε το σημαντικό, με εξαίρεση το Λεύκωμα των Δέσποινας Καραθεοδωρή-Ροδοπούλου, Δέσποινας Καραστεργίου-Βασβατέκη, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή: Ο σοφός Έλλην του Μονάχου, Αθήνα 2000, το οποίο προσφέρει πλούσιο φωτογραφικό υλικό, απαραίτητο για την κατανόηση της βιογραφίας του Κ. Στεφ. Καραθεοδωρή, της εποχής του και της δράσης του.
- ^[21] Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής, περίοδος Β', Συνεδρίασις 17/20 Δεκεμβρίου 1929, σελ. 276
- ^[22] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν τόμ. 5^{ος} έκδοσις Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως Αθήνα χ.χ., στο λήμμα Καραθεοδωρή Κωνσταντίνος, σελ. 484. (Η υπογράμμιση δική μας).
- ^[23] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484
- ^[24] Το υπόμνημα γραμμένο, όπως είπαμε, στη γαλλική γλώσσα, με τίτλο «Projet d' une nouvelle Université en Grèce, présenté au Gouvernement Hellénique par C. Caratheodory». (Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή) έχει μεταφραστεί και συμπεριλαμβάνεται στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν τόμ. 5^{ος} έκδοσις Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως Αθήνα χ.χ., στο λήμμα Καραθεοδωρή Κωνσταντίνος, σελ. 469 έως 542. Για το εν λόγω υπόμνημα βλ. σελ. 484-489.
- ^[25] Τούτο όμως αποτελεί άποψη του Κκ. Καραθεοδωρή που αφορά το μέλλον, δεν έχει καμία σχέση με την παρούσα εντολή του Πρωθυπουργού. Βλ. Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- ^[26] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487. (Η υπογράμμιση δική μας).
- ^[27] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487. (Η υπογράμμιση δική μας).
- ^[28] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- ^[29] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- ^[30] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- ^[31] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- ^[32] Βλ. Νικ. Κριτικός, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 488, στήλη Β'
- ^[33] Βλ. Νικ. Κριτικός, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 488, στήλη Β'

[34] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφιόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[35] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Βιογραφικό ... όπ. παρ., σελ. 492, στήλη Β΄

[36] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Βιογραφικό ... όπ. παρ., σελ. 492, στήλη Β΄

[37] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Βιογραφικό ... όπ. παρ., σελ. 492, στήλη Β΄

[38] Αυτοβιογραφικά, όπ. παρ. σελ. 473, στήλη Α΄. Οι υπογραμμίσεις δικές μας

[39] Περισσότερα για τη διαφορά αυτή βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, β΄ έκδοση Αθήνα 2000, σελ. 443

[40] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[41] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[42] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[43] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[44] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[45] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[46] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[47] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[48] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[49] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[50] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[51] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[52] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[53] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 486

[54] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 486

[55] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 486

[56] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[57] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι, στο Βοβολίνη, όπ. παρ., σελ. 486, στήλη Α΄

[58] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι, στο Βοβολίνη, όπ. παρ., σελ. 485, στήλη Β΄

[59] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι, στο Βοβολίνη, όπ. παρ., σελ. 486, στήλη Α΄

[60] Κυριολεκτικά κινδύνεψε να συλληφθεί από τους Τούρκους και να έχει (πιθανώς) τύχη ανάλογη με του φίλου του, Μητροπολίτη Σμύρνης, Χρυσόστομου. Ο Η. Tietze κάνει λόγο για επιβίβαση το τελευταίο λεπτό, ενώ ο Χ. Ε. Αγγελομάτης αναφέρει πιο συγκεκριμένα: «Έμεινεν ο λαμπρός αυτός έλλην μέχρι της τελευταίας στιγμής εις το Πανεπιστήμιον δια να σώση το εργαστηριακόν υλικόν που είχε, ολίγον προ της καταστροφής μεταφερθή από τη Γερμανίαν, βέβαιος ότι ο Στεργιάδης, που τον εθεωρούσε φίλον τουθα του εξασφάλιζε μίαν θέσιν επί της “Νάξου”. Αλλά ο Στεργιάδης δεν είχεν εγκαταλείψει εις το έλεος του Θεού αρκετούς δικαστικούς μόνον, αλλά και αυτόν. Και ίσως ο Καραθεοδωρής να μη διέφευγε την σύλληψιν αν δεν τον συνήντα ένας συμρναίος δημοσιογράφος, ο Θεοδόσιος Δανιηλίδης, ο οποίος τον μετέφερε με την βάρκαν που διέθετε ο ίδιος εις την “Νάξον”....» (Χ. ΑΓΓΕΛΟΜΑΤΗΣ: Μικρόν Χρονικόν μεγάλης Τραγωδίας, στην *Εστία*, Αύγουστος 1962, όπως παρατίθεται στο ΛΕΞΙΚΟΝ ΒΟΒΟΛΙΝΗ: ο. π., σ. 503

**Ο ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΤΕΦ. ΚΑΡΑΘΕΟΔΩΡΗ:
Το όραμα του ελληνικού Πανεπιστημίου Σμύρνης, όπως το
συνέλαβε ο εμπνευστής και ιδρυτής του, μαθηματικός
Κωνσταντίνος Στεφάνου Καραθεοδωρή**

**Ιωάννης ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα έρευνα καταβάλλεται προσπάθεια να αποκαλυφθεί το βαθύτερο νόημα της ίδρυσης του ελληνικού Πανεπιστημίου της Σμύρνης. Στο πρώτο μέρος παρατίθενται σύντομη βιογραφική ανασκόπηση του πρωτεργάτη αυτής της προσπάθειας, Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή, στην οποία παρατίθενται τα κυριότερα στοιχεία της λαμπρής ακαδημαϊκής του καριέρας. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται μία επανεξέταση των πηγών με κύριο στόχο την αποκάλυψη του βαθύτερου νοήματος της ίδρυσης του Πανεπιστημίου. Αρχικά ερευνούνται τα ερωτήματα πόσα Πανεπιστήμια επρόκειτο να ιδρυθούν και σε ποια πόλη. Κατόπιν ερευνάται το ερώτημα αν η πατρότητα της ιδέας για την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Σμύρνης ανήκει στον Ελ. Βενιζέλο, όπως πιστεύεται κοινώς ή μήπως εμπνευστής της ιδέας είναι ο πρωταγωνιστής του ζητήματος Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή. Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό ανιχνεύεται αρχικά η χρονολογική ταυτοποίηση της ιδέας. Μέσα από την αναψηλάφηση των στοιχείων και την ανασύνθεση του υλικού επιβεβαιώνεται ότι την ιδέα είχε συλλάβει ο ίδιος ο ιδρυτής του Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή ήδη πριν από τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Δεν επρόκειτο μάλιστα για μια ακαδημαϊκή πρόταση, αλλά πολύ περισσότερο για μια πρόταση πολιτική από την η οποία προσδιορίζεται το βαθύτερο νόημα και η υψηλή αποστολή του Πανεπιστημίου. Όπως γράφει ο ίδιος, μέσα από το Πανεπιστήμιο «... θα επιτευχθεί η δραστηρίωσης της αμοιβαίας κατανόησης διαφορετικών λαών, διαβιούντων επί του αυτού εδάφους, άτε προϋπόθεσις ίνα δυνηθεί η Ανατολή, ύστερα από τόσους αιώνες πάλης, να επαναρχίση να ζη ζώην κανονικήν».^[1] Η ΕΙΡΗΝΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΗΣ λοιπόν, είναι το μέγα διακύβευμα για τον Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή. Η ειρήνευση μιας χώρας «δοκιμασθείσης από πέντε αιώνες κυβερνητικής αφροντισίας, εναλλασσομένης μετά διωγμών ακατονομάσεων και ερημωθείσης εκ του καθεστώτος των εκτοπίσεων, όπερ επενόησαν επ' εσχάτων οι νεότουρκοι».^[2] Γι' αυτό και επιλέγει τη Σμύρνη. Γιατί η Σμύρνη είναι πολυεθνική και επιδιώκει να μετασχηματίσει την πολυεθνική Σμύρνη σε πολυπολιτισμική. Πρόταση πολυπολιτισμικότητας στην καρδιά του εθνοκεντρισμού, στην περίοδο της «κάθαρσης» των εθνών. Το όραμα είναι λοιπόν κατ' εξοχήν πολιτικό.

ABSTRACT

Through the essay in hands, the author attempts to reveal the importance of the foundation of the University of Smyrni. A brief curriculum vitae stressing the brilliant academic career of the leader of this effort, Konstantinos Stef. Karatheothori, is cited in the first part. A re-examination of the relevant sources is attempted in the second part for the revealment of the significance of the University's foundation. The questions about how many universities and in which cities were going to be founded are examined first. Afterwards, the question whether El. Velizelos inspired – as it is commonly believed- the foundation of the University of Smyrni or it was Konstantinos Karatheothori who did that is examined. In order to get an answer to this question, a chronological identification of the idea is first attempted. Out of a review of the various elements and a restructure of the material, it is confirmed that Konstantinos Karatheothori had conceived that idea before the World War I. However, that was not a merely academic idea but rather a political one and this is what determines its significance and its high mission. As Konstantinos Karatheothori writes, the University “...will contribute to the activation of the mutual understanding between different

people living at the same place, a condition necessary for the East to start, after so many centuries of struggles, living a regular life.”.^[1] Thus, pacification in the East was a big risk, according to K. Karatheothori, that is the pacification of a country “that for five centuries suffered from a governmental carelessness, which was followed by terrible pogroms that led to the country’s devastation, a policy exercised by the Neoturks.”.^[2] That is why he chose Smyrni. Smyrni was multinational and, thus, he tried to turn it into a multicultural city, although it was in the centre of ethnocentrism, in the period of the nations’ catharsis. However, his vision was basically a political one.

1. Εισαγωγή

Ένα ζήτημα που θεωρώ ότι δεν έχει προσεχθεί ιδιαίτερα, παρά την ύψιστη σημασία που έχει κατά την αντίληψή μας, είναι σε ποιον ανήκει τελικά η πρωταρχική ιδέα της ίδρυσης του Ελληνικού Πανεπιστημίου και γιατί επιλέγεται προς τούτο η πόλη της Σμύρνης και όχι κάποια άλλη από τις απελευθερωθείσες ελληνικές πόλεις της περιόδου εκείνης. Το ερώτημα αυτό είναι κυρίαρχο, γιατί χωρίς την απάντηση σ’ αυτό δεν είναι δυνατόν να κατανοηθεί η ιδιαίτερη σημασία της ίδρυσης του Πανεπιστημίου της Σμύρνης. Σπεύδω μάλιστα εξ αρχής να δηλώσω ότι, κατά την άποψή μας, δεν πρόκειται απλώς για ίδρυση ενός Πανεπιστημίου με τους συνήθεις επιστημονικούς και μορφωτικούς σκοπούς. Η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Σμύρνης αποβλέπει πρωτίστως σε σκοπούς βαθύτατα και ευρύτατα πολιτικούς, που αφορούν στην ειρήνευση της περιοχής. Αυτή ακριβώς η ιδιαίτερη αποστολή επιβάλλει την προσεκτική προσέγγιση του ερωτήματος, την οποία και επιχειρούμε εδώ, παρά την ελλειπτικότητα των στοιχείων.^[3]

Επειδή, όμως, βρισκόμαστε στην Ελλάδα, στη χώρα της αποσιώπησης των έργων και των προσώπων, όπου ακόμη και σημαντικές προσωπικότητες, όπως αυτή του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή, βυθίζονται εύκολα στη λησμονιά και την άγνοια, επιτρέψτε μου να φέρω στη μνήμη σας εντελώς επιγραμματικά μερικά βασικά στοιχεία, απαραίτητα για την κατανόηση των όσων ακολουθούν.

2. Ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή: Σύνοψη αναφορά στο πρόσωπο και το έργο του

Ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή, γόνος της λαμπρής φαναριώτικης οικογένειας των Καραθεοδωρή,^[4] γεννήθηκε στο Βερολίνο και ανατράφηκε στις Βρυξέλλες, όπου ο πατέρας του, Στέφανος Καραθεοδωρή, ήταν πρόξενος της Τουρκίας. Τις εγκύκλιες σπουδές του άρχισε και ολοκλήρωσε στο Βέλγιο. Κατά τη διάρκεια μάλιστα της φοίτησής του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέσπασε δύο φορές -σε ισάριθμους πανβελγικούς διαγωνισμούς- το πρώτο βραβείο στα μαθηματικά. Κατά «την δευτέραν φοράν μάλιστα, έν των τεθέντων προβλημάτων ήτο τόσον δύσκολον, ώστε κανείς άλλος δεν επεχείρησε καν να το λύση, με αποτέλεσμα να μην απονεμηθή κανέν άλλο βραβείον», όπως θα γράψει ο ίδιος αρκετά χρόνια αργότερα.^[5] Με την αποφοίτησή του από το Γυμνάσιο (1891) γράφτηκε στη Στρατιωτική Σχολή των Βρυξελλών, απ’ όπου και αποφοίτησε το 1895. Η επαγγελματική σταδιοδρομία του άρχισε με την πρόσληψή του στη μεγάλη αγγλική εταιρεία, η οποία είχε αναλάβει τα έργα του Νείλου, «όπου ανεγείροντο τα μεγάλα φράγματα του Assouan (Ασουάν) και του Assiout (Ασιούτ)».^[6]

Κάποια στιγμή θα ανακαλύψει ότι «μόνον η απαρακώλυτος ενασχόλησίς του εις τα μαθηματικά θα ήτο δυνατόν να προσδώση περιεχόμενον εις την ζωήν του».^[7] Έτσι τον Απρίλιο του 1900 αποφασίζει να εγκαταλείψει μια λαμπρή σταδιοδρομία και να ακολουθήσει νέες σπουδές και εγγράφεται φοιτητής των μαθηματικών στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου. Η απόφασή του αυτή ξεσήκωσε θύελλα διαμαρτυριών στους οικείους του. Ο ίδιος γράφει σχετικά: «Η οικογένειά μου, οι παλαιοί Έλληνες φίλοι μου Δημήτριος Βικέλας και Μάρκος Δραγούμης, εύρον την απόφασίν μου, να εγκαταλείψω μίαν ασφαλή θέσιν με πολλές προοπτικές (...), δια να ικανοποιήσω μίαν ρομαντικήν παρόρμησιν, πλέον ή κωμικήν».^[8] Όσον αφορά στον ίδιο δεν ήταν πλήρως πεπεισμένος για την ορθότητα της απόφασής του. Στην αυτοβιογραφία του αναφέρει σχετικά: «Εγώ αυτός δεν ήμην παντάπασι πεπεισμένος, ότι το σχέδιον τούτο θα επετύγγανε και θα επέφερε καρπούς. Δεν ηδυνάμην όμως να αντισταθώ εις την πειθαναγκαστικήν παράστασιν».^[9]

Έτσι από τα φράγματα του Assouan και του Assiout και από την αποξηρανθείσα όχθη του Νείλου βρέθηκε στη δροσιά των μαθηματικών, που του προσέφεραν τα φοιτητικά έδρανα του Πανεπιστημίου της γενέτειράς του, το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Λίγο αργότερα θα βρεθεί στο Πανεπιστήμιο του Goettingen και το έτος 1903 αναλαμβάνει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Περί των ασυνεχών λύσεων στο

λογισμό των μεταβολών» και πριν ακόμη λάβει τον τίτλο του Διδάκτορα, ο διαπρεπής καθηγητής των μαθηματικών Hilbert αναγνωρίζοντας τις επιδόσεις και διαβλέποντας το μαθηματικό του τάλαντο τον παροτρύνει να αναλάβει την εκπόνηση υφηγεσίας. Έτσι το 1905 κατακτά τον ακαδημαϊκό τίτλο του υφηγητή, αφού πρώτα με πρόταση του ίδιου καθηγητή, το Πανεπιστήμιο του Μονάχου του επέτρεψε κατ' εξαίρεση να υποβάλει την διατριβή επί υφηγεσία, πριν ακόμη παρέλθει ο προβλεπόμενος από τον κανονισμό σπουδών χρόνος από την ημερομηνία λήψης του ακαδημαϊκού τίτλου του Διδάκτορα.^[12]

Ευθύς αμέσως του ανατίθεται διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο της Τυβίγγης και η ανοδική πορεία ήδη έχει αρχίσει. Εκλέγεται Καθηγητής στο ένα μετά το άλλο στα Πανεπιστήμια: Βόννης (Bonn), Αννόβερου (Hannover), Βρεσλαβίας (Breslau), Γοττίγγης (Goettingen), Βερολίνου, Μονάχου, Αθηνών (1922) και Εθνικού Μετσοβείου Πολυτεχνείου (1923).^[13]

Ταυτόχρονα τα πιο γνωστά Πανεπιστήμια του νέου κόσμου τον προσκαλούν ως Επισκέπτη Καθηγητή για μικρότερα ή μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Το μαθηματικό του τάλαντο και οι επιδόσεις του τον αναδεικνύουν ως έναν από τους μεγαλύτερους μαθηματικούς του κόσμου και οι πιο γνωστές Ακαδημίες Επιστημών σπεύδουν να τον κατατάξουν στα τακτικά μέλη τους. Έτσι γίνεται μέλος στις κυριότερες Επιστημονικές Ακαδημίες της Ευρώπης, όπως: Βερολίνου (1919), Γοττίγγης (1920), Μονάχου (1925), Κολωνίας (1926), Αθηνών (1926) κατ' εξαίρεση, διότι δεν ήταν κάτοικος της Ελλάδας, Dei Lincei (Εταιρείας των Λυγκέων) της Ρώμης (1929) και της παπικής Ακαδημίας του Βατικανού.^[14]

Ήρθε σε επαφή με τις μεγαλύτερες προσωπικότητες της εποχής του. Ωστόσο μια από τις πιο ενδιαφέρουσες σχέσεις που συνήψε ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή στη μακρόχρονη επικοινωνία του με την επιστημονική κοινότητα είναι αυτή με τον Albert Einstein. Οι επιστημονικές αναζητήσεις τους έφεραν κοντά τον έναν προς τον άλλον. Σ' αυτήν την διασταύρωση των ενδιαφερόντων φαίνεται πως ο Einstein είχε βρει έναν καλό συμπαραστάτη στις μαθηματικές του αβεβαιότητες και απορίες: τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή.^[15] Παραθέτομε μια από τις επιστολές του Albert Einstein προς τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή, αποκαλυπτική της άποψης αυτής:

*«Αγαπητέ κ. Συνάδελφε,
Βρίσκω θαυμάσιο τον υπολογισμό που κάνατε. Κάποιο μικρό λάθος γραφής στη δεύτερη σελίδα με δυσκόλεψε λίγο. Τώρα όμως καταλαβαίνω τα πάντα. Πρέπει νομίζω να δημοσιεύσετε τη θεωρία στη μορφή που της δώσατε στα «Χρονικά της Φυσικής», διότι οι φυσικοί, όπως κι εγώ, δε γνωρίζουν τίποτε απ' αυτό το αντικείμενο. Με την επιστολή μου αυτή θα πρέπει να σας θυμίζω τον Βερολινέζο, που μόλις ανακάλυψε το Γκρούνβαλτ,^[16] διερωτάται αν μένουν άνθρωποι εκεί.*

Αν θέλετε να μπείτε ακόμα στον κόπο να μου εξηγήσετε και τους κανονικούς μετασχηματισμούς, θα έχετε βρει έναν ευγνώμονα και ευσυνείδητο ακροατή. Αν όμως λύσετε και το πρόβλημα των κλειστών γραμμών του χρόνου, θα γονατίσω μπροστά σας με σταυρωμένα τα χέρια. Πίσω από αυτό υπάρχει κρυμμένο κάτι, που είναι αντάξιο του ιδρώτα των καλλίτερων.

Με τους καλύτερους χαιρετισμούς

Δικός σας

Άλμπερτ Αϊνστάιν»

Αξιωματικώς θεωρείται επίσης το γεγονός, ότι όταν δημοσιεύθηκε στα πρακτικά της Ακαδημίας Επιστημών της Πρωσίας η εργασία του Κ. Καραθεοδωρή «Επί των Αξιωμάτων της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας» το πρώτο θερμό συγχαρητήριο τηλεγράφημα έφτασε από τον Einstein: «Αγαπητέ συνάδελφε με καταπλήξατε».^[17]

Ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή ήρθε πολύ γρήγορα σε επαφή με τον Ελ. Βενιζέλο. Πιο συγκεκριμένα το 1895 σε ηλικία 22 ετών, ο Κ. Καραθεοδωρή τελειώνοντας τη Στρατιωτική Σχολή των Βρυξελλών επισκέφθηκε τον δεύτερο θείο του πατέρα του Αλέξανδρο Καραθεοδωρή, Γενικό Διοικητή Κρήτης, με έδρα τα Χανιά.^[18] Κατά την επίσκεψή του αυτή γνώρισε τον τότε νεαρό Ελ. Βενιζέλο με τον οποίο ανέπτυξε στενούς δεσμούς. Ο ένας εξετίμησε τον άλλο και οι δύο άνδρες συνδέθηκαν έκτοτε με στενούς δεσμούς. Δεν γνωρίζουμε πώς εξελίχθηκε η σχέση αυτή των δύο ανδρών στη συνέχεια. Βέβαιο είναι πάντως ότι έμειναν σε επαφή και όποτε, αργότερα, ο Ελ. Βενιζέλος χρειάστηκε να παρέμβει στο χώρο των Πανεπιστημίων, ο άμεσος συνεργάτης του και ο άνθρωπος της απολύτου εμπιστοσύνης του ήταν ο

Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή.^[19] Κι εκείνος ποτέ δεν αρνήθηκε. Έσπευσε πάντα πρόθυμος να προσφέρει τη βοήθειά του.

Μεσούντος σχεδόν του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, η ελληνική κυβέρνηση αποφάσισε να προβεί στην ίδρυση ενός νέου ελληνικού Πανεπιστημίου στη Σμύρνη. Η Σμύρνη είχε ελευθερωθεί τότε και όπως γράφει ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή σε φίλο του Έλληνα καθηγητή σε Πανεπιστήμιο της Αμερικής, αποτελούσε «*ίδιον κράτος υπό ελληνικήν διοίκησιν*». Ο τότε Πρωθυπουργός Ελ. Βενιζέλος κάλεσε τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή για να αναλάβει το εγχείρημα τούτο. Το ερώτημα όμως, το οποίο δεν έχει τεθεί και δεν έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα είναι αυτό που θέσαμε παραπάνω. Ποιος δηλαδή είχε πρώτος την ιδέα για την ίδρυσή του και γιατί επιλέχθηκε η πόλη της Σμύρνης και όχι μια οποιαδήποτε άλλη πόλη, όπως π.χ. η Θεσσαλονίκη;

3. Το Πανεπιστήμιο της Σμύρνης

Βέβαια εκείνο που προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία και με την έννοια αυτή η απάντηση στο ερώτημα θεωρείται αυτονόητη, είναι ότι ο Βενιζέλος κάλεσε τον από νεότητος φίλο του Κωνσταντίνο Στ. Καραθεοδωρή^[20] και του ανέθεσε την ίδρυση «*του δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου*». Την απάντηση αυτή ενισχύει ακόμη περισσότερο το γεγονός ότι ο Πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος κατά τη συνεδρίαση της Βουλής των Ελλήνων για την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης εδήλωσε τα ακόλουθα: «*Υπενθυμίζω ότι μετά την λήξιν του Μεγάλου Παγκοσμίου Πολέμου η τότε κυβέρνηση (εννοείται Βενιζέλου), απεφάσισε να προβεί όχι απλώς εις την ίδρυσιν δευτέρου Πανεπιστημίου, αλλά και τρίτου Πανεπιστημίου. Επιθυμούσα δε όπως τα δύο νέα Πανεπιστήμια ιδρυθούν όσον το δυνατόν αρτιώτερον, μετεκάλεσε τον κ. Καραθεοδωρή, ο οποίος δεν είναι μόνον μεγάλη εξοχότης, αλλά είναι και κατ' εξοχήν διακεκριμένος οργανωτής ανωτέρων σχολών, αφού η μεγάλη Γερμανία του ανέθεσε την οργάνωσιν του Πολυτεχνείου του Μπρεσλάου. Εκαλέσαμεν τότε τον κ. Καραθεοδωρή και του είπαμε: Αυτά τα δύο Πανεπιστήμια μας χρειάζονται να γίνουν, σε θεωρούμεν ότι είσαι ο καταλληλότερος να μας τα οργανώσης. Νομίζομεν ότι είναι καλλίτερον να αρχίσης από την Σμύρνην και κατόπιν να φθάσης εις την Θεσσαλονίκην, αλλά θέλομεν να μας πης κι εσύ τη γνώμη σου. Ευρέθη κι αυτός σύμφωνος και είπεν ότι πρέπει να αρχίσομεν από την Σμύρνην. Επήγεν εις την Σμύρνην και ήρχισε να θέτη πραγματικώς τας βάσεις της ιδρύσεως ενός Πανεπιστημίου το οποίον χωρίς την Μικρασιατικήν Καταστροφήν, θα είχε καταλάβει μίαν θέσιν αρκετά τιμητικήν δια την Ελληνικήν Επιστήμην*».^[21]

Ωστόσο, προσεγγίζοντας περισσότερο διαισθητικά, παρά ερμηνευτικά τα πληροφοριακά σύνολα που συγκροτούνται από τις σχετικές πηγές, μελετώντας το χρονικό της ίδρυσης του Πανεπιστημίου, με όλες τις αντίξοες συνθήκες, τις αγωνίες και τους αγώνες και, συνεκτιμώντας κυρίως, το πάθος του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή για την ίδρυση του Πανεπιστημίου Σμύρνης, αρχίζουν να δημιουργούνται έντονες αμφιβολίες για το αν και κατά πόσο όλα αυτά μπορούν να ανάγονται απλώς και μόνο σε μια εντολή του Πρωθυπουργού και φίλου Ελ. Βενιζέλου, μολονότι η μεταξύ τους εκτίμηση ήταν μεγάλη. Όλο και περισσότερο εδραιωνόταν η πεποίθησή μου, ότι όλα αυτά υποκρύπτουν ένα βαθύτερο σχέδιο, ένα όραμα χάριν του οποίου αξίζει να υποστεί κανείς όλες αυτές τις θυσίες και να εργασθεί με αυτό το απaráμιλλο πάθος για την εκπλήρωσή του. Αυτήν ακριβώς την υπόθεση εργασίας θα προσπαθήσομε να προσεγγίσομε παρακάτω.

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Όπως μας πληροφορεί ο Νικ. Κριτικός, στενός συνεργάτης και φίλος του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή, το μήνα Σεπτέμβριο του έτους 1919 ο Βενιζέλος βρισκόταν στο Παρίσι για τη διάσκεψη της ειρήνης. Κάλεσε τότε τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή ο οποίος «*πήγε στο Παρίσι και ανέπτυξε προφορικώς τας σκέψεις του για την ίδρυση ενός δευτέρου Πανεπιστημίου στην Ελλάδα*».^[22] Λίγες εβδομάδες αργότερα (Παρίσι, 20 Οκτωβρίου) «*ο Κωνστ. Στ. Καραθεοδωρή υπέβαλεν προς τον Ελ. Βενιζέλον γραπτόν υπόμνημα (εις γαλλικήν γλώσσαν) επί της ιδρύσεως δευτέρου Πανεπιστημίου*».^[23] Το υπόμνημα αυτό, άγνωστο ως το 1962, μετέφρασε και δημοσίευσε ο Κων. Βοβολίνης στην εξαιρετική εργασία του για τον Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή.^[24]

3. 1 Ο αριθμός των υπό ίδρυση Πανεπιστημίων και ο τόπος ίδρυσης

Με βάση το υπόμνημα αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξετάσομε πρώτα την ορθότητα των λόγων του Ελ. Βενιζέλου, ως προς τον αριθμό των πανεπιστημίων και τον τόπο της ίδρυσής τους. Όπως είδαμε ο Ελ. Βενιζέλος κάνει λόγο για δύο πανεπιστήμια, ένα στη Σμύρνη και ένα στη Θεσσαλονίκη. Στο ειδικό όμως

κεφάλαιο που αφαιρώνει (κεφ. Γ') ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή σχετικά με την «Έδρα του Πανεπιστημίου», καθώς και σε όλο το υπόμνημά του δεν γίνεται πουθενά λόγος για δύο Πανεπιστήμια. Είναι πασιφανές ότι η εντολή που έχει λάβει αφορά ένα μόνο Πανεπιστήμιο και επεξεργάζεται διεξοδικά τον πιθανό τόπο της ίδρυσής του. Προτάσει μάλιστα αρχικά την Κωνσταντινούπολη, η οποία όμως δεν μπορεί να συζητηθεί γιατί ευρίσκεται ακόμη εκτός των ορίων του Ελληνικού Βασιλείου. Επισημαίνει ωστόσο ότι «θα χρειασαθή όσον οίον τε τάχιστα να δημιουργήσομεν ελληνικόν πανεπιστήμιον» στην Κωνσταντινούπολη.^[25] Κατά τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή μένουν κατόπιν προς συζήτηση τρεις τόποι, η Σμύρνη, η Θεσσαλονίκη και η Χίος. Αναγνωρίζει μάλιστα ότι «πολλοί λόγοι συνηγορούν υπέρ μιας εκάστης των ανωτέρω λύσεων και φαίνεται δύσκολον να προβώμεν εις εκλογήν, πριν μελετήσομεν το ζήτημα επιτοπίως».^[26]

Σε ό,τι αφορά στη Σμύρνη βλέπει ότι «είναι το κέντρον, οπόθεν θα ακτινοβολήση κάποτε, εις το προσεχές μέλλον, η επιρροή του ελληνισμού προς την μουσουλμανικήν Ασίαν. Ο χαρακτήρ της πόλεως είναι ουσιωδώς ελληνικός. (...) Η Σμύρνη είναι πρωτεύουσα μεγάλου κέντρου γεωργικής δραστηριότητος, η μεγαλύτερα εμπορική πόλις της Μικράς Ασίας και δεν θα βραδύνη να αποβή επίσης βιομηχανικόν κέντρον. (...) Επιπλέον, η Σμύρνη αποτελεί ιδεώδη έδραν δια την Σχολήν Ανατολικής Εθνολογίας».^[27]

Ως προς την Θεσσαλονίκη ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή γράφει: «Η Θεσσαλονίκη από πολλών απόψεων, είναι έτι καλλίτερον τοποθετημένη από την Σμύρνην δια να αποβή η έδρα του Πανεπιστημίου. Κείται εγγύτερον της Δυτικής Ευρώπης, μετά της οποίας συνδέεται σιδηροδρομικώς. Ευρίσκεται επί της οδού, ήτις συνδέει την Ιταλίαν με την Κωνσταντινούπολιν, διασχίζουσα από δυσμών προς ανατολάς την βαλκανικήν Χερσόνησον. Επιπλέον, η Θεσσαλονίκη είναι πολύ καλλίτερον τοποθετημένη από την Σμύρνην δια την ίδρυσιν γεωργικού κολλεγίου, διότι, εις τα πλησιόχωρα της Σμύρνης δεν υπάρχει ούτως ειπείν, η καλλιέργεια των δημητριακών, ενώ η Μακεδονία και Θεσσαλία είναι προ παντός σιτοβολώνες».^[28]

Και συνεχίζει: «Εάν τελικώς ηθέλομεν να επιλέξωμεν έδραν του Πανεπιστημίου περιοχήν γαλήνιον, μακράν των πολιτικών παθών, μία των μεγάλων νήσων, εγγύς της Μικράς Ασίας κειμένων, θα ήτο η πλέον ενδεδειγμένη περιοχή. Ιδιαίτέρως η Χίος, παρουσιάζει, ως εκ της κεντρικής θέσεώς της, πολύ μεγάλα πλεονεκτήματα και δεν είναι τόσον απομονωμένη, όσον θα επιστεύετο εκ πρώτης όψεως».^[29]

Όποιος μελετά τις αναφορές του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή στους τρεις τόπους, διαπιστώνει ότι οι δύο πόλεις, Σμύρνη και Θεσσαλονίκη, φαίνεται να προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον του. Ανάμεσά τους μάλιστα το συγκριτικό πλεονέκτημα φαίνεται να συγκεντρώνει η Θεσσαλονίκη και αυτό είναι εμφανές. Ωστόσο οι περιγραφές αυτές περικλείουν κάποιες διαφοροποιήσεις οι οποίες μπορούν να αποβούν καθοριστικές. Η Θεσσαλονίκη «κείται εγγύτερον της Δυτικής Ευρώπης, μετά της οποίας συνδέεται σιδηροδρομικώς» και κρίνεται κατάλληλη περισσότερο «δια την ίδρυσιν γεωργικού κολλεγίου»,^[30] ενώ η Σμύρνη «είναι το κέντρον, οπόθεν θα ακτινοβολήση κάποτε, εις το προσεχές μέλλον, η επιρροή του ελληνισμού προς την μουσουλμανικήν Ασίαν» και, επιπροσθέτως, «αποτελεί ιδεώδη έδραν δια την Σχολήν Ανατολικής Εθνολογίας».^[31] Αυτές ακριβώς οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο πόλεις μπορεί να προσλάβουν ιδιαίτερα σημαντικό αξιολογικό χαρακτήρα, ανάλογα με τον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων: Η Θεσσαλονίκη κατάλληλη για γεωργικό κολλέγιο η Σμύρνη για την επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμών και τη μελέτη της Ανατολικής εθνολογίας. Μέσα από το υπόμνημα δεν προκύπτει τίποτε περισσότερο σε ό,τι αφορά στην έδρα του Πανεπιστημίου και ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή πιστός προφανώς στην αναγκαιότητα των επιτοπίων επισκέψεων, δεν προχωρεί περισσότερο και δεν προτείνει καμιά πόλη ακόμη.

Πότε λοιπόν αποφασίστηκε ο τόπος; Φαίνεται ότι αποφασίστηκε τελικά μετά επιτόπιες/α επισκέψεις/η, όπως είχε προτείνει ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή, και όπως προκύπτει εμμέσως, από σχετική μαρτυρία του Νικ. Κριτικού: «Ο Καραθεοδωρή αφήνει, τον Ιούνιο του 1920 το Βερολίνο και έρχεται στην Ελλάδα (...). Σε μια διάσκεψη του Βενιζέλου, του Αριστείδου Στεργιάδου, Υπάτου τότε Αρμοστού της Ελλάδος εν Σμύρνη και του Καραθεοδωρή, που γίνεται τον Αύγουστο του 1920, απάνω σ' ένα πολεμικό πλοίο, στο λιμάνι της Σμύρνης, αποφασίζεται οριστικά πλέον η ίδρυση του δευτέρου Πανεπιστημίου στη Σμύρνη. Και ο Καραθεοδωρή αναλαμβάνει την οργάνωσί του».^[32] Είναι προφανές ότι η πρόταση του Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή για τη Σμύρνη ακολούθησε ύστερα από συζήτηση μεταξύ των δύο ανδρών αφού πρώτα είχαν επισκεφθεί τις δύο πόλεις ή τουλάχιστο τη Σμύρνη. Ίσως μάλιστα για να αναγκασθούν να προβούν στην κοινή επίσκεψη τους στη Σμύρνη, η απόφαση αυτή να μην ήταν και τόσο εύκολη. Αυτό εξάλλου

αφήνεται να διαφανεί και από τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται η φράση του ο Νικ. Κριτικού: «Αποφασίζεται οριστικά πλέον η ίδρυση του δευτέρου Πανεπιστημίου στη Σμύρνη». Γράφει: «Αποφασίζεται οριστικά πλέον» σαν η απόφαση να είχε αλλάξει ήδη μερικές φορές κι αυτή ήταν η οριστική πλέον.^[33]

Παντού λοιπόν λόγος για ένα Πανεπιστήμιο και παντού περίσκεψη για τον τόπο ίδρυσης του ενός Πανεπιστημίου. Ψεύδεται λοιπόν ο Βενιζέλος όταν κάνει λόγο στη Βουλή για δύο Πανεπιστήμια, ένα για την Σμύρνη και ένα για τη Θεσσαλονίκη; Θα έλεγα ακριβώς όχι. Απλώς συγχέει το συναίσθημα (την αρχική του επιθυμία) με την πραγματικότητα. Γιατί η προτίμηση του ρεαλιστή πολιτικού Βενιζέλου φαίνεται να ήταν αρχικά η Θεσσαλονίκη. Όμως ο οραματιστής μαθηματικός αντιπροτείνει τη Σμύρνη, όπως ομολογεί ο ίδιος ο Ελ. Βενιζέλος, δηλώνοντας: «*Ευρέθη κι αυτός* (εννοείται ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή) *σύμφωνος και είπε ότι πρέπει να αρχίσουμε από την Σμύρνην*. Έτσι λοιπόν ο Ελ. Βενιζέλος πείθεται, υποχωρεί, αφήνοντας προφανώς την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης για ευθετότερο χρόνο. Και είναι αυτό ακριβώς που συγκεκαλυμμένα διατυπώνει στην ομιλία του.

3. 2 Η πατρότητα της ιδέας και ο χρόνος της σύλληψής της

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, εκείνο που προκύπτει από τα επίσημα έγγραφα και τις σχετικές πληροφορίες στο σύνολό τους, μας είναι ότι η ιδέα για την ίδρυση του «*δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου*» προήλθε από τον Ελ. Βενιζέλο, ο οποίος και κάλεσε τον φίλο του Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή για να του αναθέσει την ίδρυσή του. Ωστόσο εκείνο που μας βοηθά περισσότερο να προσδιορίσουμε την πατρότητα της ιδέας, δεν είναι ο τόπος, αλλά ο χρόνος. Όπως μας πληροφορεί ο Νικ. Κριτικός μέσα σε λίγες εβδομάδες (τον Αύγουστο του 1920) μετά τη συνάντηση των δύο ανδρών, «ο Κωνστ. Στ. Καραθεοδωρή υπέβαλεν προς τον Ελ. Βενιζέλον γραπτόν υπόμνημα (εις γαλλικήν γλώσσαν) επί της ιδρύσεως δευτέρου Πανεπιστημίου».^[34] Ωστόσο όποιος διαβάσει το υπόμνημα αυτό αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να είναι προϊόν ολίγων μόνον εβδομάδων. Περιέχονται προβληματισμοί και διατυπώνονται σκέψεις και στοχασμοί μιας ζωής. Μπορεί λοιπόν να γράφηκε τότε, αλλά στο περιεχόμενό του καταγράφονται μακροχρόνιες διεργασίες και η ιδέα της ίδρυσης ενός τέτοιου Πανεπιστημίου είχε μακρά κυοφορία. Μολονότι λοιπόν χρόνος της ίδρυσής του είναι γνωστός και αναφέρθηκε μόλις παραπάνω (Αύγουστος 1920), έχει ιδιαίτερη σημασία τότε και από ποιον συνειδητοποιείται για πρώτη φορά η ανάγκη της ίδρυσης του Πανεπιστημίου και ποιοι λόγοι οδηγούν στη Σμύρνη.

Με βάση αυτό το ερώτημα άρχισε μια νέα επανεξέταση του υλικού. Όσπου ήρθε η επιβεβαίωση μέσα από μία επιστολή του ίδιου του Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή. Στις 18 Οκτωβρίου 1920, μόλις δηλαδή είχαν ξεκινήσει οι διαδικασίες ίδρυσης του νέου Πανεπιστημίου γράφει σχεδόν περιχαρής, απευθυνόμενος από τη Σμύρνη σε συνάδελφό του καθηγητή, τον οποίο επιθυμεί να παροτρύνει για να πάρει θέση στο νέο Πανεπιστήμιο: «*Φίλε κ. Μπουγιούκα, Τέλος πάντων (προφανώς εννοεί επιτέλους) πραγματοποιείται το προπολεμικόν σχέδιόν μου, του δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου. Ιδρύεται δε εν Σμύρνη. Θα ήτο μέγαλον ευεργέτημα και σημαντική βοήθεια εάν ηθέλατε και ηδύνασθε νε έλθητε και να προσφέρετε την επιστήμην σας προς το έργο τούτο, το οποίον είναι προορισμένον να διαχύσει τα φώτα του πολιτισμού εις την Ασιατικήν Ελλάδα και εις τα μέρη της Θράκης και της Μακεδονίας*».^[35] Το σχέδιο λοιπόν κατά την ομολογία του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή είναι δικό του, είναι παλιό και ανάγεται σε περίοδο πριν από τον πόλεμο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η τελευταία φράση της επιστολής: «*Τα υπομνήματα τα οποία μοι εστέλλετε προ του μεγάλου Πολέμου έχω πάντοτε υπ' όψιν και μοι είναι πολύτιμα, όπως και οι κατάλογοι των διαφόρων αμερικανικών πανεπιστημίων*».^[36] Με βάση την ακροτελεύτια αυτή φράση τίθενται μερικά κρίσιμα ερωτήματα, όπως: Τι διεμήφθη μεταξύ των δύο ανδρών στην προ «του μεγάλου Πολέμου» επικοινωνία τους; Σχετίζεται άραγε η ανταλλαγή αυτή απόψεων (και ενδεχομένως η αποστολή υλικού) με την ίδρυση του «δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου»; Είναι απλή σύμπτωση ότι η επιστολή αρχίζει με αναφορά στο προ του πολέμου σχέδιον ή μήπως ο Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή το είχε εκμυστηρευθεί από τότε στο συνάδελφό του, οπότε και νομιμοποιείται να τον παραπέμψει στην τότε συζήτηση με την έναρξη της επιστολής;

Αξίζει να επιστρέψουμε ξανά στη φράση «το προπολεμικόν σχέδιό μου». Ο Κ. Καραθεοδωρή γράφει «το προπολεμικόν σχέδιό μου». Δεν γράφει το σχέδιον της ελληνικής κυβερνήσεως, ούτε το σχέδιο του Ελ. Βενιζέλου ή οποιουδήποτε άλλου, αλλά το «σχέδιόν μου». Αυτό για τον ακριβοδίκαιο και εντιμάρτατο

Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή, που συνήθιζε να εκφράζεται πάντα με με μαθηματική ακρίβεια και απόλυτη επιστημονική εντιμότητα, είναι αρκετό για τον μελετητή. Ίσως όμως έχει σημασία ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνεται ολόκληρη η φράση: «*Το προπολεμικόν σχέδιό μου του δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου*».^[37] Δεν γράφει π.χ. το σχέδιόν μου περί ιδρύσεως του δευτέρου εν Ελλάδι Πανεπιστημίου. Σχέδιο δηλαδή δεν φαίνεται να είναι αυτή ταύτη η ίδρυση του Πανεπιστημίου, το σχέδιο εμφωλεύει στη βαθύτερη σκέψη του και δεν αποκαλύπτεται εδώ -ίσως είναι μάλιστα γνωστό στον παραλήπτη της επιστολής καθηγητή Μπουγιούκα και δεν χρειάζεται καν να επαναληφθεί ξανά- και απλώς η πραγμάτωσή του προϋποθέτει την ίδρυση του Πανεπιστημίου.

3. 3 Ο ρόλος και η αποστολή του Πανεπιστημίου

Αποδεικνύεται λοιπόν ότι ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή είχε αρχίσει τουλάχιστον πριν από τον πόλεμο να διαμορφώνει ένα γενικότερο σχέδιο-όραμα, η πραγμάτωση του οποίου συνδέεται με την ίδρυση του Πανεπιστημίου. Και εδώ ανακύπτει το ενδιαφέρον ερώτημα: Ποιο ήταν αυτό το όραμα του Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή και πώς θα μπορούσε να συμβάλει σ' αυτό το νέο Πανεπιστήμιο; Πριν όμως προχωρήσουμε στη διερεύνηση του ερωτήματος κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε δύο στοιχεία που κρίνονται χρήσιμα:

α. Το έμβλημα που είχε επιλέξει ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή για το νέο πανεπιστήμιο ήταν: «ΦΩΣ ΕΞ ΑΝΑΤΟΛΩΝ». Ένα τέτοιο έμβλημα προϋποθέτει ότι το φως που αλληγορικά υποδηλώνεται εδώ είναι διαφορετικό από το φως που εκπέμπεται στη Δύση και άρα αξίζει ιδιαίτερης προσοχής.

β. Στην ημιτελή δυστυχώς αυτοβιογραφία του γράφει: «*Εγεννήθην {...} εξ Ελλήνων γονέων, των οποίων οι συγγενείς είχαν προέλθει από μακρού χρόνου εις επαφάς μετά του δυτικού κόσμου. Εξ αυτού του λόγου, αναστράφην, από τρυφεράς ηλικίας μετά πολλών και διαφόρων λαών, ως και μετά πολιτιστικών κύκλων, ευρέως απ' αλλήλων διίσταμένων*».^[38]

Σ' αυτή τη φράση φαίνεται να αποδέχεται τη διαφορά ανάμεσα στην σκέψη και τον πολιτισμό της Ανατολής από τον αντίστοιχο της Δύσης.^[39] Τούτο μάλιστα υπογραμμίζεται απλώς ως διαφορά, χωρίς καμία διάθεση ιεράρχησης των πολιτισμών, χωρίς διάθεση απαξίωσης ή υποβάθμισης του ενός ή του άλλου, γι' αυτό χρησιμοποιεί την ουδέτερη αξιολογικώς φράση «*ευρέως απ' αλλήλων διίσταμένων*».

3. 3. 1 Ο αρχικός προσανατολισμός του νέου ελληνικού κράτους

Οι σοβαρότερες όμως απαντήσεις αναζητούνται στο υπόμνημά του και μάλιστα στα σημεία εκείνα όπου προσεγγίζει κριτικά τους αρχικούς πνευματικούς και πολιτισμικούς προσανατολισμούς και τις πρώτες επιδιώξεις του ελληνικού κράτους αμέσως μετά τη σύστασή του. Στο πρώτο κεφάλαιο του υπομνήματος που επιγράφεται «*Η ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΑΠΟΨΙΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ*», αφού διαπιστώσει ότι η ελληνική παιδεία συντελείται σχεδόν μόνο στην πρωτεύουσα της Ελλάδας, επιχειρεί κατόπιν μια ανάλυση της εξέλιξης αυτής. Από την εξέταση αυτή προκύπτει ότι οι συγκυρίες που επικράτησαν κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα οδήγησαν ώστε «*αι Αθήναι, η προ εκατονταετίας αθλία πολίχνη, κατέστη δυνατόν να αντικαταστήσουν, βαθμιδών και κατ' ολίγον, όλα τα άλλα κέντρα του ελληνικού πολιτισμού, τα οποία ήκμαζον πρότερον*».^[40] Και βεβαίως θεωρεί ότι τούτο συνέβη «*προς βλάβην της Κωνσταντινουπόλεως και των άλλων εστιών του ελληνισμού της άλλοτε*».^[41] Θεωρεί επίσης ότι η όλη πνευματική και πολιτιστική κίνηση της Ελλάδος από την απελευθέρωση μέχρι των ημερών του (1920) διατρέχεται από δύο βασικές τάσεις:

α. Την προσήλωση στην κλασική αρχαιότητα και

β. Την στροφή προς τη δύση.

Ως προς την πρώτη τάση αναφέρει ότι σε όλο το διάστημα του 19^{ου} αιώνα, «*η ελευθέρα Ελλάς εδεσπόζετο κυρίως από την επιθυμίαν να ζήση με το όμμα προσηλωμένον επί της κλασσικής αρχαιότητας, παραμερίζουσα κατά το εφικτόν όλας τας επιδράσεις του Μεσαίωνος*».^[42] Πρόκειται συνεχίζει «*περί αισθήματος αναλόγου με τον εμπνέον τους αρχαιολόγους, ότε απεγύμνουν τον βράχον της Ακροπόλεως από όλα τα μεταγενέστερα της αρχαιότητος μνημεία, τα οποία η πάροδος των αιώνων είχεν εκεί συσσωρεύσει*».^[43] Ως προς τη στροφή της Ελλάδας προς την Δύση θεωρεί ότι αποτελούσε φυσική συνέπεια της προηγούμενης αντίληψης, αφού η Δύση διεξύλαξε κατά κύριο λόγο την σοφία της κλασσικής αρχαιότητας: «*Οι Έλληνες του βασιλείου επεζήτουν, κατ' ακολουθίαν, επαφήν κατά το δυνατόν αμεσωτέραν μετά των δυτικών εθνών, άτινα, από του 15^{ου} αιώνος είχαν αποβεί οι φυσικοί φρουροί της αρχαίας παραδόσεως*».^[44]

3. 3. 2 Η ανάγκη αναπροσανατολισμού

Αυτή όμως η «επάνοδος εις την ελληνικήν αρχαιότητα, κίνημα άλλωστε τεχνητόν υπό πολλάς επόψεις και συχνά διασχιζόμενον από αντίθετα ρεύματα, (...) απεμάκρυνε την Ελλάδα πέραν του δέοντος από τους σλάβους και ανατολίτας γείτονάς της. Τοιουτοτρόπως συναντώμεν σήμερον εν Αθήναις άνδρας διακρινομένους εις πάντας σχεδόν τους κλάδους της ανθρωπίνης δραστηριότητος, προπαντός αρχαιολόγους και φιολόγους πρώτης τάξεως, ουχ ήτον όμως ουδένα ανατολιστήν, κανένα επίσης εγκύρου ονόματος, όστις να έχη επιληφθή του έργου επιγνώσεως του σλαβικού κόσμου, εν όλη αυτού τη πολυσχιδή εκφάνσει».^[45] Και όλα αυτά παρά το γεγονός ότι ο ελληνικός κόσμος εξακολουθεί και σήμερα ακριβώς όπως κατά τα χρόνια του Ηροδότου, να αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην Ευρώπη, την Ασία και την Αφρική και παραμένει ο «ενδεδειγμένος διαμεσολαβητής μεταξύ σλαβικού και τουρκο-αραβικού κόσμου αφ' ενός και του κόσμου της Δύσεως αφετέρου».^[46]

Όλα αυτά θεωρεί ότι ήταν κατανοητά με τις μέχρι τότε κρατούσες συνθήκες. Τώρα όμως (1920), «της Ελλάδος εχούσης θέσει πόδα επί της Μικράς Ασίας, το Αιγαίον Πέλαγος έπαυσε να είναι σύνορον, αναλαβόν το φυσικόν του μέρος, ήτοι του συνεκτικού κρίκου μεταξύ Ευρώπης και ελληνικής Ασίας».^[47] Μέσα λοιπόν από τις νέες συνθήκες, «καθίσταται απολύτως επάναγκες, όπως η ελληνική κυβέρνηση προβή εις την λήψιν μέτρων απαιρητών, δια να δυνηθεί ο Ελληνισμός να συνεχίσει διαδραματίζων το μέρος, όπερ έχει επιβληθή αυτώ από την γεωγραφικήν θέσιν της σφαίρας δραστηριότητός του από την ιστορίαν ολόκληρον...».^[48] Τώρα πλέον «σπουδαίαι μειονότητες τουρκικαί, σλαβικαί, ιουδαϊκαί και λεβαντινικαί θα κατοικούν εις το μέλλον εντός των συνόρων του ελληνικού βασιλείου».^[49] Και οι μειονότητες αυτές θα πρέπει να μετέχουν στο δημόσιο βίο αφού «δια παντός τρόπου θα συμμετέχουν εις την δημόσιαν ζωήν και ανάπτυξιν της χώρας».^[50] ώστε να ανατήλει το «φως εξ ανατολών».

Μελετώντας κανείς τον προσανατολισμό τον οποίο πρέπει να προσλάβει το νέο Πανεπιστήμιο και τους σκοπούς που πρέπει να υπηρετήσει, διαπιστώνει ότι ο Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή επιμένει στην προσπάθεια να μην παραμεληθούν οι ανάγκες της περιοχής, αλλά ούτε όμως «η κυρίαρχος ιδέα περί ής ομιλήσαμεν εις το προηγούμενον κεφάλαιον».^[51] Και είναι προφανές ότι εννοεί εδώ τον αναπροσανατολισμό της Ελλάδας, που πέραν της εμμονής στη Δύση, οφείλει να μελετήσει και τον πολιτισμό της Ανατολής.

Σύμφωνα με αυτά το Πανεπιστήμιο οφείλει να επιληφθεί κατ' αρχάς «της διανοητικής προπαρασκευής των τάξεων εκείνων των ανθρώπων, οι οποίοι θα κληθούν να συντρέξουν εις την οικονομικήν ανάπτυξιν της χώρας, οίον οι γεωργοί, οι μηχανικοί ή οι εμπορευόμενοι».^[52] Ακολούθως πρέπει να αναδειχθούν οι γνώσεις των σλαβικών και των ανατολικών γλωσσών και να αναδειχθεί ο πολιτισμός τους, καθώς επίσης και ο πολιτισμός της Δύσης. Επισημαίνει μάλιστα ότι «ευρισκόμεθα επί πολιτισμού αρχαιοτάτου, όπερ σημαίνει, ότι δεν θα είμεθα εις τας κινήσεις μας ελεύθεροι», αλλά «πρέπει να βασίσωμεν την σπουδήν ταύτην, επί αυτής της Ιστορίας, των ηθών, της θρησκείας και της νομοθεσίας των εν λόγω λαών».^[53] Ο Κωνστ. Στ. Καραθεοδωρή λοιπόν, καίτοι εκπρόσωπος των θετικών επιστημών, αναγνωρίζει την ιστορικότητα των φαινομένων, την οποία σέβεται και θέτει ως βασική αφετηρία για την ανάπτυξη του Πανεπιστημίου. Αναγνωρίζει ότι μόνο εφόσον το Πανεπιστήμιο στηριχθεί στην ιστορικότητα του πολιτισμού και της γνώσης είναι δυνατόν να αναδειχθεί «**το φως εξ Ανατολών**» στη γνήσια μορφή του. Σε δεύτερη φάση ο σκοπός είναι να διασταυρωθεί αυτό το «φως» με τη σοφία της Δύσης. Και επιμένει στη διασταύρωση αυτή: «Καλόν θα είναι, γράφει, όπως παράσχομεν εις τα ξένας μειονότητας τα μέσα να διεισδύσουν εις το πνεύμα του ελληνικού πολιτισμού».^[54]

4. Το μέγα διακύβεβμα

Και ο σκοπός αυτής της διασταύρωσης αποκαλύπτει το μέγα διακύβεβμα. Πρόκειται για την πεμπτουσία του όλου εγχειρήματος που ανέλαβε ο μεγάλος εμπνευστής και ιδρυτής του ελληνικού Πανεπιστημίου της Σμύρνης. Γράφει λοιπόν ο ίδιος: «Κατά τον τρόπον αυτόν, θα επιτευχθεί η δραστηρίωσης της αμοιβαίας κατανοήσεως διαφορετικών λαών, διαβιούντων επί του αυτού εδάφους, άτε προϋπόθεσις ίνα δυνηθεί η Ανατολή, ύστερα από τόσους αιώνας πάλης, να επαναρχίση να ζη ζωήν κανονικήν».^[55] Η ΕΙΡΗΝΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΗΣ λοιπόν, το ΜΕΓΑ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ του Κωνστ. Στεφ. Καραθεοδωρή. Η ειρήνευση μιας χώρας «δοκιμασθείσης από πέντε αιώνας κυβερνητικής αφροντισίας, εναλλασσομένης μετά διωγμών ακατονομάστων και ερημωθείσης εκ του καθεστώτος των εκτοπίσεων, όπερ επενόησαν επ' εσχάτων οι νεότουρκοι».^[56] Είναι προφανέστατα ενοχλημένος από το καθεστώς των εκτοπίσεων και των διωγμών, «όπερ επενόησαν επ' εσχάτων οι νεότουρκοι» και αυτό ενδυναμώνει το σχέδιό του και τον εμπυχώνει στις

προσπάθειές του. Γι' αυτό και επιλέγει τη Σμύρνη. Γιατί η Σμύρνη είναι πολυεθνική και επιδιώκει να μετασχηματίσει την πολυεθνική Σμύρνη σε πολυ-πολιτισμική. Πρόταση πολυ-πολιτισμικότητας στην καρδιά του εθνοκεντρισμού, στην περίοδο της «κάθαρσης» των εθνών.

Βέβαια ο Καραθεοδωρή γνωρίζει ότι έχει να αναμετρηθεί με συμφέροντα. Γι' αυτό συνεχίζει: «η αληθής κινητήριος δύναμις της προσεγγύσεως των λαών έγκειται εις την κοινότητα των συμφερόντων»^[57]. Πιστεύει όμως ότι τα πράγματα δεν μπορούν να αφεθούν στην τύχη, πρέπει να ληφθούν μέτρα και ως το πλέον κατάλληλο θεωρεί την παιδεία. Δεν παραβλέπει αυτό που προαναφέρθηκε «την κοινότητα των συμφερόντων», αλλά αυτό δεν τον αποτρέπει από το να πιστεύει ταυτόχρονα και στη δύναμη της παιδείας: «Εν των κυρίων μέσων, τα οποία έχομεν εις την διάθεσίν μας δια να κατευθύνομεν την κίνησιν ταύτην και δια να μη αφήσομεν την τύχην να οδηγήσει μόνη τα πράγματα, συνίσταται εις την δημιουργίαν κέντρων σπουδών και παιδείας, καταλλήλων να αναπτύξουν τας φυσικάς σχέσεις, τας οποίας θα κληθῇ να αποκαταστήσῃ ἡ Ελλάς με ἅπαντας τους γείτονάς της».^[58] Και συνεχίζοντας γίνεται περισσότερο σαφής και αποκαλυπτικός: «τα φῶτα της εκπαιδεύσεως δύνανται, (...) να διαδραματίσουν το μέρος του καταλύτου εις τας χημικὰς ενώσεις».^[59] Τώρα αποκαλύπτεται ο «ρόλος» του Πανεπιστημίου και αποκαλύπτεται το μέγα διακύβευμα: Η ειρηνική συνύπαρξη των λαών μέσω της παιδείας, αφού «τα φῶτα της εκπαιδεύσεως δύνανται, (...) να διαδραματίσουν το μέρος του καταλύτου» στην επίτευξη του μεγάλου σκοπού. Αυτό λοιπόν ήταν το μέγα όραμα, αυτός ήταν ο ρόλος του Πανεπιστημίου, αυτός ήταν ο Μέγας πολιτικός Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή.

5. Επίλογος.

Όμως, ο επίλογος έμελε να είναι δραματικός, γιατί η μοίρα λογάριασε αλλιώς. Έτσι, στις 22 Αυγούστου του 1922, λίγες μέρες πριν από την έναρξη της λειτουργίας του Πανεπιστημίου επήλθε η μεγάλη καταστροφή. Στάχτη και φωτιά η Σμύρνη. Και το «ΦΩΣ ΕΞ ΑΝΑΤΟΛΩΝ» έγινε φλόγα που κατέκαυσε τα πάντα. Και ο μέγας οραματιστής πολιτικός δεν μπορεί να πιστέψει αυτό που βλέπουν τα μάτια του, αν και περίπου το ανέμενε. Ο ίδιος κινδύνεψε να χαθεί. Σώθηκε κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή.^[60] Κι όταν τίθενται πλέον οριστικά τα σύνορα και ανταλλάσσονται ένθεν και ένθεν οι πληθυσμοί, βιώνει βαθύτατα όλη την τραγικότητα της ματαίωσης. Ματαίωση όχι απλώς ενός οράματος, αλλά του οράματος της ζωής του. Ίσως ακόμη του οράματος πολλών φαναριώτικων γενεών. Και Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή δεν ξαναμίλησε ποτέ γι' αυτήν την υπόθεση. Την τραγική ματαίωση ακολουθεί καθαφική σιωπή.

Σαν έτοιμος από καιρό σαν θαρραλέος ...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, 125 χρόνια από τη γέννησή του, Θεσσαλονίκη 1999

Μ. Αναστασιάδης (επιμ.), *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή –οργανωτής του πανεπιστημίου Σμύρνης*, Αθήνα 1973

Κωνσταντίνος Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, 469, στήλη Β', λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.

Πηνελόπη Δέλτα: *Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1979

Ιωάννης Καλιοντζής, *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρής και Αιγαίο Πανεπιστήμιο*, Αυτοέκδοση, Αθήνα 1991

Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, 1873-1950*, Αθήνα 1973

Περιοδ. «Ενδοχώρα», *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή*, Αφιέρωμα, τεύχ. 71-72, Δεκέμβριος 2000

Γ. Γ. Καλογεράκης, «*Η γνωριμία στα Χανιά και η συνεργασία του Ελευθερίου Βενιζέλου με τον Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή*», *Ελλωτία*, τ. 5, Χανιά 1996

Δέσποινα Καραθεοδωρή - Ροδοπούλου, Δέσποινα Καραστεργίου – Βασβατέκη, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, εκδόσεις Κάκτος 2001

Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή, *Η Αίγυπτος*, Αθήνα 1901

Κωνσταντίνος Στεφ. Καραθεοδωρή, *Περί των Μαθηματικών εν τη Μέση Εκπαιδεύσει*, «Δελτίον της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας», τόμος Ε', Αθήνα 1924

Τάσος Καφαντάρης, *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή*, Το φως της Ανατολής, περιοδ. Discovery & science, τεύχ. 1, Ιούνιος 2005, σελ.

Ι. Μουρέλλος, *Βενιζέλος, οι αγάπες του οι χαρές του, οι οδύνες του*, εκδ. Δίφρος, Αθήναι 1964

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Τμήμα Μαθηματικών, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή (1873-1950), Ιωάννινα, 2000

Ι. Ε. Πυργιωτάκης - Ν. Ε. Παπαδάκης, «Ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή και το ελληνικό Πανεπιστήμιο», στο: **Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα : Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις**, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001

Ι.Ε.Πυργιωτάκης, *Ελ. Βενιζέλος-Κων.Στ. Καραθεοδωρή: Από την νεανική φιλία στην Κρήτη ως το εγχείρημα του ελληνικού Πανεπιστημίου της Σμύρνης*. (Υπό δημοσίευση)

Γεώργιος Στάμου, Ο βίος και το Μαθηματικό έργο του Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή, στο: **Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, 125 χρόνια από τη γέννησή του**, Θεσσαλονίκη 1999, σελ. 9-17

Ιωάννης Τουλουμάκος, *Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και ο Μαθηματικός Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή*, περιοδ. «Έρευνα και Εκπαίδευση» Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2001 σελ. 17-22

Τάκης Χρ. Τσονίδης, Το γένος Κακαθεοδωρή, *Από την Μπόσνα της Ανδριανουπόλεως στα παλάτια των Σουλτάνων, στις πρεβείες και στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης*, εκδόσεις Πολιτιστικός Σύλλογος Ν. Βύσσας, ο ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΑΡΑΘΕΟΔΩΡΗΣ, Νέα Ορεστιάς, 1989

^[1] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 486

^[2] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

^[3] A plan about the foundation of a new university in Greece, submitted to the Greek Government by K. K aratheodori, in Volovini, Big Greek Biographical Dictionary, op.cit. p.486.

^[4] A plan about the foundation of a new university in Greece, submitted to the Greek Government by K. K aratheodori, in Volovini, Big Greek Biographical Dictionary, op.cit. p.485.

^[5] Χρησιμοποιούμε εδώ τη λέξη διεξοδικότερα, γιατί με το ερώτημα αυτό έχομε καταπιαστεί ήδη σε προηγούμενη μελέτη μας. Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης, «*Φως εξ Ανατολών: Ο μαθηματικός Κ. Καραθεοδωρή και το ελληνικό Πανεπιστήμιο της Σμύρνης*», ο.π., ιδιαίτερα το κεφάλαιο, Ερμηνεία της ίδρυσης του Πανεπιστημίου: Ο χρόνος, ο τόπος, ο ρόλος», στο: Ι. Ε. Πυργιωτάκης, *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα : Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001

^[6] Λεπτομέρειες για το γένος Καραθεοδωρή Βλ. Τάκη Χρ. Τσονίδη, Το γένος Κακαθεοδωρή, Από την Μπόσνα της Ανδριανουπόλεως στα παλάτια των Σουλτάνων, στις πρεβείες και στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης, εκδόσεις Πολιτιστικός Σύλλογος Ν. Βύσσας, ο ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΑΡΑΘΕΟΔΩΡΗΣ, Νέα Ορεστιάς, 1989

^[7] Βλ. Αυτοβιογραφικά στο Κ. Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, σελ. 469, στήλη Β΄, λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.

^[8] Βλ. «Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι», Κ. Βοβολίνης, ό. παρ., σελ 470, στήλη Α΄.

^[9] Βλ. «Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι», Κ. Βοβολίνης, ο.π., 470, στήλη Α΄.

^[10] Βλ. Αυτοβιογραφία όπως παρατίθεται στο Κ. Βοβολίνης, ο.π., 477 κ.ε. Η υπογράμμιση δική μας.

^[11] Βλ. Αυτοβιογραφία όπως παρατίθεται στο Κ. Βοβολίνης, ο.π., 477 κ.ε.

^[12] Βλ. Αυτοβιογραφία όπως παρατίθεται στο Κ. Βοβολίνης, ο.π., 477 κ.ε.

^[13] Για τη ζωή του Κ. Καραθεοδωρή στο Βερολίνο, Βλ. Καραθεοδωρή - Ροδοπούλου, Δέσποινα Καραστεργίου - Βασβατέκη, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, εκδόσεις Κάκτος 2001, σελ. 67

^[14] Βλ. Αυτοβιογραφικά στο Κ. Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, σελ. 469, στήλη Β΄, λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.

- [15] Βλ. Αυτοβιογραφικά στο Κ. Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, σελ. 469, στήλη Β', λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.
- [16] Πρόκειται για ένα θαυμάσιο προάστιο του Βερολίνου με πολυτελείς βίλες κλπ. Ο Einstein, θέλει απλώς να δείξει με το παράδειγμα αυτό πως ο φυσικός έχει αφελή άγνοια για ό,τι ο μαθηματικός Κ. Στ. Καραθεοδωρή θεωρεί αυτονόητο.
- [17] Βλ. Αυτοβιογραφικά στο Κ. Βοβολίνης, *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τ. 5^{ος}, Έκδοσις "Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως", Αθήναι 1962, σελ. 469, στήλη Β', λήμμα Κων/νος Καραθεοδωρή.
- [18] Γ. Γ. Καλογεράκης, «Η γνωριμία στα Χανιά και η συνεργασία του Ελευθερίου Βενιζέλου με τον Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή», *Ελλωτία*, τ. 5, Χανιά 1996, 49-80.
- [19] Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Ελ. Βενιζέλος-Κων.Στ. Καραθεοδωρή: Από την νεανική φιλία στην Κρήτη ως το εγχείρημα του ελληνικού Πανεπιστημίου της Σμύρνης. (Υπό δημοσίευση)
- [20] Εργασίες για τη ζωή και το έργο του μεγάλου επιστήμονα Κ. Στεφ. Καραθεοδωρή έχουν γραφεί διάφορες. Η πιο ολοκληρωμένη είναι προφανώς η έκδοση των απάντων του από την Ακαδημία Επιστημών της Βαβαρίας με τίτλο: Constantin Caratheodory, *Gesammelte Mathematische Schriften*, herausgegeben im Auftrag und mit Unterstuetzung der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung München MCMLVII». Στην ελληνική υπάρχουν επίσης διάφορα βιβλία ή μεμονωμένες μελέτες που έχουν εκδοθεί κατά καιρούς. Τα περισσότερα όμως εξ αυτών παραθέτουν απλώς πληροφορίες, χωρίς να εμβαθύνουν στο έργο και να αναλύουν την προσφορά του επιστήμονα και του πνευματικού ανθρώπου Κωνσταντίνου Στεφ. Καραθεοδωρή. Έχει κανείς την αίσθηση ότι από τότε που γράφτηκε (1962) το Μέγα Βιογραφικό Λεξικό του Βοβολίνη, το οποίο όντως σε σχέση με τον Κωνσταντίνο Στεφ. Καραθεοδωρή παραθέτει για πρώτη φορά πλουσιότερο υλικό, χρήσιμο για πολλές ειδικές αναλύσεις και μελέτες και έχει κάνει γενικότερα αξιολογή δουλειά (η καλύτερη από τις υπάρχουσες) δεν έχει προστεθεί εξ αυτών τουλάχιστον που εμείς γνωρίζουμε τίποτε το σημαντικό, με εξαίρεση το Λεύκωμα των Δέσποινας Καραθεοδωρή-Ροδοπούλου, Δέσποινας Καραστεργίου-Βασβατέκη, Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή: Ο σοφός Έλλην του Μονάχου, Αθήνα 2000, το οποίο προσφέρει πλούσιο φωτογραφικό υλικό, απαραίτητο για την κατανόηση της βιογραφίας του Κ. Στεφ. Καραθεοδωρή, της εποχής του και της δράσης του.
- [21] Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής, περίοδος Β', Συνεδρίασις 17/20 Δεκεμβρίου 1929, σελ. 276
- [22] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν τόμ. 5^{ος} έκδοσις Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως Αθήνα χ.χ., στο λήμμα Καραθεοδωρή Κωνσταντίνος, σελ. 484. (Η υπογράμμιση δική μας).
- [23] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484
- [24] Το υπόμνημα γραμμένο, όπως είπαμε, στη γαλλική γλώσσα, με τίτλο «Projet d' une nouvelle Université en Grèce, présenté au Gouvernement Hellénique par C. Caratheodory». (Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή) έχει μεταφραστεί και συμπεριλαμβάνεται στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν τόμ. 5^{ος} έκδοσις Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως Αθήνα χ.χ., στο λήμμα Καραθεοδωρή Κωνσταντίνος, σελ. 469 έως 542. Για το εν λόγω υπόμνημα βλ. σελ. 484-489.
- [25] Τούτο όμως αποτελεί άποψη του Κκ. Καραθεοδωρή που αφορά το μέλλον, δεν έχει καμία σχέση με την παρούσα εντολή του Πρωθυπουργού. Βλ. Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- [26] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487. (Η υπογράμμιση δική μας).
- [27] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487. (Η υπογράμμιση δική μας).
- [28] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- [29] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- [30] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- [31] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 487
- [32] Βλ. Νικ. Κριτικός, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 488, στήλη Β'
- [33] Βλ. Νικ. Κριτικός, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 488, στήλη Β'

[34] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφιόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[35] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Βιογραφικό ... όπ. παρ., σελ. 492, στήλη Β΄

[36] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Βιογραφικό ... όπ. παρ., σελ. 492, στήλη Β΄

[37] Βλ. Βοβολίνη, Μέγα Βιογραφικό ... όπ. παρ., σελ. 492, στήλη Β΄

[38] Αυτοβιογραφικά, όπ. παρ. σελ. 473, στήλη Α΄. Οι υπογραμμίσεις δικές μας

[39] Περισσότερα για τη διαφορά αυτή βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, β΄ έκδοση Αθήνα 2000, σελ. 443

[40] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[41] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[42] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[43] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[44] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 484

[45] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[46] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[47] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[48] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[49] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[50] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[51] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[52] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[53] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 486

[54] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 486

[55] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 486

[56] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου Πανεπιστημίου εν Ελλάδι, υποβληθέν εις την ελληνικήν κυβέρνησιν υπό Κ. Καραθεοδωρή, στο Βοβολίνη, Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν, όπ. παρ., σελ. 485

[57] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι, στο Βοβολίνη, όπ. παρ., σελ. 486, στήλη Α΄

[58] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι, στο Βοβολίνη, όπ. παρ., σελ. 485, στήλη Β΄

[59] Σχέδιον περί ιδρύσεως νέου πανεπιστημίου εν Ελλάδι, στο Βοβολίνη, όπ. παρ., σελ. 486, στήλη Α΄

[60] Κυριολεκτικά κινδύνεψε να συλληφθεί από τους Τούρκους και να έχει (πιθανώς) τύχη ανάλογη με του φίλου του, Μητροπολίτη Σμύρνης, Χρυσόστομου. Ο Η. Tietze κάνει λόγο για επιβίβαση το τελευταίο λεπτό, ενώ ο Χ. Ε. Αγγελομάτης αναφέρει πιο συγκεκριμένα: «Έμεινεν ο λαμπρός αυτός έλλην μέχρι της τελευταίας στιγμής εις το Πανεπιστήμιον δια να σώση το εργαστηριακόν υλικόν που είχε, ολίγον προ της καταστροφής μεταφερθή από τη Γερμανίαν, βέβαιος ότι ο Στεργιάδης, που τον εθεωρούσε φίλον τουθα του εξασφάλιζε μίαν θέσιν επί της “Νάξου”. Αλλά ο Στεργιάδης δεν είχεν εγκαταλείψει εις το έλεος του Θεού αρκετούς δικαστικούς μόνον, αλλά και αυτόν. Και ίσως ο Καραθεοδωρής να μη διέφευγε την σύλληψιν αν δεν τον συνήντα ένας συμρναίος δημοσιογράφος, ο Θεοδόσιος Δανιηλίδης, ο οποίος τον μετέφερε με την βάρκαν που διέθετε ο ίδιος εις την “Νάξον”....» (Χ. ΑΓΓΕΛΟΜΑΤΗΣ: Μικρόν Χρονικόν μεγάλης Τραγωδίας, στην *Εστία*, Αύγουστος 1962, όπως παρατίθεται στο ΛΕΞΙΚΟΝ ΒΟΒΟΛΙΝΗ: ο. π., σ. 503

Οι ευρωπαϊκές αποφάσεις και η προώθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μέσα από την κινητικότητα των πολιτών και των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (1992-2006)

Ανθή ΠΡΟΒΑΤΑ Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Στις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20ου αιώνα και στις αρχές του 21^{ου} έχει γίνει σαφές ότι βρισκόμαστε σε ένα ποιοτικά νέο στάδιο του παγκόσμιου καπιταλισμού. Η ραγδαία συγκέντρωση και διεθνοποίηση του κεφαλαίου και η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας, η μετάβαση σε νέες μορφές παραγωγικών σχέσεων, οι αλλαγές στο χώρο της εργασίας και στο χώρο της παιδείας αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο τελευταίων δεκαετιών. Παράλληλα στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το φαινόμενο της ελεύθερης κίνησης των κεφαλαίων και της διεθνοποίησης της παραγωγής δημιουργεί αντίστοιχες αλλαγές και επηρεάζει τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Όμως θα πρέπει να αναφερθούμε κατά πρώτον στην έννοια της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Η Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση συνιστά ενιαία διαδικασία η οποία για λόγους αναλυτικούς διακρίνεται σε: «οικονομική ολοκλήρωση» και «πολιτική ολοκλήρωση». Όμως τι σημαίνει ολοκλήρωση και ποια η διαφορά της από την ενοποίηση; Σύμφωνα με το Λεξικό της Οξφόρδης, ο όρος Integration (ολοκλήρωση), σημαίνει το συνδυασμό διαφορετικών μερών σε ένα σύνολο και είναι προφανές πως ο όρος αυτός αποδίδει τον βασικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο οποίος είναι ακριβώς ο συνδυασμός διαφορετικών μερών- χωρών σε ένα σύνολο.¹ Όπως αναφέρει ο Π. Κ. Ιωακείμης, σε πρακτικό επίπεδο, η διαδικασία της ενοποίησης οδηγεί στην «ένωση», που μπορεί να περιλαμβάνει «οτιδήποτε», ενώ η διαδικασία της ολοκλήρωσης οδηγεί σε υπερεθνικές διαρθρώσεις. Η Ευρωπαϊκή πολιτική ολοκλήρωση, όπως αναφέραμε, αποτελεί μέρος της γενικότερης διαδικασίας της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Σύμφωνα με τον Κ. Deutsch, η πολιτική ολοκλήρωση συνεπάγεται: «τη δημιουργία σ'έναν ορισμένο χώρο ενός νέου «αισθήματος κοινότητας» και την εγκαθίδρυση θεσμών και διαδικασιών αρκετά ισχυρών και εμπεδωμένων για να εξασφαλίσουν την ικανοποίηση των θεμιτών προσδοκιών του πληθυσμού για πραγματική αλλαγή»²

Στην υπερεθνική της διάσταση, η διαδικασία της ολοκλήρωσης συνεπάγεται, τη δημιουργία μιας νέας «κοινότητας αξιών» (ή Ταυτότητας) γύρω από θεσμούς που θα «ξεπερνούν» το εθνικό περιβάλλον. Στον παραπάνω ορισμό ο Π. Κ. Ιωακείμης θα παρατηρήσει ότι: η δημιουργία του «αισθήματος κοινότητας», όπως ορίζεται από τον Κ. Deutsch, είναι αναμφίβολα εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία της ολοκλήρωσης, είτε αναφέρεται σε εθνικό, είτε σε περιφερειακό, είτε σε διεθνές επίπεδο. Η δημιουργία του «αισθήματος κοινότητας» παραπέμπει σε ψυχολογικές και πολιτιστικές κατηγορίες (αξίες, κανόνες και πρακτικές συμπεριφοράς, αναγνώρισης συμβόλων και κανόνων νομιμοποίησης).³ Με βάση αυτή τη λογική επιχειρήθηκε η προώθηση μιας πολιτισμικής ταυτότητας μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών, κυρίως κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 80 και βασική έκφραση αυτής της προσπάθειας υπήρξε η εισαγωγή της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη μέσω της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Πιο συγκεκριμένα το ενδιαφέρον στην Ε.Ε. είχε εστιασθεί_ με αφορμή τη Συνθήκη του Μάαστριχτ- στη διάσταση του πολίτη και της ιθαγένειας (citizenship), ως συστατικών στοιχείων προσδιορισμού της ευρωπαϊκής ενωσιακής ταυτότητας. Με τον τρόπο αυτό προσδιορίζονται και κατοχυρώνονται τα δικαιώματα αυτών που διαμένουν ή μετακινούνται εντός Ευρωπαϊκής Ένωσης και αναγνωρίζονται ως πολίτες της ένωσης, ενώ αντίθετα αποκλείεται το σύνολο των μεταναστών από χώρες εκτός Ε.Ε.

Ανάμεσα στα δικαιώματα που συνθέτουν το θεσμό της «ιδιότητας του πολίτη», θα σταθούμε σ' αυτό που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη. Πρόκειται για το δικαίωμα ελεύθερης κυκλοφορίας και διαμονής στο έδαφος των κρατών μελών κάθε πολίτη της Ένωσης. Το 1987 δημιουργήθηκε το πρόγραμμα ERASMUS, με στόχο την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων ώστε να

υπάρξει αμοιβαία αναγνώριση πτυχίων και παράλληλα ενθάρρυνση μεγαλύτερης κινητικότητας σπουδαστών και προσωπικού μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανά την Κοινότητα. Τον ίδιο χρόνο το πρόγραμμα COMETT καθιερώθηκε με στόχο τη δημιουργία μεγαλύτερης συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίου και βιομηχανίας. 4 Στην δεκαετία του 90 και συγκεκριμένα από τη συνθήκη του ΜΑΑΣΤΡΙΧΤ το πρόγραμμα SOCRATES συνεχίζει να προωθεί, με βάση τα επιμέρους προγράμματα: ERASMUS για την τριτοβάθμια και COMENIUS και LINGUA για την δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση την κινητικότητα μαθητών, φοιτητών, διδακτικού προσωπικού. Το πρόγραμμα LEONARDO επίσης ενίσχυσε την εν λόγω κινητικότητα σε 40.000 ανθρώπους ανάμεσα στα έτη 1995 και 1999. Το πρόβλημα επίσης του διορισμού των ευρωπαίων πολιτών σε θέσεις δημόσιας Διοίκησης των κρατών μελών, αντιμετωπίστηκε ως ένα σημαντικό θέμα σχετικά με την κινητικότητα εντός της Ε.Ε.

Το 1996 με τη θέσπιση του Συμφώνου Ανάπτυξης και Σταθερότητας, το οποίο υπεγράφη στο Δουβλίνο από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, ουσιαστικά τίθεται κάτω από τον έλεγχο των θεσμών της ΕΕ η δραστηριότητα του κράτους στο ζωτικό τομέα της δημοσιονομικής πολιτικής. Το περιεχόμενο που περιλαμβάνει το πρότυπο της ενοποίησης, “διδασκεί” κατά τους αναλυτές του κειμένου, στα εσωτερικά συστήματα των κρατών - μελών μέσω της διαδικασίας του εξευρωπαϊσμού και προκαλεί επιπτώσεις και συνέπειες που επηρεάζουν τόσο τη συγκρότηση, την οικονομία του κράτους, όσο και τη σχέση του κράτους με την κοινωνία. Η παραβίαση των ρυθμίσεων του Συμφώνου και των κανόνων δημοσιονομικής πειθαρχίας συνεπάγεται την “τιμωρία” του κράτους με την επιβολή προστίμων και ποινών. Ένα από τα θέματα που αντιμετώπισε το Ελληνικό κράτος στα πλαίσια του Συμφώνου αυτού ήταν το να επιτραπεί η πρόσβαση Ευρωπαίων υπηκόων σε θέσεις απασχόλησης της δημόσιας διοίκησης, βάσει του άρθρου 48 του ΣΕΟΚ. Η Ελλάδα αρνήθηκε να συναινέσει στην “πρόσβαση” και η χώρα παραπέμφθηκε και καταδικάστηκε από το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. 5 Ως αποτέλεσμα της καταδίκης ήταν η υποχρέωση του Ελληνικού κράτους να θε-

σπίσει την πρόσβαση των ευρωπαίων πολιτών στην ελληνική διοίκηση. 6

Σχετικά με τις δυσκολίες στην αναγνώριση ισοτιμίας στους τίτλους σπουδών, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο αποφάσισε τη δημιουργία ενιαίου ευρωπαϊκού πλαισίου για τη διαφάνεια των τίτλων και των ικανοτήτων μέσω του Europass. Η απόφαση, αριθ.2241/2004 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, καθιέρωσε το σχετικό χαρτοφυλάκιο, το οποίο αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μετακινούμενους ευρωπαίους πολίτες να επιδείξουν τα προσόντα και τις ικανότητές τους σε όλη την Ευρώπη, ώστε να εξασφαλισθεί ισότιμη μεταχείριση. Το Europass περιλαμβάνει πέντε έγγραφα που έχουν εκπονηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο για να βελτιωθεί η διαφάνεια των προσόντων. Στόχος, όπως αναφέρεται στη σχετική απόφαση, είναι να διευκολυνθεί η κινητικότητα όλων αυτών που θέλουν να σπουδάσουν ή να εργασθούν στις τέσσερις γωνιές της Ευρώπης. 7 Μέχρι σήμερα, σύμφωνα με τους μελετητές, η κινητικότητα των αποφοίτων των Πανεπιστημίων παραμένει χαμηλή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μεταξύ των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων υπάρχει μεγάλη ετερογένεια, η οποία οφείλεται στη διαφορετικότητα και στις ιδιαιτερότητες του κάθε έθνους - κράτους. Η ετερογένεια αυτή εμποδίζει τον συσχετισμό των ενεργειών των εθνικών - Πανεπιστημίων σε ευρωπαϊκή βάση. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους της χαμηλής κινητικότητας των σπουδαστών. Για παράδειγμα το 2000 μόνο τα 2,3% των ευρωπαίων σπουδαστών παρακολούθησαν σπουδές σε αντίστοιχο Παν/μιο άλλης χώρας. 8

Επομένως σε ένα πρώτο επίπεδο, θα υποστηρίζαμε ότι η διαδικασία της «κινητικότητας», εφόσον ληφθεί υπόψη ως «μετακίνηση» των ευρωπαίων πολιτών σε οποιαδήποτε χώρα-μέλος της Ε.Ε., ενισχύει το **αίσθημα κοινότητας** μεταξύ των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ταυτόχρονα επιτελεί νομιμοποιητική λειτουργία η οποία εμφανίζεται ως ιδεολογικό αντιστάθμισμα των στεγνών οικονομικών και τεχνοκρατικών δραστηριοτήτων της Ενιαίας Αγοράς. Όμως μέσα στις ευρωπαϊκές αποφάσεις των τελευταίων 25 χρόνων διακρίνουμε άλλες μορφές κινητικότητας, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις δραστηριότητες της αγοράς, την οικονομική ολοκλήρωση και την εκπαίδευση. Με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη του 1986 και με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, το 1991, τέθηκαν οι βάσεις της οικονομικής σύγκλισης των χωρών μελών μέσα από τις διαδικασίες μακροοικονομικής ομογενοποίησης όπως: την οικονομική νομισματική ένωση ONE, την κοινή νομισματική και δημοσιονομική πολιτική των χωρών μελών, την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, η Συνθήκη του Μάαστριχτ η οποία θεωρείται τομή στο θέμα της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, έθεσε τις βάσεις για μία βαθύτερη οικονομική αλληλεπίδραση στον ευρωπαϊκό χώρο και δημιούργησε τις βασικές προϋποθέσεις για την διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας η οποία θα ενισχύονταν από την κινητικότητα κεφαλαίων και εργαζομένων υπηρεσιών και εμπορευμάτων. Παράλληλα όμως, οδηγούσε σε αλληλεξάρτηση την ευρωπαϊκή οικονομία η οποία αποκτούσε πλέον κοινοτικά χαρακτηριστικά και γίνονταν ανταγωνιστική στα πλαίσια του περιφερειακού καταμερισμού εργασίας.

Εντός του προαναφερόμενου πλαισίου η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση προωθούνταν επίσης, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές αποφάσεις, μέσα από την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την ευέλικτη απασχόληση. Τρεις λέξεις κλειδιά οι οποίες όπως αναφέρει η σχετική βιβλιογραφία, επηρεάζουν την κινητικότητα και παράλληλα αλλάζουν σταδιακά τις εργασιακές σχέσεις αλλά και την αντίληψη για την εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο. **9**

Το 1993 η Λευκή Βίβλος αναφέρεται στη στρατηγική η οποία πρέπει να αναπτυχθεί μεσοπρόθεσμα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την ανάπτυξη την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση. Βασικά χαρακτηριστικά της «Λευκής Βίβλου» ήταν η προσπάθεια διαμόρφωσης συνθηκών τέτοιων ώστε η οικονομία της Ευρώπης να γίνει περισσότερο ανταγωνιστική. Στόχος όμως της Λευκής Βίβλου ήταν το να δημιουργηθούν 15.000.000 θέσεις εργασίας μέχρι το τέλος του 2000. Τον ίδιο χρόνο ακολούθησε το πενταετές σχέδιο για την απασχόληση με το οποίο προωθούνταν η ελαστικοποίηση του χρόνου εργασίας και η κινητικότητα των εργαζομένων. **10** Η Ένωση Βιομηχανικών και Εργοδοτικών Συνδέσμων Ευρώπης συνέταξε σχετική έκθεση στην οποία τονίζονταν ότι: «η ανταγωνιστικότητα θα βασίζονταν όλο και περισσότερο σε ανθρώπινους παράγοντες και ειδικότερα στην ευέλικτη εξειδίκευση, ώστε οι επιχειρήσεις να ανταποκρίνονται ταχύτερα σε αλλαγές του επιχειρησιακού περιβάλλοντος. Επίσης προτείνονταν η βελτίωση της σύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης, επιχείρησης και βιομηχανίας και η ενθάρρυνση των επιχειρήσεων να αναλάβουν τη συνεχή εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εργαζομένων. **11** Σύμφωνα με τα παραπάνω, βρισκόμαστε σήμερα εντός μιας ευρωπαϊκής αγοράς Εργασίας, όπου η κινητικότητα των «πολιτών της Ένωσης» έχει θεσπισθεί και η δυνατότητα μετακίνησης εντός του χώρου της ΕΕ θεωρείται δεδομένη. Όμως παράλληλα, τα τελευταία 25 χρόνια, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με σημαντικές αλλαγές στο χώρο της αγοράς εργασίας, σε σχέση με τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες. Συγκεκριμένα, στις δεκαετίες του 50 και 60 με τη επικράτηση του μοντέλου Κένυς στην οικονομία και του φορντιστικού μοντέλου στην παραγωγική διαδικασία, η κινητικότητα εντός των χωρών της τότε ΕΟΚ χαρακτηρίζονταν κυρίως από την μετακίνηση-μετανάστευση των πολιτών κυρίως των φτωχότερων ευρωπαϊκών χωρών του Νότου, προς τις αναπτυγμένες χώρες του Βορρά. Η μετακίνηση πραγματοποιούνταν καθαρά για εύρεση εργασίας. Οι μεγάλες βιομηχανικές μονάδες αλυσιδωτής παραγωγής είχαν ανάγκη εργατικών χεριών. Η φορντιστικού τύπου αλυσιδωτή γραμμή παραγωγής στις δεκαετίες του 50, του 60 και του 70 κυρίως είχε ανάγκη από ένα μεγάλο αριθμό χαμηλά έως μεσέα ειδικευμένων εργατών. Ταυτόχρονα παρατηρούνταν προώθηση επενδυτικών κεφαλαίων στις φτωχότερες Ευρωπαϊκές χώρες, όπως και η Ελλάδα. Η παραπάνω κινητικότητα ανθρώπων και κεφαλαίων επέφερε αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι κατώτερες και μέσες τεχνικές σχολές προσέφεραν απασφίτους με τα ανάλογα προσόντα. Για το λόγο αυτό και η εκπαιδευτική πολιτική χωρών, όπως η Ελλάδα ακολούθησε μία στρατηγική καθιέρωσης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατώτερων και μέσων τεχνικών σχολών, ενώ παράλληλα καθιέρωσε και σχολές στοιχειώδους ειδίκευσης των μεταναστών, οι οποίοι προορίζονταν για τις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες της Ευρώπης και κυρίως τη Γερμανία. Σήμερα η μετακίνηση των ευρωπαϊών πολιτών δεν συνδέεται με την εύρεση εργασίας αφού το ποσοστό ανεργίας παραμένει υψηλό και στις αναπτυγμένες χώρες, η ανάπτυξη αποσυνδέθηκε από την απασχόληση και οι νέες τεχνολογίες άλλαξαν και συνεχίζουν να αλλάζουν τις συνθήκες της παραγωγής και κατά συνέπεια τις εργασιακές σχέσεις. Το 2001 οι Υπουργοί Παιδείας σε κοινό ανακοινωθέν τόνισαν τη σημασία που αποδίδουν στο στόχο της ενίσχυσης της κινητικότητας των φοιτητών αλλά και του διδακτικού και του ερευνητικού προσωπικού. **12**

Μία νέα μορφή κινητικότητας προβλήθηκε επίσης μέσα από τις αποφάσεις των οργάνων της Ε.Ε. Πρόκειται για την κινητικότητα των ερευνητών των Πανεπιστημίων από το χώρο τον ακαδημαϊκό στον χώρο των επιχειρήσεων με σκοπό τη διάδοση αλλά και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο βιομηχανικό και γενικότερα επιχειρησιακό αναπτυξιακό πρόγραμμα. Αυτή η μορφή κινητικότητας από τη στιγμή που εφαρμόζεται, σημαίνει και αλλαγή στο ρόλο των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, τα οποία μετατρέπονται σε "κλειδιά" για την ανάπτυξη της οικονομίας της γνώσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε πολλές αποφάσεις των Ευρωπαϊκών οργάνων τα τελευταία 25 χρόνια..

Η αιτιολόγηση για αυτό το νέο ρόλο των Πανεπιστημίων και γενικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζεται κυρίως στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. Η κινητικότητα της γνώσης από την ανάπτυξη κριτικής σκέψης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής σε κινητικότητα προς την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας οφείλεται, σύμφωνα με αυτή την άποψη, στις ανάγκες που δημιουργήσε η τεχνολογία και στις αλλαγές οι οποίες επήλθαν στη συνέχεια στην παραγωγική διαδικασία. Οι βιομηχανικοί κλάδοι των μικροηλεκτρονικών, της βιοτεχνολογίας των επιστημονικών βιομηχανιών νέων υλικών, των τηλεπικοινωνιών των ρομπότ και των ηλεκτρονικών υπολογιστών θα είναι οι ταχύτερα αναπτυσσόμενοι κλάδοι τα προσεχή έτη. Παράλληλα στο χώρο των διεθνών χρηματιστικών αγορών διαμορφώνονταν από

τα τέλη της δεκαετίας του 70 ένα υπερεθνικό πιστωτικό σύστημα με τέτοιους κανόνες που ουσιαστικά δυσκόλεψε σε μεγάλο βαθμό την άσκηση αυτόνομης εθνικής νομισματικής πολιτικής. **13**

Η υπερεθνοποίηση αυτή δημιούργησε τις βάσεις στις οποίες όφειλαν να προσαρμοσθούν τα παραγωγικά συστήματα. Έτσι παράλληλα με την αύξηση των συναλλαγών μέσω χρηματιστηρίου, παρατηρείται την ίδια εποχή, πτώση του ρυθμού των παγίων επενδύσεων στη βιομηχανία. Όπως αναφέρει ο Κ. Βεργόπουλος: «...η παγκόσμια συστολή μονεταριστικού τύπου, από τις αρχές της δεκαετίας του 70 μέχρι σήμερα λειτουργεί κατά βάση σαν εργαλείο με ένα στόχο πολύ απλό: τη συστηματική απαξίωση του παραγωγικού κεφαλαίου μέσω της συρρίκνωσης της αποδοτικότητας του. Παράλληλα ο οικονομικός μαρασμός του κεφαλαίου διασφαλίζεται με τεχνικές που επιφέρουν την ανατίμηση των νομισματικών και γενικότερα των χρηματιστικών αξιών σε παγκόσμια κλίμακα». **14**

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, και με τη βοήθεια της τηλεματικής και της ρομποτικής η παραγωγική διαδικασία διεθνοποιείται, ενώ σταδιακά καταργούνται οι μεγάλες μονάδες παραγωγής φορντικού τύπου και στη θέση τους ιδρύονται μικρότερες ευέλικτες μονάδες παραγωγής με περιορισμένο αριθμό εργαζομένων και με χρήση ρομποτικών συστημάτων. Πρόκειται για το μεταφορντιστικό μοντέλο παραγωγής. Η ροή των πληροφοριών είναι πλέον συνεχής και αδιάκοπη. Οι πληροφορίες μπορούν να αποθηκευτούν και να καταναλωθούν μακριά από το χώρο παραγωγής τους με αποτέλεσμα τη δυνατότητα ύπαρξης και λειτουργίας αποκεντρωμένων παραγωγικών μονάδων, διάσπαρτων ανά τον πλανήτη. Όμως τα έθνη που θα προσελκύσουν τις νέες παραγωγικές μονάδες θα πρέπει να έχουν δημιουργήσει κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να εξασφαλίζεται το χαμηλό κόστος παραγωγής. Οι επενδύσεις στις συγκοινωνίες, στα τηλεπικοινωνιακά δίκτυα και κυρίως στην παιδεία αποτελούν τον σοβαρότερο παράγοντα προσέλκυσης πολυεθνικών επενδύσεων. Η υψηλή εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού στις τεχνολογίες πληροφοριών και γενικότερα στη υψηλή τεχνολογία αποτελούν βασικά στοιχεία για το εκπαιδευτικό σχεδιασμό των χωρών.

Η εκπαίδευση, επομένως, αποτελεί το κλειδί της ανάπτυξης και η θεωρία της αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα μέσα από την εκπαίδευση, η οποία είχε κατακριθεί τη δεκαετία του 70 επανέρχεται, όμως αφορά κυρίως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο λόγος θεωρώ πως είναι προφανής αν λάβουμε υπόψη όσα ειπώθηκαν προηγουμένως. Σήμερα οι βιομηχανίες οι οποίες ακολουθούν το φορντιστικό μοντέλο παραγωγής σταδιακά μειώνονται και οι ανάγκες της αγοράς σε υψηλά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό στρέφουν το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων αλλά και των ευρωπαϊκών οργάνων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου να προωθήσει την ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, καθιέρωσε, μέσω προγραμμάτων, την κινητικότητα μεταξύ των Πανεπιστημίων και του επιχειρησιακού κόσμου. Στα πλαίσια του προγράμματος SOCRATES και ειδικότερα της δραστηριότητας του ERASMUS αλλά και του προγράμματος LEONARDO, ενίσχυσε την εν λόγω

κινητικότητα σε 40.000 ανθρώπους ανάμεσα στα έτη 1995 και 1999.

Όπως αποφάσισε το Ειδικό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Μάρτιο του 2000 έως το 2010 θα δημιουργούνται στην Ευρώπη: "Η Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση"

Μέσα στα πλαίσια της στρατηγικής της Λισσαβόνας η Ευρωπαϊκή Ένωση θα αποκτούσε την πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης, μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των Πανεπιστημίων. Γιατί, όπως αναφέρεται στη σχετική απόφαση, η γέννηση και η ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης εξαρτάται από τέσσερις βασικούς παράγοντες:

1.την παραγωγή νέας γνώσης,

2.την μεταφορά της μέσα στην εκπαίδευση και κατάρτιση,

3. τη διάδοσή της μέσα από την πληροφόρηση και κυρίως 4.τη χρήση της στις νέες υπηρεσίες και στο βιομηχανικό τομέα. 15

Όμως όλα τα παραπάνω δημιουργούν έντονες συζητήσεις σχετικά με το νέο ρόλο των Πανεπιστημίων τα οποία ακροβατούν ανάμεσα στην ανταγωνιστικότητα και στη δημοκρατική αρχή της ισότητας των ευκαιριών στη γνώση. Ανάμεσα στη λογική της δημόσιας υπηρεσίας και στη λογική της αγοράς εργασίας, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο Ζακ Ντελόρ. **16** Όμως τι σημαίνει οικονομία της γνώσης; Θα προσπαθήσουμε να διασαφηνίσουμε τις έννοιες για να κατανοήσουμε σαφέστερα το ρόλο της νέας μορφής κινητικότητας των επιστημόνων προς τον κόσμο των επιχειρήσεων. Όπως αναφέρει ο Κ. Σταμάτης: «Ο εννοιακός πυρήνας της "κοινωνίας της γνώσης" απηχεί κατ' ουσίαν μία πραγματική τάση του σύγχρονου καπιταλισμού, την οποία και προσεπικυρώνει ιδεολογικά. Πρόκειται για τη χρήση της γνώσης στην εργασιακή διαδικασία ως άμεσα παραγωγική δύναμη στις συνθήκες του ύστερου, τεχνολογικά υπερανπτυγμένου καπιταλισμού. Χρήση στην οποία καλείται να προσαρμοσθεί μονοσήμαντα και η ίδια η

μόρφωση που καλλιεργείται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς». 17 Ο Δ. Κλάδης ορίζει την "κοινωνία της γνώσης" ως: «μία γνωσιοκεντρική πλέον Οικονομία, όπου η γνώση αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για την οικονομική, κοινωνική και ατομική ανάπτυξη και πρόοδο και όπου η θεμελιώδης διάκριση των ανθρώπων δεν θα είναι ανάμεσα σε αυτούς που έχουν και δεν έχουν αλλά ανάμεσα σε αυτούς που γνωρίζουν και σε αυτούς που δεν γνωρίζουν». 18

Συνεπώς, σύμφωνα με την παραπάνω αιτιολόγηση, τα τελευταία 25 χρόνια, στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της "κοινωνίας της γνώσης", η συγκρότηση μιας "ευρωπαϊκής κοινωνίας" και μιας "ευρωπαϊκής αγοράς", δίνει ιδιαίτερο βάρος στην εκπαίδευση αφού τη θεωρεί απαραίτητο εργαλείο για την ανάπτυξή της.

Όμως η πολιτική ολοκλήρωση δεν μπορεί παρά να στηρίζεται στη διαμόρφωση του ευρωπαίου πολίτη. Η ομοιογένεια στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών η οποία απαιτείται για την προώθηση της κινητικότητας και της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, εάν στοχεύει μόνο στην προετοιμασία εργαζομένων σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς, τότε θα πρέπει να λύσει μία σειρά προβλημάτων τα οποία πιθανόν θα προκύψουν όπως:

1. Πως η εκπαίδευση θα διατηρήσει το δημοκρατικό της χαρακτήρα, όταν βρίσκεται ανάμεσα στην ανταγωνιστικότητα και στην ικανοποίηση του δικαιώματος όλων των πολιτών για μόρφωση;
2. Ποια η μορφή της νέας κοινωνικής συνάρθρωσης στους κόλπους μιας νέας υπερεθνικής πραγματικότητας;
3. Ποια η μορφή των εργασιακών σχέσεων εντός του νέου πλαισίου και πως θα δομηθεί ή πως έχει ήδη δομηθεί ο καταμερισμός εργασίας μέσα στο πλαίσιο των νέων δομών διακυβέρνησης αλλά και οικονομικής παγκοσμιοποίησης;
4. Ποια η σχέση των πολιτών με το σύγχρονο σύστημα αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, στις χώρες διαμονής;
5. Πόσο θα ακούγεται η φωνή των πολιτών στα κέντρα των αποφάσεων, όταν τα εθνικά Κοινοβούλια έχουν ήδη ατονήσει και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο δεν έχει την ευθύνη των τελικών αποφάσεων για τη διαμόρφωση κυρίως της υψηλής πολιτικής; και τέλος
6. ποια η θέση των μη ευρωπαίων πολιτών, δηλαδή των μεταναστών από χώρες που δεν ανήκουν στην Ε.Ε;

Οι απαντήσεις προφανώς θα δοθούν στο μέλλον. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε στα πλαίσια αυτής της μελέτης είναι να θέσουμε κάποιες υποθέσεις έχοντας υπόψη το ιδεολογικό πλαίσιο το οποίο δεσπόζει στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία 25 χρόνια ..

- Εάν η Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση κ η κοινωνία της γνώσης αναπτύσσεται στο ιδεολογικό πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, τότε οι κοινωνικές δομές, ο καταμερισμός εργασίας, οι εργασιακές σχέσεις αλλά ακόμα και οι μαθησιακές μορφωτικές δομές επηρεάζονται από το συγκεκριμένο ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο.

- Αν το κράτος πρόνοιας έχει αμβλυνθεί στα πλαίσια του έθνους κράτους, τότε και στα ευρύτερα πλαίσια μιας Ευρωπαϊκής διακυβέρνησης θα συμβαίνει το ίδιο.

- Εάν το κεφάλαιο με τη μορφή υπερεθνικών μονοπωλιακών επιχειρήσεων έχει ξεπεράσει τα σύνορα και δε γνωρίζει πατρίδα αλλά προσδιορίζει πολλές φορές με δυσμενή επακόλουθα την τύχη των εθνικών οικονομιών, οι σχέσεις κεφαλαίου και εργασίας δεν θα αλλάξουν για τους ευρωπαίους εργαζόμενους, είτε εργάζονται στα πλαίσια του κράτους που κατ'άναγκη είτε μετακινηθούν σε άλλα κράτη μέλη της Ε.Ε. Αντίθετα η ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης, θα αλλάζει σταδιακά ιδιαίτερα τις εργασιακές σχέσεις στα πλαίσια ενός διαφοροποιημένου καταμερισμού εργασίας.

Η τηλεργασία για παράδειγμα θα δημιουργεί εργαζομένους με διαφορετικό τόπο και χρόνο σε σχέση με τον τόπο και χρόνο εργασίας του "φορντιστικού μοντέλου" παραγωγής. Η αποξένωση των εργαζομένων στο σπίτι θα μειώνει τη δυνατότητα συλλογικών διαπραγματεύσεων και συλλογικών διεκδικήσεων και θα οδηγεί σε νέες σχέσεις μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων αλλά και μεταξύ των εργαζομένων καθώς η συνδικαλιστική αλληλεγγύη θα αντικαθίσταται από ανταγωνισμό και έντονη ανασφάλεια.

Επομένως η κινητικότητα σε όλες τις μορφές τις οποίες περιγράψαμε, παραπάνω, δεν είναι αρκετή για την ποιοτική βελτίωση της ζωής των ευρωπαίων πολιτών. Χρειάζεται επανεξέταση κατά πρώτον το θέμα της εκπαίδευσης- παιδείας, και ο ρόλος των Πανεπιστημίων στην ποιοτική βελτίωση των

ανθρώπων σχέσεων και της ποιότητας της ζωής. Χρειάζεται αντιμετώπιση το συνεχώς αυξανόμενο πρόβλημα της ανεργίας, και τέλος χρειάζεται ιδιαίτερη ευαισθησία η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των πολιτών αν δεν θέλουμε να οδηγηθούμε σε ένα διαβαθμισμένο ευρωπαϊκό κατεστημένο, όπου οι πολίτες θα χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη χώρα προέλευσης, ενώ οι οικονομικοί μετανάστες που προέρχονται από χώρες εκτός Ε.Ε. σταδιακά θα περιθωριοποιούνται.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. A.S. Hornby, Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Λονδίνο, Oxford University Press, 1974
2. K.W. Deutch, Political Community and North Atlantic Area: International Organization in the Light of Historical Experience, Stanford, Stanford University Press, 1970, p.2
3. Π. Κ. Ιωακειμίδης, Ευρωπαϊκή Πολιτική Ένωση, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1992, σ.18-19
4. Δ.Γ. Τσαούσης, Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996, σ.249
5. Χ. Γιαννούλη, "Ο Ευρωπαίος Πολίτης. Διαστάσεις της Ευρωπαϊκής Ιθαγένειας και εμβέλεια της Ευρώπης των Πολιτών", στο Γ. Μηλιός (επιμ.), Κοινωνική Πολιτική και Κοινωνικός Διάλογος στην Προοπτική της Οικονομικής Νομισματικής Ένωσης και της Ευρώπης των Πολιτών, Αθήνα, εκδ. Κριτική & Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 1995, σ. 361-381
6. Π.Κ. Ιωακειμίδης, «Η σημασία της απόφασης του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου» Οικονομικός Ταχυδρόμος, 1996
7. <http://europass.cedefop.europa.eu>
8. Com.(2003) 58 final –Not published in the Official Journal, Communication from the Commission of 5 February 2003
9. Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Η Συνθήκη του Μάαστριχτ, 1992
10. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκό Βιβλίο, Λουξεμβούργο. 1994 και www.infosoc.gr
11. Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998
12. Δ. Κλάδης, «Το κοινό ανακοινωθέν των Υπουργών Παιδείας, των ευρωπαϊκών χωρών στην Πράγα», Αθήνα, Νοέμβριος 2001, σ. 5
13. Κ. Μελάς, Παγκοσμιοποίηση, Αθήνα, Εξάντας, 1999, σ.86
14. Κ. Βεργόπουλος, Η από-ανάπτυξη σήμερα, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1986, σ.62 και Κ. Βεργόπουλος, "Η παγκοσμιοποίηση σήμερα", Άρδην, τ.8, Μάιος-Ιούνιος 1997
15. COM (2000) 750 final- The Lisbon Special European Council, Not published in the Official Journal
16. L. Thurow, Το μέλλον του καπιταλισμού, Αθήνα, εκδ. Λιβάνη, 1997, σ. 105
17. Κ. Σταμάτη, "Η Αβέβαιη Κοινωνία της Γνώσης", Αθήνα, εκδ. Σαββάλας, 2005
18. Δ. Κλάδης, "Το Πανεπιστήμιο ανάμεσα στην κοινωνία της εργασίας και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης" στον τόμο Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται, Τομέας Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.

ΓΝΩΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ: ΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ (1837-2004)

Παντελής ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ
Επίκουρος καθηγητής Παν/μίου Πατρών

Περίληψη

Αντικείμενο της μελέτης μας είναι η ποσοτική διερεύνηση των Ελλήνων φοιτητών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού από την ίδρυση του πανεπιστημίου της Αθήνας το 1837 ως τις μέρες μας, ο εντοπισμός των χωρών υποδοχής και η ανάδειξη των λόγων που τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή.

Επιλέξαμε το συγκεκριμένο θέμα γιατί άπτεται της συγκρότησης των ιθύνουσών ομάδων στην Ελλάδα, των πεποιθήσεων και των σχέσεών τους, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών, με τις χώρες υποδοχής των φοιτητών εξωτερικού. Αντίθετα, με την απλουστευτική αντίληψη που αποτιμάει τις σπουδές στο εξωτερικό με όρους «μετανάστευσης» ή «κινητικότητας», αυτές συνιστούν σύνθετο φαινόμενο τόσο για τις εμπλεκόμενες χώρες (υποδοχής και προέλευσης) όσο και για τους ίδιους τους φοιτητές.

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα τους φοιτητές θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι οι σπουδές στα πανεπιστήμια του εξωτερικού υπαγορεύονται, κατά βάση, από τρεις, συχνά δυσδιάκριτους, λόγους: τη γνώση, την κοινωνική διάκριση και την επαγγελματική διασφάλιση.

Abstract

This paper aims to give an overview of the Greek students abroad from the foundation of the University of Athens in 1837 up to today, to locate their repartition by host country and to interpret the grounds underlying their decision.

We have chosen to study this issue because it is closely related to three major societal facets: the formation of the dominant groups, theirs beliefs and theirs perceptions of the host countries. In opposition to the simplistic point of view which conceives it in terms of "migration" or of "mobility", the studies abroad constitute a complex phenomenon for both countries -host and origin- and, students, as well.

Especially, in reference to students, we argue that the studies abroad are essentially the result of three, often not easily discernable, factors: the quest for knowledge, the quest for social distinction and the quest for professional training.

Αντίθετα με μία διαδεδομένη, αφελή, θεώρηση που τις αποτιμά με όρους «μετανάστευσης» και «οικονομικής αιμορραγίας», οι σπουδές στα πανεπιστήμια του εξωτερικού αποτελούν σύνθετο φαινόμενο τόσο για τις εμπλεκόμενες χώρες (υποδοχής και προέλευσης) όσο και για τους ίδιους τους φοιτητές. Ο θετικά αξιολογημένος όρος φοιτητική κινητικότητα, ο οποίος υιοθετήθηκε από τους διεθνείς οργανισμούς τις τελευταίες δεκαετίες, περιγράφει σήμερα κάπως καλύτερα το φαινόμενο αλλά δεν το αποδίδει στη συνθετότητά του.

Εκτός από την κινητικότητα των φοιτητών και τις καθόλου ευκαταφρόνητες οικονομικές πτυχές, οι σπουδές στο εξωτερικό συνιστούν μέσο τόσο πολιτισμικής διάχυσης όσο και επιρροής, οικονομικής και πολιτικής. Από την άλλη πλευρά, οι σπουδές στο εξωτερικό δεν υπαγορεύονται από τους ίδιους λόγους ούτε έχουν το ίδιο βάρος στη μετέπειτα διαδρομή των φοιτητών. Αποτελεί κοινό μυστικό ότι οι σπουδές στα πανεπιστήμια του εξωτερικού συνδέονται άμεσα με τη συγκρότηση των ιθύνουσών ομάδων στο εσωτερικό μίας χώρας, ιδιαίτερα των «μικρότερων» και των λιγότερο οικονομικά ανεπτυγμένων.

Αν και τα όρια είναι δυσδιάκριτα και συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενα, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς λόγους μετάβασης στο εξωτερικό: την αναζήτηση γνώσης, την κοινωνική διάκριση και την επαγγελματική διασφάλιση. Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία, αντί των διαδεδομένων όρων φοιτητική μετανάστευση και φοιτητική κινητικότητα, προκρίναμε τον ουδέτερο όρο «φοιτητές εξωτερικού».

Αντικείμενο της παρέμβασής μας είναι η μελέτη, υπό το προαναφερθέν πρίσμα, της ροής των ελλήνων φοιτητών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού από την ίδρυση του πανεπιστημίου της Αθήνας το 1837 ως τις μέρες μας, με στόχο να εντοπίσουμε τους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρούμε να δούμε πόσοι είναι αυτοί οι φοιτητές, στο δεύτερο πού πάνε και στο τρίτο, και τελευταίο, προβαίνουμε σε μία απόπειρα ερμηνείας του φαινομένου.

1. ΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΒΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Η μελέτη του φοιτητών του εξωτερικού προσκρούει σε τρία μεγάλα εμπόδια: τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, την εγκυρότητά τους και την αποσιώπηση από τις πηγές ορισμένων κρίσιμων ιδιοτήτων των φοιτητών. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, ξεπεράσαμε σε μεγάλο βαθμό την πρώτη δυσκολία χάρη στην άντληση δεδομένων από μία ποικιλία πηγών, κυρίως γαλλόφωνων και αγγλόφωνων. Το δεύτερο πρόβλημα είναι συνθετότερο: η ανάγνωση των ποσοτικών δεδομένων τα οποία προέρχονται από ποικίλες πηγές, συχνά αντιφατικές. Για να κατανοηθεί η πτυχή αυτή σημειώνουμε ενδεικτικά ότι σήμερα οι «επίσημοι» αριθμοί για τους Έλληνες φοιτητές στο εσωτερικό διαφέρουν ανάλογα με τις υπηρεσίες: άλλους αριθμούς δίνουν οι υπηρεσίες του υπουργείου παιδείας και άλλους η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ). Οι πηγές, τέλος, αποσιωπούν πλήρως ορισμένα κρίσιμα δεδομένα της ταυτότητας των φοιτητών, όπως η κοινωνική τους προέλευση, γεγονός που δυσχεραίνει τη μελέτη του φαινομένου και μας υποχρεώνει να ανατρέξουμε σε έμμεσες πληροφορίες και σε προσωρινές υποθέσεις οι οποίες χρήζουν περαιτέρω μελετών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία για τους φοιτητές και τα πανεπιστήμια δεν έχουμε εντοπίσει κάποια αναφορά σε Έλληνες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην απουσία σχετικών μελετών ή ακόμη στην μη ύπαρξη ελληνικού κράτους πριν το 1821. Υπάρχουν, πάντως, κάποιες αναφορές από Έλληνες συγγραφείς του 19^{ου} αιώνα αλλά και σύγχρονους. Ο Κ. Κούμας γράφει το 1832: «Κατά τούτο το χρονικόν διάστημα (1817-1819) εκινείτο θαυμασίως η Ελλάς εις τα πρόσω της παιδείας. Εκατοντάδες νέων Ελλήνων διεσπαρμένοι εις Ιταλίαν και Γαλλίαν και Γερμανίαν, εσπούδαζαν εις τα πανεπιστήμια διαφόρους επωφελείς γνώσεις» (Κούμας, 1832). Λίγες δεκαετίες αργότερα, εμφορούμενος από μία τάση προβολής των Ελλήνων της εποχής του, ο Π. Μωραϊτίνης κάνει λόγο για 150 Έλληνες φοιτητές σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια το 17^ο αιώνα (Moraitinis, 1877).

Δίχως αμφιβολία, Έλληνες φοιτητές υπάρχουν σε δυτικά πανεπιστήμια και μετά την ίδρυση του πανεπιστημίου της Αθήνας, το 1837. Ενδεικτικά, η Α. Σιδέρη απέγραψε στο πανεπιστήμιο της Πίζας, στην Ιταλία, 840 Έλληνες φοιτητές από το 1806 μέχρι το 1861 (Σιδέρη, 1989). Μετά το 1837, ωστόσο, η κατάσταση αλλάζει ριζικά και ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών μειώνεται. Αυτό μπορεί να αποδοθεί, εν μέρει, στο σχετικό μαρασμό των πανεπιστημίων σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες και τη μείωση του αριθμού των φοιτητών τους, εγχώριων και ξένων (Charlie, Verger, 1994). Ο κύριος, όμως, λόγος έγκειται στην ίδρυση του πανεπιστημίου της Αθήνας το 1837.

Από τα κείμενα των πρώτων πρυτανικών αρχών συνάγεται ότι, εκτός από την πολιτισμική διάχυση και την κατάρτιση σε κάποια επαγγέλματα, το πανεπιστήμιο καλείται να υπηρετήσει την ιδέα συγκρότησης του έθνους (Κ.Θ. Δημαράς, 1987). Ο εν λόγω στόχος, ασφαλώς, δεν χαρακτηρίζει μόνο το πανεπιστήμιο της Αθήνας. Σύμφωνα με τη γνωστή εργασία του B. Readings, το πανεπιστήμιο εν γένει, στη δεύτερη φάση της ζωής του, δηλαδή από το χουμπολντιανό πανεπιστήμιο το 1810 μέχρι σχετικά πρόσφατα, υπηρετούσε την ιδέα της παραγωγής και διάδοσης της κουλτούρας, ακριβέστερα της εθνικής κουλτούρας (Readings, 1996).

Στην ελληνική περίπτωση η *εθνική κουλτούρα* ταυτίζεται ουσιαστικά με τον αλυτρωτισμό όπως αυτός συμπυκνώνεται στη *Μεγάλη Ιδέα*. Ο εν λόγω σκοπός, σε συνδυασμό με τις κρατικές ανάγκες σε υπαλληλικό προσωπικό και της κοινωνίας σε ορισμένα επαγγέλματα, κυρίως γιατρούς, ώθησε τους ιθύνοντες να μεταχειριστούν κάθε μέσο (κατάργηση διδάκτρων, ελαχιστοποίηση των κριτηρίων εγγραφής σε κάποια σχολή, κυρίως τη Νομική, χαλαρές εξετάσεις...) ώστε να εγγραφεί ο μεγαλύτερος δυνατός αριθμός φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Στην ίδια κατεύθυνση συνέβαλε και η εκδίωξη του Όθωνα το 1862, η οποία κατέστησε το πανεπιστήμιο κέντρο της πολιτικής ζωής και θεσμό ανάδειξης πολιτικών ηγετών.

Παρά την έξαρση των εθνικισμών στα Βαλκάνια, το εγχείρημα ανάδειξης του πανεπιστημίου σε alma mater του ελληνισμού χάνει τη λάμψη του μετά το 1870. Οι λόγοι είναι πολλοί, ενδογενείς και εξωγενείς. Το 1873, στην καθιερωμένη ετήσια τελετουργία παράδοσης / ανάληψης των πρυτανικών αρχών, ο Κ. Παπαρρηγόπουλος, απερχόμενος πρύτανης, υποσημειώνει τη μειούμενη παρουσία των γόνων των Ελλήνων έξω από το Βασίλειο (Παπαρρηγόπουλος, 1873).

Τα επόμενα χρόνια, κυρίως από το 1890 έως το 1922, οι εκτός του Βασιλείου Έλληνες στέλνουν τα παιδιά τους λιγότερο στην Αθήνα. Προτιμούν τα αμερικανικά κολέγια τα οποία γνωρίζουν άνθηση μεταξύ των ορθοδόξων Χριστιανών της οθωμανικής αυτοκρατορίας, Ελλήνων, Αρμένιων και Βουλγάρων κατά πρώτο λόγο (White, 1940, Freely, 2000, Kiprianos, 2007).

Ανάλογες διεργασίες παρατηρούνται και στο εσωτερικό του Βασιλείου. Από τη μία πλευρά, δυναμώνει η κριτική στους κύκλους των εκπαιδευτικών για την κατάσταση της εκπαίδευσης και την ποιότητά της. Από την άλλη πλευρά, χάρη και στα δημόσια έργα του Χ. Τρικούπη, καθίσταται φανερή η έλλειψη σε ειδικευμένο τεχνικό προσωπικό. Το αίσθημα έλλειψης τεχνικών και καλών παιδαγωγών τροφοδοτείται από τη συγκρότηση, το ίδιο χρονικό διάστημα, μιας πρωτόγνωρης πανεπιστημιακής αγοράς με επίκεντρο τα γερμανόφωνα κράτη αρχικά, και τη Γερμανία μετά το 1870 (Balachamis, 1971).

Έτσι, συγκροτείται το πρώτο κύμα Ελλήνων φοιτητών στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, γερμανικά κατά μείζονα λόγο, οι οποίοι ανέρχονται μέχρι κοντά το 1890 σε λίγες δεκάδες. Παρά την προοδευτική αύξησή τους, δεν ξεπερνάνε, ως τις αρχές του 20ού αιώνα, τους 200.¹⁴ Ο αριθμός τους αυξάνει από το 1910 ως την έναρξη του Α' Παγκοσμίου πόλεμου, το 1914, και προσεγγίζει τους 300. Μετά τον Πόλεμο έως και το 1930, σ' ένα κλίμα εντονότερης διεθνώς φοιτητικής κινητικότητας, οι Έλληνες φοιτητές αγγίζουν για πρώτη φορά τους 1000. Η οικονομική κρίση του 1929 και η ανάδυση ολοκληρωτικών καθεστώτων στην Ευρώπη, οδηγούν στη μείωση των φοιτητικών ρευμάτων εν γένει, ιδιαίτερα στη Γερμανία. Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του 1930, οι Έλληνες φοιτητές στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και τα αμερικανικά δεν φαίνεται να ξεπερνούν τους 300.

Η κατάσταση μεταβάλλεται ριζικά μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Σύμφωνα με τα μάλλον αξιόπιστα στοιχεία της ΟΥΝΕΣΚΟ (προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς φορείς των χωρών υποδοχής), ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών φτάνει τους 8.717 το 1960 και έκτοτε διπλασιάζεται ανά δεκαετία. Ανέρχεται σε 14.147 το 1970 και δέκα χρόνια αργότερα, το 1980, υπερδιπλασιάζεται και φτάνει τους 31.509 (Kyprianos, 1995, σ. 606).

Η ροή των Ελλήνων φοιτητών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού μένει στάσιμη για μία περίπου δεκαετία. Σύμφωνα πάντα με τα στοιχεία της ΟΥΝΕΣΚΟ, από 31.509 το 1980, ο αριθμός τους εκτιμάται το 1990 σε 32.184. Τα επόμενα χρόνια, μάλιστα, φαίνεται να υποχωρεί ελαφρά καθώς, σύμφωνα με τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος, φτάνει το 1994 τους 28.879. Η μείωση είναι, ασφαλώς, πιο αισθητή από ό,τι φαίνεται σε πρώτη ματιά καθώς, όπως θα δούμε, το διάστημα αυτό αυξάνει ο αριθμός των μεταπτυχιακών και με το χρόνο μεταβάλλεται η αναλογία τους με τους προπτυχιακούς.

Η κατάσταση αλλάζει άρδην από το 1995. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στις χώρες-μέλη του (καλύπτουν το σύνολο σχεδόν των χωρών που «φιλοξενούν» Έλληνες φοιτητές) φτάνει το 1995 τις 36.638. Μέσα σε τέσσερα χρόνια, το 1999, θα φτάσει στον εντυπωσιακό αριθμό των 57.825 φοιτητών (OECD, 2002, σ. 115). Έκτοτε, ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών θα παραμείνει σε υψηλά επίπεδα. Για το 2001, ενδεικτικά, ο ΟΟΣΑ μνημονεύει τον αριθμό των 55.074 φοιτητών.

Τα ποσοτικά δεδομένα που παραθέσαμε γίνονται πιο εύγλωττα αν τα δούμε υπό το πρίσμα τριών άλλων στοιχείων: τη σύνθεση των φοιτητών εξωτερικού ανάλογα με το επίπεδο σπουδών (προπτυχιακοί / μεταπτυχιακοί), την αναλογία τους με τους φοιτητές εσωτερικού και, τέλος, με το συνολικό αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών.

Μέχρι το Β' Παγκόσμιο πόλεμο δεν έχουμε στοιχεία για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές. Γνωρίζουμε, ότι ορισμένοι, κυρίως στα παιδαγωγικά, τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες, μεταβαίνουν στο εξωτερικό για να «συμπληρώσουν» τους σπουδές, χωρίς αυτό να απολήγει πάντα στη λήψη διδακτορικού διπλώματος. Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να εντάξουμε το σύνολο σχεδόν των γνωστών παιδαγωγών του Μεσοπολέμου, τόσο δημοτικιστών όσο και καθαρευουσιάνων, οι οποίοι αν και πέρασαν κάποιο καιρό στο εξωτερικό είτε δεν διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα είτε το αποκτούν αργότερα στην Ελλάδα. Σε κάθε περίπτωση, οι φοιτητές της κατηγορίας αυτής πρέπει να ανέρχονται στην καλύτερη περίπτωση σε λίγες δεκάδες.

Ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών αυξάνει μεταπολεμικά. Σύμφωνα με τα στοιχεία των Γ. Ψαχαρόπουλου και Α. Μ. Καζαμία ανέρχονται σε 793 το 1962 και σε 1368 το 1970 (Ψαχαρόπουλος, Καζαμίας, 1985, σ. 211). Μέχρι, συνεπώς, το 1970 οι μεταπτυχιακοί, αντιπροσωπεύουν περί το 7 με 9%

του συνόλου των φοιτητών εξωτερικού. Το μερίδιό τους μεγαλώνει στη συνέχεια. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 αγγίζει το 15% για να φτάσει το 1994 κοντά στο 20% ήτοι, σύμφωνα με τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος 5.610 μεταπτυχιακοί σε σύνολο 28.879 (Kontogiannopoulou-Polydorides, Papadiamantaki, Stamelos, 1999, σ. 3).

Όσον αφορά την αναλογία των φοιτητών εξωτερικού / εσωτερικού μέχρι το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, να σημειώσουμε ότι, με αυξομειώσεις, ο αριθμός των φοιτητών του εσωτερικού ανερχόταν το 1889 σε 3.331 (εκ των οποίων 891 Έλληνες εκτός Βασιλείου) και το 1936 σε 10.561 (37 εκτός Βασιλείου). Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές εξωτερικού αντιπροσωπεύουν πολύ λιγότερο από το 10% των φοιτητών εσωτερικού. Προσεγγίζουν το 10% μόνο στα τέλη της δεκαετίας του 1920 όταν πλησιάζουν τους 1000.

Η αναλογία αλλάζει μεταπολεμικά. Οι φοιτητές εσωτερικού ανέρχονται σε 20.855 το 1955, σε 25.658 το 1960, σε 72.269 το 1970 και σε 85.718 το 1980. Οι φοιτητές εξωτερικού, κατά συνέπεια, ανέρχονται στο 1/3 των φοιτητών εσωτερικού το 1960· λόγω της αύξησης του αριθμού των φοιτητών εσωτερικού, το ποσοστό τους πέφτει το 1970 και κορυφώνεται το 1980 ξεπερνώντας το 35%. Μετά από μία αξιοσημείωτη πτώση μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1995, το 2001 προσεγγίζει το 20% των φοιτητών εσωτερικού.^[2]

Σε ό,τι αφορά, τέλος, τους Έλληνες στο σύνολο των ξένων φοιτητών, η αριθμητική τους παρουσία είναι αξιοσημείωτη από το 1870 έως το 1940, έπεται, όμως, κάποιων άλλων χωρών. Αν και δεν διαθέτουμε συγκεντρωτικά στοιχεία ανά χώρα, γνωρίζουμε ότι μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, στην κατ' εξοχήν χώρα υποδοχής ξένων φοιτητών, τη Γερμανία, εξαιρετικά υψηλή είναι η παρουσία των Αμερικανών και στη συνέχεια των Ρώσων. Το 1892 οι Αμερικανοί ανέρχονται σε 415 και καλύπτουν το 22% των αλλοδαπών φοιτητών.^[3] Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, εντονότερη όλων είναι η παρουσία Ρώσων, Εβραίων κατά τεκμήριο. Το ίδιο διάστημα οι Έλληνες φοιτητές στη Γερμανία κυμαίνονται στους 50.

Η κυριαρχική παρουσία Αμερικανών και Ρώσων θα μπορούσε να αποδοθεί στο πολυάριθμο των δύο αυτών λαών οι οποίοι στα τέλη του 19^{ου} αιώνα προσεγγίζουν τα 100 εκατομμύρια –το ελληνικό Βασίλειο το 1889 αριθμεί 2.187.000 κατοίκους. Οι συγκρίσεις του τύπου αυτού είναι κάπως απλουστευτικές και παραβλέπουν ζητήματα όπως η δυναμική μίας χώρας στο ζήτημα της παραγωγής της γνώσης ή η πολιτική των χωρών υποδοχής απέναντι στους ξένους φοιτητές^[4]. Ακόμη, όμως, και έτσι υπάρχουν χώρες, όπως η Ρουμανία και η Σερβία, οι οποίες έχουν κοντά διπλάσιους φοιτητές στο εξωτερικό, κυρίως τη Γερμανία και τη Γαλλία.^[5]

Η κατάσταση αλλάζει ριζικά μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Έκτοτε η Ελλάδα είναι αναλογικά με τον πληθυσμό της, η χώρα με τον υψηλότερο αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό. Ενδεικτικά, ο αριθμός των φοιτητών εξωτερικού παγκόσμια υπολογιζόταν το 2002 σε 1,9 εκατομμύρια εκ των οποίων 1,78 στις χώρες του ΟΟΣΑ. 4,4% από τους φοιτητές στις χώρες του ΟΟΣΑ ήταν Κορεάτες, 3,3% Ιάπωνες, 3% Γερμανοί, 2,7% Γάλλοι, 2,6% Έλληνες και 2,5% Τούρκοι (OECD, 2004, σ. 298). Αυτό σημαίνει ότι, αναλογικά με τον πληθυσμό τους, η Ελλάδα και η Κορέα είναι, μακράν, οι δύο χώρες με το μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό.

2. ΠΟΥ ΣΠΟΥΔΑΖΟΥΝ

Μία από τις δυσκολίες για τη μελέτη των φοιτητών του εξωτερικού έγκειται στην αποσιώπηση, από τις αρμόδιες υπηρεσίες, των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών. Έχουμε αναλυτικά στοιχεία για την κοινωνική σύνθεση των εγχώριων φοιτητών, αλλά όχι γι' αυτούς του εξωτερικού. Η κοινοποίηση τέτοιων στοιχείων θα βοηθούσε τα μέγιστα στη μελέτη του συγκεκριμένου πληθυσμού και, βεβαίως, στην κατανόηση των λόγων που τους οδήγησαν στα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Ελλείπει τέτοιων στοιχείων μπορούμε να συνάγουμε σχετικές ενδείξεις μέσω της διερεύνησης του χρόνου και του τόπου σπουδών.

Μετά το 1870, οι Έλληνες φοιτητές πηγαίνουν στη Γερμανία, την κατ' εξοχήν χώρα υποδοχής αλλοδαπών φοιτητών το διάστημα αυτό. Ενδεικτικά, από 455 και 743 οι αλλοδαποί φοιτητές στα γερμανικά πανεπιστήμια τα ακαδημαϊκά έτη 1835-1836 και 1860-1861 φτάνουν το 1880-1881 τους 1.129 και το 1911-1912 τους 4.555 σε σύνολο 105.774 φοιτητών –79.245 σε πανεπιστήμια και 26.021 σε ανώτερα ιδρύματα (Karady, 1992).

Λόγω του μικρού τους αριθμού, οι Έλληνες συγκαταλέγονται, μέχρι το 1889, στην κατηγορία «άλλες ευρωπαϊκές χώρες» (167 φοιτητές). Το 1886, αντίθετα, στους 1.682 ξένους φοιτητές στα γερμανικά πανεπιστήμια αναφέρονται 51 Έλληνες. Εκτός από τη Γερμανία, τέσσερις άλλες χώρες προσελκύουν Έλληνες φοιτητές, όλες τους γαλλόφωνες και γερμανόφωνες: κυρίως η Γαλλία και το Βέλγιο και λιγότερο η Ελβετία και η Αυστρία. Το 1888 αναφέρονται 20 στο Βέλγιο και το 1894 85 στη Γαλλία (Karady, 1992).

Στη δεκαετία του 1890 ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών του εξωτερικού μειώνεται, γεγονός που προφανώς συνδέεται με τη σταφιδική κρίση, την πτώχευση και τον άτυχο πόλεμο του 1897. Η τάση

αντιστρέφεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Εφεξής ο κύριος όγκος των φοιτητών στρέφεται στις γαλλόφωνες χώρες, τη Γαλλία κυρίως (Ministère..., 1910). Μειώνεται, αντίθετα, ο αριθμός τους στα γερμανόφωνα πανεπιστήμια, γερμανικά και αυστριακά κατά πρώτο λόγο. Οι στατιστικές υπηρεσίες των χωρών υποδοχής απογράφουν 32 στο Βέλγιο το 1909, 83 το 1911 στα γερμανικά πανεπιστήμια και 134 το 1913 στη Γαλλία.

Ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού αυξάνει μετά το 1920. Βασική χώρα υποδοχής Ελλήνων, και γενικότερα ξένων φοιτητών παραμένει η Γαλλία, εμφανίζονται, ωστόσο, δύο νέοι πόλοι υποδοχής, οι ΗΠΑ, ο δεύτερος από το 1930, μετά τη Γαλλία προορισμός ξένων φοιτητών, και η αναγεννημένη εκπαιδευτικά, χάρη κυρίως στην επιρροή των Εργατικών, Μεγάλη Βρετανία. Ειδικότερα, απογράφονται 55 Έλληνες φοιτητές στο Βέλγιο το 1920, 37 στη Μεγάλη Βρετανία το 1922 και 45 στην Ελβετία το 1925. Όσον αφορά τέλος, τις δύο κυριότερες χώρες υποδοχής τη Γερμανία και τη Γαλλία, οι υψηλότεροι αριθμοί καταγράφονται το 1928 στην πρώτη (176, 125 στα πανεπιστήμια και 51 στις Ανώτερες Σχολές) και το 1930 στη δεύτερη (474 φοιτητές). Να σημειώσουμε, τέλος, ότι, σύμφωνα με τις επίσημες αμερικανικές στατιστικές, το ακαδημαϊκό έτος 1930-1931, είναι εγγεγραμμένοι στα πανεπιστήμια των ΗΠΑ 99 Έλληνες φοιτητές (Bois, 1956).

Μετά το 1930 ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια βαίνει μειούμενος. Το 1934 απογράφονται 83 στη Γερμανία (56 στα πανεπιστήμια και 27 σε Ανώτερες Σχολές) και 26 στην Ελβετία. Στη Γαλλία υπάρχουν το 1939 μόλις 50 Έλληνες φοιτητές. Μερική εξαίρεση αποτελεί η Αγγλία στην οποία το 1939 φοιτούν 43 Έλληνες φοιτητές.

Ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών παίρνει μεγάλες διαστάσεις μεταπολεμικά. Μέχρι το 1990, τους βασικότερους πόλους έλξης αποτελούν δύο χώρες, η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και οι ΗΠΑ (βλ. πίνακα 1). Στις δύο αυτές χώρες προστίθεται μετά το 1968 η Ιταλία. Έκτοτε, και όσο μεγαλώνει ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών προστίθενται νέες χώρες προορισμού, «φθινές» κατά τεκμήριο, Βαλκανικές στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τις αρχές του 1980, Ανατολικο-ευρωπαϊκές στη συνέχεια.

Σε ό,τι αφορά, τέλος, τις χώρες υποδοχής, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 συγκροτείται ένα τεράστιο ρεύμα προς το Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο μέχρι τότε προσέλκυε λιγότερο από το 10% των Ελλήνων φοιτητών. Από τους 28.879 Έλληνες φοιτητές εξωτερικού το 1994, 10.929, δηλαδή πάνω από το 41%, μεταβαίνει στη χώρα αυτή. Το σχετικό ποσοστό με το χρόνο μεγαλώνει και παίρνει διαστάσεις από το 1997 –τη χρονιά μεταρρύθμισης Αρσένη- έτσι που το 2001 από τους 55.064 Έλληνες φοιτητές σε χώρες του Ο.Ο.Σ.Α, οι 28.860, πάνω δηλαδή από τους μισούς οδηγούνται στη χώρα αυτή.

Πίνακας 1. Οι βασικές χώρες προορισμού των Έλληνες φοιτητών εξωτερικού 1960-2001

Χώρα	Έτος					
	1960	1970	1980	1990	1997	2001
Σύνολο	8.717	14.147	31.509*	32.184	53.999	55.064*
Ηνωμένο Βασίλειο	180	795	1.993	3.115	17.073	28.860
Ιταλία	1.096	6.752	12.435	5.432	6.994	8.874
Γερμανία	2.834	1.942	5.417	6.434	8.283	8.017
ΗΠΑ	1.200	1.968	4.220	3.904	3.365	2.401
Γαλλία	435	528	4.037	2.659	2.931	2.566
Αυστρία	2.258	1.075	661	423	354	310
Ελβετία	299	409	406	401	300	262
Βέλγιο	77	220	305	1.103	928	616
Γιουγκοσλαβία		60	556	3.168		
Βουλγαρία				1.960	5.173	
Ρουμανία		19		1.517	4.865	
Τουρκία					430	1.304
Ουγγαρία					967	457
Τσεχία					430	426
Σλοβακία					235	262

Πηγή: Για το 2001, Ο.Ε.С.Д., 2002. Για τα άλλα έτη UNESCO, Statistical Years Book.

* Ενδέχεται οι αριθμοί του UNESCO να υποεκτιμούν ελαφρά ως το 1990 τον αριθμό των Ελλήνων φοιτητών εξωτερικού εφόσον παραλείπουν ορισμένες βαλκανικές χώρες στις οποίες υπάρχουν Έλληνες φοιτητές. Το ίδιο ισχύει και για τα στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. που αναφέρονται μόνο στις χώρες-μέλη του οργανισμού.

Η εκρηκτική αύξηση του αριθμού των Ελλήνων φοιτητών στο Ηνωμένο Βασίλειο εγείρει απορίες. Απ' όσο γνωρίζω, στις επίσημες στατιστικές περιλαμβάνονται και οι εγγεγραμμένοι –κάποιες χιλιάδες- στα παραρτήματα των βρετανικών πανεπιστημίων στην Ελλάδα. Αν ισχύει αυτό, τότε αλλάζουν ορισμένα από τα δεδομένα για τους Έλληνες φοιτητές του εξωτερικού.^[6] Σε κάθε περίπτωση, η στροφή στα βρετανικά πανεπιστήμια συνδέεται και με την ανάπτυξη των μεταπτυχιακών θεσμών. Η απουσία μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 οργανωμένων μεταπτυχιακών σπουδών στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με μετασχηματισμούς, στο διάστημα αυτό, στην αγορά των πτυχίων έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των μεταπτυχιακών φοιτητών. Το 1976 ανερχόταν σε 4.551, (Ψαχαρόπουλος, Καζαμίας, 1985, σ. 211), το 1994 σε 5.610. Αυτό σημαίνει ότι τη δεκαπενταετία 1980-1995 μειώνεται αισθητά ο αριθμός των προπτυχιακών φοιτητών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού και αυξάνει των μεταπτυχιακών.

Από την άλλη πλευρά, ενώ ένα μεγάλο μέρος των προπτυχιακών φοιτητών (γύρω στο 20%) κατευθύνεται σε μη παραδοσιακές χώρες υποδοχής φοιτητών (Ιταλία, χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης), οι μεταπτυχιακοί κατευθύνονται σχεδόν αποκλειστικά σε λίγες δυτικοευρωπαϊκές χώρες και τις ΗΠΑ. Ενδεικτικά, από τους 5.610 μεταπτυχιακούς φοιτητές το 1994, 4.834 κατευθυνόταν σε τρεις χώρες: 3.476 στο Ηνωμένο Βασίλειο, 714 στις ΗΠΑ και 644 στη Γαλλία. Θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε ακόμη πιο πέρα το συλλογισμό μας σημειώνοντας ότι εξίσου υψηλό, αν όχι υψηλότερο, είναι η αναλογία των φοιτητών που περατώνουν το διδακτορικό τους δίπλωμα στις χώρες αυτές ή ακόμη που κάνουν ειδικότητα σε ορισμένους τομείς όπως η ιατρική. Ενδεικτικά, 597 Έλληνες εκπόνησαν διδακτορικά σε πανεπιστήμια των ΗΠΑ από το 1985 έως το 1989 και 1.223 από το 1990 έως το 1996 (Κιμουρτζής, 2005), αριθμοί αναντίρρητα εντυπωσιακοί τόσο σε σχέση με το συνολικό αριθμό των Ελλήνων φοιτητών στη χώρα αυτή όσο και γιατί ξεπερνούν τον αριθμό των απονεμημένων διδακτορικών διπλωμάτων στα ελληνικά πανεπιστήμια το ίδιο χρονικό διάστημα.

3. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ: ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

Διαπιστώσαμε ότι από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα μέχρι τις μέρες μας ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού είναι συγκριτικά υψηλός. Το ρεύμα, είδαμε, πήρε διαστάσεις μεταπολεμικά και άγγιξε το απόγειό του στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Μέχρι το 1995 γνωρίζει ύφεση, κυρίως σ' ό,τι αφορά τα προπτυχιακά και έκτοτε –κυρίως μετά το 1997- παίρνει πρωτόγνωρες διαστάσεις.

Πώς εξηγείται η τάση αυτή; Η πιο διαδεδομένη άποψη αποδίδει τον «ξενιτεμό» στο κλείσιμο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η θέση δεν είναι αβάσιμη, αλλά είναι απλουστευτική. Δίχως αμφιβολία, η διόγκωση του αριθμού των φοιτητών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού μεταπολεμικά τροφοδοτείται από το «κλείσιμο» των ελληνικών ΑΕΙ μέχρι –με διαλείμματα στη δεκαετία του 1960- το 1981. Το διάστημα αυτό ο αριθμός των φοιτητών στην Ελλάδα παραμένει με βάση τα συγκριτικά δεδομένα (Κυπριανός 2004) σε πολύ χαμηλά επίπεδα και καλύπτει μόλις το 15% των αποφοίτων των εξατάξιων, τότε γυμνασίων. Το «κλείσιμο» βρίσκεται σε τρανταχτή αντίφαση τόσο με τη ραγδαία αύξηση του αριθμού των φοιτητών διεθνώς όσο και με τους κοινωνικούς και οικονομικούς μετασχηματισμούς της ελληνικής κοινωνίας.

Το «άνοιγμα» των πανεπιστημίων διεθνώς επιτρέπει στους Έλληνες να γράφονται σχετικά εύκολα στα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Χάρη στις αλλαγές στην ελληνική οικονομία, από την άλλη πλευρά, κυρίως μετά το 1958, αρκετοί Έλληνες, ακόμη και αγρότες, μπορούν να στείλουν τα παιδιά τους στο εξωτερικό. Πρόκειται, λογικά, κυρίως για τους φοιτητές που σπουδάζουν στις νέες, και οικονομικότερες, χώρες προορισμού, την Ιταλία αρχικά, τις Βαλκανικές αργότερα και τις Ανατολικο-ευρωπαϊκές στη συνέχεια. Στην ίδια κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε και αρκετά παιδιά που πάνε στις ΗΠΑ και, κυρίως, την πρώην Δυτική Γερμανία χάρη σε συγγενείς μετανάστες.

Πίνακας 2. Υποψήφιοι φοιτητές και εισακτέοι σε ΑΕΙ και ΤΕΙ (1980-2000)

Έτη	Υποψήφιοι Φοιτητές	Εισακτέοι ΑΕΙ	Εισακτέοι ΤΕΙ
1980/81	84.468	18.733	15.571

1985/86	149.246	29.087	35.336
1990/91	124.658	29.319	19.090
1995/96	153.547	26.938	19.560
1996/97	151.499	27.803	23.252
1997/98	169.750	30.912	25.660
1998/99		32.810	
1999/00		38.820	
1999/00**		40.641	

Πηγή: Για τη 2^η στήλη *Στατιστικές της Εκπαιδεύσεως*. Για τα δεδομένα του 1999-2000 με δύο αστερίσκους *Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών & Στατιστικής του ΥΠΕΠΘ*. Για την 1^η και την 3^η στήλη Μαγουλά, 2004. Σημειώνω ότι η Μαγουλά στηρίζεται σε στοιχεία της ΕΣΥΕ που διαφέρουν αισθητά από αυτά των Στατιστικών της Εκπαιδεύσεως.

Την υπόθεση της αιτιακής σχέσης κλεισίματος των ΑΕΙ και μετάβασης στο εξωτερικό μπορούμε να την ελέγξουμε και αντίστροφα. Το άνοιγμα των ελληνικών ΑΕΙ από το 1981 έχει αποτελέσματα, καθώς καταλαγιάζει τη ροή προς το εξωτερικό και τη μειώνει ελαφρά. Το ερώτημα είναι γιατί η ροή στα πανεπιστήμια εξωτερικού παίρνει μεγάλες διαστάσεις από το 1995 και ιδιαίτερα μετά το 1997, τη χρονιά ακριβώς που ο αριθμός των φοιτητών στα ελληνικά ΑΕΙ και ΤΕΙ, αρχίζει πάλι να αυξάνει μετά από το «πάγωμα» της κυβέρνησης Κ. Μητσοτάκη.^[2] Επιπλέον, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 οργανώνονται στην Ελλάδα και οι μεταπτυχιακές σπουδές.

Το άνοιγμα των ελληνικών ΑΕΙ δεν φτάνει, συνεπώς, για να ανακοπεί η μετάβαση στο εξωτερικό. Για να κατανοήσουμε την, εκ πρώτης όψεως, αντίφαση θα πρέπει να έχουμε κατά νου τους όρους του ανοίγματος της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη συγκυρία, εγχώρια και διεθνή, στην οποία λαμβάνει χώρα. Συντελείται, κατ' αρχήν, σε μία συγκυρία κατά την οποία αρκετά πτυχία δεν αποτελούν αυτονόητα διαβατήρια επαγγελματικής αποκατάστασης. Αυτό έχει να κάνει με τις αλλαγές στην αγορά εργασίας αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο επιτελείται το άνοιγμα, την πρόχειρη, κατά κανόνα, ίδρυση τμημάτων και σχολών, η οποία έχει επιπτώσεις και στο επαγγελματικό αντίκρισμα των πτυχίων τους. Στη συνθήκη αυτή, η ζήτηση ορισμένων («σίγουρων») πτυχίων, ιατρικής κυρίως, αναντίστοιχη με την προσφορά στα ελληνικά ΑΕΙ, οδηγεί πολλούς, εν πολλοίς από τα λαϊκότερα στρώματα, να στραφούν, κατά βάση, στις φθηνότερες αγορές πτυχίων για την απόκτησή τους.

Πίνακας 3. Άνεργοι απόφοιτοι ΑΕΙ σε χιλιάδες (1981-2002)

Έτος	Άνεργοι Συνολικά	Άνεργοι πτυχιούχοι ΑΕΙ συνολικά και κατά ομάδα ηλικίας					
		Σύνολο	20-24	25-29	30-44	45-65	65+
1981	155,3	13,1					
1991	301,1	29,8	8,8	12,8	7,2	1,0	0,1
1992	349,8	31,5	8,6	13,6	7,7	1,5	--
1993	398,2	43,6	10,2	19,1	12,4	2,0	--
1994	403,8	41,6	8,0	18,8	11,7	2,9	0,1
1995	424,7	46,1	8,6	20,5	13,6	3,2	0,1
1996	446,4	45,4	7,8	22,0	13,1	2,4	--
1997	440,3	45,5	7,5	20,9	13,4	3,7	--
1998	502,0*	43,2 (+,2)**					
1999	553,0*	53,9(+1,9)**					
2000	471,8*	45,1(+1,5)**					
2001	471,3*	44,4(+2,3)**					
2002	428,0	38,9(+1,7)**					

Πηγή: Για το διάστημα 1981-1997 *Ετήσιες έρευνες απασχόλησης του εργατικού δυναμικού*. Για το διάστημα 1998-2002 www.statistics.gr

* Ανεργία του Δ' εξαμήνου του αντίστοιχου έτους

** Στην παρένθεση είναι ο αριθμός των κατόχων διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου.

Αυτά, τέλος, λαμβάνουν χώρα, σε μία νέα διεθνή συγκυρία, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την έλευση της λεγόμενης κοινωνίας της πληροφορίας. Στο συνθήκη αυτή, σε συνδυασμό με την αύξηση των κατόχων πανεπιστημιακών τίτλων, ο μεταπτυχιακός τίτλος γίνεται τυπικό και συμβολικό μέσο για την προφύλαξη από την οικονομική και κοινωνική περιθωριοποίηση. Από την άλλη πλευρά, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας ανάδειξε την αγγλική γλώσσα σε κυρίαρχο, αν όχι μοναδικό, διεθνές μέσο επικοινωνίας. Διόλου τυχαίο ότι οι τρεις βασικές αγγλόφωνες χώρες, οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Αυστραλία προσέλκυσαν το 2002 πάνω από τους μισούς (το 52%) του 1,78 εκατομμυρίου ξένων φοιτητών στις χώρες του ΟΟΣΑ.

Οι παράμετροι που αναφέρθηκαν δεν εξαντλούν το ζήτημα των σπουδών στο εξωτερικό. Με εξαιρέσεις, κυρίως 1-2 τμήματα του ΕΜΠ, η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση από το 1870 έως το 1922 ήταν «ανοικτή» και εύκολα προσβάσιμη στους απόφοιτους της «μέσης» εκπαίδευσης. Κι όμως, το διάστημα αυτό μεταβαίνουν όλο και περισσότεροι Έλληνες στα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στις μέρες μας. Αν και τα μεταπτυχιακά τμήματα στα ελληνικά ΑΕΙ δεν λείπουν, όλο και περισσότεροι απόφοιτοι στρέφονται σε αντίστοιχα τμήματα πανεπιστημίων του εξωτερικού.

Η τρέχουσα παραφιλολογία περί ποιότητας των ελληνικών ΑΕΙ δεν απαντάει, στη γενικότητά της, στο ερώτημα. Δεν χωρά αμφιβολία ότι η μετάβαση σε ιδρύματα του εξωτερικού σχετίζεται άμεσα με το επίπεδο παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης στην Ελλάδα. Όπως και πολλές άλλες χώρες, κατά βάση μη προηγμένες οικονομικά, οι ελληνικές αρχές στέλνουν στη δεκαετία του 1870 υποτρόφους στη θεωρούμενη κατ' εξοχήν χώρα της γνώσης, τη Γερμανία, με στόχο τη μεταφορά γνώσης και τη συγκρότηση επιστημόνων ικανών να συμβάλουν στην παραγωγή της μετά την επιστροφή στη χώρα τους.^[1] Η πρακτική αυτή ακολουθείται έκτοτε, τόσο από κρατικούς φορείς όσο κι από ιδιωτικούς, με τη χορήγηση υποτροφιών. Ενδεικτικά, μόνο το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), που ιδρύθηκε επί τούτου το 1952, χορήγησε το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000 223 υποτροφίες για μεταπτυχιακούς υποτροφίες εξωτερικού (Kontogiannopoulou-Polydorides, Papadiamantaki, Stamelos, 1999, σ. 15). Τουλάχιστον άλλες τόσες υποτροφίες χορηγούνται από μη κρατικά ιδρύματα.

Στην εν λόγω κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε και τις υποτροφίες των ξένων κυβερνήσεων αλλά και των προγραμμάτων μεγάλων ιδιωτικών οργανισμών με διακηρυγμένο στόχο τη συνδρομή των λιγότερο ανεπτυγμένων χωρών και τη σύσφιξη, υποτίθεται, των διμερών τους σχέσεων. Από τη σκοπιά αυτή αξίζει να μνημονεύσουμε το κρατικό αμερικανικό πρόγραμμα Fulbright. «Από την ίδρυσή του το 1949 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60», γράφει ο Στ. Πεσμαζόγλου, «το πρόγραμμα ανταλλαγής υποτρόφων του ιδρύματος Fulbright επέτρεψε σε περισσότερους από χίλιους Έλληνες να βρεθούν στις ΗΠΑ και σε περίπου οκτακόσιους Αμερικανούς στην Ελλάδα. Το πρόγραμμα λειτούργησε σε τρία επίπεδα: κορυφαίοι ερευνητές, επαγγελματίες, αλλά και σπουδαστές (μεταπτυχιακοί και προπτυχιακοί)» (Πεσμαζόγλου, 1995, σ. 63).^[2] Ανάλογες πρακτικές υιοθέτησαν και οι «μεγάλες» ευρωπαϊκές χώρες όπως η Γαλλία και η Γερμανία. «Στην Ελλάδα», σημειώνει ο Στ. Πεσμαζόγλου, «η Γαλλία ξεκίνησε το 1945, αμέσως μετά τον πόλεμο, με την παροχή περίπου 50 υποτροφιών. Υψηλό ποσοστό αυτών των υποτρόφων αναγνωρίστηκαν αργότερα ως κορυφαίοι διανοούμενοι με μεγάλη επιρροή στην Ελλάδα, ακόμη και στην Ευρώπη», (Πεσμαζόγλου, 1995, σσ. 70-71).

Πέρα, λοιπόν, από εκείνους που δεν έχουν πρόσβαση στα ΑΕΙ του εσωτερικού, στο εξωτερικό πάει, σε προπτυχιακό και κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο, και μία ευάριθμη ομάδα, με στόχο τη γνώση και, εύλογα, τη μεταφορά και μετάδοση της στο εσωτερικό. Η πρακτική αυτή ακολουθείται από όλες τις χώρες, ιδιαίτερες ορισμένες, όπως η Κίνα και η Κορέα, που αποσκοπούν μέσω των φοιτητών τους σε ξένα πανεπιστήμια, κυρίως των ΗΠΑ, στην εισαγωγή τεχνολογίας.

Οι σπουδές στο εξωτερικό, ιδιαίτερα σε ένα καλό πανεπιστήμιο μιας προηγμένης οικονομικά χώρας, εκτός από την πρόσβαση στη γνώση προσδίδουν κύρος και καταξίωση. Αποτελούν, με άλλα λόγια, θεμελιώδες μέσο κοινωνικής διάκρισης: το πτυχίο αποτελεί εχέγγυο γνώσης και μόρφωσης, ο τόπος προορισμού εχέγγυο εμπειριών και η ομιλούμενη γλώσσα διαβατήριο συμμετοχής σε μία κοσμοπολίτικη ομάδα. Για λόγους συναφείς με την ιστορία των αστικών στρωμάτων στην Ελλάδα, από το 1890 και μετά, πολλοί γόνοι της ομάδας αυτής «σνομπάρουν» τα ελληνικά πανεπιστήμια και στρέφονται στα «καλά» του εξωτερικού.

Η συγκεκριμένη πρακτική δεν συνιστά βέβαια ελληνική ιδιοτυπία. Ομόλογα φαινόμενα υπάρχουν και στις άλλες χώρες. Η «ελίτ» των χωρών του τρίτου κόσμου συχνάζει τα καλά δυτικά πανεπιστήμια, η γαλλική τις *Μεγάλες Σχολές* και η αμερικανική τα «καλά» πανεπιστήμια, κυρίως αυτά της Ivy League. Στην Ελλάδα ανάλογη λειτουργία σήμερα επιτελούν, κατ' αρχήν, τα «καλά» ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και αυτά των μεγάλων δυτικών χωρών (αμερικανικό κολέγιο, γερμανικό σχολείο, γαλλικό, ιταλικό...). Η μετάβαση στο εξωτερικό συνήθως είναι το επιστέγασμα της προηγούμενης διαδρομής.

Η κοινωνική διάκριση οδηγεί αρκετούς γόνους εύπορων οικογενειών στα πανεπιστήμια του εξωτερικού μετά το 1870, πάνω απ' όλα στη Γαλλία, την πλέον κοσμοπολίτικη χώρα την περίοδο αυτή. Η καλή γνώση της γαλλικής συνιστά ουσιώδες μέσο για την κατάληψη αξιωμάτων, δημόσιων κατά κύριο λόγο. Στην ίδια κατηγορία ανήκει σημαντικό τμήμα Ελλήνων από αυτούς που καταφεύγουν στα δυτικά πανεπιστήμια μεταπολεμικά, ιδιαίτερα, μέχρι τη δεκαετία του 1980 αυτή που κάνουν μεταπτυχιακά. Αρκετοί από αυτούς προέρχονται από τα «καλά» σχολεία στην Ελλάδα (κυρίως τα ξενόγλωσσα) και μεταβαίνουν, συχνά, απευθείας στο εξωτερικό παρακάμπτοντας τα εγχώρια πανεπιστήμια. Άλλοι, αφού πετύχουν – όπως συμβαίνει κατά τεκμήριο με τους μαθητές αυτούς- στα ιδρύματα της αρεσκείας τους μεταβαίνουν στο εξωτερικό για μεταπτυχιακά. Στη συνθήκη αυτή η απαξίωση του ελληνικού σχολείου αποτελεί όρο για την αξιοδότηση ορισμένων ιδρυμάτων της αλλοδαπής και, εν τέλει, όρο για την αυτοαξιοδότηση των συγκεκριμένων ατόμων και ομάδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Balachamis P., (1971), *Die griechische Volksschullehrerbildung – Unter besonderer Beruecksichtigung des Einflusses der deutschen Padagogik*, Inaugural – Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Ludwig – Maximilians – Universität zu Munchen.
- Bois Cora du (1956) *Foreign Students and Higher Education in the United States*, American Council on Education, Washington D.C. by Carnegie Endowment for International Peace.
- Charle, Ch., Verger, J., (1994), *Histoire des universités*, Paris: PUF.
- Δημαράς, Κ. Θ., (1987), *Εν Αθήναις τη 3^η Μαΐου 1837*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ετήσιες έρευνες απασχόλησης του εργατικού δυναμικού*, 1981-1997.
- Freely J., (2000), *A History of Robert College, The American College for Girls, and Bogazici University*, Istanbul: Bosphorus University, Volume I, YKY.
- Karady V., (1992), *Rapports inter-universitaires et rapports culturels en Europe (1871-1945). Rapport de fin d'étude*, Centre de Sociologie de l'Education et de la Culture, EHESS et CNRS.
- Κιμουρτζής Π., (2005), «Φοιτητική κινητικότητα και ροή ειδικευμένου προσωπικού: Η περίπτωση της Ελλάδας στα τέλη του 20^{ου} αιώνα», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 5, Φθινόπωρο, σσ. 48-92.
- King H. H., (1925), "Outline History of Students Migrations" in *The Foreign Study in America. A Study by the Commission on Survey of Foreign Students in the United States of America*, Under the Auspices of the Friendly Relations Committees of the Young Men's Christian Association and the Young Women's Christian Association, edited by W. R. Wheeler, H. H. King, and A. B. Davidson, with a foreword by Robert E. Speer, New York: Association Press, σσ. 3-38
- Kontogiannopoulou-Polydorides G, Papadiamantaki Y., Stamelos G., (1999), *Higher Education Admissions and Student Mobility within the EU*, "ADMIT, Project funded by the European Community under the Targeted Socio-Economic Research Programme (TSER).
- Kontogiannopoulou-Polydorides G, Papadiamantaki Y., Stamelos G., (2001), *Higher Education Admissions and Student Mobility within the EU*, "ADMIT", Project funded by the European Community Research Directorate-General within the TSER Programme, December 2001.
- Κούμας Κ., (1832), *Ιστορία των ανθρωπίνων πράξεων, τόμος 12^{ος}*, Βιέννη: (ανατύπωση Αθήνα, εκδόσεις Ν. Καραβίας, 1998).
- Kiprianos P., (2007), "La formation des élites grecques dans les universités occidentales », περιοδικό *Histoire de l'Education*, Ιανουάριος, σσ. 1-28.
- Κυπριανός Π., (2004), *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδόσεις Βιβλιόραμα.
- Kyprianos P., (1995). "Diplômes et Etat: sur la passion de l'école dans la Grèce contemporaine", *Revue Tiers Monde*, τχ. 143, Παρίσι, Ιούλιος- Σεπτέμβριος, σσ. 598-619.
- Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux - Arts, (1910), *Enquêtes et documents relatifs à l'enseignement supérieur. C. Rapports des conseils des universités pour l'année scolaire 1908-1909*, Paris : Imprimerie Nationale.
- Μαγουλά Θ., (2004), «Η ζήτηση από Έλληνες τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο εξωτερικό», στο Δ.Γ. Τσαούσης (επιμέλεια), *Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 491-518.
- Moraitinis P. A., (1877) *La Grèce telle qu'elle est*, Αθήνα: (ανατύπωση Αθήνα εκδόσεις Ν. Καραβίας, 1986.
- OECD, (2002), *Education Policy Analysis*, Paris.

OECD, (2004), *Education at a Glance*, Paris.

Παπαρρηγόπουλος Κ. (1873), Λόγος εκφωνηθείς την ΚΓ΄ Οκτωβρίου 1873.

Πεσμαζόγλου Σ. (1995), *Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και τεχνική βοήθεια στη μεταπολεμική Ελλάδα. Η διπλωματία των εκσυγχρονιστικών ιδεών*, Αθήνα, Κομοτηνή: εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Readings B., (1996), *The University in Ruins*, Harvard: Harvard University Press.

Σιδέρη Α., (1989), «Εν Εσπερία τα φώτα», στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία. Ιδεολογική διάσταση και προοπτικές*, Αθήνα: ΙΑΕΝ – ΓΓΝΓ, τ. Α΄, σσ. 84-98.

Στατιστική της Εκπαιδεύσεως,

UNESCO, *Statistical Years Book*, 1990-1997.

Ψαχαρόπουλος Γ.,– Καζαμίας Α.Μ, (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.

Weill, C., (1996), *Etudiants Russes en Allemagne, 1900-1914. Quant la Russie frappait aux portes de l'Europe*, Paris : l'Harmattan.

White, G. E., (1940), *Adventuring with Anatolia College*, Grinnel, Iowa: Register Publishing Company.

^[1] Μέχρι το 1922 στους Έλληνες φοιτητές στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια θα πρέπει να προστεθούν και λίγοι ακόμη οι οποίοι εγγράφονται ως υπήκοοι της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

^[2] Το ποσοστό εξαρτάται από τον τρόπο υπολογισμού των φοιτητών στην Ελλάδα. Το 1994, πχ, οι φοιτητές ΑΕΙ ανερχόταν συνολικά σε 195.785. Από αυτούς 105.314 ήταν γραμμένοι σε «κανονικά εξάμηνα» και οι άλλοι 90.476 «πέραν των κανονικών». Σ' αυτούς θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τους φοιτητές των ΤΕΙ που ανερχόταν σε 60.000.

^[3] Σύμφωνα με επίσημη αμερικανική εκτίμηση, από το 1781 έως το 1850 περισσότεροι από 100 Αμερικανοί σύχνασαν σε γερμανικά πανεπιστήμια. Το ακαδημαϊκό έτος 1835-1836 οι αλλοδαποί φοιτητές ανέρχονταν στα γερμανικά πανεπιστήμια σε 475, ήτοι στο 4,02% του συνόλου των φοιτητών. Το ακαδημαϊκό έτος 1870-1871 οι αλλοδαποί φοιτητές προσέγγιζαν τους 735, ήτοι 6,1% του συνόλου των φοιτητών. Το 1892 οι αμερικανοί φοιτητές ανέρχονταν σε 415 και αντιπροσώπευαν το 22% του συνόλου των ξένων φοιτητών. (King, 1925).

^[4] Στη Γερμανία, ενδεικτικά, λόγω της αντίδρασης των Γερμανών φοιτητών, στα 1905, οι οποίοι βλέπουν τους ξένους να τους «παίρνουν» τις δουλειές σε ορισμένους τομείς αιχμής, όπως στη χημική βιομηχανία, ορίζεται ότι το ποσοστό των ξένων φοιτητών δεν μπορεί να υπερβαίνει το 12% των γηγενών. Το 1912, ως αντίδραση στη μεγάλη αύξηση των Ρώσων φοιτητών στις Ιατρικές σχολές, θεσπίζεται στην Πρωσία ανώτατο όριο για τους ξένους φοιτητές ο αριθμός των 900 ανά χώρα. (Weill, 1996, σ. 82-83).

^[5] Οι συγκρίσεις αυτές έχουν ασφαλώς μόνο ενδεικτική αξία εφόσον η κατάσταση στα πανεπιστήμια των χωρών αυτών είναι τελείως διαφορετική. Τα αμερικανικά πανεπιστήμια το διάστημα αυτό δέχονται συγκριτικά μεγάλο αριθμό φοιτητών σε αντίθεση με τα αυτά της Σερβίας, της Ρουμανίας και, ακόμη, περισσότερο της Ρωσίας που είναι «κλειστά».

^[6] Εκτός από την εμπορευματοποίηση των πανεπιστημιακών πτυχίων και τη συνακόλουθη μέριμνα των χωρών που τους παρέχουν να αναγνωριστούν από κράτη και αγορές, οι αριθμοί αποτελούν μέρος των εντυπώσεων που επιδιώκει να κερδίσει η κάθε χώρα στο πλαίσιο του σκληρού ανταγωνισμού των μεγάλων δυτικών χωρών για την προσέλκυση αλλοδαπών φοιτητών. Τα γερμανικά πανεπιστήμια, ενδεικτικά, κατατάσσουν στην κατηγορία «αλλοδαποί» και τους φοιτητές εκείνους, Τούρκους κατά τεκμήριο, οι οποίοι γεννήθηκαν στη Γερμανία, πήγαν σε γερμανικό σχολείο αλλά δεν έχουν γερμανική υπηκοότητα. Το ίδιο, απ' όσο ξέρω, κάνουν και άλλες χώρες.

^[7] Το διάστημα 1995-2002 ο αριθμός των φοιτητών και σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνει κατά 80%.

^[8] Με την καθιέρωση των διεθνών εκθέσεων, γίνονται γνωστά τα επιτεύγματα σε διάφορους τομείς. Ορόσημο αποτελεί η έκθεση του 1854 στο Λονδίνο. Η τεχνολογική υπεροχή των Γερμανών βιώνεται ως παράγωγο της καλύτερης εκπαίδευσής τους. Η εικόνα της υπεροχής της γερμανικής εκπαίδευσης προβάλλει ως αυτονόητη μετά τη νίκη της Πρωσίας στο γαλλο-γερμανικό πόλεμο του 1870. Στην Ελλάδα, το επιχείρημα χρησιμοποιείται κατά κόρο από τους υπέρμαχους της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης. Ένα από τα μέσα για το σκοπό αυτό, όπως και για την κάλυψη των αναγκών σε ειδικευμένο προσωπικό, είναι η αποστολή νέων στο εξωτερικό, κυρίως τη Γερμανία. Η τάση ενισχύεται μετά το γάμο, το 1877, του διαδόχου Κωνσταντίνου με την αδελφή του αυτοκράτορα Γουλιέλμου, τη συνακόλουθη σύσφιξη των σχέσεων των δύο χωρών και τη μεγαλύτερη επιρροή της Γερμανίας στην Ελλάδα.

^[9] Διόλου, συνεπώς, τυχαίο ότι το 1951 ο αριθμός των Ελλήνων στα αμερικανικά πανεπιστήμια φτάνει τους 651 (Bois, 1956), αριθμός εντυπωσιακός αν αναλογιστούμε ότι οι φοιτητές στα ελληνικά πανεπιστήμια δεν ξεπερνάνε τις 15.000.

Ένα μοντέλο αναφοράς της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την περίπτωση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: μια ιστορική - κοινωνιολογική προσέγγιση

Γεράσιμος ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ
Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστημίου Πατρών

Αντώνης ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής
Ελληνικού Ανοικτού Παν/μίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η προσέγγιση της ανάπτυξης της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την περίπτωση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΟΥ/UK). Τα συμπεράσματά μας συνοψίζονται στα εξής: • Για την ίδρυση του ΟΥ/UK (1969) κυρίαρχη υπήρξε η πολιτική διάσταση, καθώς οικοδομήθηκε μέσα από τη δράση συγκεκριμένων προσωπικοτήτων του εργατικού κόμματος. • Με την ίδρυση του ΟΥ/UK έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν: η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η ισότητα των πολιτών στη μόρφωση, η ανοικτότητα του πανεπιστημίου στην κοινωνία και η ανοικτότητα σε νέες επιστημονικές απόψεις. • Η προώθηση ριζοσπαστικών κοινωνιολογικών απόψεων τη δεκαετία του 1970 από τα προγράμματα σπουδών του ΟΥ/UK, που αποτέλεσαν και κριτική στον κυρίαρχο δομολειτουργικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, έφεραν το ίδρυμα σε αντιπαράθεση με τη Συντηρητική κυβέρνηση της Θάτσερ. Ωστόσο αυτό συνέχισε να αναπτύσσεται επεκτείνοντας τις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες και στο εξωτερικό. • Με την ίδρυση και ανάπτυξη του ΟΥ/UK δημιουργείται ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, που μέχρι σήμερα εμφανίζεται ως ένα από τα πρότυπα παροχής εκπαίδευσης από απόσταση.

ABSTRACT

The aim of this work is to create an approach of the development of open and distance learning with the case of the Open University /UK. Our results are focused on the following matters: for the creation of the OU/UK there was a fundamental political dimension, as it was built through the action of some specific personalities of the labor party. When the OU/UK was established there was a try to apply the theory of human capital, the access of all citizens to education, the openness of the University to the community and the openness to new scientific approaches. The new radical and sociological views during the 70s in the new OU programmes brought the Institution in a contradiction with the conservative government. However the OU continued to develop by expanding its educational activities abroad. Together with the beginning and development of the OU there is a complete educational model which until today it is one of the most innovator examples of distance learning.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο J. Daniel, αντιπρύτανης του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΟΥ/UK) κατά την επέτειο των 25 ετών από την ίδρυση του συγκεκριμένου ιδρύματος, υποστήριξε ότι:

«Το καλοκαίρι του 1970 μια πρώτη στρατιά 25.000 φοιτητών έγινε δεκτή σε ένα καινούργιο πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές αυτοί αναλάμβαναν έναν κίνδυνο με την εγγραφή τους στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Επρόκειτο για έναν θεσμό που δεν είχε δοκιμαστεί και οι ριζοσπαστικές καινοτομίες της ελεύθερης πρόσβασης και των αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση πολυμέσων, που είχε εισαγάγει το νέο πανεπιστήμιο, είχαν προκαλέσει αντιπαραθέσεις και σκεπτικισμό στους πολιτικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους. Τώρα όμως, μια γενιά μετά, μπορούμε να πούμε ότι οι τολμηροί αυτοί φοιτητές πρωτοστάτησαν

στην **πιο σημαντική καινοτομία της εποχής τους** [η έμφαση δική μας]» (Βλ. Daniel όπως παρατίθεται στο Keegan, 2000, σελ. 23).

Το ΟΥ/UK απέτελεσε πράγματι έναν καινοτόμο θεσμό όσον αφορά την προώθηση της διαβίου εκπαίδευσης και την εφαρμογή στην πράξη της δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας. Δηλαδή της παροχής της δυνατότητας για σπουδές στους ενήλικους που το επιθυμούν και οι οποίοι είχαν, κατά το παρελθόν, αποκλειστεί από το μορφωτικό αγαθό για διάφορους λόγους όπως λ.χ. τα γεωγραφικά και οικονομικά εμπόδια, οι οικογενειακές και εργασιακές δεσμεύσεις -συνθήκες - υποχρεώσεις, η αποτυχία εισαγωγής σε ένα τριτοβάθμιο ίδρυμα με το σύστημα των συμβατικών εξετάσεων. Το διεθνές κύρος του ΟΥ/UK φανερώνεται μέσα από δύο παραμέτρους. Πρώτον, αποτέλεσε μοντέλο όσον αφορά τις διαστάσεις της οργάνωσης, λειτουργίας και ανάπτυξης των εξ αποστάσεως διδακτικών δραστηριοτήτων. Γ' αυτό και πολλά από τα Ανοικτά Πανεπιστήμια, που ιδρύθηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως είναι και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, προσπάθησαν σε κάποιο βαθμό να το μιμηθούν. Και δεύτερον, ο όρος «Ανοικτό Πανεπιστήμιο» που, ουσιαστικά, εισήχθηκε από το ΟΥ/UK υιοθετήθηκε κι από άλλα ιδρύματα, τα οποία θα ήταν σωστότερο να αποκαλούνται «πανεπιστήμια παροχής εξ αποστάσεως διδασκαλίας» (Keegan & Rumble, 1982, σελ. 12), διότι λειτουργούν με περιορισμούς που αντίκεινται στην έννοια της «ανοικτότητας».

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η προσέγγιση, από ιστορική και κοινωνιολογική άποψη, του μοντέλου ανάπτυξης και εξέλιξης της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την περίπτωση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

2. Η ΠΟΡΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΟΥ/UK: ΤΟ ΣΚΗΝΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΓΚΑΙΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Θεμελιακό στοιχείο για την προσέγγιση και την κατανόηση κάθε κοινωνικού φαινομένου, σύμφωνα με τον Weber (1964), αποτελεί η εστίαση του ενδιαφέροντος στις ενέργειες των ατόμων, που δραστηριοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Η κατανόηση και η εξήγηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων προωθείται μέσα από τη συμπλοκή δύο διαστάσεων: α) της προθετικής δράσης των ανθρώπων και β) των δομικών συνθηκών του κοινωνικο-οικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος (Giddens, 1984). Η τελευταία διάσταση είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική και επιβοηθητική όσον αφορά την ανάλυση των κοινωνικών και συνακόλουθα των εκπαιδευτικών φαινομένων στην περίπτωση που αυτά ειδικθούν στην ιστορική τους προοπτική (Giddens, 1986 και 1997). Συνεπώς, θεωρούμε ότι σημαντική για την εξέλιξη των κοινωνικών πραγμάτων είναι η συμβολή της ανθρώπινης προσωπικότητας, καθώς αυτή μπορεί να εκφράσει και να ερμηνεύσει τις υπάρχουσες ιδέες, τα κοινωνικά αλλά και τα ιστορικά δεδομένα μιας συγκεκριμένης ιστορικής συγκυρίας. Δηλαδή οι άνθρωποι κινούμενοι μέσα στους δομικούς περιορισμούς του κοινωνικού τους πλαισίου μπορούν να δημιουργήσουν την ιστορία τους (Giroux, 1983). Και εδώ χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των προσπαθειών διαμόρφωσης και θεμελίωσης του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Για τη σύλληψη και την προώθηση στη Μεγάλη Βρετανία της ιδέας για την ίδρυση ενός τριτοβάθμιου ιδρύματος, το οποίο να έχει ως κύριο και αποκλειστικό του έργο την παροχή εκπαίδευσης από απόσταση σε όλους τους πολίτες, που θα το επιθυμούσαν, κυρίαρχη αναδεικνύεται η πολιτική δομή. Αυτή δραστηριοποιείται μέσα από το Εργατικό Κόμμα, που τόσο ως αντιπολίτευση όσο και ως κυβέρνηση (από το 1964 μέχρι το 1979) εξέφρασε και διαμόρφωσε τις ιδέες εκείνες, που οδήγησαν στην ίδρυση και λειτουργία του ΟΥ/UK. Ενός πανεπιστημίου που διαφοροποιείται σημαντικά από τα συμβατικά πανεπιστήμια.

Εξάλλου, στην έννοια του «ανοικτού πανεπιστημίου» ενδέχεται να υπάρχουν και να εκφράζονται διαφορετικές θεωρητικές και πολιτικές απόψεις. Δηλαδή, λ.χ., επιδιώκεται η προώθηση της ισότητας ευκαιριών ή μόνο η απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει ανάγκη η αγορά εργασίας; Κι ακόμη, τελικός στόχος είναι η οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας ή μιας κοινωνίας της γνώσης; Το ΟΥ/UK μπορεί να γίνει αντιληπτό (Filirakou, 2005): α) ως προϊόν μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, καθώς αναδύεται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, και β) μέσα από την αμφισημία του όρου «ανοικτότητα». Η έννοια, δηλαδή, αυτή μπορεί να εκφράζει τόσο μια κοινωνική ανάγκη για το άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στους πολίτες, όσο και για το άνοιγμα σε νέες ιδέες και επιστημονικές απόψεις, που είναι ενδεχόμενο ν' αντιμετωπίζονταν με σκεπτικισμό, καχυποψία ή/και απορριπτική διάθεση κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 από τα παραδοσιακά πανεπιστήμια.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε εκείνους τους παράγοντες του ιστορικο-κοινωνικού περιβάλλοντος, που θεωρούμε ότι συνέβαλαν στη διαμόρφωση των αναγκαίων συνθηκών για την ανάδυση της ιδέας της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την οντότητα του ΟΥ/UK:

Το Εργατικό Κόμμα:

Το Εργατικό Κόμμα υπήρξε η κυρίαρχη πολιτική δύναμη στη Βρετανία, που εξέφρασε και προώθησε με την πολιτική του κατά την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο την ιδεολογία της αλλαγής στην εκπαίδευση με στόχους την προώθηση: της ισότητας ευκαιριών και της άμεσης ή ελεύθερης πρόσβασης στη μάθηση. Έτσι, από το 1947 η εργατική κυβέρνηση, που τότε ανήλθε στην εξουσία, προχώρησε αρχικά στη θεσμοθέτηση της δωρεάν παιδείας ως μιας πρώτης προσπάθειας για την ανταπόκριση της Βρετανίας στα δεδομένα της μεταπολεμικής κοινωνικο-οικονομικής και πολιτικής εσωτερικής και διεθνούς συγκυρίας. Πρόκειται για μια προσπάθεια που συνδεόταν με τον αναπτυξιακό οικονομικό προσανατολισμό, τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και την οικοδόμηση του Κράτους Πρόνοιας (Ράσης, 2004). Μάλιστα, οι παρεμβάσεις των Εργατικών εντοπίζονται (Blackledge & Hunt, 2000): α) στην επίτευξη προόδου και αλλαγών στα εκπαιδευτικά ζητήματα μέσω της κρατικής πολιτικής, και β) στη φροντίδα για την αύξηση της πρόσβασης των πολιτών στην εκπαίδευση. Οι επιλογές, συνεπώς, του Εργατικού Κόμματος συνδέονται με την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων από τα «πάνω» με στόχο την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση μέσα από τη στήριξη του δημόσιου σχολείου, γεγονός που αναμενόταν να ωφελήσει την εργατική τάξη. Γι' αυτό κι επιχειρήθηκε η αύξηση του ορίου ηλικίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση στα 16 χρόνια, μέσα από το θεσμό των «ενιαίων» (comprehensive) σχολείων και τη διεύρυνση της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης με την παροχή περισσότερων θέσεων για σπουδές.

Η συναίνεση στην πολιτική του Εργατικού κόμματος:

Οι πολιτικές ιδέες και οι πολιτικές παρεμβάσεις του Εργατικού Κόμματος φαίνεται ότι διέθεταν την συναίνεση και την αποδοχή της εργατικής τάξης, των εκπαιδευτικών και μερίδας της επιστημονικής κοινότητας. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η συγκεκριμένη πολιτική παράταξη για τη διαμόρφωση της πολιτικής της στηρίχθηκε στα πορίσματα κοινωνιολογικών ερευνών, τα οποία φάνερωναν την ύπαρξη ανισότητας στην εκπαίδευση, όπως συνέβηκε με την περίπτωση θέσπισης του ενιαίου σχολείου (Blackledge & Hunt, 2000). Μάλιστα, σημαντικές έρευνες που επηρέασαν τη διαμόρφωση της Βρετανικής εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν αυτές του Glass (1954) και των Floud, Halsey και Martin (1957), που αναφέρονταν στη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ταξική προέλευση των μαθητών. Ακόμη, σημαντικοί κοινωνιολόγοι, όπως ο M. Young και ο A. Crosland, συμμετείχαν ως ερευνητές ή διανοούμενοι στις διαδικασίες διαμόρφωσης των ιδεολογικών και πολιτικών θέσεων και προσανατολισμών του Εργατικού Κόμματος (Shelton, 2001). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική των Εργατικών ο κλάδος των εκπαιδευτικών αναβαθμίστηκε καθώς του αναγνωρίστηκε ειδικός ρόλος για τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών πρακτικών των σχολείων στα οποία εργάζονταν (Centre for Contemporary Cultural Studies, 1981).

Τα κυρίαρχα ιδεολογικά ρεύματα της μεταπολεμικής περιόδου για την εκπαίδευση:

Οι κυρίαρχες ιδέες του τεχνολογικού λειτουργισμού, που εκφράστηκαν μέσα από τις αναπτυξιακές εκσυγχρονιστικές θεωρίες και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, ήταν αποδεκτές από το Εργατικό Κόμμα και έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν μέσα από την ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000; Kuebart, 1987; Λιοναράκης, 1998). Έτσι η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένα είδος επένδυσης, που θα μπορούσε να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη. Γι' αυτό υπήρξε η αύξηση των δαπανών για την παιδεία με στόχο την προώθηση μέτρων για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας και την αύξηση της πρόσβασης των πολιτών στην εκπαίδευση. Γεγονός που αναμενόταν ότι θα βοηθούσε στην αξιοποίηση των ικανών, στη μείωση της φτώχειας, στη δικαιότερη κατανομή του εισοδήματος και στην τεχνολογική πρόοδο (Καζαμίας, 1992; Karabel & Halsey, 1977; Schultz, 1961; Φραγκουδάκη, 1985). Οι ιδέες αυτές, λοιπόν, θεωρήθηκαν από τους Εργατικούς πολιτικούς ως συμβατές με τους στόχους του κόμματός τους, γεγονός που τους οδήγησε στη θεώρηση της εκπαίδευσης ως επένδυσης για το μέλλον (οικονομικό στόχος) και ως μέσου για την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών (ανθρωπιστικός στόχος) (Centre for Contemporary Cultural Studies, 1981). Το γεγονός αυτό συνδυάστηκε με το γενικότερο αίτημα προς την κυβέρνηση για την παραγωγή καλύτερων και περισσότερων τεχνολόγων και επιστημόνων (Gorbutt, 1970; Young, 1998). Η δημιουργία, λοιπόν, του Ανοικτού Πανεπιστημίου στη Βρετανία προβλήθηκε σαν μια καθαρά πολιτική πράξη, που επεδίωκε συνειδητά την προώθηση και εφαρμογή της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών με κύριο και βασικό στόχο το να ωφελήσει προπάντων τους πολίτες με εργατικό κοινωνικο-οικονομικό status (Perry, 1976).

Η εμπειρία και οι απόψεις για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη χρήση της τεχνολογίας στη Βρετανική εκπαίδευση:

Η αναγκαιότητα για την εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων είχε εκφραστεί στη Βρετανία κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα από επίσημους φορείς όπως το Βρετανικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων

(British Institute of Adult Education) και η Επιτροπή Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Συμβουλίου Εκπαίδευσης (Adult Education Committee of the Board of Education). Άλλωστε οι δύο αυτοί φορείς είχαν συνεργαστεί κατά το παρελθόν, όπως συνέβη το 1924 με την επιδίωξη της αξιοποίησης της τεχνολογίας αιχμής της εποχής εκείνης προκειμένου να προωθήσουν τον κοινό τους στόχο, που ήταν ακριβώς η παροχή μετασχολικών εκπαιδευτικών ευκαιριών κατάρτισης στους ενήλικους Βρετανούς πολίτες (Shelton, 2001). Πιο συγκεκριμένα, τότε δημιούργησαν με τη συνεργασία του BBC μιας σειράς ομιλιών για την υποστήριξη αντίστοιχου έντυπου υλικού, το οποίο διανεμήθηκε σε ενήλικους με στόχο την εκπαίδευση κι επιμόρφωσή τους. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι λίγο αργότερα ο J.S. Stobart (1926) πρότεινε την εξέταση της δυνατότητας για τη δημιουργία ενός «καλωδιακού / ασύρματου πανεπιστημίου» (wireless university) (Perry, 1976). Στο πλαίσιο της Βρετανίας υπήρξαν εκπαιδευτικά ιδρύματα, μεταξύ των οποίων τα Πανεπιστήμια Λονδίνου, Ιρλανδίας και St Andrews, που είχαν χρησιμοποιήσει κατά τον 19^ο και 20^ο αι. τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (αλληλογραφία και ραδιοφωνικά προγράμματα) για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων (Bell & Tight, 1993). Συνεπώς, στο Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο εφαρμόστηκαν προϋπάρχουσες ιδέες για την εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ το ίδιο το ίδρυμα μπορεί να θεωρηθεί και ως ο καρπός της πίεσης, που ασκήθηκε από το Κίνημα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Εργατική κυβέρνηση (Ράσης, 2004). Επίσης, στο ΟΥ/UK υιοθετήθηκαν και αναπτύχθηκαν οι γνωστές από το παρελθόν μέθοδοι της παροχής εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που συνδυάστηκαν με την αξιοποίηση των τεχνολογιών αιχμής της δεκαετίας του 1960 προκειμένου να υποστηριχθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ιδρύματος. Άλλωστε, από τις αρχές της συγκεκριμένης δεκαετίας υπήρξαν συζητήσεις από την πλευρά του συντηρητικού Υπουργού Παιδείας και του BBC, ως κρατικού ραδιοτηλεοπτικού φορέα, για τη διερεύνηση των προοπτικών δημιουργίας ενός «Κολεγίου του Αέρα» (College of the Air). Κι αυτό ως αποτέλεσμα των απόψεων που τότε διατυπώνονταν για την αξιοποίηση του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης στην παροχή σπουδών από απόσταση από διανοούμενους κι από συγκεκριμένους φορείς, όπως η Ανεξάρτητη Αρχή Τηλεόρασης (Independent Television Authority - ITA) και η Επιτροπή Robbins. Η τελευταία είχε συσταθεί το 1961 για να μελετήσει τη Βρετανική τριτοβάθμια εκπαίδευση και να προτείνει αλλαγές (Ferguson, 1975; Perry, 1976; Shelton, 2001). Η Έκθεση της Επιτροπής Robbins, που παρουσιάστηκε τον Οκτώβρη 1963, δρομολόγησε την επέκταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη Βρετανία και την προσπάθεια μετασχηματισμού της από ελίτιστική σε μαζική, όπως συνέβηκε με την περίπτωση του ΟΥ/UK. Έτσι, μέσα από την προώθηση της ιδέας για την επέκταση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση θα υπήρχε η προσδοκία για την εφαρμογή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην πράξη και την εξασφάλιση κοινωνικής ειρήνης (Ράσης, 2004).

Οι σημαντικές προσωπικότητες:

Η γένεση και η εξέλιξη της ιδέας του Ανοικτού Πανεπιστημίου οφείλεται στη δράση δύο προσώπων, που κατανόησαν και εξέφρασαν σε πρακτικό επίπεδο τις ανάγκες και τα ζητούμενα της εποχής τους. Πρόκειται για τον ηγέτη, αρχικά, του Εργατικού Κόμματος και κατοπινό Πρωθυπουργό Harold Wilson, που διατύπωσε και πρόβαλλε τη συγκεκριμένη ιδέα και την Jennie Lee, την οποία ο ίδιος διόρισε προκειμένου να εργαστεί και να διαμορφώσει την ιδέα του Ανοικτού Πανεπιστημίου σε υλοποιήσιμο στόχο.

Η ιδέα του Ανοικτού Πανεπιστημίου γεννήθηκε το Πάσχα του 1963 στο σπίτι του Wilson κατά τη συζήτησή του με τα στελέχη του Εργατικού Κόμματος (MacArthur, 1974). Για τη διαμόρφωση της ιδέας αυτής λήφθηκαν υπόψη η περιρρέουσα ατμόσφαιρα στη Βρετανία για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι πιέσεις για αύξηση της παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών τόσο από το Κίνημα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όσο κι από τη ριζοσπαστική πτέρυγα του Εργατικού Κόμματος, η δυνατότητα αξιοποίησης της ραδιοτηλεοπτικής τεχνολογίας μέσα από τη συνεργασία με το BBC και οι προσωπικές εμπειρίες του Wilson από τις επισκέψεις του στη Σοβιετική Ένωση. Εκεί διαπίστωσε ότι ένα μεγάλο μέρος των επιστημόνων τεχνολογικών ειδικοτήτων (όπως λ.χ. Μηχανικοί) είχαν αποκτήσει το πτυχίο τους μέσα από το συνδυασμό της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (αλληλογραφία υποστηριζόμενη από ραδιοφωνικά προγράμματα) και του συμβατικού τρόπου σπουδών στα παραδοσιακά πανεπιστήμια (παρακολούθηση μαθημάτων κατά το τελευταίο έτος στο πανεπιστήμιο της Μόσχας). Έτσι, στις 8 Σεπτεμβρίου 1963 ο Wilson μιλώντας στη Γλασκόβη διατύπωσε την πρόταση για την ίδρυση ενός «Ραδιοτηλεοπτικού Πανεπιστημίου» (University of the Air). Σε αυτό θα γινόταν προσπάθεια για το συνδυασμό του Σοβιετικού παραδείγματος και της χρησιμοποίησης οπτικής διδακτικής βοήθειας (Shelton, 2001). Δηλαδή θα επρόκειτο για ένα ίδρυμα με εθνική εμβέλεια στο οποίο θα προσφέρονταν σπουδές με αλληλογραφία και που θα υποστηρίζονταν με ραδιοτηλεοπτικό υλικό από το BBC. Και μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του ιδρύματος αυτού θα γινόταν προσπάθεια για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας δημοκρατικής, όπου όλοι οι ενήλικοι πολίτες θα είχαν το δικαίωμα και τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση. Το 1964 οι απόψεις του Wilson για το «Ραδιοτηλεοπτικό Πανεπιστήμιο» εντάχθηκαν στο επίσημο Πρόγραμμα του Εργατικού

Κόμματος (Labour Manifesto) για τις εκλογές του Οκτωβρίου του ίδιου έτους. Μετά την επικράτηση των Εργατικών στις εκλογές ο Wilson ανέθεσε την αποκλειστική ευθύνη της προώθησης του έργου της ίδρυσης του πανεπιστημίου, που στοχαζόταν, στην Jennie Lee. Επρόκειτο για τον κατάλληλο άνθρωπο, που θα εργαζόταν σκληρά για την υλοποίηση της συγκεκριμένης ιδέας καθώς διακρινόταν από τη σθεναρότητα του χαρακτήρα της. Γι' αυτό και δεν θα επηρεαζόταν από κανενός είδους σκεπτικισμό και δεν θα υπέκυπτε στις αντιστάσεις, στις αντιδράσεις και στις πιέσεις των αντιπάλων της ιδέας του Ανοικτού Πανεπιστημίου, ακόμη κι αν αυτές προέρχονταν από τις τάξεις του Εργατικού Κόμματος (Shelton, 2001).

3. Η ΓΕΝΕΣΗ ΤΟΥ ΒΡΕΤΑΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται σαφές ότι για τη διαμόρφωση των θέσεων του Εργατικού Κόμματος για την εκπαίδευση, γεγονός που οδήγησε και στη θέσπιση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, υπήρξε σύμπλευση των εκπαιδευτικών και σημαντικής μερίδας της επιστημονικής κοινότητας (παιδαγωγοί – κοινωνιολόγοι που πίστευαν στην ισότητα ευκαιριών ή/και εμφορούνταν από σοσιαλιστικές ιδέες), ενώ αξιοποιήθηκαν και οι προϋπάρχουσες εμπειρίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ακόμη, το όλο σκηνικό διαμορφώθηκε από τη δράση, σε καθοριστικά σημεία της μεταπολεμικής ιστορικής συγκυρίας, των Harold Wilson και Jennie Lee. Μάλιστα, μετά την εκλογική νίκη των Εργατικών το βάρος για την υλοποίηση της υπόθεσης του Ανοικτού Πανεπιστημίου έπεσε στην Lee. Αυτή προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τις ιδέες του Wilson επισκέφτηκε τη Μόσχα για να γνωρίσει το Σοβιετικό μοντέλο από κοντά και το Σικάγο, όπου ήταν η έδρα της Εταιρείας που παρήγαγε την Εγκυκλοπαίδεια Μπριτάνικα. Στην τελευταία περίπτωση επιθυμούσε να διερευνήσει την προοπτική παραγωγής διδακτικών ταινιών, που θα μπορούσαν ν' αξιοποιηθούν από το νέο θεσμό (Shelton, 2001). Επίσης, η Lee ήλθε σε διαπραγματεύσεις με τους παραγωγούς του BBC προκειμένου να εκτιμηθεί το κόστος παραγωγής διδακτικών προγραμμάτων για το υπό ίδρυση πανεπιστήμιο.

Η ιδέα για την ίδρυση ενός «Ραδιοτηλεοπτικού Πανεπιστημίου» (University of the Air), όπως πρωτοδιατυπώθηκε από τον Wilson, αντιμετωπίστηκε με πολύ σκεπτικισμό και εχθρότητα. Οι πιέσεις για την μη υλοποίηση ενός τέτοιου θεσμού προέρχονταν τόσο από την πλευρά του Συντηρητικού κόμματος, που είχε προτείνει τη δημιουργία «Ραδιοτηλεοπτικού Κολεγίου», κι από τον τύπο, όσο κι από μέλη του υπουργικού συμβουλίου, που είχαν στη διάθεσή τους τη συγκεκριμένη πρόταση της προηγούμενης Συντηρητικής κυβέρνησης. Ωστόσο, η Lee αντιστάθηκε στις πιέσεις αυτές. Επίσης, απέρριψε την ιδέα για τη δημιουργία ενός Ραδιοτηλεοπτικού Κολεγίου, καθώς γι' αυτήν η όλη προσπάθεια θα έπρεπε να καταλήξει στην ίδρυση πανεπιστημίου, που θα προσέφερε ακαδημαϊκά πτυχία αναγνωρισμένου κύρους. Δηλαδή σύμφωνα με τη Lee δεν επρόκειτο να γίνει κανενός είδους συμβιβασμός όσον αφορά τα ακαδημαϊκά στάνταρτ λειτουργίας του υπό δημιουργία ιδρύματος. Και όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η ίδια το Φεβρουάριο του 1966 (White Paper, *A University of the Air*): «Δεν μπορεί να μπει ζήτημα προσφοράς στους φοιτητές ενός εκπαιδευτικού προϊόντος κατώτερου σε ποιότητα από ότι προσφέρουν τα άλλα πανεπιστήμια. Κάτι τέτοιο θα απειλούσε το συνολικό σκοπό της προσπάθειας αυτής. Το status του ιδρύματος θα προσδιορίζεται από την ποιότητα της διδασκαλίας του» (MacArthur, 1974, σελ. 6). Ακόμη, ενδεικτική της πορείας και των δυσκολιών για το ξεκίνημα της προσπάθειας για την επεξεργασία της ιδέας του Ανοικτού Πανεπιστημίου είναι η ακόλουθη τοποθέτηση της Lee:

«Το Σεπτέμβριο του 1967 το υπουργικό συμβούλιο πήρε την κρίσιμη απόφαση να οριστεί μια Επιτροπή Σχεδιασμού για το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, χωρίς να υπάρχει ακόμη ξεκάθαρη εξήγηση της υποχωρητικότητας που έδειξαν εκείνη τη στιγμή όσοι αντιδρούσαν. Ίσως η επιμονή μου να είχε εξαντλήσει τους αντιπάλους του. Ίσως το υπουργικό συμβούλιο να είχε αντιληφθεί επιτέλους ότι ο πρωθυπουργός Wilson δεν επρόκειτο να θυσιάσει το πανεπιστήμιο παρά τις όποιες αναγκαίες περικοπές που θα αναγκαζόταν να κάνει σε άλλους τομείς. Έτσι, παρά το γεγονός ότι ο Τύπος ήταν εναντίον μας, το υπουργικό συμβούλιο ήταν αδιάφορο ή εχθρικό και η αντιπολίτευση εντελώς εχθρική, διέθετα μιας πρώτης τάξης επιτροπή ανωτάτου επιπέδου. Όσο καιρό συνεδρίαζε η επιτροπή ήμουν υποχρεωμένη να υφίσταμαι ειρωνικά σχόλια και σαρκασμούς στη Βουλή των Κοινοτήτων, ενώ συγχρόνως προσπαθούσα να κερδίσω την υποστήριξη των διαφόρων κυβερνητικών στελεχών, ώσπου το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου, το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό δημοκρατικό πείραμα του 20^{ου} αιώνα, έγινε πραγματικότητα και άνοιξε τους δρόμους της ελεύθερης πρόσβασης του κόσμου στην Παιδεία σε μια συντηρητική Αγγλία» (Rumble & Harry, 1982).

Τελικά, το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε το 1969 με Βασιλικό Διάταγμα ως ανεξάρτητο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα υπό την εποπτεία του Βρετανικού κράτους, έχοντας εθνική εμβέλεια. Το ΟΥ/UK στεγάστηκε σε δικές του εγκαταστάσεις στο Milton Keynes βόρεια του Λονδίνου, διαθέτει

ξεχωριστή διοίκηση, δικό του ακαδημαϊκό προσωπικό το οποίο καταρτίζει τα προγράμματα σπουδών του σε συνεργασία με τον Vice-Chancellor του ιδρύματος. Η έναρξη της λειτουργίας του έγινε το 1971 με περίπου 19.500 ενήλικους φοιτητές ηλικίας μεταξύ 21 και 50 ετών (BIS, 1973). Το γεγονός αυτό αποτελούσε μια σημαντική προσπάθεια για τη διεύρυνση των μορφωτικών επιλογών των ενηλίκων πολιτών και την προώθηση της ισότητας με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Filiprakou, 2005; Young, 1998).

Ο Λόρδος Crowther, που υπήρξε ο πρώτος Chancellor του ΟΥ/UK, ερμήνευσε την έννοια της «ανοικτότητας» στο συγκεκριμένο ίδρυμα μέσα από τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις (Tunstall, 1974): ανοικτότητα στους ανθρώπους με την προσφορά περισσότερων ευκαιριών για μάθηση, ανοικτότητα – ευελιξία όσον αφορά τους χώρους σπουδών-μελέτης, ανοικτότητα σε εκπαιδευτικές μεθόδους και ανοικτότητα σε νέες ιδέες

Η προσπάθεια για την εφαρμογή από το ΟΥ/UK της «ανοικτότητας στους ανθρώπους» φανερώνεται από το γεγονός ότι οι πρώτοι φοιτητές του γράφτηκαν πληρώνοντας λιγότερα δίδακτρα απ' ό,τι εάν φοιτούσαν σε ένα συμβατικό Βρετανικό Πανεπιστήμιο (BIS, 1973), ενώ δεν εφαρμόστηκε καμία από τις ακαδημαϊκές προϋποθέσεις εισόδου, που υπήρχαν στο συμβατικό τριτοβάθμιο σύστημα. Μάλιστα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Woodley (1979) συνάγεται στο ΟΥ/UK ευνοήθηκαν ιδιαίτερα οι φοιτητές από τις μη προνομιούχες κοινωνικά και πολιτιστικά ομάδες, καθώς αυτοί κατόρθωναν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους με τη λήψη του πρώτου τους πτυχίου. Η επιτυχία του εγχειρήματος του ΟΥ/UK υπήρξε γρήγορη και αποδίδεται (Keegan, 2000): στην πολιτική της ηγεσίας του ιδρύματος, στη μελέτη των αναγκών των φοιτητών του, στην προσέλκυση ενηλίκων φοιτητών και στην ανάπτυξη τομέων σπουδών, που δεν καλύπτονταν από τα συμβατικά πανεπιστήμια. Και όπως σημειώνει ο Perry, που υπήρξε αντιπρύτανης του ιδρύματος, τα πτυχία του ΟΥ/UK είχαν κύρος, γεγονός που αποδεικνύεται από την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών του κι από την αποδοχή των αποφοίτων του από άλλα Βρετανικά πανεπιστήμια για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών. Παρόλα αυτά δεν έλειψε η συναισθηματική αντίδραση μερίδας καθηγητών παραδοσιακών πανεπιστημίων, όπου αντιμετώπισαν το ΟΥ/UK με σκεπτικισμό και απορριπτική διάθεση λόγω της αντικατάστασης του παραδοσιακού τρόπου με εξ αποστάσεως μεθόδους διδασκαλίας (για τις συγκεκριμένες απόψεις του Perry βλ. στο Keegan, 2000).

Η διάσταση της ανοικτότητας στο χώρο μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τον τρόπο οργάνωσης και παροχής του διδακτικού έργου του ΟΥ/UK. Πιο συγκεκριμένα, αντί του δασκαλοκεντρικού συστήματος των παραδοσιακών πανεπιστημίων υιοθετήθηκε το μαθητοκεντρικό σύστημα, όπου η έμφαση δόθηκε στην ανεξάρτητη μάθηση από την πλευρά του φοιτητή. Ο τελευταίος μελετά το εκπαιδευτικό υλικό στο δικό του χώρο και ανάλογα με το χρόνο, που διαθέτει. Γεγονός που συνεπάγεται την υπέρβαση των γεωγραφικών, των επαγγελματικών και οποιασδήποτε άλλης υφής εμποδίων, τα οποία αντιμετωπίζει ένας φοιτητής που επιθυμεί να σπουδάσει στα συμβατικά ΑΕΙ.

Η ανοικτότητα στις εκπαιδευτικές μεθόδους και τον τρόπο σπουδών σχετίζεται πρώτιστα με τον διαφορετικό τρόπο λειτουργίας του ΟΥ/UK σε σύγκριση με τα συμβατικά Βρετανικά πανεπιστήμια. Κι αυτό διότι αντί του συστήματος των εξαμήνων υιοθετήθηκε το αρθρωτό σύστημα (modules) όπου τα διάφορα προγράμματα σπουδών διαρκούσαν ένα ολόκληρο ημερολογιακό έτος, που ξεκινούσε τον Ιανουάριο και έληγε το Νοέμβριο με τις τελικές εξετάσεις (Tunstall, 1974). Στο αρθρωτό σύστημα η Θεματική Ενότητα (Θ.Ε.) αποτελεί τη λειτουργική μονάδα και σχεδιάζεται για να καλύπτει την ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία βασίστηκε στο έντυπο υλικό, το οποίο λάμβαναν οι φοιτητές του ΟΥ/UK, το οποίο υποστηριζόταν από ραδιοτηλεοπτικά προγράμματα, που προσφέρονταν από το BBC. Επιπλέον, στο Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου της εγκατάλειψης της φοίτησης (drop-outs) εφαρμόστηκε η συμβουλευτική στήριξη (counseling) των φοιτητών με στόχο την ψυχολογική τους υποστήριξη και την υποβοήθησή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο ίδρυμα. Ακόμη, στην περίπτωση του ΟΥ/UK έγινε προσπάθεια να επιτευχθεί μια σημαντική τομή όσον αφορά την ύπαρξη αυστηρών ταξινομήσεων στην επιστημονική γνώση (Bernstein, 1996 και 1998) όπως συνέβαινε στην περίπτωση των παραδοσιακών Βρετανικών πανεπιστημίων, γεγονός που φανερώνεται από την αυστηρή επιστημονική εξειδίκευση των σπουδών τους (λ.χ. Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά κλπ.). Πιο συγκεκριμένα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο το ζήτημα της διαμόρφωσης της μορφωτικής φυσιογνωμίας των φοιτητών αντιμετωπίστηκε με ευρύτητα και ευελιξία. Έτσι, κατά την έναρξη της λειτουργίας του προσφέρθηκαν Θεματικές Ενότητες στους τομείς σπουδών: Κατανόηση των Επιστημών (Understanding Science), Μαθηματικά, Κατανόηση της Κοινωνίας (Understanding Society), Λογοτεχνία και Πολιτισμός (Literature and Culture), και ο φοιτητής μπορούσε να διαμορφώσει το πτυχίο του επιλέγοντας ελεύθερα από τις προσφερόμενες Θ.Ε. στους παραπάνω τομείς. Στα πτυχία του Ανοικτού Πανεπιστημίου δεν δόθηκε το όνομα μιας εξειδικευμένης κατεύθυνσης σπουδών,

καθώς ο φοιτητής μπορούσε να διαμορφώσει τη μορφωτική του φυσιογνωμία ανάλογα με τις Θ.Ε. που είχε επιλέξει. Γι' αυτό και τα πτυχία του ΟΥ/UK είχαν το γενικό τίτλο Bachelor of Arts degree.

Εξάλλου, στο ΟΥ/UK έγινε προσπάθεια για το άνοιγμα σε νέες επιστημονικές γνώσεις – ιδέες και απόψεις. Και όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Young (1998) τα μαθήματα κοινωνιολογικού περιεχομένου στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο συνέβαλλαν τα μέγιστα στην εξάπλωση της «νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» διότι: α) το 1971 χιλιάδες εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το μάθημα «Σχολείο και Κοινωνία» (School and Society) όπου στα δύο εγχειρίδια μελέτης, που τους δόθηκαν, με τίτλους «Σχολείο και Κοινωνία» και «Σχολειοποίηση και Καπιταλισμός» (Schooling and Capitalism) γινόταν η ανάπτυξη της θεωρίας της «νέας κοινωνιολογίας», β) καθηγητές από άλλα ιδρύματα, που δίδασκαν στο ΟΥ/UK ως εξωτερικοί συνεργάτες μερικής απασχόλησης γνώρισαν κι επηρεάστηκαν από τις ιδέες της «νέας κοινωνιολογίας», γεγονός που συνέβαλε στη διάδοσή τους από τους ίδιους και στις δικές τους πανεπιστημιακές σχολές, και γ) τα συγκεκριμένα βιβλία του ΟΥ/UK πωλούνταν σε χαμηλή τιμή στην αγορά. Επιπλέον, μέσα από την ύλη των εγχειριδίων αυτών γινόταν κριτική στο κυρίαρχο ρεύμα του δομολειτουργισμού και το ενδιαφέρον των αναγνωστών μεταφερόταν στην προσέγγιση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης (curriculum). Εδώ γινόταν προσπάθεια να αποκαλυφθούν οι διασυνδέσεις μεταξύ της κυρίαρχης ιδεολογίας και της προσπάθειας διαμόρφωσης της γνώσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, γεγονός που συνεπάγεται την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος. Επίσης, μέσα από την ύλη των συγκεκριμένων εγχειριδίων του ΟΥ/UK έρχονταν στο προσκήνιο οι μαρξιστικές ιδέες, που αντιμετωπίζονταν με σκεπτικισμό ή/και αρνητικά από τα παραδοσιακά Βρετανικά πανεπιστήμια (Jennison, 1995).

Η κυβερνητική αλλαγή το 1979 στη Βρετανία με την άνοδο του Συντηρητικού κόμματος στην εξουσία υπό την πρωθυπουργία της Margaret Thatcher οδήγησε το ΟΥ/UK σε κλυδωνισμούς. Κι αυτό διότι οι Συντηρητικοί έβλεπαν το Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως ιδεολογικό τους αντίπαλο, καθώς μέσα από τα προγράμματα σπουδών του (curricula) γινόταν κριτική στις κυρίαρχες πολιτικές τους ιδέες (Eagleton, 1991). Έτσι, η Συντηρητική Κυβέρνηση ως πρώτη κίνηση αντίδρασης μείωσε τη χρηματοδότηση του ΟΥ/UK από το κράτος (Christodoulou, 1995). Βέβαια, η πολιτική των οικονομικών περικοπών ασκήθηκε από τους Συντηρητικούς και στα παραδοσιακά Βρετανικά πανεπιστήμια προκειμένου να μειωθεί ο ακαδημαϊκός τους προσανατολισμός και να αναγκαστούν να λειτουργήσουν με όρους της ελεύθερης αγοράς προσαρμοζόμενα στην εξυπηρέτηση των κοινωνικο-οικονομικών αναγκών για τη δημιουργία εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού (Ράσης, 2004). Στη συνέχεια υπήρξε μια έντονη αμφισβήτηση του ΟΥ/UK ως πανεπιστημιακού ιδρύματος τόσο με κατευθυνόμενα δημοσιεύματα στον τύπο όσο και από επίσημους κυβερνητικούς παράγοντες, όπως ο Συντηρητικός Υπουργός Joseph Keith (Christodoulou, 1995). Ωστόσο το Ανοικτό Πανεπιστήμιο άντεξε στις επιθέσεις, που δέχθηκε, διότι είχε καθιερωθεί στη Βρετανική κοινωνία έχοντας μεγάλο αριθμό φοιτητών, ενώ διακρινόταν και για την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών του, κάτι που ήταν αποδεκτό κι από μεγάλο μέρος της ακαδημαϊκής κοινότητας. Επίσης, το ίδρυμα κάλυπτε σημαντικούς μαθησιακούς τομείς, που ευθυγραμμίζονταν με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Κι εδώ υπήρχε σε μεγάλο βαθμό η εφαρμογή της πολιτικής των Συντηρητικών για την παροχή σπουδών σε σύγχρονους τομείς γνώσεων. Επιπλέον, η λειτουργία του ΟΥ/UK σε περίοδο οικονομικής λιτότητας και παρά τη μείωση της κρατικής επιχορήγησης από τους Συντηρητικούς εμφανίζεται ως συμφέρουσα, έχοντας χαμηλότερο κόστος σε σύγκριση με τα παραδοσιακά πανεπιστήμια λόγω του μεγάλου αριθμού των φοιτητών, που εκπαιδευε (Keegan, 2000).

4. ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΟ ΒΡΕΤΑΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Το εκπαιδευτικό υλικό του Ανοικτού Πανεπιστημίου είναι ο βασικότερος πρέσβης της φήμης του. Από το πρώτο διάστημα της ανάπτυξής του και καθώς έδωσε εξ αρχής ιδιαίτερη βαρύτητα στο ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πακέτο, ανέπτυξε έντυπο διδακτικό υλικό και προγράμματα βίντεο πολύ καλού δείγματος. Επένδυσε σε γνωστούς ακαδημαϊκούς και επιστήμονες με προοδευτικές και σύγχρονες ιδέες, να συντάζουν βιβλία πάνω στα διάφορα ακαδημαϊκά πεδία των προγραμμάτων του. Η τηλεοπτική συνεργασία του με το BBC (British Broadcasting Cooperation) έφερε ποιοτικά αποτελέσματα, καθώς τα συμβατικά πανεπιστήμια δεν είχαν κανένα ανάλογο τύπου υλικό. Με αυτόν τον τρόπο σύντομα απέκτησε μια από τις μεγαλύτερες εκδοτικές πανεπιστημιακές επιχειρήσεις της Βρετανίας.

Οι ομάδες που σχεδίαζαν το διδακτικό ακαδημαϊκό υλικό εργαζόταν για καιρό από κοινού για να δημιουργήσουν μια αποτελεσματική επικοινωνία που θα τους επέτρεπε την ομαδική εργασία και την ποιοτική προσέγγιση στο πεδίο. Οι ομάδες των καθηγητών / δημιουργών μαζί με επιλεγμένους ακαδημαϊκούς άλλων ιδρυμάτων, έχοντας τον απαραίτητο χρόνο, σχεδίασαν και ανέπτυξαν νέου τύπου

βιβλία που θα αποτελούσαν με τη σειρά τους ένα σημείο αναφοράς για την ακαδημαϊκή κοινότητα της χώρας. Τα βιβλία αυτά εξ αρχής ήταν κατανοητά στο φοιτητικό πληθυσμό του ιδρύματος, ήταν φιλικά στον αναγνώστη, είχαν στοιχεία αλληλεπίδρασης και είχαν συγγραφεί με μια ενδιαφέρουσα σειριακή μορφή. Επίσης ήταν σύντομα στις ενότητες και τα κεφάλαια, είχαν διαθεματική και διεπιστημονική διάσταση και μια καινοτόμα προσέγγιση πρωτόγνωρη για την Βρετανική ακαδημαϊκή παράδοση. Συχνά η συγγραφική προσέγγιση είχε μια οριζόντια ανάπτυξη και όχι κάθετη, όπως συνηθιζόταν σε ανάλογες περιπτώσεις στη συμβατική εκπαίδευση. Έτσι, με τον τρόπο αυτόν, η σειριακή μορφή συγγραφής είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους αναγνώστες και έναν απόλυτα κατανοητό τρόπο ανάλυσης.

Με την πάροδο των χρόνων το εκπαιδευτικό υλικό του Ανοικτού Πανεπιστημίου έγινε αποδεκτό από πολλούς ακαδημαϊκούς και πολλές φορές χρησιμοποιήθηκε από προγράμματα άλλων συμβατικών πανεπιστημίων. Ταυτόχρονα προσέλκυσε πολλούς αναγνωρισμένους ακαδημαϊκούς στους κόλπους του και ενδυνάμωσε το επιστημονικό το προσωπικό.

5. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΩΣ ΝΕΟΣ ΜΟΧΛΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΠΕΚΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΒΡΕΤΑΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

Το Εργατικό Κόμμα στη Βρετανία και οι θεσμοί που ανέπτυξε με την καθοδήγησή του τα μεταπολεμικά χρόνια στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, άνοιξαν δρόμους ουσιαστικών δημοκρατικών αλλαγών στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σε μια χώρα όπως η Βρετανία, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα όλων των βαθμίδων ήταν κατακερματισμένο και κατά κάποιον τρόπο αντιστοιχούσε στις υπάρχουσες κοινωνικές τάξεις, οι δημοκρατικοί θεσμοί στην παιδεία είχαν ιδιαίτερη βαρύτητα. Σε όλη τη χώρα, τα σχολεία και πανεπιστήμια που απευθύνονταν στην αστική τάξη είχαν διαφορετικό χώρο και ταυτότητα από αυτά, που απευθύνονταν στις ανεπτυγμένες περιοχές το νότου, στις οποίες ήταν έντονα τα στοιχεία της φθίνουσας αριστοκρατίας και της μεγαλοαστικής τάξης (Perry, 1976).

Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στις εκπαιδευτικές αλλαγές των μεταπολεμικών χρόνων ήταν εξαιρετικά σημαντικός. Το κίνημα της «κοινωνικής επέκτασης», της εκπαίδευσης των ενηλίκων, της ανοικτής πρόσβασης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθόρισε σε μεγάλο βαθμό το χαρακτήρα και την ποιότητα του Ανοικτού Πανεπιστημίου. Δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι το ίδιο το Ανοικτό Πανεπιστήμιο συνδέθηκε με τα διεθνή πολιτικά και κοινωνικά κινήματα, που είχαν εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς.

Επίσης, η εικόνα που το ΟΥ/UK είχε δημιουργήσει εξ αρχής, ότι είναι ένα αριστερό πανεπιστήμιο, με την έννοια ότι γνωστοί ακαδημαϊκοί καθηγητές με αριστερό στίγμα και Μαρξιστικές απόψεις, όπως λ.χ. ο Stuart Hall, είχαν αφήσει έντονη τη σφραγίδα τους στο εκπαιδευτικό και ακαδημαϊκό του υλικό, το έφερε πολλές φορές στο επίκεντρο της κριτικής και του κυβερνητικού ελέγχου. Ως αντιστάθμισμα στα προβλήματα αυτά υπήρξε το γεγονός ότι η αποδοχή του από την βρετανική κοινωνία ήταν μεγάλη, ενώ και τα προγράμματα σπουδών του διακρίνονταν για την υψηλή τους ακαδημαϊκή ποιότητα, γι' αυτό και κατατάχθηκε αξιολογικά μέσα στα πέντε καλύτερα Βρετανικά πανεπιστήμια (Media Relations Office, 2004). Έτσι, δεν πρέπει να μας εκπλήσσει η ανακοίνωση για πρώτη φορά μέσα στο 2006 πως στις προτιμήσεις των φοιτητών το Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι πρώτο στη λίστα από όλα τα Βρετανικά πανεπιστήμια. Και μάλιστα εμφανίζεται ως το ίδρυμα εκείνο, που ικανοποιεί απόλυτα τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Sesame, 2006).

Το ΟΥ/UK ταυτόχρονα με την ευρεία αποδοχή του στο εσωτερικό είχε την απόλυτη αποδοχή από την πλευρά ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών φορέων και στο εξωτερικό. Δύο γεγονότα κυριάρχησαν στην θετική του εικόνα από την παγκόσμια χάρτα:

- από τη δεκαετία του 1970 και μετά αποτέλεσε το μοντέλο για δεκάδες αντίστοιχα εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά ιδρύματα σε όλες τις ηπείρους
- μετά το 1990 δημιούργησε παραρτήματα σε όλη τη Δυτική και την πρώην Ανατολική Ευρώπη (λ.χ. Ρωσία, Βουλγαρία, Πολωνία) αλλά και στην Ασία, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν τα έσοδα του ιδρύματος και να καταστεί γρήγορα κερδοφόρο.

Σε γενικές γραμμές οι καινοτομίες του ΟΥ/UK ήταν μοναδικές και επηρέασαν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Το ενδιαφέρον όμως δεν είναι στην ποσοτική διάσταση των καινοτομιών, αλλά στις ποιοτικές επιλογές που συντελέστηκαν όλα αυτά τα χρόνια. Τα παραρτήματα εντός και εκτός της χώρας, τα ερευνητικά κέντρα, τα τεχνολογικά ινστιτούτα, τα κέντρα τεκμηρίωσης, οι βιβλιοθήκες και ο ανθρώπινος παράγοντας που δημιούργησε αυτή τη δυναμική, έδωσε εξαιρετικά παραδείγματα τεχνολογικών και οργανωτικών καινοτομιών και ποιοτικής και ερευνητικής εργασίας. Η βιομηχανία ανάπτυξης εκπαιδευτικών βίντεο σε συνεργασία με το BBC, η ανάπτυξη του Πανεπιστημίου των Ηνωμένων Εθνών μέσα στους

κόλπους του ΟΥ/UK (σήμερα πλέον βρίσκεται στο Τόκιο της Ιαπωνίας), ταυτόχρονα με τα προαναφερθέντα, έδωσε κίνητρα σε γνωστούς επιστήμονες και ακαδημαϊκούς να εμπλακούν με το ΟΥ/UK και να δώσουν μια πνοή προόδου, ανάπτυξης και κύρους. Το επιστέγασμα αυτών των δυναμικών φάνηκε σύντομα στις επιλογές άλλων πανεπιστημίων να χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό του ΟΥ/UK και στο γεγονός ότι το ίδιο συγκέντρωσε στις επιστημονικές του ομάδες την αφρόκρεμα της ακαδημαϊκής κοινότητας.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Για την ίδρυση του ΟΥ/UK στα 1969 η πολιτική διάσταση υπήρξε κυρίαρχη, καθώς θεμελιώθηκε με πρωτοβουλία του Εργατικού κόμματος και χαρακτηρίστηκε ως το «μεγαλύτερο εκπαιδευτικό δημοκρατικό πείραμα του 20^{ου} αιώνα». Το γεγονός αυτό προκάλεσε έντονες αντιδράσεις από την πλευρά της αντιπολίτευσης και του τύπου. Ωστόσο εδώ εφαρμόστηκαν παλαιότερες και σύγχρονες ιδέες σχετικά με την αξιοποίηση της υπάρχουσας τεχνολογίας στη Βρετανική εκπαίδευση και την παροχή περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους πολίτες.
- Με την ίδρυση του ΟΥ/UK έγινε προσπάθεια να προωθηθούν στην πράξη τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά ιδεολογικά ρεύματα της δεκαετίας του 1960 (ισότητα ευκαιριών, θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου) και οι ιδέες της ισότητας των πολιτών στη μόρφωση, της ανοικτότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κοινωνία και της ανοικτότητας στις νέες επιστημονικές απόψεις, όπως συνέβηκε με την περίπτωση της «νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», που εντάχθηκε στην ύλη των μαθημάτων του.
- Η προώθηση, κατά τη δεκαετία του 1970, ριζοσπαστικών κοινωνιολογικών απόψεων από τα προγράμματα σπουδών του ΟΥ/UK, που αποτέλεσαν και κριτική στον κυρίαρχο δομολειτουργικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, έφεραν το ίδρυμα σε αντιπαράθεση με τη Συντηρητική κυβέρνηση της Θάτσερ. Ωστόσο το ΟΥ/UK συνέχισε να αναπτύσσεται εκφράζοντας μέσα από την προσπάθεια επέκτασής του στο εξωτερικό μια «ιμπεριαλιστική» διάσταση, ανάλογη με αυτή που αναπτύσσουν και άλλα συμβατικά Βρετανικά πανεπιστήμια. Κάτι, που γίνεται αντιληπτό από τη δημιουργία Κέντρων Σπουδών τόσο στις πρώην Βρετανικές αποικίες όσο και στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, όπως Ρωσία και Βουλγαρία. Βέβαια, η βασική διαφορά του ΟΥ/UK από τα άλλα ιδρύματα έγκειται στο γεγονός ότι η εφαρμογή της 'εξ αποστάσεως εκπαίδευσης' αποτέλεσε και την κινητήρια δύναμη στην επέκτασή του σε άλλες περιοχές του κόσμου.
- Με την ίδρυση και ανάπτυξη του ΟΥ/UK δημιουργείται ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο κυριαρχεί μέχρι και σήμερα ως σημείο αναφοράς για ανάλογα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι σύγχρονες προοδευτικές εκπαιδευτικές επιλογές του το χαρακτηρίζουν εξ αρχής, με αποτέλεσμα από μόνο του να αποτελεί σημείο εξαιρετικού ερευνητικού ενδιαφέροντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bell, R. & Tight, M. (1993) *Open Universities: A British Tradition?* (Buckingham, SHRE and Open University Press).
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (London, Taylor and Francis).
- Bernstein, B. (1998) Παιδαγωγική, Ταυτότητες, Σύνορα: Μιλώντας για μια θεωρία του συμβολικού ελέγχου. Συνέντευξη που πήρε ο Ιωσήφ Σολομών από τον Basil Bernstein, *Σύγχρονα Θέματα*, 66, 125-134.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* / Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- British Information Services – BIS (1973) *Universities in Britain* (London, Central Office of Information).
- Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham (1981) *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England since 1944* (London, Hutchinson).
- Christodoulou, A. (1995) Walter laid into her something "orrible", in: T. Dalglish (Ed.) *Lifting it off the Page: An Oral Portrait of OU People* (Milton Keynes, The Open University).
- Eagleton, T. (1991) *Ideology: An Introduction* (London, Verso).
- Ferguson, J. (1975) *The Open University from Within* (London, University of London Press LTD).
- Filippakou, O. (2005) Ideology, Knowledge and Learning in Open Universities: The UK and Greece as Representative Case Studies, in: A. Lionarakis (Ed.) *3rd International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Technology*. Hellenic Open University & Hellenic

- Network of Open and Distance Education. 11-13 November 2005. Patra, Greece (Αθήνα, Προπομπός).
- Floud, J., Halsey, A.H. & Martin, F. (1957) *Social Class and Educational Opportunity* (London, Heinemann).
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Αθήνα, Παπαζήση).
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society* (Cambridge, Polity Press).
- Giddens, A. (1986) *Sociology. A brief but critical introduction* (London, Macmillan).
- Giddens, A. (1997) *Sociology* (Cambridge, Polity Press).
- Giroux, H. (1983) Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257-293.
- Glass, D. (1954) *Social Mobility in Britain* (London, Routledge and Kegan Paul).
- Gorbutt, D. (1970) *Subject choice and the "swing from science" a sociological critique*. MA Thesis (London, University of London).
- Καζαμιάς, Α. (1992) Η παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Προβληματισμοί, στο: Ι. Πυργιωτάκης & Ι. Κανάκης (Επιμ.) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Karabel, J. & Halsey, A.H. (1977) *Power and Ideology in Education* (N.Y., Oxford University Press).
- Keegan, D. (2000) *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης / Μτφρ. Αλ. Μελίστα* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Keegan, D. & Rumble, G. (1982) Distance teaching at university level, in: G. Rumble and K. Harry (Eds). *The Distance Teaching Universities* (London, Croom Helm).
- Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2000) Η «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» στο σύγχρονο κόσμο: Ιστορική – Κοινωνιολογική Προσέγγιση, *Νέα Παιδεία*, 94, 13-26.
- Kuebart, F. (1987) Αγγλία / Μτφρ. Δ.Ι. Θωϊδης, στο: *Ευρωπαϊκά συστήματα στην Ευρώπη* (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης).
- Jennison, K. (1995) Hither and yon, in: T. Dalglish (Ed.) *Lifting it off the Page: An Oral Portrait of OU People* (Milton Keynes, The Open University).
- Λιοναράκης, Α. (1998) Ιδρύματα Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*, τομ. Α' (Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- MacArthur, B. (1974) An interim history of the Open University, in: J. Tunstall (Ed.) *The Open University Opens* (London, Routledge).
- Media Relations Office (2004). *The Open University retains top five ranking for teaching quality*. News release (London, The Open University).
- Perry, W. (1976) *Open University: A personal account by the first Vice-Chancellor* (Milton Keynes, The Open University Press).
- Ράσης, Σ.Π. (2004) *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η Αγγλοσαξωνική Εμπειρία* (Αθήνα, Παπαζήση).
- Rumble, G. & Harry, K. (1982) *The Distance Teaching Universities* (London, Croom Helm).
- Schultz, T. (1961) Investment in human capital, *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Sesame (2006). *OU top again* [online]. Available: <http://www3.open.ac.uk/sesame/index.aspx> (πρόσβαση στις 02/09/06).
- Shelton, J. (2001) U.K. Open University opens its doors, in: D. Schugurensky (Ed.) *History of Education: Selected Moments of the 20th Century* [online]. Available: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schuqurensky/assignment1/1971ukou.html (πρόσβαση στις 3-4-2006).
- Walter, P. (1976) *Open University – a personal account by the first Vice-Chancellor* (London, The Open University Press).
- Weber, M. (1964) *The Theory of Social and Economic Organisation* (New York, Free Press).
- Woodley, A. (1979) How open is open? Paper prepared for the *Annual Conference of the Society for Research into Higher Education*, Brighton Polytechnic, 19-20 December 1979.
- Young, M.F.D. (1998) *The Curriculum of the Future: From the "new sociology of education" to a critical theory of learning* (London, Falmer Press).

Η Ανώτατη Εκπαίδευση στο Βυζάντιο

Σπύρος ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΣ

Υπ. Δρ. Βυζαντινής Φιλολογίας και Τέχνης Παν/μίου Πατρών

ABSTRACT

The present proposal has as subject the education in Byzantium and mainly the higher education. It is not easy to speak any one briefly about the Byzantine education totally, however efforts will be made in order to be given as far as possible analytically the features of Byzantine education. The rungs of Byzantine education will be presented (religious letters, circular education, higher education) and the aim that achieved each one. Big accent will be given to the various types of schools (Pandidakterion, Patriarchal School), as there did not exist a unique type of school in higher education, since the Byzantine education did not aspire to offer specialized knowledge. A University with the significance that has today, has never existed in Byzantium on the grounds that the Byzantine education aimed in the training of capable executives, who would make a career in the administration or in the maximum ranks of Byzantine Church. We refer to the phenomenon of first Byzantine humanism (Paul Lemerle) at the period of big acme of Byzantine letters and the effect that had in the configuration of Byzantine humanism during the medium and the later Byzantine period. Important Byzantine 'schoolteachers' will be presented, which with their presence adorned the Byzantine letters. Finally, effort will become to render explicit the value of Byzantine education for the later European Middle Ages and heritage that bequeathed in the modern Greeks.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Να γράψει κανείς για την εκπαίδευση στο Βυζάντιο δεν είναι εύκολο έργο, εφόσον αυτή καλύπτει μία περίοδο 11 αιώνων. Οι πληροφορίες που έχουμε είναι λιγιστές και περιστασιακές και κατανέμονται ανισομερώς σε μία χιλιετία! Υπάρχει μία μακρά περίοδος μετάβασης από τον αρχαίο στο μεσαιωνικό κόσμο, από τις εθνικές θρησκείες στην επικράτηση του Χριστιανισμού και από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στο ελληνόφωνο και ορθόδοξο Βυζάντιο. Η παιδεία θα παρακολουθήσει αυτές τις μεταβολές και θα καταλήξει στη διαμόρφωσή της μετά την πτώση της ελληνιστικής ανατολής τον 7^ο αιώνα. Η παρούσα εργασία θα επικεντρωθεί στην εκπαίδευση στο Βυζάντιο και συγκεκριμένα στην ανώτατη εκπαίδευση, στα είδη της και στους δασκάλους που κόσμησαν με την παρουσία τους τα βυζαντινά γράμματα. Καθώς ένας υπήκοος του αυτοκράτορα της Κωνσταντινούπολης μπορούσε να είχε γεννηθεί και εκπαιδευτεί στην Αθήνα, την Αλεξάνδρεια ή την Αντιόχεια, άλλα τόσα ήταν και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ύστερα από μία σύντομη αναφορά στις πρώτες βαθμίδες της βυζαντινής εκπαίδευσης, θα αναφερθούμε στη συνέχεια στην ανώτατη βυζαντινή εκπαίδευση και παιδεία.¹

Κατά τους βυζαντινούς χρόνους το **εκπαιδεύω** λεγόταν «ἀνάγω» και η εκπαίδευση **αναγωγή**, η φοίτηση στο σχολείο «ἀναγινώσκειν» ή «γραμματίζεσθαι». Εκείνος που δεν έλαβε εκπαίδευση ονομαζόταν **ἀνάγωγος** και ο τελείως αγράμματος **αναλφάβητος**, σε αντίθεση με αυτόν που λεγόταν **Γραμματικός** ή «πολλὰ γράμματα ειδῶς»². Αυτός που δεν είχε τύχει επιμελημένης παιδείας χαρακτηριζόταν «ἀνάγωγος» ή «δυσανάγωγος» και ο τελείως αγράμματος «ἀναλφάβητος». Η αγωγή θεωρούταν ότι ήταν «τέχνη τεχνῶν καὶ ἐπιστήμη ἐπιστημῶν».

Η βυζαντινή εκπαίδευση- ή διαφορετικά το βυζαντινό εκπαιδευτικό σύστημα-, διαιρούταν σε τρία είδη: α) κοσμική εκπαίδευση, β) εκκλησιαστική εκπαίδευση και γ) μοναστική εκπαίδευση.³ Στην παρούσα εισήγηση θα ασχοληθούμε με τα δύο πρώτα είδη εκπαίδευσης και συγκεκριμένα με το ανώτατο στάδιο μόρφωσης. Περιδιαβαίνοντας 11 αιώνες βυζαντινής παιδείας, θα έρθουμε αντιμέτωποι με το κύριο χαρακτηριστικό της βυζαντινής εκπαίδευσης, το οποίο δεν ήταν άλλο από τη μόρφωση ικανών ανθρώπων που θα επάνδρωναν τη δημόσια διοίκηση ή την ανώτατη εκκλησιαστική ιεραρχία.

ii) ΠΗΓΕΣ ΤΗΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ως πηγές της εκπαίδευσης στο Βυζάντιο έχουμε τα αγιολογικά κείμενα που αναφέρονται στην παιδική ηλικία των οσίων και των αγίων.⁴ Σημαντικές πληροφορίες μας παρέχουν οι *Vitae* οσίων ή Αγίων που προέρχονταν από πλούσιες οικογένειες και οι οποίες διέθεταν τα οικονομικά μέσα για την ανατροφή των παιδιών τους. Εντούτοις όμως και Άγιοι που έζησαν την παιδική τους ηλικία σε χωριά της βυζαντινής επικράτειας δεν στερήθηκαν μόρφωσης.⁵ Εκτός από τους Βίους Αγίων, σημαντικές πηγές για τη Βυζαντινή Εκπαίδευση αποτελούν οι πάπυροι, τα όστρακα και οι πινακίδες από ξύλο ή κερί που παρέχουν πληροφορίες από πρώτο χέρι για διάφορες όψεις της καθημερινής ζωής, περιλαμβανομένης της εκπαίδευσης των παιδιών.⁶ Μία άλλη σημαντική πηγή για την εκπαίδευση στο Βυζάντιο είναι και οι πρώιμοι Εκκλησιαστικοί Πατέρες που προσπάθησαν να «ιδρύσουν» το χριστιανικό δόγμα συντάσσοντας κανονισμούς για την «κατάλληλη» εκπαίδευση των νεαρών Χριστιανών. Πληροφορίες επίσης μπορούμε να αντλήσουμε από τα ελληνολατινικά και λατινοελληνικά γλωσσάρια του σοφιστή και ρητοροδιδάσκου στην Ακαδημία Αθηνών Ιουλίου Πολυδεύκου (2^{ος} μ.Χ. αιώνας), τα οποία περιλάμβαναν ομιλίες σχετικά με τα σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Φυσικά δεν πρέπει να αγνοήσουμε και τα όσα έγραψαν διάφοροι λόγιοι, κληρικοί και λαϊκοί, όπως ο μητροπολίτης Θεσσαλονίκης Ευστάθιος Κατάφλωρος (1178-1195/6) ή ο φιλόσοφος Μιχαήλ Ψελλός (1018-1096) που είχαν χρηματίσει διδάσκαλοι. Τέλος οι βιογραφίες ή αυτοβιογραφίες ατόμων που διετέλεσαν διδάσκαλοι καθώς και οι επιτάφιοι λόγοι που αναφέρονται σε λογίους άνδρες, οι οποίοι είχαν διαπρέψει στην παιδεία, συμπληρώνουν την εικόνα για το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τους μέσους αιώνες.⁷

iii) ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η βυζαντινή εκπαίδευση διαιρούταν σε τρία είδη: α) την κοσμική, β) την εκκλησιαστική και γ) τη μοναστική εκπαίδευση. Από τα τρία αυτά είδη, η κοσμική και εκκλησιαστική εκπαίδευση ήταν οργανωμένες, ενώ η μοναστική εκπαίδευση παρέχονταν μέσα στα μοναστήρια και απευθυνόταν κυρίως σε όσους ήθελαν να ακολουθήσουν το μοναστικό βίο. Πρέπει να αναφέρουμε εξ αρχής ότι η βυζαντινή εκπαίδευση αποσκοπούσε στην κατάρτιση ικανών στελεχών που θα στελέχωναν τη δημόσια διοίκηση ή την ανώτατη εκκλησιαστική ιεραρχία.⁸

ΚΟΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

α) Στοιχειώδης παιδεία

Η στοιχειώδης παιδεία ονομαζόταν από τους Βυζαντινούς «προπαιδεία» ή «προπαιδεία τῶν μαθημάτων», «ἐγκύκλιος παιδευσίς⁹» ή ακόμη «εἰσαγωγικαὶ καὶ στοιχειῶδεις τῶν μαθημάτων τέχναι». Η στοιχειώδης εκπαίδευση άρχιζε νωρίτερα από το τέλος της «πρώτης ήλικίας», η οποία συμπίπτει με την ήλικία των 4 ή 7 ετών.¹⁰ Πριν από το τέλος της «πρώτης ήλικίας», αρκετά παιδιά είχαν τη δυνατότητα αλλά και την ευκαιρία να αρχίσουν άτυπη εκπαίδευση, που περιλάμβανε κυρίως τη διδασκαλία των Θείων Γραφών- στο σπίτι μαζί με τους γονείς τους.¹¹ Για ένα μεγάλο μέρος από αυτούς, η εκπαίδευση άρχιζε και τελείωνε εκεί. Για όσους συνέχιζαν μια τυπική στοιχειώδη εκπαίδευση, η ήλικία ποίκιλε ανάμεσα στα 5 και 8 ετών. Η διάρκεια της στοιχειώδους εκπαίδευσης δεν καθοριζόταν από κάποιο νόμο, από τη στιγμή που δεν υπήρχαν καθόλου νόμοι για τη λειτουργία των «παιδικών» σχολείων. Το α' επίπεδο της μάθησης διαρκούσε περίπου μέχρι την ήλικία των δώδεκα ετών, δηλ. την αρχή της εγκυκλίου παιδείας.

Ενιαίο σχολικό πρόγραμμα για τα κατώτερα σχολεία δεν υπήρχε, ούτε κεντρική αρχή που να εποπτεύει και να κατευθύνει τον τρόπο λειτουργίας τους. Την εποπτεία ασκούσαν οι τοπικές εκκλησιαστικές αρχές και οι διδάσκαλοι στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν ιερείς, μοναχοί ή άλλα πρόσωπα της εκκλησίας. Ως αίθουσες διδασκαλίας χρησιμοποιούνταν διάφορα δωμάτια μέσα στους περιβόλους των ναών, οι νάρθηκες των εκκλησιών, ή τα κελιά ορισμένων μοναστηριών, των οποίων τα Τυπικά επέτρεπαν τη λειτουργία σχολείων στοιχειώδους παιδείας.¹²

Τα σχολεία στοιχειώδους παιδείας ονομάζονταν «διδασκαλεία», «χαμαιδιδασκαλεία», «παιδαγωγεία», «σχολεία κάτω παιδεύσεως», «παιδευτήρια», «παλαιίστραι» ή «διατριβαί» και αποσκοπούσαν στην παροχή ορισμένων στοιχειωδών γνώσεων και στη θρησκευτική και ηθική αγωγή των παιδιών τους. Θα λέγαμε ότι η «στοιχειώδης παιδεία» προετοίμαζε τους μαθητές για να ζήσουν καλύτερα στην κοινωνία έχοντας αποκτήσει τις στοιχειώδεις γνώσεις για τη ζωή τους. Στα σχολεία των «ιερών γραμμάτων»¹³ φοιτούσαν αγόρια και κορίτσια, εκτός αν αυτά λειτουργούσαν σε κάποιο μοναστήρι, οπότε ανάλογα με το είδος της μονής- ανδρώας ή γυναικείας ήταν και το φύλο του μαθητή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ως πρώτα βιβλία χρησίμευαν το **Ψαλτήρι** και η **Βίβλος** («Παροιμίες Σολομώντος», «Εκκλησιαστής», «Άσμα Άσμάτων», αποσπάσματα από κείμενα προφητών κ.λ.π.). Η σειρά των ιερών γραμμάτων ολοκληρωνόταν με επιλογές από κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας, όπως του Μ. Βασιλείου, Ιωάννου του Χρυσοστόμου κ.λ.π. Σύμφωνα με το στοιχειώδες αυτό πρόγραμμα οι μαθητές αρχικά μάθαιναν να αναγνωρίζουν και να προφέρουν τα γράμματα του αλφαβήτου. Ακολουθούσε η διδασκαλία της γραφής κατά την οποία ο «γραμματιστής» χάρασσε στην πινακίδα του μαθητή τον «ύπογραμμόν», δηλ. το γράμμα ή τη λέξη. Η διδασκαλία της γραμματικής γινόταν από το εγχειρίδιο «Επιμερισμοί του Ψαλτηρίου από φωνής του επίσκλου Χοιροβοσκῦ¹⁴», που αποτελούσε σειρά μαθημάτων στοιχειώδους γραμματικής και ασκήσεων τεχνολογίας από το Ψαλτήρι. Για την εκτέλεση των

αριθμητικών πράξεων οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τα δάκτυλα των χεριών τους (ἐψηφίζον δακτύλοις) ή ψήφους (ψηφίδας), απ'όπου και το «ψηφίζειν», ή ακόμη και το «ἀβάκιον».

Τα θρησκευτικά αποτελούσαν το κέντρο της στοιχειώδους εκπαίδευσης και διδάσκονταν από τα ιερά κείμενα που χρησίμευαν για ανάγνωση και γραφή.

Για τη μυθολογία χρησιμοποιούσαν τους μύθους του Αισώπου και άλλα κατάλληλα μεταγλωττισμένα θέματα από την ελληνική μυθολογία. Η διδακτέα ύλη της ιστορίας περιλάμβανε των Τρωικό Πόλεμο, τους Μηδικούς Πολέμους, καθώς τη ζωή και το έργο σπουδαίων ιστορικών προσωπικοτήτων. Τέλος οι μαθητές διδάσκονταν την ψαλτική τέχνη διαβάζοντας το Ψαλτήρι και ψάλλοντας ύμνους και ψαλμούς με τη βοήθεια μουσικού οργάνου.

β) Εγκύκλιος Παιδεία

Μετά τη στοιχειώδη παιδεία άρχιζε η εγκύκλιος παιδεία, όπου τα παιδιά πήγαιναν στη «σχολή του γραμματικού» για να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να συνεχίσουν αν το επιθυμούσαν στην ανώτατη εκπαίδευση. Την εγκύκλιο παιδεία οι Βυζαντινοί την ονόμαζαν «θύραθεν παιδεία» ή «ἐξωθεν παιδεία» ή ακόμη «τὴν παρ' Ἑλλήσι παιδείαν», «τὰ τῶν Ἑλλήνων μαθήματα» ή «γράμματα» και τέλος «ἐγκύκλιον» ή «ἐξωθεν σοφίαν».

Στη σχολή γραμματικού διδάσκονταν κυρίως αρχαία ελληνικά κείμενα ρητορικής, ιστορίας και φιλοσοφίας. Οι μαθητές παρακολουθούσαν το *trivium*- δηλ. γραμματική,¹⁴ ποιοτική και ρητορική (όλα τα είδη) και στη συνέχεια ιστορία (πολιτική και εκκλησιαστική), διαλεκτική ή φιλοσοφία (λογική, πρακτική φιλοσοφία[ηθική], δογματική, μεταφυσική) καθώς και τους τέσσερις κλάδους του *quadrivium*- δηλ. αριθμητική (ψηφίζειν), γεωμετρία (γραμμικήν), αστρονομία και μουσική (αρμονικήν), φυσική, φυσιογνωστικά μαθήματα, γεωγραφία, στενογραφία («ὀξυγραφίαν» ή «σημειογραφίαν») και τέλος καλλιγραφία. Διδασκαλία θεολογικών μαθημάτων εξειδικευμένων γνώσεων γινόταν μόνο στις μονές και στις εξειδικευμένες εκκλησιαστικές σχολές.¹⁵

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ

Εκτός από τη σχολή του γραμματικού, λειτουργούσε στην Κωνσταντινούπολη την εποχή των Μακεδόνων μία ειδική σχολή για «ταβουλλαρίους»¹⁶ και «συνηγόρους», την οποία θα μπορούσαμε να εντάξουμε σύμφωνα με τη γνώμη του γράφοντος σε σχολή μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι ταβουλλάριοι ή συμβολαιογράφοι στους οποίους είχε ανατεθεί από το κράτος από τον 6^ο αιώνα και μετά η σύνταξη των συμβολαίων και γενικά των δικαιοπρακτικών εγγράφων των πολιτών. Ο προϊστάμενος των ταβουλλαρίων έφερε τον τίτλο του «πριμικηρίου»¹⁷, προερχόταν από τα στελέχη του «συλλόγου» τους και εκλεγόταν με την ψήφο όλων των συναδέλφων του. Οι υποψήφιοι ταβουλλάριοι έδιναν εξετάσεις σε θέματα νομικά και εγκυκλίου παιδείας ενώπιον όλων των μελών της συντεχνίας, ενώ η εγγραφή του «εἰς τὴν ὁμήγυριν τῶν ταβουλλαρίων» στοίχιζε 32 χρυσά νομίσματα.

Οι συνήγοροι (λατ. *advocati*) γνωστοί επίσης και ως «σχολαστικοί» ήταν νομικοί σύμβουλοι ή δικηγόροι. Αποτελούσαν ένα είδος δημοσίων υπαλλήλων τους οποίους διορίζε ο Έπαρχος της Πόλης στα πολιτικά δικαστήρια και τους μισθοδοτούσε το κράτος. Ο προϊστάμενος των συνηγόρων έφερε τον τίτλο του «πριμικηρίου» και διοριζόταν από τον Έπαρχο της Πόλης. Ο θεσμός των συνηγόρων δεν άκμασε για πολύ. Με την πάροδο των ετών και την ενίσχυση της θέσης των δικαστών ο ρόλος τους υποβαθμίστηκε και ο αριθμός τους περιορίστηκε.

Στη **σχολή των ταβουλλαρίων** στην οποία φοιτούσαν και οι συνήγοροι, δίδασκαν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών: οι «παιδοδιδάσκαλοι νομικοί» και οι «διδάσκαλοι». Οι πρώτοι ήταν επιφορτισμένοι με τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων τα οποία αποτελούσαν τη βάση του επαγγέλματος. Οι δεύτεροι δίδασκαν μαθήματα εγκυκλίου παιδείας. Με την ίδρυση του «Διδασκαλείου των Νόμων» από τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο Θ' Μονομάχο, πιθανώς το έτος 1045, η σχολή των ταβουλλαρίων καταργήθηκε.

Από τον 8^ο αιώνα και μετά λειτουργούσε στην Κωνσταντινούπολη ειδική σχολή «Νοταρίων» (γραμματέων- γραφέων) και «Άσηκρητών» (γραμματέων-ταχυγράφων).

ΑΝΩΤΑΤΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

I) ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολύ πριν ιδρυθεί το πρώτο Πανεπιστήμιο στην Κωνσταντινούπολη, πολλές άλλες πόλεις της βυζαντινής αυτοκρατορίας ήταν φημισμένες για τις ανώτερες και ανώτατες σχολές τους, όπως:

- α) Στην Αθήνα η Ακαδημία
- β) Στην Αλεξάνδρεια, σχολές αστρονομίας, γεωμετρίας και ιατρικής
- γ) Στην Αντιόχεια σχολές φιλοσοφίας και ρητορικής
- δ) Στη Βηρυτό Νομική Σχολή
- ε) Στην Πέργαμο σχολή Νεοπλατωνικής φιλοσοφίας
- στ) Και από τον 4^ο αιώνα στην Κωνσταντινούπολη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.¹⁸

Από τις αρχές του 6^{ου} αιώνα και μετά ο αριθμός των πανεπιστημιακών σχολών της ανατολικής αυτοκρατορίας άρχισε να μειώνεται, εξαιτίας της πολιτικής του Ιουστινιανού Α' (527-565 μ.Χ.) κατά των εθνικών αιρετικών και η ισχυροποίηση και επέκταση των Αράβων¹⁹.

Πριν περάσουμε στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης και στις φάσεις που αυτό διήλθε ανά τους αιώνες, θα αναφερθούμε σε δύο σημαντικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία υπήρξαν φάροι παιδείας στις επαρχίες της Αυτοκρατορίας.

II) ΝΟΜΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΒΗΡΥΤΟΥ

Η Βηρυτός διέθετε μία από τις σπουδαιότερες σχολές Νομικής, που ο Λιβάνιος (4^{ος} αιώνας) την ονόμαζε «Μητέρα των Νόμων και η οποία διακρινόταν για τον ιστορικό της προσανατολισμό και τις πνευματικές της διακρίσεις. Η σχολή ήταν στελεχωμένη με ένα διάσημο σώμα καθηγητών και κατάρτιζε άριστους νομικούς και άρτια εκπαιδευμένους διοικητικούς υπαλλήλους με αποτέλεσμα να προσελκύει πλήθος σπουδαστών από όλα τα μέρη της αυτοκρατορίας. Ο Ιουστινιανός αναγνωρίζοντας την αξία της αποκαλούσε την Βηρυτό «*τροφὸ τῶν νόμων*» και στήριζε τη σχολή όχι μόνο οικονομικά αλλά και ηθικά. Το 551 μ.Χ. ισχυρός σεισμός κατέστρεψε τη Βηρυτό, η οποία αργότερα μεταφέρθηκε στη Σιδώνα· το πλήγμα που δέχθηκε η πόλη ήταν τόσο μεγάλο ώστε επέδρασε δυσμενώς ακόμη και στη λειτουργία της Νομικής σχολής, η οποία μέχρι και την κατάργησή της το έτος 635 που κατελήφθη από τους Άραβες, δεν μπόρεσε να ανακτήσει την παλιά της δόξα.

Από τους πλέον διακεκριμένους καθηγητές της σχολής που υπήρξαν «διδάσκαλοι» ήταν: ο Δωρόθεος²⁰ που διετέλεσε πρύτανης, Ανατόλιος²¹ και Θαλλέλαιος,²² ο Τριβωνιανός²³, ο διάσημος νομικός σύμβουλος του Ιουστινιανού. Οι δύο πρώτοι συμμετείχαν στην επιτροπή που πραγματοποίησε κατ' εντολή του Ιουστινιανού την κωδικοποίηση των νόμων, ενώ ο τρίτος υπήρξε σχολιαστής και μεταφραστής στα ελληνικά του Codex Justinianus. Άλλοι σπουδαίοι καθηγητές της Νομικής Σχολής ήταν οι Δημοσθένης, Ευδόξιος, Άμβλιχος, Λεόντιος και άλλοι ενώ στη σχολή φοίτησαν χιλιάδες μαθητές.

III. ΝΕΟΠΛΑΤΩΝΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΑΘΗΝΩΝ

Στα τέλη του 4^{ου} αιώνα ιδρύθηκε από τον γηγενή φιλόσοφο των Αθηνών Πλούταρχο²⁴, η Νεοπλατωνική Ακαδημία. Έδρα της είχε την οικία του ιδρυτή της, στις νότιες παρυφές της Ακρόπολης. Από τον 5^ο αιώνα η Ακαδημία ανέπτυξε ένα νέο δόγμα, μία ιδιότυπη ειδωλολατρική θεολογία. Μέγιστος διευθυντής υπήρξε ο εκ Κωνσταντινούπολης Πρόκλος (412-485) που διαδέχτηκε το 437 τον φιλόσοφο Συριανό, διάδοχο του Πλουτάρχου.

Στο τρόπο λειτουργίας της σχολής αναφέρεται ο N.G. Wilson: «*Η Ακαδημία λειτουργούσε σαν ένα ιδιωτικό σχολείο ή μία ιδιωτική λέσχη. Η διάταξη μερικών μελών της και η αποκάλυπτη αντιχριστιανική τοποθέτησή τους, εξασφάλιζαν τη διατήρηση της φήμης της*». Η φήμη και το πνευματικό μεγαλείο της Ακαδημίας προφανώς ενόχλησαν τον Ιουστινιανό, ο οποίος αν και δεν ήταν αντίθετος στη διδασκαλία των κλασικών ελληνικών γραμμάτων, διαφωνούσε απόλυτα στο να διδάσκονται από ειδωλολάτρες, οι οποίοι όπως επισημαίνει ο G. Downey, «*είχαν τελείως αντίθετη φιλοσοφική αντίληψη από την κρατούσα βυζαντινή κοσμοθεωρία*». Το κλείσιμο της Νεοπλατωνικής Ακαδημίας είχε πλέον δρομολογηθεί.

IV. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ

Η Κωνσταντινούπολη όταν έγινε πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας δεν διέθετε εκπαιδευτική παράδοση. Είναι βέβαιο ότι πολλοί γραμματικοί, ρήτορες ίσως και φιλόσοφοι συγκεντρώθηκαν εκεί.

Υπάρχουν αρκετοί επιστήμονες που θεωρούν ότι η οργάνωση ανώτερης εκπαίδευσης άρχισε από την εποχή του Μ. Κωνσταντίνου, χωρίς όμως αυτό να επιβεβαιώνεται από τις πηγές. Γνωρίζουμε πολύ καλά ότι η Κωνσταντινούπολη έγινε πνευματική πρωτεύουσα την εποχή του Κωνσταντίου Β' (337-361 μ.Χ.), καθώς συγκεντρώθηκαν πολλοί διάσημοι δάσκαλοι που άνοιξαν σχολές και συγκέντρωσαν συστηματικούς μαθητές ή απλώς ακροατές. Σπουδαιότεροι από αυτούς ήταν ο **Λιβάνιος** και ο **Θεμίστιος**, καθηγητής της φιλοσοφίας ο οποίος σύμφωνα με τον Κωνσταντίο κατέστησε την Κωνσταντινούπολη, «*ίκανόν τῆς παιδεύσεως καταγώγιον*». ³⁰

Το πρώτο πανεπιστήμιο στην Κωνσταντινούπολη ιδρύθηκε από τον αυτοκράτορα Κωνσταντίο. Ονομάστηκε «**Μέγα Διδασκαλείον**», στεγαζόταν στο Καπιτώλιο ³¹ και σε αυτό δίδασκαν διαδοχικά οι εθνικοί ρητοροδιδάσκαλοι και σοφιστές, Λιβάνιος και Θεμίστιος.

Στον τομέα της παιδείας άξιος διάδοχος του Κωνσταντίου στάθηκε ο Ιουλιανός (361-363 μ.Χ.) που με την αγάπη του για τα αρχαία γράμματα και την ώθηση που έδωσε στην ανάπτυξη της κλασικής παιδείας κατέστησε οριστικά την Κωνσταντινούπολη, πρωτεύουσα πνευματική πόλη. Ο Ιουλιανός απομάκρυνε τους χριστιανούς γραμματικούς, ρήτορες ή σοφιστές από τη δημόσια εκπαίδευση, γιατί δεν του φαινόταν τίμιο οι άνθρωποι αυτοί να διδάσκουν για «μερικές δραχμές» το αντίθετο από αυτό που πίστευαν: «*Αν θέλουν να διδάσκουν, πρέπει πρώτα να πείσουν όντως τους μαθητές τους, ότι ούτε ο Όμηρος, ούτε ο Ησίοδος, ούτε κανείς από τους συγγραφείς που εξηγούν και τους οποίους έχουν καταδικάσει ως ασεβείς, ανόητους και πλανεμένους ως προς τα θεία, είναι πραγματικά τέτοιοι*». Ο Ιουλιανός πίστευε ότι οι διευθυντές των σπουδών και οι διδάσκαλοι πρέπει να διακρίνονται πρώτα για το ήθος τους κι έπειτα για τις γνώσεις και την ευγλωττία τους ³². Ο Ιουλιανός δεν απαγόρευε στους νέους Χριστιανούς να μελετούν τους Έλληνες συγγραφείς: ³³ «**Πραγματικά δεν θα ήταν ούτε φυσικό ούτε λογικό να κλείνουμε τον καλό δρόμο σε παιδιά που δεν ξέρουν ακόμα ποιο δρόμο να ακολουθήσουν. [...] Κατά τη γνώμη μου, πρέπει να διαφωτίζουμε τους ανθρώπους που παραλογίζονται, όχι να τους τιμωρούμε**». ³⁴

Ο αυτοκράτορας Θεοδόσιος Β' (408-450 μ.Χ.) με εισήγηση της συζύγου του Αθηναΐδας-Ευδοκίας εξέδωσε στις 27 Φεβρουαρίου 425 νόμο που στο πρώτο μέρος του ρύθμιζε την κρατούσα κατάσταση και στο δεύτερο προέβαινε στην αναδιοργάνωση του πανεπιστημίου, του πρώτου κρατικού πανεπιστημίου με το όνομα «**Πανδιδακτήριον**» και καθόριζε τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού.

Αναλυτικότερα ο νόμος ³⁵ του Θεοδοσίου ρύθμιζε τα ακόλουθα:

- 1) Στο πρώτο μέρος καθόριζε ότι οι ιδιωτικοί καθηγητές που αμείβονταν βέβαια από τους μαθητές τους, μπορούσαν να συνεχίσουν τη διδασκαλία υπό την προϋπόθεση ότι δεν θα είχαν ταυτόχρονα και την ιδιότητα του δημοσίου δασκάλου και δεν θα δίδασκαν σε δημόσιες αίθουσες.
- 2) Στο δεύτερο μέρος του νόμου ανέφερε τα μαθήματα που θα διδάσκονταν στο αναδιοργανωμένο πανεπιστήμιο και διόριζε 31 καθηγητές από τους οποίους 16 για την ελληνική φιλολογία, γραμματική, φιλοσοφία και ρητορική και 15 για τη λατινική φιλολογία, γραμματική και νομική. Ως προς τις έδρες, οι λιγότερες ήταν της φιλοσοφίας στην οποία είχε δοθεί μόνο μία.

Η οργάνωση του πανεπιστημίου σε νέες βάσεις είχε ως σκοπό:

α) Να δημιουργήσει «ένα χριστιανικό αντίβαρο», όπως γράφει ο Βρετανός ιστορικός Norwich, «στο τόσο αξιόλογο αλλά ειδωλολατρικό πανεπιστήμιο (Ακαδημία) των Αθηνών, που παρά τις συνεχείς προσπάθειες που είχαν γίνει για να κλείσει, εξακολουθούσε να παραμένει ανοιχτό και να λειτουργεί».³⁶

2) Να τονίσει έστω και με τη μικρή υπεροχή των ελληνικών εδρών, τον κατ' εξοχήν ελληνικό πολιτιστικό χαρακτήρα της Νέας Ρώμης και κατά συνέπεια του ανατολικού κράτους.

3) Να προσελκύσει για σπουδές στην Κωνσταντινούπολη νέους από την Αρμενία και τις άλλες ανατολικές περιοχές, οι οποίοι μέχρι τότε φοιτούσαν σε σχολές της Συρίας και της Παλαιστίνης. Φαίνεται ότι οι σκοποί του Θεοδοσίου εκπληρώθηκαν γιατί πολλοί νέοι από την Αρμενία όπως μαρτυρούν οι πηγές τις επόμενες δεκαετίες σπούδασαν στην πρωτεύουσα της Αυτοκρατορίας.

5) Τέλος, να αποκτήσει η σχολή πρακτικότερο χαρακτήρα ώστε να παρέχονται στην πολιτεία περισσότεροι «νοτάριοι» (γραμματείς), «συνήγοροι» ή «σχολ αστικοί» (δικηγόροι) και γενικά άτομα ικανά να επανδρώσουν τον κρατικό μηχανισμό. Η ύπαρξη μίας και μόνο έδρας φιλοσοφίας έναντι των άλλων επιστημών, καταδεικνύει την πρόθεση του νομοθέτη.

Η εκλογή των καθηγητών της «Σχολής του Καπιτωλίου» γινόταν με έγκριση της Συγκλήτου. Μεταξύ των πρώτων επιλεγέντων αναφέρονται οι Ελλάδιος, Συριανός, Θεόφιλος, Μαρτίνος, Μάξιμος και Λεόντιος, στους οποίους ο αυτοκράτορας με νόμο της 25^{ης} Μαρτίου 425 μ.Χ. απένειμε τον ιδιαίτερα τιμητικό τίτλο του «Comes Primi Ordinis». Δεν μπορούσε να διοριστεί καθηγητής χωρίς αυστηρή δοκιμασία. Ο υποψήφιος έπρεπε όχι μόνο να δώσει δείγματα πολυμάθειας, αλλά και να έχει ήθος ανεπίληπτο.

Το πανεπιστήμιο αναδιοργανώθηκε εκ νέου την εποχή του Ιουστινιανού (527-565 μ.Χ.) και ονομάστηκε «**Οἰκουμενικὸν Διδασκαλεῖον**». Η νομική έγινε χωριστή σχολή με διάρκεια φοίτησης 5 ετών, με συστηματικά διαρθρωμένες παραδόσεις, φροντιστήρια και εξετάσεις και με τη διδασκαλία να γίνεται στη λατινική αλλά και στην ελληνική γλώσσα. Ως καθηγητές (antecessores) ορίστηκαν οι καλύτεροι νομομαθείς του κράτους ενώ οι έδρες αυξήθηκαν από δύο σε τέσσερις. Οι Σπουδαστές μελετούσαν το «Corpus Juris Civilis». Οι πρωτοετείς σπουδαστές της Νομικής διδάσκονταν τις «Εισηγήσεις» και το πρώτο μέρος του «Πανδέκτη».³⁷ Οι δευτεροετείς και τριτοετείς διδάσκονταν το δεύτερο και τρίτο μέρος του «Πανδέκτη». Το τέταρτο έτος ήταν αφιερωμένο σε κατ' ιδίαν μελέτη καθώς και στη σπουδή του τέταρτου και πέμπτου μέρους του «Πανδέκτη». Τέλος οι σπουδαστές του πέμπτου έτους ασχολούνταν με τη μεθοδική και επισταμένη μελέτη του «Κώδικος».³⁸

Κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Φωκά (602-610 μ.Χ.), λέγεται ότι το πανεπιστήμιο έκλεισε με εντολή του ίδιου του αυτοκράτορα. Στο λόγο του ο Θεοφύλακτος Σιμοκάτης (6^{ος}-7^{ος} αιώνας) στην αρχή του βιβλίου του «Ιστορίαι», η φιλοσοφία αποτεινόμενη στην ιστορία αναφέρει ότι την εποχή του Φωκά, «τῆς βασιλέως στοᾶς ἐξωστρακίσθην»³⁹. Ο Γάλλος Βυζαντινολόγος Paul Lemerle, ο οποίος δεν πιστεύει ότι ο Φωκάς έκλεισε πραγματικά το Πανεπιστήμιο, αποδίδει την παράδοση αυτή στον Θεοφύλακτο Σιμοκάτη, ο οποίος στο σύγγραμμά του επιδιώκει να παρουσιάσει «την αντίθεσή του προς το καθεστώς του Φωκά και να υμνήσει την επιστροφή του προηγούμενου καθεστώτος του Μαυρίκιου».⁴⁰

Πάντως όπως και αν έχει το θέμα, είτε δηλαδή το πανεπιστήμιο έκλεισε είτε περιόρισε τη δραστηριότητά του στα χρόνια του Φωκά, εντούτοις αναβίωσε γρήγορα την εποχή του διαδόχου του Ηρακλείου (610-641 μ.Χ.), οπότε και έλαβε εκ νέου την ονομασία, «**Πανδιδακτήριον**». Εντούτοις από την εποχή αυτή οι νομικές σπουδές παύουν πλέον να αποτελούν εξειδικευμένη μορφή εκπαίδευσης, όπως επί Ιουστινιανού και εντάσσονται στο γενικότερο πρόγραμμα των πανεπιστημιακών σπουδών.⁴¹ Το σύστημα αυτό θα ισχύσει μέχρι και το 1045, οπότε λειτούργησε και πάλι στο πανεπιστήμιο χωριστή Νομική σχολή.

Δυστυχώς όμως το πανεπιστήμιο δεν λειτούργησε για πολύ. Επειδή οι καθηγητές που σύμφωνα με ανώνυμο συγγραφέα προέρχονταν από την τάξη των μοναχών⁴², ήταν αντίθετοι στις οικονομιακές δοξασίες του αυτοκράτορα, ο Λέων Γ' έκαψε το 727 ή κατά τον Paul Lemerle το 726 το ίδρυμα και τη δημόσια βιβλιοθήκη του, -η οποία υπολογιζόταν σε 36.500 τόμους!- και μαζί του κατά μία εκδοχή όλους τους καθηγητές του πανεπιστημίου. Ας παρακολουθήσουμε όμως τί αναφέρει ο χρονογράφος Ιωάννης Ζωναράς(12^{ος} αιώνας) για τη δήθεν πυρπόληση του πανεπιστημίου και των καθηγητών του από τον Λέοντα Γ':

Οἶκος ἦν ἐν τῇ καλουμένῃ Βασιλικῇ, ἐν ᾧ καὶ βίβλοι τῆς τε θύραθεν σοφίας καὶ τῆς εὐγενεστερας καὶ θεοτέρας πολλαὶ ἐναπέκειντο. Ἦν δὲ οὗτος ἀνέκαθεν τοῦ προύχοντος ἐν λόγοις κατοικήτηριον, ὃν οἰκουμενικὸν ἐκάλουν διδάσκαλον· ὃς καὶ δώδεκα εἶχεν ἐτέρους συνοικοῦντας αὐτῷ, κακεῖνους τῆς λογικῆς παιδείας μετέχοντας κατὰ τὸ ἀκρότατον. [...] Παρ' αὐτοῖς ἐφοίτων οἱς ἔμελλε λογικῆς παιδείας καὶ γνώσεως, οὓς καὶ ὁ βασιλεύων συμβούλους ἐν τοῖς πρακτέοις πεποίητο. Τούτους οὖν εἰ ἔλοι καὶ τῆς αὐτοῦ ποιήσαιτο γνώμης, ἔκρινε τὸ πᾶν κατεργάσεσθαι. Καὶ τοὺς ἄνδρας μεταστειλάμενος τὴν περὶ τῶν σεβαστῶν εἰκόνων γνώμην αὐτοῦ τὴν πονηρὰν αὐτοῖς ἐκοινώσατο. Οἱ δὲ οὐχ ὅσον οὐχ ὠμοδόξουν αὐτῷ, ἀλλὰ καὶ αὐτὸν μεταστήσαι τῆς γνώμης ταύτης ἐπεχείρουν ὀλοσχερῶς, πῇ μὲν καταψῶντες τὸν θῆρα τὸν λεοντῶννυμον καὶ κατεπάδοντες καὶ διελέγχοντες τὴν ἀσέβειαν. Ὁ δὲ ὥσει ἀσπὶς ἔβρε τὰ ὦτα καὶ φωνῆς ἐπαδόντων οὐκ ἤκουεν οὐδ' ἐφαρμακεύετο παρὰ τῶν σοφῶν. Πολλάκις οὖν αὐτοῖς προσωμιληκῶς καὶ τὴν αὐτῶν μετὰθεσιν ἀπογνοῦς, τοὺς μὲν ἀφῆκεν εἰς τὴν σφετέραν πορευθῆναι διατριβήν, τὸν οἶκον ἐκείνον δηλαδὴ τὸν βασιλείον, αὐτὸς δὲ κελεύσας εὐπρηστον ὕλην συναχθῆναι πολλὴν καὶ πέριξ τοῦ οἴκου τεθεῖσαν ἀναφθῆναι νυκτός, οὕτω καὶ τὸν οἶκον σὺν ταῖς βίβλοις καὶ τοὺς σοφοὺς ἐκείνους ἄνδρας καὶ σεβασμίους κατεύκασεν».⁴³

Ο χρονογράφος Θεοφάνης ο Ομολογητής (760-818 μ.Χ.) θρηνώντας για την πυρπόληση και καταστροφή του πανεπιστημίου γράφει: «Τὰ παιδευτήρια σβεσθῆναι καὶ τὴν εὐσεβῆ παιδευσιν τὴν ἀπὸ τοῦ ἐν ἀγίοις Κωνσταντίνου τοῦ μεγάλου καὶ μέχρι νῦν κρατήσασαν, ἧς καὶ μετὰ ἄλλων πολλῶν καλῶν καθαιρέτης ὁ σαρακηνόφρων οὗτος Λέων γέγονεν».⁴⁴ Επίσης τα *Πάτρια Κωνσταντινουπόλεως* (10^{ος} αιώνας), χωρίς να μνημονεύουν την καταστροφή του καθιδρύματος, σημειώνουν ότι το «Πανδιδακτήριον» παρέμεινε «εἰς τὸ τετραδῆσιον τὸ Ὀκτάγωνον» μέχρι «τοῦ δεκάτου χρόνου Λέοντος τοῦ Συρογενεοῦς», δηλαδή μέχρι το 727 μ.Χ. Τέλος ο ανώνυμος συγγραφέας της *Συνόψεως Χρονικῆς* (13^{ος} αιώνας), αναφερόμενος στην αντιδικία του Λέοντα με τους «διδασκάλους» του πανεπιστημίου σχετικά με το θέμα των εικόνων ιστορεῖ τα εξής: ο αυτοκράτορας αφού απέτυχε να

πείσει τους «*ἱεροὺς ἐκείνους καὶ λογίους ἄνδρας*» τους «*γνώσει καὶ ἀρετὴ τῶν ἄλλων ἐξοχωτάτους*» να αποδεχθούν την «*ἐαυτοῦ κακοδοξίαν*» τον «*μέγιστον καὶ περιφανῆ βασιλικὸν οἶκον*» όπου βρισκόταν εγκατεστημένο το «Πανδιδακτήριον» «*καὶ ταῖς ἐν αὐτῷ ἀποτεθησαυρισμέναις ἱεραῖς βίβλοις τῆς θείας Γραφῆς καὶ τῆς ἑξωθεν σοφίας*» καθώς και όλους όσοι «*παῖσαν λογικὴν ἐπιστήμην [...] καὶ τὴν ἐκκλησιαστικὴν ἅπασαν θεοσοφίαν, τοὺς μανθάνειν βουλομένους [...] ἐδίδασκον ἀμισθί*», «*πυρὶ συγκατακαίει καὶ παντελεῖ ἀφανείᾳ παραδίδει, ὁ τοῦ αἰωνίου πυρὸς ἄξιος*».

Ωστόσο στις μέρες μας αμφισβητεῖται σοβαρά ο ισχυρισμός των βυζαντινῶν ιστορικών και χρονογράφων ὅτι ο Λέων Γ' παρέδωσε εσκεμμένα στο πυρ το πανεπιστήμιο και τη βιβλιοθήκη και προκάλεσε το θάνατο των πανεπιστημιακῶν καθηγητῶν. Αναφέρει συγκεκριμένα η ιστορικός Αικατερίνη Χριστοφιλοπούλου: «*Ἡ πυρπώλησις τοῦ Πανδιδακτηρίου τῆς Κωνσταντινουπόλεως μετὰ τῶν ἐν αὐτῷ διδασκόντων καὶ τῆς συνεχομένης βιβλιοθήκης παραδιδόμενη ὑπὸ μεταγενεστέρων χρονογράφων θεωρεῖται σήμερον ὡς κακόβουλος ἐπιπόνησις τῆς ἀντιπάλου παρατάξεως (τῶν εἰκονοκλαστῶν)*»⁴⁵. Ο Paul Lemerle υποστηρίζει ὅτι «*Τὸ ὀλοκαύτωμα ἐνὸς ἰδρύματος ἀνώτερης ἐκπαίδευσης μὲ τοὺς καθηγητὰς τοῦ καὶ τῆς βιβλιοθήκης τοῦ, ποὺ δῆθεν τὸ διέταξε ὁ Λέων Γ' το 726, εἶναι ἕνας μύθος ποῦ δημιουργήθηκε ἀργότερα ἀπὸ τὴν ταραγμένη φαντασία τῶν λαϊκῶν καὶ μοναστικῶν εἰκονολατρικῶν κύκλων, μέσα στὸν ἐνθουσιασμό τοῦς γιὰ τὸν θρίαμβο τῶν εἰκόνων*». Και καταλήγει: «*καὶ κυρίως ὁ Λέων Γ', στὴν πρώτη περίοδο τῆς βασιλείας τοῦ, δὲν ὑπῆρξαν οἱ διῶκτες ποὺ θέλει νὰ παρουσιάσει ἡ ὀρθόδοξη πίστη*».⁴⁶

Μύθος λοιπόν, ιστορικό γεγονός ή εγκληματική πράξη που αποδίδεται στον Λέοντα Γ'; Η απάντηση μοιάζει να είναι αρκετά δύσκολη. Αν ακόμη θεωρηθεί ως αποκύημα της φαντασίας των εικονολατρῶν δεν παύει να κρύβει κάποιον πυρήνα αλήθειας. Κατά την άποψη του γράφοντος, δεν αποκλείεται να καταστράφηκαν πραγματικά το πανεπιστήμιο και η βιβλιοθήκη από φωτιά είτε τυχαία είτε κατά τη διάρκεια των διαφόρων εσωτερικῶν συγκρούσεων και ταραχῶν, ὅπως συμβαίνει σε τέτοιου είδους περιπτώσεις. Πάντως φαίνεται δύσκολο ο Λέων Γ' να προέβη ηθελήμένα σε μια τέτοια παράλογη πράξη.

Το πανεπιστήμιο λειτούργησε πάλι με μέριμνα του «καίσαρος» Βάρδα, θείου του αυτοκράτορα Μιχαήλ Γ' (842-867 μ.Χ.), λίγο μετά το 843 ή κατά τον Ch. Diehl το 850 ή κατά τον Paul Lemerle το 855 με 856.⁴⁷ Ο Βάρδας στελέχωσε το Πανεπιστήμιο (Πανδιδακτήριον) με κατάλληλο διδακτικό προσωπικό και το εγκατέστησε σε αίθουσες του ανακτόρου της **Μαγναύρας**⁴⁸, τμήμα του οποίου είχε φροντίσει να διατεθεί γι' αυτόν τον σκοπό.

Πρώτος καθηγητής διορίστηκε ο Λέων⁴⁹, ο φιλόσοφος ή Μαθηματικός (790-869) που είχε προηγουμένως διδάξει ιδιωτικά και δημόσια στην Κωνσταντινούπολη για 15 έως 20 έτη (820-838 περίπου) και είχε αποκτήσει μεγάλη φήμη λόγω της ευρείας μόρφωσής του. Για τον Λέοντα ο Αββασιδής χαλίφης Αι Μανῦν (818-833), ο οποίος είχε πληροφορηθεί την ύπαρξή του από έναν βυζαντινό μαθητή του φιλοσόφου, αιχμάλωτου των Αράβων, προσέφερε στον αυτοκράτορα Θεόφιλο (829-842) το ποσό των 20 κεντηναρίων χρυσού προκειμένου να τον «δανειστεί» για μερικούς μήνες. Ο Λέων προτίμησε όμως να αποποιηθεί την προσφορά και να τον διορίσει δημόσιο διδάσκαλο στην πρωτεύουσα, όπου ο Λέων ἔδινε

τακτικά διαλέξεις στην εκκλησία των Σαράντα Μαρτύρων. Ο Λέων υπήρξε μία από τις σημαντικότερες μορφές στον χώρο των γραμμάτων τον 9^ο αιώνα. Υπήρξε μία μορφή πανεπιστήμονα που ασχολήθηκε με τη φιλοσοφία, τα μαθηματικά, την γεωμετρία, την αστρονομία και την αστρολογία, ενώ του αποδίδονται και διάφορες πρακτικές εφαρμογές.

Μεταξύ των καθηγητών της Μαγναύρας κατά τον 9^ο αιώνα πολλοί ιστορικοί συγκαταλέγουν και τον Θεσσαλονικέα ιεραπόστολο των Σλάβων Κύριλλο- Κωνσταντίνο (περίπου 827-869) καθώς και τον λόγιο, μετέπειτα Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως, Φώτιο (δύο πατριαρχίες: 858-867 και 877-886). Για τον Κύριλλο ο Βρετανός ιστορικός Norwich μας πληροφορεί ότι: « ανέλαβε για ένα σύντομο χρονικό διάστημα την έδρα της φιλοσοφίας στην Μαγναύρα»⁵¹ ενώ ο D. Nicol αναφέρει ότι «διαδέχθηκε τον φίλο του Φώτιο στην έδρα της φιλοσοφίας» στο ίδιο πανεπιστήμιο.⁵²

Αναφορικά με τον Φώτιο, η άποψη ότι διετέλεσε καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Μαγναύρας ή ότι δίδαξε ιδιωτικά, βρίσκει αντίθετο τον Paul Lemerle: «Όσο είναι βέβαιο ότι ο Λέων υπήρξε εξ επαγγέλματος καθηγητής, άλλο τόσο είναι βέβαιο ότι ο Φώτιος δεν υπήρξε ποτέ κάτι τέτοιο. Όσα και αν λέγονται και αν επαναλαμβάνονται για το αντίθετο δεν στηρίζονται πουθενά, και μου φαίνεται ότι αν ο Φώτιος είχε, έστω και για ένα διάστημα διδάξει επαγγελματικά, θα σωζόταν τουλάχιστον κάποια μαρτυρία. Δεν σώζεται καμία».⁵³

Το ενδιαφέρον του Βάρδα για τους σπουδαστές ήταν πολύ μεγάλο. Ο ιστορικός Ιωσήφ Γενέσιος (10^{ος} αιώνας) γράφει ότι: «ἐφ'οἷς ἐκ φιλοπονίας ἐπιχωριάζων συχνῶς καὶ τῶν μαθητιῶντων ἑκάστου τὸ ἐπιτήδειον ἐννοῶν χρησταῖς ἐλπίσιν ὑπέτρεφεν»⁵⁴. Χάρη στο Πανεπιστήμιο της Μαγναύρας και στην ιδιαίτερη μέριμνα που έδειξε γι' αυτό ο Βάρδας αναγεννήθηκαν τα γράμματα και οι επιστήμες που είχαν παραμεληθεί και παρακμάσει όπως λέγει ο χρονογράφος Γεώργιος Κεδρηνός, «τῇ τῶν κρατούντων ἀγροικίᾳ καὶ ἀμαθείᾳ» (επειδή οι κρατούντες ήταν αγροίκοι και αμαθείς).

Μεγάλο ενδιαφέρον για το Πανεπιστήμιο της Μαγναύρας έδειξαν επίσης οι αυτοκράτορες της Μακεδονικής Δυναστείας (867-1059), Βασίλειος Α' (867-886), Λέων ΣΤ' (886-912) και Κωνσταντίνος Ζ' Πορφυρογέννητος (913-959). Ο τελευταίος μάλιστα για τις ανανεωτικές του πρωτοβουλίες εξυμνήθηκε από τους βυζαντινούς ιστορικούς και χρονογράφους στην εποχή του. Στο προοίμιο των «Γεωπονικῶν»⁵⁵ ο ανώνυμος συγγραφέας του απευθυνόμενος στον Πορφυρογέννητο: «Πρῶτα μὲν γὰρ φιλοσοφίαν τε καὶ ῥητορικὴν ἤδη παρερρηκίας καὶ πρὸς ἀχανῆ βυθὸν τῆς λήθης καταδεδυκνίας εὐμηχάνως καὶ συνετῶς ἀνείλκυσας, τὴν κραταιάν σου χεῖρα ταύταις προσεπιδούς. Ἐπειτα δὲ καὶ πᾶσαν ἄλλην ἐπιστήμην τε καὶ τέχνην πρὸς καινισμόν ἐπανήγαγες»⁵⁶

Την εποχή του Κωνσταντίνου Ζ' στο πανεπιστήμιο υπήρχαν τέσσερις έδρες: της φιλοσοφίας, της γεωμετρίας, της αστρονομίας και της ρητορικής, ενώ διδάσκονταν συμπληρωματικά η αριθμητική, η γραμματική, η νομολογία, η ιατρική και η μουσική. Ο ίδιος αυτοκράτορας είχε μεριμνήσει ώστε το πανεπιστήμιο να επανδρωθεί με αξιόλογους καθηγητές. Ο Πορφυρογέννητος, όπως αναφέρουν οι Συνεχιστές του Θεοφάνη του Ομολογητή, «παιδευτὰς δὲ ἀρίστους προκέκρινεν· εἰς Κωνσταντῖνον πρωτοσπαθᾶριον τὸν τήνικαῦτα μυστικὸν τὸ τῶν φιλοσόφων παιδοτριβεῖον δέδωκεν, εἰς δὲ τὸ τῶν

ρήτόρων Ἀλέξανδρον μητροπολίτην Νικαίας, εἰς δὲ τὸ τῆς γεωμετρίας Νικηφόρον πατρίκιον τὸν γαμβρὸν Θεοφίλου ἐπάρχου τοῦ Ἑρωτικοῦ, εἰς δὲ τὸ τῶν ἀστρονόμων Γρηγόριον ἀσηκρήτιν»⁵⁷. Ο Κωνσταντῖνος Ζ' ἐδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για την πρόοδο των σπουδαστῶν και ἄλλοτε τους προσκαλοῦσε να γευματίσουν μαζί του, ἄλλοτε επισκεπτόταν ο ἴδιος το πανεπιστήμιο ενώ ἄλλοτε τους βοηθοῦσε οικονομικά και τους ἀπηύθυνε παραινέσεις: *Καὶ πολλὴν ἐπιμέλειαν καὶ σπουδὴν εἰς τοὺς φοιτητὰς ὁ αὐτοκράτωρ ἐποιεῖτο, ὁμοδιαίτους καὶ ὁμοτραπέζους τούτους καθ' ἑκάστην ποιῶν καὶ ἀργύρια παρέχων, καὶ ὁμιλίας μετ' αὐτῶν προσηνεῖς ποιούμενος*».

Ἡ συνέχιση τῆς λειτουργίας του ἀνώτατου εκπαιδευτικοῦ ἰδρύματος τῆς χώρας μετὰ τὸν θάνατο του Κωνσταντίνου Ζ' Πορφυρογέννητου εἶναι ἀβέβαιη. Οἱ στρατιωτικοὶ αὐτοκράτορες που ἀκολούθησαν, ἀπασχολημένοι με τὴν επέκταση καὶ τὴν σταθεροποίηση τῶν συνόρων τῆς αυτοκρατορίας, παραμέλησαν για ἓνα περίπου αἰῶνα τὴν παιδεία. Ο Βασίλειος ο Β' για παράδειγμα που ὑψωσε τὴν Βυζαντινὴ Αυτοκρατορία στο ἀπὸγειο τῆς δόξας τῆς, δὲν εἶχε πνευματικὰ ενδιαφέροντα καὶ δὲν ἀσχολοῦταν με τὰ γράμματα, οὔτε ἐκτιμοῦσε τὴ μὀρφωση. Ο Βασίλειος, γράφει ο χρονογράφος Ἰωάννης Ζωναράς, *«οὐδὲ τῶν λογίων ἀνδρῶν ἐπεστρέφετο, ἀλλὰ καὶ τοὺς λόγους ἤγνητο περιττόν τι χρῆμα καὶ οὐκ ὀνήσιμον· ὅθεν ἀπολεξάμενος ἑαυτῷ οὔτε τῷ γένει οὔτε μέντοι ἐν λόγῳ τὸ ἐπίσημον ἔχοντας, ἐκείνοις τὰς τε βασιλείους ἐπιστολὰς ἐνεχείρισε καὶ ἐκοινώνει τῶν βουλευμάτων, καὶ αὐτὸς ἐκείνοις ἀφελῶς τὰς γραφὰς ὡς ἔτυχεν ὑπηγόρευεν*».⁵⁸

Ἡ ἀδιαφορία που ἐδείξαν οἱ «Μακεδόνες» αὐτοκράτορες τῆς περιόδου μέσα 10^{ου}- μέσα 11^{ου} αἰῶνα για τὴν καλλιέργεια τῶν γραμμάτων καὶ τὴν προαγωγή τῆς γνώσης, σε συνάρτηση με τὸν περιορισμὸ ἢ τὴν περικοπὴ τῆς χρηματοδότησης τῶν δημοσίων εκπαιδευτικῶν ἰδρυμάτων ἐγκυκλίου καὶ ἀνώτατης παιδείας που ἐπιβλήθηκε πρὸς ἀντιμετώπιση τῶν μεγάλων στρατιωτικῶν δαπανῶν, οδήγησαν πολλὰ ἀπὸ αὐτὰ τὰ ἰδρύματα στὸν μαρασμὸ καὶ στὴν ἀναστολή τῆς λειτουργίας τους. Ὡστόσο οἱ ἰδιωτικοὶ διδάσκαλοι καὶ οἱ ἐκκλησιαστικὲς σχολὲς εξακολούθησαν να διδάσκουν, ἐνῶ οἱ Βυζαντινοὶ λόγοι συνέχισαν τὸ πνευματικὸ τους ἔργο, δραστηριότητες που καρποφόρησαν ἀργότερα κατὰ τὴν πνευματικὴ ἀναγέννηση τῶν μέσων τοῦ 11^{ου} αἰῶνα.

Οἱ σπουδὲς ἀναζωπυρώθηκαν μετὰ τὴν ἐτῶν 1045-1047 ὅταν ο αὐτοκράτορας Κωνσταντῖνος Θ' Μονομάχος (1042-1055) ἱδρυσε δύο ἀνώτατες σχολὲς, τὴ Φιλοσοφικὴ καὶ τὴ Νομικὴ. Ο αὐτοκράτορας, μνημονεύει ο ἱστορικός Μιχαὴλ Ἀτταλειάτης (11^{ος} αἰ.), *«μουσεῖον τῆς νομοθετικῆς ἀναγείρας καὶ νομοφύλακα προστησάμενος. Ἀλλὰ καὶ τοῦ τῆς φιλοσοφίας οὐρανοβάμονος ἐπεμελήθη μαθήματος, πρόεδρον τῶν φιλοσόφων προχειρισάμενος ἄνδρα τῶν καθ' ἡμᾶς διαφέροντα γνώσει, καὶ τοὺς νέους πρὸς ἄσκησιν τῶν σοφῶν λόγων καὶ μαθημάτων προντρέψατο σὺν τῷ εὐμαρεῖ τῶν διδασκάλων, καὶ γερῶν τούτους ἐν τῷ δημηγορεῖν βασιλικῶν ἀξιῶν*».⁵⁹

Τὴν περίοδο μέσα 11^{ου} ἀρχὲς 13^{ου} αἰῶνα ενδιαφέρον για τὰ γράμματα ἐδείξαν οἱ αὐτοκράτορες Ἰσαάκιος Α' Κομνηνός (1057-1059), Κωνσταντῖνος Ι' Δούκας (1059-1067) καὶ Ἀλέξιος Α' Κομνηνός (1081-1118).⁶⁰ Κατὰ τὸν χρονογράφο Ἰωάννη Ζωναρά (12^{ος} αἰ.) ο Ἰσαάκιος Α' *«λόγοις μὲν οὐχ ὡμιληκῶς, προσέχων δ' αὐτοῖς καὶ τοὺς τούτων τροφίμους προσδεχόμενος*». (Μολονότι ο ἴδιος δὲν εἶχε ἀποκτήσει

μόρφωση φρόντιζε τα γράμματα και συναναστρεφόταν τους λογίους). Αλλά και ο Κωνσταντίνος Ι', όπως αναφέρει ο ίδιος συγγραφέας, «λόγοις δὲ οὐχ ὁμιληκῶς ἡγάπα τούτους καὶ τοὺς λογίους ἐσέβετο καὶ ἔλεγε βούλεσθαι μᾶλλον ἐκ λόγων ἢ τῆς βασιλείας γνωρίζεσθαι». (Παρόλο που δεν είχε λάβει μόρφωση, αγαπούσε τα γράμματα και σεβόταν τους λογίους λέγοντας πως προτιμούσε να ξεχωρίζει για την παιδεία παρά για το αξίωμά του). Τέλος ο Αλέξιος Α', αναφέρει η κόρη του Άννα Κομνηνή, όταν ανέλαβε την εξουσία, «ἐπεὶ δὲ τὰ ὠδὶ παιδείας εὗρε ἀπάσης ἐνδεῶς ἔχοντα καὶ τέχνης λογικῆς, τοῦ λόγου πόρρω πού ἀπελαθέντος, αὐτὸς εἶ που σπινθῆρές τινες ἦσαν τούτου ὑπὸ σποδιᾷ κρυπτόμενοι, ἀναχωννύειν ἠπείγετο. Καὶ τοὺς ὅσοι περὶ τὰ μαθήματα ἐπιρρεπῶς εἶχον (ἦσαν γάρ τινες καὶ οὗτοι βραχεῖς, καὶ οὗτοι μέχρι τῶν Ἀριστοτελικῶν ἐστηκότες προθύρων), τούτους πρὸς μάθησιν ὀτρύνων, οὐκ ἐνεδίδου, προηγείσθαι δὲ τὴν τῶν θεῶν βίβλων μελέτην τῆς ἑλληνικῆς παιδείας ἐπέτρεπε».⁶¹ Ο Αλέξιος μερίμνησε επίσης για τη δημιουργία «σχολῆς γραμματικοῦ» στο ορφανοτροφείο που είχε ήδη συστήσει. Ωστόσο ο Ιωάννης Ζωναράς θέλοντας ίσως να παρουσιάσει τους επαίνους της Άννας για τον πατέρα της ως υπερβολικούς, διατείνεται ότι ο Αλέξιος, «λόγους οὐχ ὥς ἔδει τιμῶν» (Στα γράμματα δεν ἔδινε την αξία που ἔπρεπε). Οι υπόλοιποι αυτοκράτορες της δυναστείας των Κομνηνῶν και εκείνοι της δυναστείας των Αγγέλων κράτησαν έναντι των γραμμάτων στάση αδιάφορη και σε ορισμένες περιπτώσεις εχθρική.

Κατά τη διάρκεια της **φραγκοκρατίας** (1204-1261) η πανεπιστημιακή μόρφωση συνεχίστηκε στην ελληνική αυτοκρατορία της Νίκαιας. Στην κατακτημένη Κωνσταντινούπολη, η ελληνική παιδεία περιορίστηκε στις εκκλησιαστικές σχολές που λειτουργούσαν σε διάφορες μονές, όπως στη μονή του Ακαταλήπτου Χριστού και στη Μονή της Χώρας. Οι σχολές αυτές φαίνεται ότι είχαν περιλάβει στην ύλη της εκτός από θεολογικά μαθήματα και κάποια μαθήματα της θύραθεν παιδείας. Αντίθετα στη Νίκαια ιδρύθηκαν σχολές υψηλού επιπέδου από ανθρώπους των γραμμάτων που στην πλειονότητά τους είχαν σπουδάσει στην Κωνσταντινούπολη πριν από το 1204. Οι πιο γνωστοί από αυτούς υπήρξαν ο αρμενικής καταγωγής Μιχαήλ Σεναχηρείμ, ερμηνευτής και υπομνηματιστής του Ομήρου, ο Θεόδωρος Εξαπτέρυγος (1180-1236), διδάσκαλος της ποίησης και της ρητορικής και ο μεταγενέστερος τους Νικηφόρος Βλεμμύδης (1197-1269) που σπούδασε σε διάφορες σχολές της Μικράς Ασίας μέχρι το 26^ο έτος της ηλικίας του. Ο χαρακτήρας του Βλεμμύδη ήταν ιδιαίτερα εριστικός και μολοντί είχε ευρύτατη μόρφωση και τα συγγράμματα του εκτείνονταν σε όλους τους τομείς της βυζαντινής γραμματολογίας, οι σχέσεις του με τους άλλους λογίους της εποχής του αλλά και με τους μαθητές του ήταν εξαιρετικά δύσκολες. Δίδασκε θεολογία, φιλοσοφία, ιατρική και ρητορική. Μεταξύ των μαθητών του συγκαταλέγονταν ο πολιτικός, ιστορικός, και διδάσκαλος Γεώργιος Ακροπολίτης και ο αυτοκράτορας Νικαίας Θεόδωρος Β' Λάσκαρις.

Οι ηγεμόνες της Αυτοκρατορίας της Νίκαιας, Ιωάννης Βατάτζης (1222-1254) και Θεόδωρος Β' Λάσκαρις (1254-1258) υπήρξαν μεγάλοι προστάτες των γραμμάτων και της παιδείας. Ίδρυσαν σχολές όχι μόνο στη Νίκαια αλλά και σε άλλες πόλεις της Αυτοκρατορίας, μεριμνώντας για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας τους και των εξόδων διδασκόντων και διδασκομένων. Ο ανώνυμος συγγραφέας της «Συνόψεως Χρονικής» (13^{ος} αι.) αναφέρει ότι ο Θεόδωρος Β' ανήγειρε στη Νίκαια τον Ναό του «Χριστομάρτυρος Τρύφωνος [...] καὶ σχολεῖα γραμματικοῦ καὶ ῥητόρων ἔταξεν ἐν αὐτῷ, διδασκάλους

ἐπιστήσας καὶ μαθητὰς ἀποτάξας, ἐκ βασιλικῶν θησαυρῶν τὰ σιτηρέσια τούτους ἔχειν διορισάμενος φιλοτίμως»⁶².

Ένας άλλος λόγιος, ο μαθητής και προστατευόμενος του Γεωργίου Ακροπολίτη, Γεώργιος ο Κύπριος που ως Γρηγόριος Β΄ διετέλεσε Πατριάρχης Κωνσταντινούπολης (1283-1289), αναφέρει στην αυτοβιογραφία του ότι στη Νίκαια παρεχόταν κανονικά η κατά παράδοση «ἐγκύκλιος παιδεία» και αποκαλεί την πόλη «*θαυμασίαν καὶ πολυέραστον τῶν λόγων πηγὴν*». Η έλλειψη βιβλίων, ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της περιόδου αυτής, αντιμετωπίστηκε με την αποστολή του Νικηφόρου Βλεμμύδη το 1239-1240 στον Άθω, στη Θεσσαλονίκη, στη Λάρισα και στην Αχρίδα προς αναζήτηση χειρογράφων για τη βιβλιοθήκη που είχε ιδρύσει ο Βατάτζης στη Νίκαια.

Στην ελληνική **αυτοκρατορία της Τραπεζούντας** η δυναστεία των Μεγάλων Κομνηνών (1204-1261) προστάτευσε και προήγαγε την παιδεία. Στην ανύψωση της παιδείας στην Τραπεζούντα συνετέλεσαν επίσης και οι λόγιοι που είχαν σπουδάσει στην Κωνσταντινούπολη και είχαν κατά καιρούς μεταβεί στην πρωτεύουσα των Μεγάλων Κομνηνών. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν ο σκευοφύλακας Λάζαρος, ο χρονογράφος Μιχαήλ Πανάρετος (14^{ος} αιώνας), ο ιατροφιλόσοφος, θεολόγος και πολιτικός Γεώργιος Αμιρούτζης (15^{ος} αι.) και ο πολυγραφότατος Βησσαρίων (1403-1472) αρχικά μητροπολίτης Νίκαιας και από το 1439 καρδινάλιος της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας.

Ο ιδρυτής της αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας Αλέξιος Α΄ Μέγας Κομνηνός (1204-1222), μερίμνησε ώστε η νέα πρωτεύουσα του κράτους του να αποκτήσει σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Σημαντικότερη όλων υπήρξε η ανωτέρα σχολή θετικών επιστημών, η οποία λειτούργησε κατά το διάστημα 1204-1461. Στη σχολή δίδαξαν διακεκριμένοι λόγιοι όπως ο ιατρός και αστρονόμος Γρηγόριος (ή Γεώργιος) Χιονιάδης (μέσα 13^{ου}-μέσα 14^{ου} αιώνα) πριν από την προχείρισή του σε επίσκοπο Ταυρίδας (1305-1310), ο κληρικός Μανουήλ (14^{ος} αι.), ο πρωτονοτάριος και πρωτοβεστιάριος Κωνσταντίνος Λυκίτης (14^{ος} αι.) κ.α.⁶³

Στο **Δεσποτάτο της Ηπείρου** η παρουσία του «γραμματικού» και ποιητή Κωνσταντίνου Ερμονιακού στην Άρτα στις αρχές του 14^{ου} αιώνα μαρτυρεί τη λειτουργία σχολείου της «θύραθεν παιδείας» στην πόλη κατά την περίοδο αυτή. Ο Ερμονιακός έγινε κυρίως γνωστός από τη διασκευή σε δημώδη γλώσσα των «Τρωικών Πολέμων», την οποία εκπόνησε κατόπιν εντολής του δεσπότη της Ηπείρου, Ιωάννη Β΄ Κομνηνού Αγγέλου Δούκα (1323-1335) με βάση την «Ιλιάδα» και τις «Αλληγορίες στην Ιλιάδα» του Ιωάννη Τζέτζη (1110-1180).

Στη **λατινική Κωνσταντινούπολη** ο Φράγκος αυτοκράτορας Βαλδουίνος Α΄ (1204-1205) προσπάθησε να ιδρύσει λατινικό πανεπιστήμιο, όμως το αίτημά του δεν ικανοποιήθηκε επειδή αντέδρασε το πανεπιστήμιο των Παρισίων.⁶⁴

Με την εκδίωξη των Λατίνων και την ανάκτηση της Κωνσταντινούπολη από τον καίσαρα Αλέξιο Στρατηγόπουλο στις 25 Μαΐου 1261, ο αυτοκράτορας Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγος (1259-1282) επανίδρυσε το **φιλοσοφικό τμήμα** του Πανεπιστημίου. Ως πρώτος «Ύπατος των Φιλοσόφων» διορίστηκε ο πολιτικός και ιστορικός Γεώργιος Ακροπολίτης (1217-1282), μαθητής του Νικηφόρου Βλεμμύδη, ο οποίος δίδασκε

μαθηματικά στους σπουδαστές της φιλοσοφίας με βάση τον Ευκλείδη και τον Νικόμαχο⁶⁵ και χρησιμοποιούσε ως χώρο διδασκαλίας τα υπερῶα της Αγίας Σοφίας. Επόμενος «Ἵπατος των Φιλοσόφων» υπήρξε ο Ιωάννης Πεδιάσιμος (13^{ος}-14^{ος} αιώνας), μαθητής του Γεωργίου Ακροπολίτη και από το έτος 1284 «Χαρτοφύλαξ Βουλγαρίας». Ο Πεδιάσιμος που δίδαξε και στην Αχρίδα, συνέγραψε ένα μεγάλο αριθμό έργων, πιθανόν για παιδαγωγικούς λόγους σχετικά με τη μυθολογία, τη γεωμετρία, τη μουσική, την αστρονομία, την ιατρική και τη συλλογιστική.

Ο διάδοχος του Μιχαήλ, αυτοκράτορας Ανδρόνικος Β' Παλαιολόγος (1282-1328), αναδιοργάνωσε το Πανεπιστήμιο και περιέλαβε σε αυτό Νομικό τμήμα με το όνομα «**Βασιλικόν**» ή «**Καθολικόν Μουσείον**». Διευθυντής του «Μουσείου» ανέλαβε ο Θεόδωρος Υρτακηνός (13^{ος}-14^{ος} αιώνας), ο οποίος δίδαξε γραμματική και ρητορική. Το 1348 διορίστηκε στο Νομικό τμήμα ως «αντικήνσωρ» (νομοδιδάσκαλος) ο Κωνσταντίνος Αρμενόπουλος⁶⁶ (1320-1380 ή 1383), τελευταίος Έλληνας νομομαθής της βυζαντινής περιόδου. Ο Αρμενόπουλος δίδαξε νομικά μέχρι το έτος 1350 οπότε αναδείχθηκε «Κριτής του Δρόμου» (ανώτατος δικαστής).

Στις αρχές του 15^{ου} αιώνα επί αυτοκράτορα Μανουήλ Β' Παλαιολόγου (1391-1425) το «Καθολικόν Μουσείον» αναδιοργανώθηκε και πάλι και στεγάστηκε σε χώρους του «Ξενῶνος τοῦ Κράλη»⁶⁷ στη μονή του Αγίου Ιωάννη της Πέτρας. Την εποχή αυτή έρχονταν να σπουδάσουν στην Κωνσταντινούπολη Ιταλοί και άλλοι δυτικοευρωπαίοι. Ανάμεσά τους ήταν πολλοί ανθρωπιστές που επέστρεφαν στις χώρες τους μεταδίδοντας τις ελληνικές ιδέες και απόψεις. Όπως γράφει ο σοβιετικός ιστορικός Μ. Λεφτσένκο, «*Το Βυζάντιο εξακολουθούσε να κρατεί, όπως και στα πριν χρόνια, τον ρόλο του κέντρου της πνευματικής ακτινοβολίας. Όπως και στους πιο καλύτερους καιρούς οι σχολές της Κωνσταντινούπολης τραβούσαν τη νεολαία όχι μόνο από τις χώρες που μιλούσαν την ελληνική γλώσσα, μα και από τις χώρες της χριστιανικής Ανατολής και ακόμη της Ιταλίας, όπου ξυπνούσε η ουμανιστική κίνηση*».⁶⁸ Ο πάπας Πίος Β' (1458-1464) θαύμαζε την ελληνική διάνοηση και αποκαλούσε την Κωνσταντινούπολη «*οἶκο τῶν γραμμάτων και ἀκρόπολη τῆς ὑψηλῆς φιλοσοφίας*».

Ένας από τους σπουδαιότερους διδασκάλους του «Μουσείου» υπήρξε ο λόγιος και διπλωμάτης Μανουήλ Χρυσολωράς (1350-1415). Την περίοδο 1411-1413 ο Χρυσολωράς εγκαταστάθηκε στη Ρώμη όπου ασπάστηκε τον καθολικισμό και προχειρίστηκε καρδινάλιος από τον πάπα Ιωάννη ΚΓ' (1410-1415). Εξίσου σημαντικός υπήρξε και ο Ιωάννης Αργυρόπουλος (1415-1487) που δίδαξε την ελληνική γλώσσα και την αριστοτελική φιλοσοφία στο Καθολικό Μουσείο από το 1448-1452, στην Πλατωνική Ακαδημία της Φλωρεντίας από το 1456-1470 και στη Ρώμη από το 1471 μέχρι το θάνατό του.

Το πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης συνέχισε να λειτουργεί μέχρι την άλωση της Πόλης το 1453. Τελευταίος διδάσκαλος του Μουσείου υπήρξε ο Μιχαήλ Αποστόλης (1442-1480), ανθρωπιστής, θεολόγος και κωδικογράφος που διαδέχθηκε το 1452 τον Ιωάννη Αργυρόπουλο. Ο Αποστόλης δίδαξε μέχρι την άλωση της πόλης το 1453, οπότε και πιάστηκε αιχμάλωτος. Έναν χρόνο αργότερα εξαγόρασε την ελευθερία του, πιθανόν με τη βοήθεια του Βησσαρίωνα. Ο Αποστόλης μετά την

απελευθέρωσή του έζησε για λίγο στην Ιταλία και κατόπιν πήγε στην Κρήτη όπου και δίδαξε ιδιωτικά μέχρι τον θάνατό του.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Ο κοσμήτοράς της έφερε τον τίτλο «Ὑπέρτιμος», «Ὑπατος» ή «Πρόεδρος τῶν φιλοσόφων». Φαίνεται ότι οργανώθηκε στις βάσεις του πανεπιστημίου της Μαγναύρας. Η Σχολή είχε τρεις κύκλους διδασκαλίας. Στον πρώτο οι σπουδαστές διδάσκονταν γραμματική, κλασική φιλολογία, ρητορική και διαλεκτική. Στον δεύτερο κύκλο αριθμητική, γεωμετρία, μουσική, αστρονομία και ιατρική. Οι σπουδές ολοκληρώνονταν με τη διδασκαλία στον τρίτο κύκλο, της θύραθεν φιλοσοφίας, την οποία οι Βυζαντινοί θεωρούσαν ως κορωνίδα των επιστημών.⁶⁰

Πρώτος «Ὑπατος των Φιλοσόφων» διορίστηκε το 1045 ο πολιτικός, φιλόσοφος και ιστορικός Κωνσταντίνος (Μιχαήλ) Ψελλός (1018-1096) Δίδαξε φιλοσοφία και έντεκα ακόμη μαθήματα, μεταξύ των οποίων γεωγραφία, μουσική και αστρονομία. Δέκα χρόνια αργότερα, το έτος 1054, αναγκάστηκε να παραιτηθεί και να καρεί μοναχός. Τον διαδέχθηκε ο μαθητής του, φιλόσοφος, Ιωάννης Ιταλός (1025-1082).

Ο χώρος όπου λειτούργησε η σχολή μας είναι άγνωστος. Από τα βυζαντινά όμως κείμενα που αναφέρονται στην ανώτατη παιδεία επί Κωνσταντίνου Θ', μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν συστεγάστηκε με τη Νομική Σχολή, αλλά εγκαταστάθηκε σε χωριστό κτίριο, ίσως στις ίδιες αίθουσες του ανακτόρου της Μαγναύρας όπου είχε λειτουργήσει το πανεπιστήμιο του Καίσαρος Βάρδα. Η Φιλοσοφική Σχολή λειτούργησε μέχρι τις αρχές του 13^{ου} αιώνα συγκεντρώνοντας σπουδαστές όχι μόνο από περιοχές του βυζαντινού κράτους, αλλά και ξένους από ανατολή και δύση. Έκλεισε τον Απρίλιο του 1204, όταν η Κωνσταντινούπολη κατελήφθη από τους Σταυροφόρους.

ΝΟΜΙΚΗ ΣΧΟΛΗ: «Διδασκαλεῖον τῶν Νόμων» ἢ «Μουσεῖον τῆς Νομοθετικῆς»

Ο κοσμήτοράς της έφερε τον τίτλο «Νομοφύλαξ» ή «Εξηγητής των Νόμων». Συγκροτήθηκε με «Νεαρά»⁶¹ που ίσως συνέταξε ο λόγιος Ιωάννης Μαυρόπουλος (1000-1081), μητροπολίτης Ευχαΐτων την περίοδο 1049-1075. Το τμήμα του νομοθετήματος κάλυπταν οι παράγραφοι 8-12. Τη «Νεαρά» εκφώνησε ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Θ' πιθανόν το έτος 1045.

Ο αυτοκράτορας εγκατέστησε το «Διδασκαλεῖον τῶν Νόμων» στο συγκρότημα της μονής του Αγίου Γεωργίου, «τοῦ εὐαγοῦς οἴκου τῶν Μαγγάνων», από του οποίου το εισόδημα όρισε να χρηματοδοτείται η λειτουργία του: «Ἔσται γὰρ ἀπὸ τῆς παρούσης εἰς παιδευτήριον τὸ κάλλιστον σχεδὸν καὶ τερπνότατον οἶκημα τοῦ ἐναγοῦς ἡμῶν, ὃν ἀπὸ τοῦδε διδασκαλεῖον μὲν νόμων [...] κληθήσεται».⁶²

Η Νομική Σχολή ασχολούταν με τη μελέτη του δικαίου και την ερμηνεία των νόμων και μεριμνούσε για την ένταξη των αποφοίτων της στις δημόσιες υπηρεσίες καθώς και στους συλλόγους των «ταβουλλαρίων» και των «συνηγόρων» ή «σχολαστικών» Η κατεύθυνσή της ήταν πρωτίστως πρακτική. Γράφει για το διδασκαλεῖο των νόμων η ιστορικός Αικατερίνη Χριστοφιλοπούλου: «Τὸ διδασκαλεῖο τῶν νόμων δὲν εἶχε τὸν θεωρητικὸ χαρακτήρα μίας πανεπιστημιακῆς

σχολῆς ὅπως οἱ παλαιότερες στήν Κωνσταντινούπολη ἢ στήν Βηρυτό. Τώρα ὅλο καὶ περισσότεροι ἐρευνητὲς δέχονται ὅτι πρόκειται γιὰ σχολὴ διοικήσεως γιὰ τὴν ἱκανοποίηση πρακτικῶν σκοπῶν, τὴν στελέχωση τῶν κρατικῶν ὑπηρεσιῶν, τὴν κατάρτιση συμβολαιογράφων καὶ δικηγόρων, τῶν ὁποίων τὶς ἐπιτυχεῖς σπουδὲς θα πιστοποιοῦσε ὁ νομοφύλαξ».⁶³

Ο κοσμήτορας τῆς Σχολῆς εἶχε σημαντικὰ καθήκοντα καὶ ἔπρεπε νὰ γνωρίζει ὄχι μόνο τὴν ἐλληνικὴ γλῶσσα ἀλλὰ λόγῳ τῆς νομικῆς ἐπιστήμης καὶ τῆ λατινικῆς. Το αξίωμα τοῦ «Νομοφύλακος» ἦταν σπουδαῖο. Ο κάτοχός τοῦ ἀνήκε στὴν τάξη τῶν «συγκλητικῶν» καὶ ἱεραρχικὰ κατατασσόταν ἀμέσως μετὰ τὸν «ἐπὶ τῶν κρίσεων»⁶⁴ ἀξιωματοῦχο. Μποροῦσε νὰ παρουσιάζεται ἐνώπιον τοῦ αυτοκράτορα τὶς ἴδιες με ἐκεῖνον ἡμέρες καὶ εἶχε τὸ δικαίωμα νὰ συνδιαλέγεται ἀπευθεῖας με τὸν ἡγεμόνα. Σύμφωνα με τὴν ἰδρυτικὴ Νεαρά, «Ὁ Νομοφύλαξ ἐναριθμηθήσεται μὲν τοῖς μεγαλοδόξοις συγκλητικοῖς, ἔξει δὲ καὶ καθέδραν εὐθὺς μετὰ τὸν ἐπὶ τῶν Κρίσεων, ὧ καὶ πρὸς τὸ ἡμέτερον κράτος συνεισελεύσεται, καθ' ἃς κακεῖνος ἡμέρας, καὶ τῆς ἡμετέρας ὁμιλίας καὶ ὁψεως ὡσαύτως ἀξιωθήσεται» (παρ. 11). Ο κάτοχος τοῦ αξιώματος ἔπαιρνε ὡς ἀμοιβή «ρόγαν ἀνὰ πᾶν ἔτος λίτρας τέσσαρας καὶ βλατίον καὶ βαῖον, σιτηρεσίων χάριν»⁶⁵ (παρ. 11).

Ὡς πρῶτος «Νομοφύλαξ» διορίστηκε ὁ «Κριτὴς ἐπὶ τοῦ Ἴπποδρόμου»^{66α} καὶ «Ἐξάκτωρ»^{66β} Ἰωάννης Ξιφιλίνος ἀπὸ τὴν Τραπεζοῦντα ὁ ὁποῖος ἀργότερα ἐπρόκειτο νὰ διατελέσει Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως. Ο Ξιφιλίνος βαθὺς γνώστης τῆς Θεολογίας καὶ τοῦ Δικαίου, ἀναδείχθηκε σὲ λαμπρὸ διδάσκαλο τῶν νόμων διαμορφώνοντας ἕναν προσωπικὸ τρόπο διδασκαλίας καὶ ἐρευνας. Ἀντὶ νὰ ἐκθέτει ἀπὸ ἐδρας κατὰ τρόπο δογματικὸ τὶς νομικὲς τοῦ γνώσεις, προτιμοῦσε τὴ διδασκαλία με παραδείγματα « αἰτιολογῶν ἅπαντα» ὅπως ἀναφέρει ὁ Μιχαὴλ Ψελλός. Προσπαθοῦσε νὰ διεγείρει τὸ ἐνδιαφέρον τῶν ἀκροατῶν τοῦ ἐφιστώντας τὴν προσοχή τους στο βαθύτερο νόημα ποῦ ἐμπεριείχε ἡ προσφερόμενη νέα γνώση, ἐπιδιώκοντας ἔτσι νὰ καταδείξει τὴ μεγάλη ἀξία τῆς νομικῆς ἐπιστήμης. «Τὶς δὲ», διερωτᾶται ὁ Μιχαὴλ Ψελλός, «τὴν νομικὴν ἐπιστήμην οὕτως ὡς ἐκεῖνος (sc. ὁ Ξιφιλίνος) ἐσέμνυνεν;». Ο Ἰωάννης Ξιφιλίνος υπῆρξε ἐπίσης ὁ δημιουργὸς τῆς βιβλιοθήκης τῆς Νομικῆς Σχολῆς καὶ ἐκεῖνος ποῦ μεριμνοῦσε γιὰ τὴν ὅσο τὸ δυνατόν καλύτερη ἀνάπτυξή τῆς. Ἐπικεφαλῆς τῆς βιβλιοθήκης τέθηκε ἕνας «βιβλιοφύλαξ» ἀπὸ τὸν ὁποῖο ὁ «Νομοφύλαξ» μποροῦσε νὰ δανείζεται τὰ ἀπαραίτητα γιὰ τὴν διδασκαλία συγγράμματα. Μποροῦμε ἐπίσης νὰ υποθέσουμε, ὅτι στὴ βιβλιοθήκη εἶχαν πρόσβαση καὶ οἱ φοιτητὲς τῆς Σχολῆς προκειμένου νὰ δανείζονται τὰ ἀπαραίτητα γιὰ τὶς σπουδὲς τους ἡ ἀγορά τῶν ὁποίων ἦταν δαπανηρή.

Στους ἀποφοίτους τῆς Σχολῆς ἀπονέμονταν πτυχία ἢ πιστοποιητικὰ ποῦ τὰ υπέγραφε ὁ «Νομοφύλαξ». Τὰ πτυχία βεβαίωναν τὴ νομικὴ ἐκπαίδευση καὶ εὐγλωττία τῶν ἀποφοίτων καὶ ἀποτελοῦσαν ἀπαραίτητο ἀποδεικτικὸ στοιχεῖο γιὰ ὅσους ἐπιθυμοῦσαν νὰ σταδιοδρομήσουν στα δικαστήρια ἢ σὲ ἄλλες κυβερνητικὲς υπηρεσίες.

Ἡ «Σχολὴ τῶν Μαγγάνων» ἀποτελέσε ὑπόδειγμα γιὰ τὴ δημιουργία ἀντίστοιχων σχολῶν στὴ δυτικὴ Εὐρώπη. Σημειώνει ὁ Γ. Τσάμπης: « Ἡ Νομικὴ Σχολὴ τοῦ Κωνσταντίνου Θ' ἐπηρέασε τὴν οργάνωση καὶ λειτουργία τῆς ἀντίστοιχης Σχολῆς τῆς Βολωνίας στὴν Ἰταλία, ἡ ὁποία ἰδρύθηκε κατ' ἀπομίμηση τῆς

πρώτης σαράντα περίπου χρόνια αργότερα, και μέσω αυτής και τη σπουδή του δικαίου στη Γαλλία αργότερα αλλά και στη Γερμανία».⁶⁷ Στην Κωνσταντινούπολη όμως, δεν επρόκειτο να διατηρηθεί επί πολύ. Γύρω στα 1054 ο Ιωάννης Ξιφιλίνος κατηγορήθηκε ως αιρετικός, από κάποιον Οφρυδά. Ο Μιχαήλ Ψελλός προσπάθησε να τον υπερασπιστεί συγκρίνοντας τον Ξιφιλίνο άνθρωπο των γραμμάτων με τον «*φαῦλον καὶ τοῦ μηδενὸς ἄξιον*» Οφρυδά που κινούσε τη γλώσσα του σαν μυλόπετρα, «*ὥσπερ τινὰ μυλῖαιον λίθον βία τὴν γλῶσσαν μετακινῶν*».⁶⁸ Η προσπάθεια απέτυχε και ο Ξιφιλίνος αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την Κωνσταντινούπολη και να μεταβεί σε μονή του όρους Ολύμπου της Βιθυνίας⁶⁹ για να καρεί μοναχός. Ανακλήθηκε στην Κωνσταντινούπολη προκειμένου να πατριαρχήσει δέκα περίπου χρόνια μέχρι το 1063.

Μετά την απομάκρυνση του Ξιφιλίνου και τον θάνατο του Κωνσταντίνου Θ' στις 8 Ιανουαρίου του 1055, οι διάδοχοι αυτοκράτορες παραμέλησαν τη Νομική Σχολή με αποτέλεσμα το ίδρυμα να υποβιβαστεί και τελικά να κλείσει. Στα χρόνια που ακολούθησαν τον θάνατο του Κωνσταντίνου Θ', «*δὲν ὑπάρχουν ἐνδείξεις γιὰ τὴν διατήρηση τῆς Νομικῆς Σχολῆς*».⁷⁰

ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΙ

Η φοίτηση στο πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης διαρκούσε πέντε χρόνια περίπου και ήταν για όσους είχαν τα απαραίτητα προσόντα και την ικανότητα για σπουδές, δωρεάν. Η ηλικία των σπουδαστών κυμαινόταν μεταξύ 16 και 20 ετών. Σπουδαστές μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας ήταν μάλλον σπάνιο φαινόμενο. Οι φοιτούντες στο πανεπιστήμιο ονομάζονταν «μαθηταί» αλλά και «φοιτηταί», όπως και οι σπουδαστές της εγκυκλίου παιδείας.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι φοιτητές όφειλαν να διάγουν ανεπίληπτο βίο, να απέχουν από οχλοκρατικές εκδηλώσεις ή θεατρικές παραστάσεις και να είναι ντυμένοι σεμνά. Η εν Τρούλλα Πενθέκτη Σύνοδος που συγκλήθηκε στην Κωνσταντινούπολη το έτος 692 ορίζει για τους φοιτητές της νομικής, στον Κανόνα ΟΑ' τα ακόλουθα: «*Τοὺς διδασκομένους τοὺς πολιτικούς νόμους, μὴ δεῖν τοῖς ἑλληνικοῖς ἔθεσι κεχρῆσθαι, μῆτε ἐπὶ θεάτρων ἐνάγεσθαι, ἢ τὰς λεγομένας κυλίστρας ἐπιτελεῖν ἢ παρὰ τὴν κοινὴν χρῆσιν στολὰς ἑαυτοῖς περιτιθέναι*».⁷¹

Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι ονομάζονταν «μάγιστροι» ή «μαγίστορες» ή «μαῖστορες» ή «διδάσκαλοι». Η εκλογή τους γινόταν συνήθως από τη σύγκλητο με αυστηρά κριτήρια και ο διορισμός τους εγκρινόταν από τον αυτοκράτορα. Οι «μάγιστροι» ανάλογα με την ύλη που δίδασκαν καλούνταν «γραμματικοί», «ρήτορες», «φιλόσοφοι» κ.λ.π. Οι σπουδαστές προσφωνούσαν τον διδάσκαλο «λογιώτατον», «ἐπιφανέστατον», «ἐκλαμπρότατον», «μεγαλοεπιφανέστατον», «μεγαλοπρεπέστατον» και με άλλες παραπλήσιες εκφράσεις.

Ο κοσμήτορας ανάλογα με το τμήμα που διηύθυνε έφερε κατά καιρούς διάφορους τίτλους. Έτσι ο κοσμήτορας του φιλοσοφικού τμήματος ονομαζόταν «Ὑπατος» ή «Ὑπέρτιμος τῶν Φιλοσόφων», «Μέγας Φιλόσοφος», «Προστάτης τῆς Φιλοσόφου Σχολῆς», «Μέγας Διδάσκαλος» «Διδάσκαλος τῶν Διδασκάλων», «Οἰκουμενικός» ή «Καθολικός Διδάσκαλος» και τέλος «Ἀρχιδιδάσκαλος». Ο κοσμήτορας του νομικού

τμήματος ονομαζόταν «Νομοφύλαξ». Εκτός από τους «διδασκάλους» υπήρχαν και οι «ύπογραμματεῖς», δηλαδή οι επίκουροι καθηγητές, από τους οποίους επιλέγονταν οι «διδάσκαλοι».⁷²

Ο τίτλος και η θέση του «μαῖστορος» ήταν ισόβιοι και οι κάτοχοί του θεωρούνταν ιερά και απαραβίαστα πρόσωπα. Σύμφωνα με τον Θεοδοσιανό Κώδικα όσοι προσέβαλλαν διδάσκαλο του Auditorium εάν ήταν ελεύθεροι πολίτες έπρεπε να πληρώσουν στο δημόσιο ταμείο 100.000 νομίσματα της εποχής του Θεοδοσίου Β' (408-450). Εάν ήταν δούλοι έπρεπε να μαστιγωθούν από τον κύριό τους ενώπιον του υβρισθέντος. Τέλος εάν ως κύριοι δούλου ανέχονταν την προσβλητική συμπεριφορά τούτου, καταδικάζονταν να καταβάλουν στο δημόσιο ταμείο 20.000 νομίσματα.⁷³

Οι «μαῖστορες» απαλλάσσονταν από τα καθήκοντά τους μόνο αν έδειχναν ανικανότητα και αδιαφορία τους στην τέλεση των καθηκόντων τους, αν η διαγωγή τους ήταν επιλήψιμη και αν παράβαιναν τους νόμους. Οι καθηγητές του πανεπιστημίου όφειλαν να έχουν προσόντα παρόμοια με εκείνα των δασκάλων της εγκυκλίου διδασκαλίας.⁷⁴ Οι σχέσεις τους με τους συνανθρώπους τους έπρεπε να είναι άψογες ενώ η παρακολούθηση εκ μέρους τους θεατρικών παραστάσεων ή ιπποδρομιακών αγώνων, αλλά και η παρουσία τους σε χώρους διασκέδασης αμφίβολης σοβαρότητας και ηθικής απαγορευόταν αυστηρά.

Ο ιστορικός Κεκαυμένος (11^{ος} αι.) αναφερόμενος γενικά στους εκπαιδευτικούς δίνει τις ακόλουθες συμβουλές: *«Εἰ μὲν γὰρ γραμματικὸς εἶ ἢ φιλόσοφος, σπούδασον ἵνα καὶ διὰ τοῦ σχήματός καὶ τῶν ῥημάτων καὶ διὰ τῆς ἐνεργείας καὶ αὐτῶν τῶν πραγμάτων δείξεις τὴν ἐπιστήμην σου καὶ ὅτι ἡ μελέτη καὶ ἡ σχολή σου οὐκ εἰς κενὸν γέγονεν. Ἔσο δὲ οἰκονομικὸς καὶ πολιτικὸς. Οὐ λέγω δὲ πολιτικὸς οἶον μῖμος καὶ παιγνιώτης, ἀλλὰ πολιτικὸς, λέγω, διδάξαι δυνάμενος πόλιν ὀκκληρον ἀγαθοεργεῖν καὶ ἀναστεῖλαι ἐξ αὐτῆς κακόν, ἵνα οὐ μόνον οἱ ὁρῶντες σε ἀγάπην καὶ τιμὴν ἔχωσι πρὸς σε, ἀλλὰ καὶ οἱ ἀκούοντες τὴν ἀρετὴν σου καὶ τὴν σύνεσίν σου. Καὶ σπούδασον τὴν γνῶσιν σου φανεράν πᾶσιν ποιῆσαι δι' ἔργων».*⁷⁵

Οι πανεπιστημιακοὶ διδάσκαλοι αμείβονταν πλουσιοπάροχα. Μέχρι τον 5^ο αιώνα επειδή δεν θεωρούνταν κρατικοὶ υπάλληλοι, πληρώνονταν από την πόλη με ένταλμα που υπέγραφε ο αυτοκράτορας. Από τον 5^ο αιώνα την αμοιβή και τη σίτισή τους κατέβαλλε η πολιτεία. Ο Ιωάννης Ζωναράς (12^{ος} αι.) μας πληροφορεῖ ότι στις αρχές του 8^{ου} αιώνα οι καθηγητές του πανεπιστημίου της Βασιλικῆς Στοάς επιπλέον του μισθοῦ τους *«καὶ σιτήσεις ἀνείντο δημόσιαι»*⁷⁶. Ο ιστορικός Ιωσήφ Γενέσιος (10^{ος} αι.) αναφερόμενος στους καθηγητές του πανεπιστημίου της Μαгнаύρας, γράφει: *«Καὶ τούτους ταῖς βασιλικαῖς δωρεαῖς ἐπαρκεῖν».*⁷⁷ Η Νεαρά με την οποία ο αυτοκράτορας Κωνσταντῖνος Θ' Μονομάχος ἰδρυσε το Νομικό τμήμα της Σχολῆς των Μαγγάνων ὀριζε στην παράγραφο 11 ὅτι ο ετήσιος μισθός του «Νομοφύλακος» θα ήταν τέσσερις λίτρες χρυσού και ὅτι ο κάτοχος του αξιώματος θα λάβαινε επιπλέον ως επίδομα και πολύτιμα υφάσματα.

ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

α) Στοιχειώδης εκπαίδευση

Η δεύτερη μορφή της βυζαντινής εκπαίδευσης και η πλέον σημαντική στο Βυζάντιο, ήταν η εκκλησιαστική εκπαίδευση. Οι μονές μεριμνούσαν για την παροχή κάποιας μορφής στοιχειώδους εκπαίδευσης στους δόκιμους ή αρχάριους μοναχούς, οι οποίοι συνήθως ήταν έφηβοι.⁷⁸ Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής διδάσκονταν την ιερή ακολουθία, το Ψαλτήρι, την Αγία Γραφή και για πρακτικούς λόγους, ορθογραφία, γραμματική, στενογραφία και καλλιγραφία, προκειμένου να εργαστούν ως γραμματείς ή αντιγραφείς. Εφόσον διέθεταν τα κατάλληλα προσόντα, εκπαιδεύονταν στη μουσική ώστε να γίνουν ψάλτες, στη μετρική και ποιητική για να συνθέτουν ύμνους και τέλος στην αγιογραφία. Η εκπαίδευση «ἀνήβων»⁷⁹ αρρένων, τέκνων λαϊκών στις μονές, απασχόλησε σοβαρά την Εκκλησία και τα μοναστήρια. Ιεράρχες όπως ο Μέγας Βασίλειος (329-379), θεωρούσαν την παρουσία λαϊκών μαθητών στις μοναστηριακές σχολές στοιχειώδους εκπαίδευσης επικίνδυνη και απρόσφορη.⁸⁰ Υπάρχουν όμως τυπικά μονών, όπως εκείνο της Θεοτόκου Κοσμοσωτείρας παρά την Αίνον⁸¹, τα οποία προκειμένου να προστατεύσουν την αδελφότητα από σεξουαλικούς πειρασμούς, απαγορεύουν αυστηρά την παρουσία «ἀνήβων» στα μοναστήρια. Βέβαια υπήρχε και η μέση λύση, όπως εκείνη που εφάρμοσε η μονή του Στουδίου στην Κωνσταντινούπολη, η οποία είχε δημιουργήσει τις αίθουσες διδασκαλίας εντός του περιβόλου του ιερού καθιδρύματος, αλλά σε οικήματα που απείχαν από τα κεντρικά συγκροτήματα της μονής. Πάντως σε κάθε περίπτωση η διδασκαλία για λόγους αποφυγής σκανδαλισμού μοναστών και λαϊκών, γινόταν από μοναχούς μεγάλης ηλικίας.

β) Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Από τον 10^ο αιώνα, η Εκκλησία αρχίζει να οργανώνει τη λειτουργία δευτεροβάθμιων εκκλησιαστικών ιερατικών σχολών, που ως σκοπό είχαν την εκπαίδευση των μελλοντικών κληρικών. Πάντως μόνο από το 1100 και μετά αναφέρεται πλήρες σύστημα δευτεροβάθμιας θρησκευτικής εκπαίδευσης. Την περίοδο αυτή υπήρχαν στην Κωνσταντινούπολη ιερατικές σχολές που στεγάζονταν σε μονές και στα υπερώα ή στους νάρθηκες των ναών. Οι σχολές αυτές συντηρούνταν από την Εκκλησία και το διδακτικό τους προσωπικό αποτελούνταν κυρίως από μοναχούς ή κληρικούς. Τέτοιες σχολές στις οποίες διδάσκονταν θεολογικά μαθήματα ειδικότερων γνώσεων, λειτουργούσαν:

α) Στους Ναούς: της Θεοτόκου Μαρίας της Διακονίσσης, του Αγίου Πέτρου, του Αγίου Θεοδώρου των Σφωρακίου, της Θεοτόκου των Χαλκοπρατείων και των Τεσσαράκοντα Μαρτύρων.

β) Στις Μονές του Ακαταλήπτου Χριστού και της Χώρας.

Μετά την εκδίωξη των Λατίνων από την Κωνσταντινούπολη τον Ιούλιο του 1261 και τη μερική ανασύσταση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, οι δευτεροβάθμιες ιερατικές σχολές αναδιοργανώθηκαν. Γνωρίζουμε ότι κατά το δεύτερο μισό του 13^{ου}-αρχές 14^{ου} αιώνα ο λόγιος και βιβλιογράφος Μάξιμος (Μανουήλ) Πλανούδης (1255-περίπου 1305), ηγούμενος της μονής των Αγίων Πέντε (Αρμενίων) Μαρτύρων στο όρος Αυξέντιος, δίδαξε αρχικά στη σχολή της Μονής της Χώρας και από το 1301 μέχρι το θάνατό του στη σχολή της Μονής του Ακαταλήπτου Χριστού. Σε δευτεροβάθμια ιερατική σχολή δίδαξε επίσης και ο κληρικός της βασιλικής σχολής, Γεώργιος από την Κύπρο (1241-1290), ο οποίος αργότερα ως Γρηγόριος Β', διετέλεσε οικουμενικός πατριάρχης την περίοδο 28 Μαρτίου 1283- Ιούνιος 1289.

«Οικουμενική» ή «Πατριαρχική Σχολή» ή «Πατριαρχική Ακαδημία»

Παράλληλα με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούσε στην Κωνσταντινούπολη και η «Πατριαρχική Σχολή»⁸² ή «Ακαδημία», η οποία υπαγόταν απευθείας στο Οικουμενικό Πατριαρχείο.⁸³ Οι πληροφορίες μας για τη σχολή είναι περιορισμένες. Στην αρχή της ίδρυσής της φαίνεται ότι λειτουργούσε στα υπερώα της Αγίας Σοφίας ως ιερατική σχολή κατώτερης βαθμίδας και οι σπουδές περιορίζονταν στην εξήγηση της Αγίας Γραφής σε νέους που προορίζονταν για την ιεροσύνη. Επί Κωνσταντίνου Θ' Μονομάχου (1042-1055) προστέθηκε στο πρόγραμμα σπουδών η φιλοσοφία και η ρητορική. Την εποχή των Κομνηνών (1081-1185), η Πατριαρχική Σχολή άρχισε να προσομοιάζει με πανεπιστήμιο επειδή η ύλη που διδασκόταν εκεί ήταν εφάμιλλη εκείνης του ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος της πόλης. Την περίοδο αυτή ο κύκλος των μαθημάτων της Πατριαρχικής Σχολής περιελάμβανε, εκτός των θεολογικών μαθημάτων, ρητορική, ανώτερα μαθηματικά, φιλοσοφία, αστρονομία, λογική και στοιχεία ιατρικής. Η Πατριαρχική Ακαδημία διαμορφώθηκε σε ένα αυτοτελές εκπαιδευτικό ίδρυμα όχι μόνο θεολογικού αλλά και ευρύτερου προσανατολισμού, το οποίο περιελάμβανε και τους τρεις κύκλους της βυζαντινής παιδείας, δηλαδή τη στοιχειώδη, την εγκύκλιο και την ανώτατη. Έτσι στη σχολή γίνονταν δεκτοί όχι μόνο νέοι απόφοιτοι της εγκυκλίου παιδείας αλλά και «ἄνηβοι» και ἔφηβοι οι οποίοι ανάλογα με τις γνώσεις τους εντάσσονταν στον αντίστοιχο κύκλο σπουδών.

Τον 11^ο αιώνα η Σχολή εγκαταστάθηκε στα κτίσματα που βρίσκονταν στον περίβολο της μεγαλοπρεπούς εκκλησίας των Αγίων Αποστόλων την οποία είχε ανεγείρει εκ νέου ο Ιουστινιανός το 550 μ.Χ. Το περιβάλλον με τα δένδρα, τα λουλούδια, τα συντριβάνια και τις κιονοστοιχίες ήταν, όπως αναφέρει ο μητροπολίτης Εφέσου Νικόλαος Μεσαρίτης (1212-1220) ιδιαίτερα ειδυλλιακό.⁸⁴ Στα κεντρικά κτίσματα βρίσκονταν οι αίθουσες διδασκαλίας της ανώτατης παιδείας ενώ στα ακριανά οι αίθουσες της στοιχειώδους και της εγκύκλιας παιδείας. Η Πατριαρχική Σχολή έπαιξε σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτεύουσας μέχρι και την κατάληψη της Πόλης από τους Φράγκους το 1204, οπότε και έπαυσε να λειτουργεί.

Εκπαιδευτικό προσωπικό της Πατριαρχικής Ακαδημίας.

Την Πατριαρχική Ακαδημία διηύθυνε επιτροπή από δώδεκα ιερωμένους και το διδακτικό προσωπικό ήταν κατά κανόνα διάκονοι που ανήκαν στον κλήρο της Αγίας Σοφίας. Ο διευθυντής της σχολής ονομαζόταν «οἰκουμενικὸς διδάσκαλος». Σύμφωνα με Νεαρά του Αλεξίου Α' Κομνηνού το 1107, τα μαθήματα της Ερμηνείας της Βίβλου δίδασκαν τρεις καθηγητές: ο «διδάσκαλος του Ψαλτηρίου», ο «διδάσκαλος του Αποστόλου» και ο «διδάσκαλος των Ευαγγελίων» που ήταν συνήθως και «οἰκουμενικὸς διδάσκαλος». Ωστόσο ήδη από το 1082 και μετά μνημονεύονται επίσης ο «διδάσκαλος της ρητορικής» ή «μαῖιστωρ των ρητόρων» και ο «διδάσκαλος των φιλοσόφων».

Όλους τους διδασκάλους πλην εκείνου της ρητορικής, επέλεγε ο πατριάρχης κατόπιν εισήγησης της διοικούσας επιτροπής της Σχολής. Τον «μαῖιστορα των ρητόρων» επέλεγε ο ίδιος ο αυτοκράτορας. Ο

«μαΐστωρ» εκφωνούσε εγκωμιαστικούς λόγους, που περιλάμβαναν εγκωμιαστικές προσαγορεύσεις προς τον αυτοκράτορα και τον πατριάρχη κατά την εορτή των Θεοφανίων και κατά το Σάββατο του Λαζάρου. Ως πρώτος «μαΐστωρ των ρητόρων» καταγράφεται ο διάκονος της Αγίας Σοφίας, Θεοφύλακτος (1050-1126), ο μετέπειτα αρχιεπίσκοπος Αχρίδας (1089-1118), που υπήρξε μαθητής του Μιχαήλ Ψελλού και διδάσκαλος του Κωνσταντίνου Δούκα (1074-1095).

Οι εκπαιδευτικοί της Πατριαρχικής Σχολής υπάγονταν στο Πατριαρχείο και στο τέλος της σταδιοδρομίας τους διορίζονταν συνήθως σε επισκοπικές έδρες. Γνωρίζουμε τα ονόματα 34 καθηγητών της Σχολής κατά τον 12^ο αιώνα, των οποίων τα εκπαιδευτικά και φιλολογικά έργα σώζονται μέχρι σήμερα. Σημαντικότεροι από αυτούς ήταν:

α) **Ο θεολόγος Νικηφόρος Βασιλάκης** (1115-1182). Διετέλεσε «διδάσκαλος του Αποστόλου» το 1140 και όπως υποστηρίζει ο ίδιος στα έργα του ήταν πολύ δημοφιλής στους μαθητές του γιατί είχε εισαγάγει νέες μεθόδους διδασκαλίας.

β) **Ο λόγιος και ιεράρχης Ευστάθιος ο Κατάφλωρος**. Γεννήθηκε το 1115 και πέθανε στη Θεσσαλονίκη το 1195/6. Σπούδασε στην Κωνσταντινούπολη όπου και χειροτονήθηκε διάκονος. Το έτος 1166 διαδέχτηκε στο Αξίωμα του «μαΐστορος των ρητόρων» κάποιον Βασιλίσκο. Υπήρξε εξάιρετος υπομνηματιστής του Ομήρου και όπως αναφέρει ο N.G. Wilson, «*ως διδάσκαλος της ρητορικής διάβαζε με τους μαθητές του (της Πατριαρχικής Σχολής) έναν αριθμό κλασικών κειμένων και, αν μπορούμε να δεχθούμε ως αληθινό αυτό που λέει στον πρόλογο του υπομνήματός του στην Ιλιάδα, έγραψε το έργο αυτό για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις των σπουδαστών και όχι επειδή του ανατέθηκε από σημαίνοντα μέλη της υψηλής κοινωνίας*».⁸⁵ Ο Ευστάθιος σχολίασε επίσης τον Πίνδαρο, τον Διονύσιο τον Περιηγητή, τον Ιωάννη τον Δαμασκηνό κ.α.

Υπήρξε σπουδαίος συγγραφέας, βαθύς γνώστης και άριστος χειριστής της ελληνικής γλώσσας, αξιόλογος ποιητής και εξάιρετος βιβλιογράφος. Έγραψε ποιήματα που αναφέρονται στην αγροτική ζωή και χειρωνακτική εργασία. Έγραψε εγκωμιαστικούς και πανηγυρικούς λόγους και πρότεινε τρόπους για τη βελτίωση της διαβίωσης των μοναχών. Το έτος 1178 προχειρίστηκε μητροπολίτης Θεσσαλονίκης.

γ) **Ο ρήτορας Νικηφόρος Χρυσοβέργης** (1160-1213). Διετέλεσε «μαΐστωρ των ρητόρων» την περίοδο 1200-1204 οπότε χειροτονήθηκε μητροπολίτης Σάρδεων.

δ) **Ο ρήτορας Μιχαήλ**. Αρχικά υπήρξε πρωτέκδικος της Εκκλησίας της Θεσσαλονίκης και μετά την άφιξή του στην Κωνσταντινούπολη, λίγο πριν το 1147, διάκονος της Αγίας Σοφίας. Την ίδια περίπου εποχή διορίστηκε στην Πατριαρχική Σχολή ως «διδάσκαλος του Ευαγγελίου» και αργότερα ως «μαΐστωρ των ρητόρων». Μετά από δεκαετή διδασκαλία ως απλός καθηγητής προήχθη γύρω στο 1157, στο αξίωμα του «οικουμενικού διδασκάλου», όπως ο ίδιος αναφέρει και ανέλαβε τη διεύθυνση της Σχολής.

Ο Μιχαήλ έγινε γνωστός για τους εγκωμιαστικούς του λόγους, μεταξύ των οποίων τρεις προσαγορεύσεις του αυτοκράτορα Μανουήλ Α' Κομνηνού και για την εγκωμιαστική περιγραφή της Αγίας Σοφίας, την οποία εκφώνησε πιθανόν το 1150 κατά τον ετήσιο εορτασμό των εγκαίνιων του Ναού την 23^η Δεκεμβρίου. Στην εισαγωγή του εγκωμίου διαβάζουμε:

«Ἐκφρασις τῆς ἁγιωτάτης τοῦ Θεοῦ μεγάλης ἐκκλησίας, λεχθεῖσα ἐν τῷ καιρῷ τῶν ἐγκαινίων τῆς αὐτῆς ἁγιωτάτης ἐκκλησίας παρὰ τοῦ σοφωτάτου διακόνου καὶ διδασκάλου τῶν ἐναγγελίων κυροῦ Μιχαὴλ τοῦ Θεσσαλονίκης, τοῦ καὶ μαῖστωρος τῶν ῥητόρων γεγονότος».

Μετά την εκδίωξη των Φράγκων και την ανάκτηση της Κωνσταντινούπολης το 1261, το Πατριαρχείο μόλις επέστρεψε στην έδρα του, προέβη στη συγκρότηση ανώτερης εκκλησιαστικής σχολής, σκοπός της οποίας ήταν η επιμόρφωση των κληρικών. Η σχολή αυτή που είχε αυστηρά θεολογικό χαρακτήρα, δεν διέθετε ούτε την αίγλη, ούτε την απήχηση, ούτε και την προβολή της πάλαι ποτέ Πατριαρχικής Ακαδημίας και σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ισότιμη εκείνης.⁸⁶

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Παραπάνω παρακολουθήσουμε τη βυζαντινή εκπαίδευση σε όλες τις μορφές και σε όλες τις περιόδους. Οι Βυζαντινοί δάσκαλοι συνέχισαν ως την ύστατη ώρα να μελετούν, να αντιγράφουν και να διαφυλάσσουν με πάθος τα αρχαία ελληνικά κείμενα, ακόμη και όταν η άλλοτε πολυάνθρωπη αυτοκρατορία τους κατήντησε να απαρτίζεται μόνο από την ολιγάνθρωπη πια πρωτεύουσά τους και τον Μυστρά. Η άλωση της Πόλης τον Μάιο του 1453 σήμανε το πολιτικό τέλος της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Παράλληλα όμως δήλωνε και την πολιτική διακοπή μιας υπερχλιετούς πνευματικής παράδοσης, γεγονός που είχε τις πιο οδυνηρές επιπτώσεις στους υπόδουλους Έλληνες. Οι ιστορικοί της αλώσεως θρηνούν για την απώλεια των βιβλίων. Να πώς καταγράφει το γεγονός ο Μιχαήλ Δούκας: «τὰς δὲ βίβλους ἀπάσας ὑπὲρ ἀριθμὸν ὑπερβαινούσας, ταῖς ἀμάξαις φωρτηγώσαντες ἀπανταχοῦ ἐν ἀνατολῇ καὶ δύσει διέσπειραν δι' ἐνὸς νομίματος δέκα βιβλίοι ἐπιπράσσοντο. Ἀριστοτελικοί, Πλατωνικοί, θεολογικοί καὶ ἄλλο πᾶν εἶδος βιβλίου».

¹ Χωρίς να απομακρυνθούμε από τον αρχικό μας στόχο που είναι σαφώς η ανώτατη εκπαίδευση στο Βυζάντιο, η σύντομη αναφορά στις πρώτες βαθμίδες ενδείκνυται, έτσι ώστε να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα για τη βυζαντινή εκπαίδευση.

² Κίμων Εμμανουήλ Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος των Βυζαντινών. Γλώσσα- Γράμματα- Παιδεία- Υμνογραφία- Χρονολογικό σύστημα*, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 101· Βλ επίσης Φαίδων Κουκουλές, *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός και πολιτισμός*, Τόμος Α1, σσ.37-38.

³ Στο «εἶδος» της μοναστικής εκπαίδευσης δεν θα αναφερθούμε, καθώς δεν αποτελούσε αυτόνομο είδος, αλλά συμφυρμό κοσμικής-εκκλησιαστικής εκπαίδευσης για την είσοδο ανδρών και γυναικών στο μοναχισμό και τη μετέπειτα ανάληψη της ηγουμενίας των μονών τους.

⁴ Για την εκπαίδευση των Αγίων στο Βυζάντιο, ως πηγή πληροφοριών μεταξύ άλλων βλ. Nikolaos Kalogeras, *Byzantine Childhood Education and its Social Role from the sixth Century until the End of Iconoclasm*, PhD Dissertation, University of Chicago, Department of History 2000, σσ. 32-42, 46-49· Harry Magoulas, «Education and Learning in the sixth and seventh Centuries as viewed in the Lives of Saints», *The Greek Orthodox Theological Review* 21/2(1976), σσ. 11-124.

⁵ Πρβλ. τον Βίο του Οσίου Θεοδώρου Συκεώτου, γιο μιας πόρνης και ενός ταχυδρόμου (sic), ο οποίος διδάχθηκε τα πρώτα γράμματα στο σχολείο του χωριού του, A. J. Festugiere, *Vie de Theodore Saint de Sykeon, Subsidia Hagiographica* 48, 2 vols (Brussels 1970).

⁶ Για παράδειγμα οι πάπυροι παρέχουν πληροφορίες για αριθμητικές πράξεις και γεωμετρία ή γραμματική που διδάσκονταν τα παιδιά. Βλ. B. Boyaval, «Sur quelques exercices d'arithmétique et de

geometrie», *Echos d'Orient* 52(1977), σσ. 311-315· A. Wouters, *The Grammatical Papyri from Graeco-Roman Egypt: Contributions to the Study of the 'Ars Grammatica' in Antiquity*, Brussels 1979· M. Weems, *Greek Grammatical Papyri: The School Texts*, PhD Dissertation: University of Missouri 1981.

⁷ Κ. Ε. Πλακογιαννάκης, *ό.π.*, σ. 108.

⁸ Βλ. το άρθρο, «Η βυζαντινή εκπαίδευση» της Georgina Buckler που περιλήφθηκε στον τόμο των N.H.Baynes - H.ST.L.B. Moss, *Βυζάντιο. Εισαγωγή στο βυζαντινό πολιτισμό*, Αθήνα 2001 σσ. 209-235.

⁹ Τη Βυζαντινή περίοδο υπάρχει συγκεχυμένη χαλαρότητα στη βυζαντινή χρήση των εκπαιδευτικών όρων. Το επίθετο «εγκύκλιος» που αρχικά ισοδυναμούσε με τον όρο «παιδεία» ή «παιδείωση», η οποία κατά τον Κοϊντιλιανό σήμαινε «γενική μόρφωση», σιγά-σιγά έπαθε συστολή της σημασίας για να σημαίνει «στοιχειώδη εκπαίδευση».

¹⁰ Π.χ. ο Γρηγόριος ο Δεκαπολίτης άρχισε την εκπαίδευση όταν ήταν 8 ετών: βλ. *Life of Gregorios Dekapolites*, 47: *Καὶ δὴ ὀκταετὴ γενόμενον εἰς γραμματεῖς τοῦ φοιτᾶν ἐδικαίωσεν*. Παρόμοια ο Θεόδωρος ο Συκεών άρχισε τα μαθήματά του στο *διδασκαλεῖον* της Συκεώνας όταν ήταν οκτώ ετών: *Life of Theodoros of Sykeon*, 5: *Ὀκταετὴ δὲ γενόμενον αὐτὸν ἔδωκεν διδασκάλῳ μαθεῖν γράμματα*. Για περισσότερα παραδείγματα βλ. τη διατριβή του Kalogeras 2000, σ. 133.

¹¹ Για παράδειγμα, ο Άγιος Ευτύχιος διδάχθηκε μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών από τον κληρικό παππού του. Οι γονεῖς της Αγίας Δομνίκης την δίδαξαν να διαβάζει «τις ιερές γραφές». Η μητέρα του Αγίου Θεοδώρου του Στουδίτου (ένατος αιώνας) έκανε το ίδιο βοηθούμενη από την αδελφή της. Η μητέρα του Μιχαήλ Ψελλού (ενδέκατος αιώνας) του διηγούταν ιστορίες από τη Βίβλο κατά τη νύκτα. Βλ. Baynes, Moss 2001, σ. 293.

¹² Πλακογιαννάκης, *ό.π.*, σ. 110.

¹³ Τα πρώτα ή στοιχειώδη γράμματα ονομάζονταν πεζά ή θεία και «ιέρα», γιατί οι μαθητές διδάσκονταν από ιερά κείμενα. Ως πρώτο εγχειρίδιο χρησίμευε το **Ψαλτήρι** και έπειτα η **Βίβλος**.

¹⁴ **Γεώργιος Χοιροβοσκός**: Διάκονος στην Κωνσταντινούπολη, που τιμήθηκε με τα αξιώματα του χαρτοφύλακα και του οικουμενικού διδασκάλου. Έζησε πιθανόν μεταξύ του 6^{ου} και 7^{ου} αιώνα. Από τα έργα του διασώθηκαν τα: *Υπόμνημα εις τους Ψαλμούς* και *Υπόμνημα εις το Άσμα Ασμάτων* (εκδ. Th. Gaisford, *Georgios Coerobosci dictata in Theodosii canones et epimerismi in psalmos*, III, Οξφόρδη 1842, σσ. 1-192.

¹⁴ Οι Βυζαντινοί θεωρούσαν πως η Γραμματική είναι «*ψυχή του λόγου και όλων των μαθημάτων, ψυχή της Παιδείας*». Για τη Γραμματική λέει ο Μιχαήλ Ψελλός «*τὴν γραμματικὴν στοιχεῖον πάλοι δοκοῦσαν πάσης παιδεύσεως*» (Φ. Κουκουλές, *Βυζαντινὸν βίος και πολιτισμός*, τόμος Α1, Αθήνα, σ. 108, σημ. 4) και είχε ως σκοπό να εξελληνίζει τη γλώσσα των Βυζαντινών και να την καθαρίζει από βαρβαρισμούς. Αυτό φαίνεται από τα λόγια του Γρηγορίου του Ναζιανζηνού που έγραφε ότι: «*ἡ Γραμματικὴ καθίσταται ἐπικούρος (βοηθός) τῆς εὐγενοῦς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλώσσης*».

¹⁵ Αν θέλουμε να σχηματοποιήσουμε τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα στα τρία στάδια σπουδών θα λέγαμε τα εξής: α) στο πρώτο και βασικό στάδιο της γραμματικής διδασκόταν η ελληνική γλώσσα και οι κυριότεροι από τους αρχαίους Έλληνες και χριστιανούς ποιητές και πεζογράφους καθώς και πολιτική και εκκλησιαστική ιστορία. Στο δεύτερο στάδιο διδασκόταν η Ρητορική, η οποία ήταν απαραίτητη για τους κληρικούς που θα κήρυτταν τον Θείο Λόγο και για τους διπλωμάτες. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο διδασκόταν η Φιλοσοφία και οι επιμέρους κλάδους της καθώς και το *quadrivium*.

¹⁶ Ταβουλλάριος<tabularius(= γραμματοφύλακα)= αρχαιοφύλακας της περιφερειακής και κεντρικής διοίκησης του Βυζαντίου.

¹⁷ Πριμικήριος (Primicerius)< primus +cera= καλούνταν ο προϊστάμενος οποιουδήποτε σώματος ή υπηρεσίας και κατά το λεξικό Σούδα (10^{ος} αιώνας), «ὁ πρῶτος τάξεως τῆς τυχούσης» ή ο «πρωτοταξέωτης», όπως τον αποκαλεί ο ιστορικός του 19^{ου} αιώνα Σκαρλάτος Βυζάντιος. Για τα διάφορα είδη «πριμικήριου», βλ. Πλακογιαννάκης, *ό.π.*, passim.

¹⁸ Κ.Ε Πλακογιαννάκης, *ό.π.*, σ. 11

¹⁹ Για την επίδραση των Αράβων στην παιδεία του ελληνικού μεσαίωνα, μεταξύ άλλων βλ., Paul Lemerle, *Ο πρώτος βυζαντινός ουμανισμός*, μτφρ. Μαρία Νυσταζοπούλου- Πελεκίδου, εκδ. Μ.Ι.Ε.Τ. Αθήνα 2001 και ιδιαίτερα το Κεφάλαιο 3, «Η εκδοχή του συροαραβικού παράγοντα», σσ. 29-45.

²⁰ **Δωρόθεος**: Βυζαντινός νομοδιδάσκαλος, ο οποίος έζησε και έδρασε κατά τον 6ο αιώνα. Συνεργάστηκε με τον Τριβωνιανό και τον Θεόφιλο για τη σύνταξη των *Εισηγήσεων*, των *Πανδεκτών* και του

δεύτερου *Κώδικα*. Έγραψε υπομνήματα στους *Πανδέκτες* με τον τίτλο *Index*, τα οποία εκδόθηκαν το 542 μ.Χ. και χρησιμοποιήθηκαν από τους μεταγενέστερους.

²¹ **Ανατόλιος**: Νομικός και νομοδιδάσκαλος της Βηρυτού (6^{ος} αιώνας) που χρησιμοποιήθηκε από τον Ιουστινιανό Α' στην επιτροπή για τη σύνταξη των Πανδεκτών (*Digesta*). Τιμήθηκε με το αξίωμα του ύπατου και επιμελητή των Βασιλικών κτημάτων.

²² **Θαλλέλαιος**: Περίφημος βυζαντινός νομοδιδάσκαλος και καθηγητής στη νομική σχολή της Βηρυτού (6^{ος} αιώνας). Εργάστηκε μαζί με άλλους νομικούς για την επεξεργασία του νομοθετικού έργου του Ιουστινιανού, ιδιαίτερα δε του Ιουστινιανείου *Κώδικα* που εκδόθηκε το 529 μ.Χ. με μετάφραση των λατινικών διατάξεων. Η ευρύτητα των νομικών του γνώσεων, η νομική ευαισθησία και η κριτική ικανότητα, συνθέταν τα εξάρτητα προσόντα του, γι' αυτό και είχε χαρακτηριστεί «ὁ τῆς νομικῆς ὀφθαλμός καὶ διδάσκαλος»

²³ **Τριβωνιανός**: Μέλος της αυτοκρατορικής επιτροπής που κατάρτισε τον πρώτο *Κώδικα* του Ιουστινιανού, ο Τριβωνιανός διετέλεσε στη συνέχεια πρόεδρος των επιτροπών που ανέλαβαν την προπαρασκευή των *Πανδεκτών* (529) και της δεύτερης αναθεωρημένης έκδοσης του *Κώδικα* (534). Σε μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού του Ρωμαϊκού Δικαίου επέφερε με βάση κυρίως το Ελληνικό Δίκαιο, αρκετές μεταβολές, γνωστές ως «εμβλήματα Τριβωνιανού», για τις οποίες όμως κατηγορήθηκε από τους νομομαθείς του Μεσαίωνα για ασέβεια προς το έργο των κλασικών Ρωμαίων νομοδιδασκάλων. Επί πλέον, επέβλεπε τη σύνταξη των *Εισηγήσεων* (534) από τους νομοδιδασκάλους Δωρόθεο και Θεόφιλο. Ως νομικός σύμβουλος του Ιουστινιανού, έφερε οπωσδήποτε την ευθύνη για τις πρωιμότερες *Νεαρές* (534-565), όπου περιλαμβάνονταν οι νόμοι που είχαν εκδοθεί από το 529 μέχρι το θάνατο του Ιουστινιανού.

²⁴ **Πλούταρχος**: Αθηναίος νεοπλατωνικός φιλόσοφος που έζησε κατά το διάστημα 350-432 μ.Χ. και ίδρυσε τη νεοπλατωνική σχολή της πατρίδας του. Διδάχθηκε από τον πατέρα του Νεστόριο τη μαγική και τη θεουργική τέχνη, αφοσιώθηκε όμως στη μελέτη του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την ψυχολογία, που την πραγματεύθηκε σύμφωνα με τις αρχές των δύο παραπάνω δασκάλων. Φαίνεται ότι έγραψε διάφορα έργα, από τα οποία όμως δεν σώθηκε τίποτα.

³⁰ Paul Lemerle, *ό.π.*, σ.55 κ.εξ. όπου αναλύονται και οι σχέσεις Κωνσταντίου- Θεμιστίου.

³¹ **«Καπιτωλίον»**: Ιδρύθηκε κατά μίμηση του Καπιτωλίου της Ρώμης από τον Λέοντα Α' (457-474 μ.Χ.) στο βόρειο τμήμα της πλατείας του Ταύρου στην Κωνσταντινούπολη. Στις στοές του λειτουργήσαν το πανεπιστήμιο της πόλης και η δημόσια βιβλιοθήκη. Κάηκε το 727 μ.Χ. και ξανακτίστηκε αμέσως από τον Λέοντα Γ' (717-740 μ.Χ.).

³² Ιουλιανού, *Επιστολή 61*. J. Bidez, *Œuvres de Julien*, I,2, Lettres et Fragments, Paris 1924, σ.75.

³³ Για επίρρωση της παραπάνω θέσης βλ. Paul Lemerle, *ό.π.*, υποσημείωση 46, σσ. 323-324.

³⁴ J. Bidez, *ό.π.*, σ.75. Επίσης πρβλ. Gl. Downey, «The Emperor Julian and the Schools», *The Classical Journal* 53(1957), σσ. 97-103· idem, «Julian and Justinian and the unity of faith and culture», *Church History* 28(1959), σσ. 1-13 (ανάτυπο)

³⁵ Για τον νόμο του Θεοδοσίου βλ. επίσης, Paul Lemerle, «Ο Θεοδοσίος Β' και το κρατικό πανεπιστήμιο», στο *Ο πρώτος Βυζαντινός Ουμανισμός*, σσ. 62-64, καθώς και Κ. Ε. Πλακογιαννάκης, *ό.π.*, σσ. 136-138.

³⁶ John Julius Norwich, *Βυζάντιο: Οι πρώτοι αιώνες*, Αθήνα 1996, σ. 138.

³⁷ Κ.Ε. Πλακογιαννάκης, *ό.π.*, σ. 138.

³⁸ Γνωστοί καθηγητές της νομικής σχολής της περιόδου αυτής υπήρξαν ο Θεόφιλος και ο Κρατίνος που συμμετείχαν στην επιτροπή, η οποία κατ' εντολή του Ιουστινιανού πραγματοποίησε την κωδικοποίηση των νόμων.

³⁹ J.P Migne, *P.G.*, τ. 98, σσ. 50-52.

⁴⁰ Paul Lemerle, *ό.π.*, σ.76.

⁴¹ Οι πληροφορίες για τους πανεπιστημιακούς διδασκάλους αυτής της περιόδου είναι ελάχιστες. γνωρίζουμε μόνο τον Στέφανο τον Αλεξανδρέα (6^{ος} - 7^{ος} αιώνας), ο οποίος δίδαξε στο πανεπιστήμιο στα χρόνια του Ηρακλείου, φιλοσοφία, αστρονομία, αριθμητική, γεωμετρία και μουσική. Στα κείμενα αποκαλείται «φιλόσοφος», «μέγας φιλόσοφος», «οικουμενικός» ή «καθολικός διδάσκαλος» και μία φορά «οικουμενικός φιλόσοφος». Για τον όρο *οικουμενικός διδάσκαλος*, βλ. Paul Lemerle, *ό.π.*, σσ. 81-84

⁴² Για τον μύθο της καταστροφής του «Πανεπιστημίου» από τον Λέοντα Γ', βλ. το κεφάλαιο «Εικονόφιλοι μύθοι: η δήθεν καταστροφή του «Πανεπιστημίου» από τον Λέοντα Γ'», Paul Lemerle, *ό.π.*, σσ. 84-89. Βλ. επίσης P. Speck, *Die Kaiserliche Universität von Konstantinopel*, München 1958, σσ. 74-90, το οποίο αφιερώνεται στο θέμα, «Der οικουμενικός διδάσκαλος und die kaiserliche Universität».

⁴³ Ιωάννου Ζωναρά, «Χρονικὸν εἰς Βιβλία ΙΗ'. Ἀρχόμενον ἀπὸ Κτίσεως Κόσμου μέχρι το 1118»: Εκδ. Κανάκης, τόμοι 3, Αθήνα 1995-1999, Βιβλίο XV, Κεφ. 3. «Υπήρχε κάποιο κτίριο στη λεγόμενη Βασιλική

Στοά, όπου στεγάζονταν πάρα πολλά βιβλία τόσο της κλασικής όσο και της ανώτερης θεικής παιδείας. [...] Κοντά σε αυτούς φοιτούσαν όσοι ενδιαφέρονταν να μορφωθούν και να αποκτήσουν γνώσεις, τους οποίους στη συνέχεια προσλάμβανε και ο αυτοκράτορας ως συμβούλους σε διάφορες υποθέσεις. Ο αυτοκράτορας Λέων λοιπόν έκρινε πως αν τους προσεταιρισθεί και τους πείσει να ασπαστούν τις απόψεις του, θα έχει πετύχει το παν. Τους κάλεσε λοιπόν και τους ανακοίνωσε τις πονηρές του ιδέες για τις σεβαστές εικόνες. Εκείνοι ωστόσο, όχι μόνο δεν συμφώνησαν μαζί του, αλλά προσπάθησαν να του αλλάξουν γνώμη με κάθε τρόπο, τότε χαϊδεύοντας τον συνονόματο με τον λέοντα θηρίο κάνοντάς του μάγια προκειμένου να ημερέψει, τότε τηρώντας στάση σθεναρότερη και επικρίνοντας την ασέβειά του. Αυτός εντούτοις έκλεινε τα αυτιά του όπως η έχιδνα, μην ακούγοντας τις επωδές των εξορκιστών και τα γητευτικά λόγια των σοφών. Αφού λοιπόν συζήτησε πολλές φορές μαζί τους και κατάλαβε πως δεν αλλάζουν γνώμη, τους άφησε να επιστρέψουν στον τόπο διαμονής τους, δηλαδή στη Βασιλική Στοά. Ταυτόχρονα διέταξε να συγκεντρωθεί πολύ εύφλεκτο υλικό το οποίο να το σκορπίσουν γύρω από το κτίριο και να τουβάλουν φωτιά το βράδυ. Έτσι έκανε στάχτη το οικοδόμημα μαζί με τα βιβλία και εκείνους τους σεβάσμιους άνδρες».

⁴⁴ Γινόμενος καθαιρέτης ο Λέων οδήγησε στο σβήσιμο των σχολείων και στην ευσεβή παιδεία, η οποία υπήρχε από την εποχή του Αγίου Μεγάλου Κωνσταντίνου μαζί με πολλά άλλα καλά.

⁴⁵ Αικατερίνη Χριστοφιλοπούλου, *Βυζαντινή Ιστορία*, τ. Β1, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1992-1997, σ. 112.

⁴⁶ Paul Lemerle, *ό.π.*, σ. 88.

⁴⁷ Paul Lemerle, *ό.π.*, σ.139.

⁴⁸ Σε κείμενα της εποχής των Ισαύρων, το «Διδασκαλείον», δηλ. το Πανεπιστήμιον, αναφέρεται ως «Οικουμενικόν» και αργότερα «Καθολικόν». Το αντίστοιχο λατινικό επίθετο είναι το «Universalis, e», που σημαίνει «univers», (το σύμπαν, η οικουμένη, ο κόσμος). Ως εκ τούτου η λέξη **Πανεπιστήμιο** με τη σημασία της «οικουμενικής γνώσης» έλαβε στις λατινογενείς γλώσσες το όνομα: Università (Ιταλικά), Université (Γαλλικά), Universität (Γερμανικά) κ.λ.π.

⁴⁹ Για τον Λέοντα τον Μαθηματικό, βλ. επίσης, Paul Lemerle, *ό.π.*, το Κεφάλαιο ΣΤ', «Ο Λέων ο Φιλόσοφος (ή Μαθηματικός) και η εποχή του», σσ. 129-153.

⁵¹ John Julius Norwich, *Βυζάντιο: Το Απόγειο*, εκδ. Intered, Αθήνα 1999, σ. 117.

⁵² Donald Nicol, *Βιογραφικό Λεξικό της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας*, εκδ. Ελληνική Ευρωεκδοτική, Αθήνα 1993, σ. 203.

⁵³ Paul Lemerle, *ό.π.*, σ. 160.

⁵⁴ Ιωσήφ Γενεσίος, «Περὶ Βασιλειῶν», εκδ. Κανάκη, Αθήνα 1994, Βιβλίο Δ', Κεφ. 17, S. 195.

⁵⁵ «Γεωπονικά» ή «Περὶ Γεωργίας Ἑκλογαί»: Αποτελούν διασκευή της μεγάλης γεωπονικής συλλογής που συνέταξε τον 5^ο αιώνα ο «σχολαστικός» Κασσιανός Βάσος. Η διασκευή έγινε πιθανόν την περίοδο 944-959 από ανώνυμο συγγραφέα και είναι αφιερωμένη στον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο Ζ' Πορφυρογέννητο. Το έργο υπήρξε πολύ δημοφιλές και έχει διασωθεί σε 50 χειρόγραφα όλα του 11^{ου} αιώνα και νεότερα.

⁵⁶ «Geoponica Cassiani Bassi Scholastici De Re Rustica Eclogae», ed. Heinr Beckh», Lipsiae 1895, σελ. 1, Προοίμιο: Πρώτα κατάφερε μεθοδικά και συνετά να ανασύρει τη φιλοσοφία και τη ρητορική που είχαν εξαφανιστεί και καταποντιστεί στον απροσδόκητο βυθό της λήθης, απλώνοντάς τους το δυνατό σου χέρι, και ύστερα να ανοίξεις καινούριους ορίζοντες για κάθε Επιστήμη και Τέχνη.

⁵⁷ Θεοφάνης Συνεχιστής, J. P. Migne, *Patrologia Graeca*, σ. 464: «Ο Πορφυρογέννητος επέλεξε ως καθηγητές τους αρίστους. Την έδρα της φιλοσοφίας έδωσε στον πρωτοσπαθάριο Κωνσταντίνο που μέχρι τότε κατείχε τη θέση του εξ απορρήτων γραμματέα του αυτοκράτορα. Την έδρα της ρητορικής στον μητροπολίτη Νικαίας Αλέξανδρο. Στην έδρα της γεωμετρίας διόρισε τον πατρίκιο Νικηφόρο, γαμπρό του έπαρχου Θεόφιλου Ερωτικού. Τέλος στην έδρα της αστρονομίας τοποθέτησε τον ασηκρήτη Γρηγόριο».

⁵⁸ Ιωάννης Ζωναράς, *Επιτομή Ιστοριών*, τόμος Γ', XVII, εκδ. Κανάκης, Αθήνα 1999, σσ. 52-54: «Ο Βασίλειος όχι μόνο δεν συναναστρεφόταν τους μορφωμένους, αλλά και τη μόρφωση την θεωρούσε πράγμα άχρηστο και ανωφελές. Συγκέντρωσε λοιπόν γύρω του άνδρες που δεν ήταν ούτε ευγενικής καταγωγής ούτε των γραμμάτων και τους ανέθεσε την αυτοκρατορική αλληλογραφία, κάνοντάς τους κοινωνούς των σκέψεών του. Σε αυτούς λοιπόν τους ανθρώπους υπαγόρευε ο ίδιος τα έγγραφα πρόχειρα και χωρίς να δίνει ιδιαίτερη προσοχή».

⁵⁹ Μιχαήλ Ατταλειάτης, *Ιστορία*, εκδ. Κανάκης, Αθήνα 1997, 21., σ.54.: «Ίδρυσε νομική σχολή και έθεσε επικεφαλής νομοφύλακα. Φρόντισε ωστόσο και για την ουράνια επιστήμη της φιλοσοφίας διορίζοντας πρόεδρο των φιλοσόφων έναν άνδρα που ξεχώριζε ως προς τη γνώση από όλους τους συγχρόνους μας, και ενθάρρυνε τους νέους να ασχοληθούν με τη μελέτη των σοφών βιβλίων και των επιστημών υπό

την καθοδήγηση των ικανών τους διδασκάλων. Επίσης τους αντάμειβε με δώρα βασιλικά όταν εκφωνούσαν λόγους δημόσιους».

⁶⁰ Για την εκπαίδευση αυτήν την περίοδο, βλ. επίσης: «Η επιδίωξη της γνώσης», στο: Α. Ρ. Kazhdan, Ann Wharton Epstein, *Αλλαγές στον Βυζαντινό Πολιτισμό κατά τον 11^ο και 12^ο αιώνα*, εκδ. Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα 1997, σσ. 192-209.

⁶¹ Άννα Κομνηνή, *Αλεξιάς*, Pars Prior, ed. Walter, de GruyterBerolini et Novi Eboraci 2001, Βιβλίο Ε.ΙΧ.4, σ. 178: «Βρίσκοντας την παιδεία και τη φιλοσοφία σε μεγάλη κατάπτωση, λες και τα γράμματα είχαν εξοριστεί κάπου μακριά, αυτός, όπου υπήρχαν και ελάχιστοι σπινθήρες κρυμμένοι κάτω από τη στάχτη, βιαζόταν να τους φέρει στην επιφάνεια, και όσους είχαν κλίση προς τη μάθηση (γιατί υπήρχαν και μερικοί, λίγοι βέβαια, που σταματούσαν όμως στα πρόθυρα της Αριστοτελικής φιλοσοφίας) δεν έπαυε να τους παροτρύνει στη μάθηση συμβουλευόντάς τους να προτάσσουν της ελληνικής παιδείας την μελέτη των ιερών βιβλίων».

⁶² Ανωνύμου, «Σύνοψις Χρονική», Κ. Σάθας, *Μεσαιωνική Βιβλιοθήκη*, τ. Ζ', σ. 512, στίχο 3.

⁶³ Κ. Ε. Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος*, σ. 158.

⁶⁴ Το **Πανεπιστήμιο του Παρισιού** ένα από τα αρχαιότερα της Ευρώπης, ιδρύθηκε κατά την παράδοση από τον Καρλομάγνο το 780. Η βεβαιωμένη πάντως χρονολογία του αρχίζει το 1107 με πρώτο καθηγητή τον Γάλλο σχολαστικό, φιλόσοφο και θεολόγο Πέτρο Αβελάρδο (Abailard ή Abelard, 1079-1142). Τα πανεπιστήμια στην Ευρώπη εμφανίστηκαν τον 10^ο αιώνα (ιατρική σχολή του Σαλέρνο). Οι πρώτες σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου ήταν συντεχνίες φοιτητών ή καθηγητών (λατ. Universitas) χωρίς δικά του κτίρια και ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1200 η Ευρώπη είχε τέσσερα αναγνωρισμένα πανεπιστήμια: του Παρισιού, της Μπολόνια, του Σαλέρνο και της Οξφόρδης, από το οποίο το 1209, έφυγαν ορισμένοι καθηγητές και δημιούργησαν το πανεπιστήμιο του Κάιμπριτζ. Για την παιδεία στη δυτική Ευρώπη την περίοδο του Μεσαίωνα, βλ.: J. Bowen, *A History of Western Education*, New York 1972· A. Cobban, *The Medieval Universities*, Methuen, London 1975· J. Lawson, *Medieval Education and the Reformation*, Routledge & Kegan Paul, London- New York 1967· H. Rashdall, *The University of Europe in the Middle Ages*, London 1936, reprinted by F. M. Powicke, A.B. Emden, Oxford University Press.

⁶⁵ **Νικόμαχος**: Από τους Γερασσούς της Πετραίας Αραβίας, γι' αυτό αποκαλείται και Γερασηνός. Άκμασε το 100 μ.Χ. και μυήθηκε στην Πυθαγόρεια φιλοσοφία. Από τα έργα του σώζονται η «Αριθμητική Εισαγωγή», το «Έγχειρίδιον Αρμονικής» και η «Εισαγωγική Γεωμετρική».

⁶⁶ **Κωνσταντίνος Αρμενόπουλος**: Κωδικοποίησε τη νομοθεσία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Το έργο του εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1345 σε έξι βιβλία με τον τίτλο «Πρόχειρον Νόμων» ή «**Έξάβιβλος**». Το «Πρόχειρον Νόμων» επηρέασε σημαντικά τη νομοθεσία των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης Στην Ελλάδα ο πρώτος κυβερνήτης της χώρας Ιωάννης Καποδίστριας θέσπισε ότι «τὰ Δικαστήρια ακολουθοῦν εἰς μὲν τὰ πολιτικὰ (ἀστικά) τοὺς νόμους τῶν (Βυζαντινῶν) Αὐτοκρατόρων, περιεχομένων εἰς τὴν πρόχειρον Έξάβιβλον τοῦ Ἀρμενοπούλου, εἰς δὲ τὰ ἐμπορικὰ τὸν της Γαλλίας Κώδικα». Η «Έξάβιβλος» ύστερα από εξακόσια χρόνια δυναμικής παρουσίας στη ζωή του έθνους (1345-1946) έπαυσε πλέον να ισχύει.

⁶⁷ «**Ξενὼν τοῦ Κράλη**»: Ιδρύθηκε στις αρχές του 14^{ου} αιώνα από τον Σέρβο ηγεμόνα Στέφανο Ούρεση Β' Μιλούτιν (1282-1321). Στεγαζόταν σε κτίσμα, παραπλεύρως της ανδρώας μονής του Αγίου Ιωάννη της Πέτρας στην ΙΔ' regio (κοινοτικό διαμέρισμα) της Κωνσταντινούπολης, πλησίον της κινστέρνας του Ασπαρος στο ΒΔ άκρο της πόλης. Με εντολή του ιδρυτή του είχαν διατεθεί τρία δωμάτια στον ηγούμενο της μονής Χιλανδαρίου του Αγίου Όρους για τη διαμονή του, όποτε ερχόταν στην πρωτεύουσα.

⁶⁸ Μ. Λεφτσένκο, *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας*, εκδ. Γ. Αναγνωστίδης, Αθήνα, σ. 361.

⁶⁹ Κ.Ε. Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος*, σ. 150.

⁷⁰ Ι. και Π. Ζέπου, *Jus Graecoromanum*, τ.Α', σσ. 618-627. «*Νεαρά ἐκφωνηθεῖσα παρὰ τοῦ φιλοχρίστου δεσπότη κυροῦ Κωνσταντίνου τοῦ Μονομάχου ἐπὶ τῇ ἀναδείξει καὶ προβολῇ τοῦ διδασκάλου τῶν νόμων*». Η «Νεαρά» ανακαλύφθηκε το έτος 1882 από τον Paulus de Legarde, ανάμεσα σε έργα του Ιωάννου Μαυρόπου. Το κείμενό της, όπως γράφει συγκεκριμένα ο καθηγητής Δ. Ζακυθινός, «*χαρακτηρίζει τὸ ὑψηλὸν ἥθος τῆς βυζαντινῆς πολιτείας*».

⁷¹ Για τον Άγιο Γεώργιο των Μαγγάνων, βλ. ιδιαίτερα Κ.Ε. Πλακογιαννάκης, *ό.π.*, σσ. 152-153.

⁷² Αικ. Χριστοφιλοπούλου, *ό.π.*, τ. Β2, σ. 428.

⁷³ Για τα διάφορα αξιώματα που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη βλ., Κίμων Εμμανουήλ Πλακογιαννάκης, *Τιμητικοί τίτλοι και αξιώματα στο Βυζάντιο*, εκδ. Ιανός, Θεσσαλονίκη 2001.

⁶⁵ Ετήσια πρόσοδο τέσσερις λίτρες χρυσού και ως επίδομα τεμάχιο ακριβού πορφυρού υφάσματος και επιπλέον κλάδο φοίνικα.

^{66α} «**Κριτής ἐπὶ τοῦ Ἱπποδρόμου**»: Δικαστής, μέλος του ανώτατου βυζαντινού δικαστηρίου του γνωστού ως το «ἐπὶ τοῦ Ἱπποδρόμου» επειδή στεγαζόταν και συνεδρίαζε σε αίθουσα του σκεπαστού ιπποδρόμου. Ο σκεπαστός ιππόδρομος βρισκόταν μεταξύ του μεγάλου ανοικτού ιπποδρόμου της Κωνσταντινούπολης και του συγκροτήματος του «Μεγάλου Παλατίου».

^{66β} «**Ἐξάκτωρ**»: Διοικητικός δικαστής φορολογικών διαφορών.

⁶⁷ Γεωργίου Τσάμπη, *Η Παιδεία στο Χριστιανικό Βυζάντιο*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σ. 50.

⁶⁸ Μιχαήλ Ψελλός, «Ἀπολογία ὑπὲρ τοῦ Νομοφύλακος κατὰ τοῦ Ὀφρυδά», Κ. Σάθας, «Μεσαιωνική Βιβλιοθήκη», τ. Ε', σ. 181, 185.

⁶⁹ «**Ὀλυμπος Βιθυνίας**»: (Τουρκ. Ulu Dag). Υψόμ. 2327 μ. Υπήρξε το Ἅγιο Ὄρος της Μ. Ασίας και συνήθως το αποκαλούσαν «Ὄρος τῶν Μοναχῶν» λόγω του μεγάλου αριθμού μοναστηριῶν που υπήρχαν σε αυτό. Η πρώτη μονή ιδρύθηκε τον 5^ο αἰώνα. Με την πάροδο των αἰώνων οι μονές αυξήθηκαν σε πενήντα εκ των οποίων μία μόνο, η Μονή των Περιστερών, ήταν γυναικεία. Μέχρι και τον 10 αἰώνα ο Ὀλυμπος αποτελούσε το σημαντικότερο μοναστικό κέντρο της Αυτοκρατορίας. Ωστόσο από τις αρχές του 11^{ου} αἰώνα με την ανάπτυξη του Ἁγίου Ὄρους και την εμφάνιση των Σελτζούκων Τούρκων, ο Ὀλυμπος άρχισε να φθίνει. Πάντως κάποιες μονές υπήρχαν στην περιοχή μέχρι και τον 14^ο αἰώνα. Βλ. Κ.Ε. Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος...*, ό.π., σ. 199, υποσημ. 202.

⁷⁰ Αικ. Χριστοφιλοπούλου, ό.π., τ. Β2, σ. 428.

⁷¹ Γ.Α. Ράλλη, Μ. Ποτλή, *Σύνταγμα τῶν Θείων και ἱερῶν κανόνων*, τ. Β', σ. 469: «*Εκεῖνοι που σπουδάζουν την πολιτική δικονομία δεν πρέπει να υιοθετοῦν τα ειδωλολατρικά έθιμα, ούτε να συχνάζουν στο θέατρο, ή να στοιχηματίζουν στον ιππόδρομο, ή ακόμη να φοροῦν εξεζητημένα ενδύματα*».

⁷² Κ.Ε. Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός...*, σ. 162.

⁷³ Κ.Ε. Πλακογιαννάκης, ό.π., σ. 163.

⁷⁴ Για τα προσόντα των δασκάλων στην εγκύκλιο παιδεία βλ., Κ. Ε. Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος*, σ. 124.· Nikolaos Kalogeras, *Byzantine Childhood Education*, σσ. 232-260.

⁷⁵ Κεκαυμένου, *Στρατηγικόν*, Α' 8, σ. 48, εκδ. Κανάκης, Αθήνα 1996, σ. 48: «*Αν λοιπόν είσαι διδάσκαλος εγκυκλίου ή ανώτατης παιδείας φρόντισε ώστε και με την παρουσία σου και με τα λόγια και τις πράξεις σου αλλά και με τα ίδια τα πράγματα να δείξεις την επιστήμη σου και ότι η μελέτη και η εκπαίδευση σου δεν έπεσαν στο κενό. Να είσαι δε άνθρωπος φειδωλός αλλά και κοινωνικός. Λέγοντας δε «κοινωνικός» δεν εννοώ άνθρωπος των θαμάτων και των παιγνίων αλλά «κοινωνικός» με την έννοια να μπορείς να διδάξεις ολόκληρη την πόλη πώς να κάνει το καλό και να αποδιώχνει το κακό, ώστε να σε αγαπούν και να σε τιμούν όχι μόνο όσοι σε βλέπουν αλλά και όσοι πληροφοροῦνται την αρετή και τη σύνεσή σου. Και φρόντιζε να κάνεις τη γνώση σου φανερή σε όλους με έργα*».

⁷⁶ Τους χορηγούνταν από το δημόσιο επίδομα σίτισης.

⁷⁷ Σε όλους αυτούς δινόταν ικανοποιητική βασιλική χορηγία.

⁷⁸ Κ. Ε. Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος*, σ. 176.

⁷⁹ «**Ἀνηβος**»: α) Αυτός που δεν έχει γίνει ακόμη έφηβος. «Ὁ μήπω εἰς τὴν ἡβην γενόμενος παῖς». β) (Βυζ.) Το αγόρι μέχρι τη συμπλήρωση του 14^{ου} έτους της ηλικίας του και το κορίτσι μέχρι τη συμπλήρωση του 12^{ου} έτους.

⁸⁰ Κ. Ε. Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος...*, σ. 176.

⁸¹ **Μονή της Θεοτόκου της Κοσμοσωτείρας παρά την Αἶνον**: Ιδρύθηκε το 1152 από τον σεβαστοκράτορα Ισαάκ Κομνηνό, γιο του αυτοκράτορα Αλεξίου Α' στη σημερινή κωμόπολη των Φερών του Έβρου που βρίσκεται στη θέση της βυζαντινής πόλης «Βήρας». Το τυπικό της μονής προέβλεπε την εγκατάσταση 74 μοναχῶν ηλικίας άνω των τριάντα ετών και απαγόρευε την παρουσία ευνούχων και μικρῶν παιδιῶν. Η μονή υπήρχε μέχρι τα μέσα του 14^{ου} αἰώνα. Σήμερα σώζεται μόνο το καθολικό της.

⁸² Για μία ολοκληρωμένη μελέτη για την Πατριαρχική Ακαδημία, βλ. Βασίλης Κατσαρός, «Η Πατριαρχική Σχολή. Το πρόβλημα του συστήματος παροχής σπουδῶν ανώτερου επιπέδου στην Κωνσταντινούπολη του δωδέκατου αἰώνα», στο: *Ιωάννης Κασταμονίτης. Συμβολή στη μελέτη του βίου, του έργου και της εποχής του*, Κέντρο Βυζαντινῶν Ερευνῶν, Θεσσαλονίκη 1988, σσ. 163-207.

⁸³ Paul Lemerle, *Πρώτος Βυζαντινός Ουμανισμός*, σ. 90· L. Brehier, «L'enseignement classique et l'enseignement religieux à Byzance», *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses*, 1941, σσ. 34-69.

⁸⁴ Nikolaos Mesarites, «Description of the Church of the Holy Apostles at Constantinople», ed- transl: G. Downey, *Transactions of the American Philosophical Society*, 47, 1957, 857-924.

⁸⁵ N. G. Wilson, *Οι Λόγιοι στο Βυζάντιο*, εκδ. Intered, Αθήνα 1991, σ. 253.

⁸⁶ Κ. Ε. Πλακογιαννάκης, *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος*, σ.182. Για την τύχη της σχολής από το 1261-1453 και για την ανώτερη εκκλησιαστική παιδεία μέχρι τον 16^ο αιώνα, βλ. τις σελίδες 182-184 του παραπάνω βιβλίου.

Η ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ των ετών 1940 – 1974 στην ελληνική λογοτεχνική παραγωγή

Μαρία ΜΠΟΝΤΙΛΑ
Φιλόλογος
Δρ. Φιλοσοφικής Α.Π.Θ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα θεωρείται πλέον δεδομένη η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο μυθιστόρημα και στη σύγχρονή του πραγματικότητα. Το μυθιστόρημα, ακόμα και το ιστορικό, ως αναφορικό είδος γραφής, αποτυπώνει αυτά που συμβαίνουν στο χώρο και στο χρόνο, όπου «κινείται» ο συγγραφέας. Στην εισήγησή μου παρουσιάζω το φοιτητικό κίνημα την εποχή της κατοχής και πιο συγκεκριμένα την οργανωμένη δράση των φοιτητών κατά τη διάρκεια της αντίστασης εναντίον των κατακτητών, όπως αυτή αποτυπώνεται σε δύο μυθιστορήματα, το Χρονικό μιας Σταυροφορίας του Ρόδη Ρούφου και την Τειχομαχία του Θ. Δ. Φραγκόπουλου και στο οδοιπορικό του Χρήστου Τσαμπήρα με τίτλο Ας μη βρέξει ποτέ .

Διερευνώ επίσης τις σχέσεις των έργων με την ιδεολογία των συγγραφέων και τα ιστορικά συμφραζόμενα βάσει των οποίων δομούνται τα κείμενα. Ποια άποψη περνάει για τα γεγονότα στα έργα, μέσα από ποιες επιλογές των συγγραφέων και πώς συνταιριάζονται τα ιστορικά με το φανταστικά γεγονότα μέσα σε ένα ορισμένο σύστημα αξιών.

ABSTRACT

Today, the relation of the novel with its contemporary context is considered as evident. The novel, even the historical novel, as a referential text and narrative, depicts what is happening in the space and time in which the writer is "moving". In my report I present the student movement at the time of the occupation, and more specifically the organized students' action during the resistance against the occupants, as it is drawn in two novels, Rodis Roufos' "Cronicle of a Crusade" and Th. D. Frangopoulos' "Rampart's battle", and also in Christos Tsampiras' peregrination entitled "Let it never rain". I also examine the relationships of the work with the writer's ideology and the historical context used as a basis for the structuring of the text. I ask which is the point of view about events that informs the work, through what writer's choices this is done,

Σήμερα, στη θεωρία της λογοτεχνίας θεωρείται πλέον δεδομένη η σχέση ανάμεσα στα λογοτεχνικά έργα και τη σύγχρονή τους ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως αξίες αυτόνομες και ανιστορικές (Hawthorn, 1995,σελ.15) αλλά ως μεταφορές της ιδεολογίας της εποχής τους που αποτυπώνουν τις εκάστοτε κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, οι οποίες επικρατούν στην εποχή κατά την οποία διαδραματίζεται η υπόθεση του έργου. Επάνω στον καμβά των ιστορικών συμφραζομένων αναπτύσσεται ο μυθιστορηματικός λόγος, που με τη βοήθεια της μυθοπλασίας εμπλέκεται και δένει με τον ιστορικό.

Στην εισήγησή μου θα προσπαθήσω να παρουσιάσω πώς αποτυπώνεται το φοιτητικό κίνημα στα κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα θα μελετήσω το φοιτητικό κίνημα από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι την μεταπολίτευση στην Ελλάδα, όπως αυτό αναπαριστάται στη νεοελληνική λογοτεχνική παραγωγή, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό συγκείμενο και την ιδεολογία του συγγραφέα, βάσει της οποίας το σηματοδοτεί. Στην προκειμένη περίπτωση δηλαδή, το λογοτεχνικό κείμενο λειτουργεί ως ιστορικό ντοκουμέντο και ο συγγραφέας ως συλλογικό υποκείμενο.

Η φοιτητική ζωή μεμονωμένων ατόμων ή ο κοινός τρόπος της ζωής και τα κοινά προβλήματα των φοιτητών έχουν γίνει θέμα ή μοτίβο σε έργα πολλών λογοτεχνών από πολύ παλιά. Αναφέρω ενδεικτικά το Ξενόπουλο, ο οποίος στο έργο του Νικόλας Σιγαλός (Ξενόπουλος, 2002) που πρωτοεκδόθηκε το 1890 μεταξύ των άλλων ηρώων του βιβλίου του συγκαταλέγει και δύο φοιτητές, τον Γιάγκο Αντωνόπουλο και τον Τάκη Γαβριήλ, οι οποίοι, όπως τονίζει στον πρόλογό του, παραπέμπουν στα δικά του βιογραφικά δεδομένα. Στην αυτοβιογραφία του (Ξενόπουλος, 1958, σελ.155) επίσης αναφέρει ότι το συγκεκριμένο μυθιστόρημα ξεπήδησε από τις εμπειρίες του τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του στην Αθήνα. Μέσα στη μυθοπλασία του εξιστορούνται πραγματικά αυτοβιογραφικά γεγονότα. Το ζήτημα εξάλλου της επιλογής των θεμάτων και του «αληθούς» μυθιστορήματος σε συνδυασμό με τις τοποθετήσεις του όσον αφορά τη λογοτεχνική δημιουργία και τον κοινωνικό της ρόλο απασχόλησε πολύ τον Ξενόπουλο (Ξενόπουλος, 2002 σελ. 33-41). Η καθημερινή ζωή των δύο φοιτητών, κυρίως του Γιάγκου, που ερχόμενος από την Πάτρα για σπουδές στην Αθήνα, ζει μόνος του, οι διασκεδάσεις τους, οι ερωτικές τους περιπέτειες, ο αρραβώνας του Γιάγκου, η παρακολούθηση μιας παράδοσης στο αμφιθέατρο της Ιατρικής, όπως και το συλλαλητήριο για εθνικά θέματα και οι πολιτικές συγκεντρώσεις παρουσιάζουν ρεαλιστικά και νατουραλιστικά χαρακτηριστικά που έτσι και αλλιώς δεσπόζουν στο έργο του Ξενόπουλου.

Από την άλλη στο θεατρικό του έργο Φοιτηταί (Ξενόπουλος, 1929), γραμμένο το 1919, αναφέρεται στη ζωή μερικών φοιτητών, φίλων μεταξύ τους, που συγκατοικούν στο σπίτι μιας χήρας γιατρού. Οι νέοι χαριεντίζονται με την κόρη της σπιτονοικοκυράς, τη Φαννίτσα, και τις φιλενάδες της που φοιτούν στο Αρσάκειο. Ο ένας μάλιστα εξ αυτών αποπειράται να αυτοκτονήσει για τα όμορφα μάτια της και την παντρεύεται μετά μια δεκαετία, αφού μεσολάβησαν διάφορα συμβάντα. Στο έργο εκτός από τους έρωτες και τα νεανικά φλερτ περνάν και γεγονότα που σημάδεψαν την εποχή, όπως για παράδειγμα το γλωσσικό ζήτημα και τα Ορεσטיακά. Οι φοιτητές χωρισμένοι σε γλωσσαμύντορες και μαλλιαρούς συζητούν για τη γλώσσα και σε μια διαδήλωση μπροστά στο θέατρο, στο οποίο είχε ανεβεί η Ορέστεια, μετά την επέμβαση του στρατού τραυματίστηκε ένας από τους πρωταγωνιστές. Η τελευταία πράξη του έργου μας μεταφέρει δέκα χρόνια μετά στην Πάτρα, όπου οι δυο εξ αυτών ξανανταμώνουν και, ενημερώνοντας ο ένας τον άλλο, κάνουν παράλληλα και έναν απολογισμό της ζωής τους.

Ο Θεοτοκάς επίσης στο έργο του Αργώ (Θεοτοκάς 1980), όπως και ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος στην Αστροφεγγιά (Παναγιωτόπουλος, 1971), παρουσιάζουν τη ζωή και τη δράση των φοιτητών κατά την περίοδο του μεσοπολέμου. Ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος στο εφηβικό του αυτό μυθιστόρημα αναφέρεται στη ζωή και τις περιπέτειες μιας ομάδας νέων, συμμαθητών στην αρχή και συμφοιτητών αργότερα. Οι κοινωνικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ τους αντανakλούν τις διαφορές που παρατηρούνται τα χρόνια αυτά στην Ελλάδα. Η υπόθεση διαδραματίζεται στην Αθήνα του 1919, όταν η λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου σκορπά μια γενική ευωχία και καλλιεργεί ελπίδες για καλύτερες μέρες στη Μικρά Ασία, όπου ετοιμάζονται πολλοί να μεταναστεύσουν. Από τις σελίδες του βιβλίου περνάει η ζωή των φοιτητών και των πλουσίων που διασκεδάζουν, ντύνονται ακριβά και παίζουν χαρτιά και η μπόεμικη ζωή κάποιων διανοούμενων που μέσα στα στέκια τους κάνουν τα πρώτα δειλά τους ανοίγματα στην τέχνη, γράφουν ποιήματα, ανεβάζουν θεατρικά έργα, συζητάνε για βιβλία ελληνικά και ξένα και ακούνε μουσική. Υπάρχουν ακόμα και οι πρώτοι αριστεροί φοιτητές που παρακολουθούνται από την αστυνομία, συλλαμβάνονται και βασανίζονται. Ανάμεσα στα πρόσωπα του έργου είναι και εκείνοι οι φτωχοί φοιτητές που πεινάν, που γυρίζουν με τριμμένα και μπαλωμένα ρούχα και κάνουν όλων των ειδών τις δουλειές για να ζήσουν και να σπουδάσουν ταυτόχρονα. Και στο τέλος έρχεται η εκστρατεία στη Μικρά Ασία και η καταστροφή. Η παρέα σκορπίστηκε, οι φοιτήτριες έγιναν νοσοκόμες και οι φοιτητές βρίσκονται σε διάφορα πόστα και στο μέτωπο. Μετά ήρθε η προσφυγιά, η εμπλοκή μερικών στις Επιτροπές προς αποκατάσταση των προσφύγων, η καταδίκη και η τιμωρία των πρωταιτίων, η νοσταλγία της Ανατολής και ο θάνατος από τη φυματίωση και τις κακουχίες του πρωταγωνιστή. Η Αστροφεγγιά αποτελεί έναν καθρέφτη της ελληνικής κοινωνίας της εποχής μέσα στον οποίο αντανakλώνται όλες οι αντιθέσεις της. Στον πρόλογό του εξάλλου ο συγγραφέας γράφει « Αλλά τούτο, βέβαια, δε σημαίνει πως το υλικό μου στάθηκε τυπικά και στενά αυτοβιογραφικό. Το αντίθετο μάλιστα, τα αυτοβιογραφικά στοιχεία που τελικά σωματώθηκαν στην αφήγηση είναι τόσο λιγοστά, ώστε περισσότερο σαν ψυχογραφία μιας εποχής γενικότερη παρά σα μοναχικών προσώπων ξεμυστήρεμα να μπορεί να λογαριαστεί το μυθιστόρημα τούτο» (Παναγιωτόπουλος, 1971, σελ. 5).

Καθώς περνάν τα χρόνια και οι συγγραφείς συνεχίζουν να στήνουν το έργο τους στα γεγονότα της εποχής τους, η ζωή και η δράση των φοιτητών καταλαμβάνει περισσότερο χώρο στο θεματικό κατάλογο των λογοτεχνών. Τα Ιουλιανά και τη δράση των φοιτητών παρουσιάζει μεταξύ των άλλων στο βιβλίο του Η Χαμένη Άνοιξη ο Στρατής Τσίρκας (Τσίρκας, 1970) και ο Νίκος Χουλιάρης στο Ζωή την άλλη φορά (Χουλιάρης, 1985).

Η δράση των φοιτητών στη Δικτατορία και η εξέγερση του Πολυτεχνείου είναι από τα θέματα που απασχόλησαν πολύ τους λογοτέχνες και αποτέλεσαν τον καμβά επάνω στον οποίο ύφαναν τις μυθιστορίες τους. Πολλά έργα, πεζά και ποιήματα, έχουν γραφεί, εμπνεόμενα από τους ηρωικούς αγώνες και τη στάση των φοιτητών αυτά τα χρόνια με πρώτο και καλύτερο το μυθιστόρημα της Μάρως Δούκα Η αρχαία Σκουριά (Δούκα, 1979) και του Αλέξανδρου Κοτζιά Αντιποίησης αρχής (Κοτζιάς, 1979).

Στην εισήγησή μου θα εστιάσω στο φοιτητικό κίνημα την εποχή της κατοχής και πιο συγκεκριμένα στην οργανωμένη δράση των φοιτητών κατά τη διάρκεια της αντίστασης εναντίον των κατακτητών. Θα στηριχτώ σε δύο μυθιστορήματα, το Χρονικό μιας Σταυροφορίας του Ρόδη Ρούφου (Ρούφος, 1972) και την Τειχομαχία του Θ.Δ.Φραγκόπουλου (Φραγκόπουλος, 1977) και στο οδοιπορικό του Χρήστου Τσαμπήρα με τίτλο Ας μη βρέξει ποτέ (Τσαμπήρας, 1985).

Θα προσπαθήσω, αφού συγκεντρώσω τα δεδομένα που δίνονται στα έργα για το φοιτητικό κίνημα, να διερευνήσω τις σχέσεις των έργων με την ιδεολογία των συγγραφέων και τα ιστορικά συμφραζόμενα βάσει των οποίων δομούνται τα κείμενα. Ποια άποψη επίσης περνάει για τα γεγονότα στα έργα, μέσα από ποιες επιλογές των συγγραφέων και πώς συνταιριάζονται τα ιστορικά με το φανταστικά γεγονότα μέσα σε ένα ορισμένο σύστημα αξιών.

Η τριλογία του Ρούφου, ενώ φέρνει τον τίτλο Χρονικό μιας Σταυροφορίας, χαρακτηρίζεται από τον ίδιο ως μυθιστόρημα.. Στη σημείωση της πρώτης Έκδοσης του 1954 αναφέρει ότι «Από τα πρόσωπα του χρονικού τούτου ένα μονάχα είναι εντελώς αληθινό: εκείνο στο οποίο αφιερώνεται το πρώτο βιβλίο.

Από τις πολιτικές παρατάξεις του χρονικού τούτου μια μονάχα είναι εντελώς αληθινή: εκείνη που σκότωσε τον Κίτσο Μαλτέζο.

Κάθε άλλη ομοιότητα δεν είναι βέβαια τυχαία, γιατί σύνθεσα το υλικό μου, θέλοντας και μη (ίσως από έλλειψη φαντασίας), από τις ζωντανές αναμνήσεις της εποχής εκείνης και απ' όσους ανθρώπους γνώρισα τότε».(Ρούφος, 1972, σελ. 12).

Η υπόθεση του βιβλίου ξεκινάει το φθινόπωρο του 1942, μεσούσης της κατοχής, τη στιγμή που η αντίσταση περνάει σε μια εντονότερη φάση, καθώς οι πρώτοι αντάρτες εμφανίζονται στα βουνά. Οι αριστεροί μονοπωλούσαν τον απελευθερωτικό αγώνα και χτυπούσαν κάθε άλλη οργάνωση που προσπαθούσε να πολεμήσει μόνη της τους κατακτητές. Ενώ το Πανεπιστήμιο ήταν κλειστό, η φοιτητική ζωή είχε συσπειρωθεί γύρω από τη φοιτητική λέσχη, την οποία ήλεγχαν καθ' ολοκληρίαν οι αριστεροί. Το Ταμείο Απτόρων Φοιτητών όμως βρίσκονταν στα χέρια των τεταρτοδιεθνιστών φοιτητών, εναντίον των οποίων είχαν κηρύξει αμείλικτο πόλεμο οι ορθόδοξοι κομμουνιστές. Στον αντίποδα αυτών βρίσκονταν οι Χριστιανοδημοκράτες φοιτητές, οι οποίοι μέσα από συναντήσεις και σεμινάρια προσπαθούν να διαδώσουν την ιδεολογία τους. Οι συμπλοκές, οι ξυλοδαρμοί και οι βαριοί τραυματισμοί βρίσκονται σε ημερήσια διάταξη στο χώρο του Πανεπιστημίου και τα μέλη των οργανώσεων κινούνται από σχολή σε σχολή για να προσφέρουν βοήθεια στους καυγάδες των φοιτητών. Ανάμεσα στις περιγραφές του συγγραφέα για το κλίμα που επικρατούσε στο Πανεπιστήμιο και στις εξωπανεπιστημιακές συναντήσεις των φοιτητών υπάρχουν και οι «αυτομολήσεις» σπουδαστών από το ένα στρατόπεδο στο άλλο ή λόγω ιδεολογικής διαφωνίας ή λόγω χαφιεδισμού. Ένας από αυτούς που άλλαξαν παράταξη ήταν και ο Μιχαήλ, ο οποίος στην αρχή ανήκε στον αριστερό χώρο και μετά από μια σειρά βίαιων συγκρούσεων, που μεσολάβησαν, διαφοροποιήθηκε και πέρασε στον ιδεολογικό χώρο των χριστιανοδημοκρατών. Ήταν ένα άτομο με ισχυρή προσωπικότητα, ιδιαίτερα προικισμένο, σωματικά, ψυχικά και πνευματικά, που άφηνε ανεξίτηλη την αύρα πίσω του, από όπου περνούσε. Το νέο αυτόν, στον οποίο ο συγγραφέας αφιερώνει το πρώτο βιβλίο της τριλογίας του, η παράταξη των κομμουνιστών, μετά από έναν ξυλοδαρμό που τον έριξε στο κρεβάτι του για αρκετές μέρες και από μια σειρά προσπαθειών να τον δολοφονήσουν, τον σκότωσε μέρα μεσημέρι μπροστά στο άγαλμα του Βύρωνα ως εκδίκηση για το πέρασμά του στις γραμμές του αντιπάλου.

Το βιβλίο του Ρούφου δεν είναι μια στεγνή αφήγηση μόνο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων. Μέσα από τις σελίδες του περνάει η καθημερινή ζωή της φοιτητιάς νεολαίας στην Αθήνα, οι έρωτές τους, οι πνευματικές τους ανησυχίες, τα πάρτυ, οι εκδρομές, τα διαβάσματά τους και οι ατέρμονες συζητήσεις τους γύρω από την ψυχανάλυση, τη θεολογία, το σουρεαλισμό και τη ρωσική λογοτεχνία., τόσο που ξεχνάς ότι η Αθήνα και η Ελλάδα βρίσκονται υπό κατοχή. Όλα στρέφονται ενάντια στο αντίπαλο δέος των κομμουνιστών και οι Ιταλοί εμφανίζονται μόνο μετά τη συνθηκολόγησή τους, όταν κρυφά από τους Γερμανούς πουλάνε τα όπλα τους στους Έλληνες. Οι φοιτητές του Ρούφου, που ας σημειωθεί ανήκουν ως επί το πλείστον στην αστική αθηναϊκή κοινωνία, δεν πείνασαν και δεν ταλαιπωρήθηκαν μέσα στην κατοχή. Συνεχίζουν τη ζωή τους ερήμην των κατακτητών, σαν η Ελλάδα να μην είναι υποδουλωμένη. Αυτό που τονίζει όμως ο Ρούφος είναι η δύναμη των κομμουνιστών που όσο περνάει ο καιρός εξαπλώνεται στην Αθήνα, γεγονός το οποίο, εκτός από λίγους φοιτητές και στρατιωτικούς, οι υπόλοιποι δεν το είχαν

αντιληφθεί ή δεν το είχαν πάρει στα σοβαρά. Ο Ρούφος μας μεταφέρει το κλίμα ενός εμφύλιου πολέμου που μετά το φθινόπωρο του 1943, όσο πάει και επεκτείνεται, ξεκινώντας από τις γραμμές των φοιτητών.

Εν τω μεταξύ η παράταξη των χριστιανοδημοκρατών ήρθε σε επαφή με νέες δεξιές οργανώσεις και σύστησαν τον Εθνικό Σύνδεσμο Ανωτάτων Σχολών, ο οποίος ανάμεσα στους στόχους του είχε και τον έλεγχο του Πανεπιστημίου από τους ίδιους. Η κατάσταση όσο περνάει ο καιρός εκτραχύνεται και οι φοιτητές δεν περιορίζονται πλέον στο ξύλο και τις σιδερένιες γροθιές για να λύσουν τις ιδεολογικές διαφορές τους, αλλά χρησιμοποιούν και όπλα. Η Ασφάλεια παρακολουθώντας τους κομμουνιστές ρίχνει στον πανεπιστημιακό χώρο «χαφιέδες και αλήτες» για να τους διαλύσει. Η γραμμή των εθνικών οργανώσεων, που έπαιρναν εντολές από το Κάιρο, ήταν να αποφεύγουν οποιαδήποτε συνεργασία με την κατοχική κυβέρνηση, παρόλο που ο εχθρός ήταν κοινός.

Τα μέλη του Εθνικού Συνδέσμου Ανωτάτων Σχολών μετά από πολύμηνες διαβουλεύσεις αποφάσισαν να συμμετάσχουν στον εθνικό ανταρτικό στρατό με εθελοντικό σώμα σπουδαστών που θα έφερνε το όνομα Ιερός Λόχος. Έτσι για πρώτη φορά εμφανίζεται η ανάγκη στους κύκλους τους να χτυπηθούν οι Γερμανοί, ενώ ως τότε όλος ο αγώνας στόχευε τους κομμουνιστές. Επειδή η Μακεδονία ελεγχόταν ολόκληρη από τον ΕΛΑΣ θα κατευθυνθούν στην Ήπειρο και θα ενταχθούν στο Μαχόμενο Ελληνικό Στρατό. Θα προσπαθούν όμως να διατηρήσουν όσο γίνεται την ανεξαρτησία τους και την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του αγώνα. Οι Ιερολοχίτες ανήκουν μόνο στην Ελλάδα και σε καμιά πολιτική παράταξη. Απαιτείται λοιπόν μεγάλη προσοχή και επιφυλακτικότητα όσον αφορά τις σχέσεις τους με την ηγεσία του Μαχόμενου Στρατού, η κομματική τοποθέτηση της οποίας ήταν γνωστή. Από την πρώτη στιγμή υπήρξε μεγάλος αριθμός εθελοντών, αλλά για να κρατηθεί η ποιότητα αποφασίστηκε να επιλεγούν γύρω στους εξήντα στην αρχή. Μάλιστα για να γίνουν αντιληπτές σε όλους οι σοβαρές υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν, θα ορκίζονταν μπροστά στον Μητροπολίτη με τον όρκο των αρχαίων εφήβων Αθηναίων.

Από τις 600 σελίδες του βιβλίου οι 200 πρώτες αναφέρονται στη ζωή των φοιτητών στην Αθήνα και οι υπόλοιπες 400 στη ζωή των Ιερολοχιτών, ώσπου να φτάσουν στην Ήπειρο, να ενταχθούν στις γραμμές του Μαχόμενου Ελληνικού Στρατού και να πολεμήσουν στο πλευρό του. Μέσα σε αυτές τις σελίδες περιλαμβάνεται και η ίδρυση των Ταγμάτων Ασφαλείας και η προσπάθεια των φοιτητών να ξεφύγουν από την υποχρεωτική κατάταξή τους σε αυτά. Πίστευαν ότι η συνεργασία μαζί τους θα πρόδιδε τον αγώνα που είχαν αναλάβει. Οι Ιερολοχίτες έδειξαν εξαιρετική μαχητικότητα και αναδείχτηκαν η καλύτερη μονάδα κρούσης του αντάρτικου στρατού. Όντας μορφωμένοι και οι περισσότεροι αστικής προέλευσης, διαφοροποιούνταν από τους υπόλοιπους μαχητές ως προς τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά.

Το βιβλίο όλο το διακατέχει μάλλον ένα αντιηρωικό πνεύμα. Ενώ οι φοιτητές δημιούργησαν τον Ιερό Λόχο και επένδυσαν με τις ζωές τους σ' αυτόν, δεν ηρωοποιούν τις καταστάσεις. Αναφέρονται, για παράδειγμα, στην πείνα, στην απλυσία, τις ψείρες, τις μικροαπατεωνιές, τα βολέματα και την ανοργανωσιά του τάγματος στο οποίο ανήκουν. Γρήγορα επίσης διαπιστώνουν ότι στις γραμμές του είχαν παρεισφρήσει με εντολή του αρχηγού του ΕΔΕΣ και άτομα που δεν είχαν σχέση με τις σχολές, η συμπεριφορά των οποίων καταρράκωνε την αξιοπρέπειά τους. Μετά την αποχώρηση των Γερμανών, ο Ιερός Λόχος δε διαλύθηκε, αλλά μεταφέρονται όλοι μαζί στην Κέρκυρα, ενώ τα νέα για τα γεγονότα των Δεκεμβριανών και τη δράση της ΟΠΛΑ στην Αθήνα φτάνουν σε αυτούς από τα γράμματα των συντρόφων και των φίλων τους. Η Κέρκυρα ήταν μια μεγάλη ανάπαυλα για όλους, κυρίως τους Ιερολοχίτες, οι οποίοι, ως γόνοι αριστοκρατικών οικογενειών οι περισσότεροι, βρήκαν στο νησί συγγενείς τους, που τους περιέθαλψαν, τους έντυσαν και τους τάισαν και άνοιξαν τα σαλόνια για χάρη τους. Τελικά, όταν ξαναλειτούργησαν τα Πανεπιστήμια, αφού σε μια μέρα πήραν όλοι το βαθμό του ανθυπολοχαγού, τους δόθηκε η άδεια να γυρίσουν στα σπίτια και στις σπουδές τους.

Η Τειχομαχία του Φραγκόπουλου κυκλοφόρησε την ίδια χρονιά με το Χρονικό μιας Σταυροφορίας του Ρούφου. Τα δύο βιβλία έχουν πολλά κοινά σημεία, κοινούς θεματικούς άξονες επάνω στους οποίους στηρίζεται η υπόθεσή τους. Και τα δύο ξεκινάνε αναφερόμενα στην προσωπικότητα και στη δολοφονία του φοιτητή Κίτσου Μαλτέζου από την κομμουνιστική παράταξη, που τα χρόνια της κατοχής δραστηριοποιούνταν στο χώρο του Πανεπιστημίου. Ο Φραγκόπουλος μας δίνει και αυτός το κλίμα που επικρατούσε στο Πανεπιστήμιο τα πρώτα χρόνια της κατοχής. Αναφέρεται, για παράδειγμα, στην προετοιμασία του εορτασμού της πρώτης επετείου της 28^{ης} Οκτωβρίου και στις αμέτρητες οργανώσεις που ξεπήδησαν εκείνη την εποχή με ελάχιστα μέλη η κάθε μια, πλασματικές οι περισσότερες, στηριζόμενες μάλλον στη φαντασία των λίγων οπαδών - αρχηγών τους παρά στην πραγματικότητα και σε αληθινά μεγέθη. Αναφέρεται επίσης στην περίφημη «υπόγα», όπου στεγαζόταν η Φοιτητική Λέσχη και όπου γίνονταν όλες οι ζυμώσεις, έπεφτε πολύ ξύλο και μοιραζόταν καθημερινά λιγοστό συσσίτιο.

Εν τω μεταξύ οι Γερμανοί άρχισαν να επεμβαίνουν και να συλλαμβάνουν οργανωμένους φοιτητές, όπως τα 20 μέλη της οργάνωσης «Ιερή Μεραρχία», ενώ «το Πανεπιστήμιο είχε γίνει σωστό Εαμικό φρούριο. Τα συνθήματα εκεί μέσα συζητιόνταν ανοιχτά, οι παράνομες εφημερίδες τους διαβάζονταν ολοφάνερα, για να μπει στη Λέσχη έπρεπε να δείξεις στους τραμπούκους της εισόδου τη φοιτητική σου ταυτότητα και τ' όνομά σου να μην είναι γραμμένο στους καταλόγους των «διασπαστών» (Φραγκόπουλος, 1977, σελ.139). Σύμφωνα με το συγγραφέα το καλοκαίρι του 43 υπήρξε το μεσουράνημα του ΕΑΜ. Η Ελλάδα περνούσε την περίοδο του ΕΑΜ, το οποίο είχε κυριαρχήσει στην πολιτική και στρατιωτική ζωή του τόπου τόσο, που το κάθε τι οριζόταν αναφορικά με αυτό. «Ανώνυμο, επιβλητικό, πολυπληθές και συνωμοτικό, επέβαλε το ρυθμό που ήθελε στην εποχή του». Οι αντίπαλοι του άρχισαν να συσπειρώνονται και να οπλίζονται, αγοράζοντας όπλα από τους Ιταλούς, μετά τη συνθηκολόγησή τους το Σεπτέμβριο του 1943. Εν τω μεταξύ η πάλη των ιδεών κορυφωνόταν και αμέτρητα παρακλάδια όλων των οργανώσεων ξεπηδούσαν, προβάλλοντας τις ιδέες τους σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο.

Επειδή το Πανεπιστήμιο είχε κλείσει για ενάμισι χρόνο, η Οργάνωση ΡΑΝ σε συνεργασία με άλλες 13 αντιστατικές οργανώσεις προσπάθησαν να το ανοίξουν. Έχουμε μια λεπτομερή περιγραφή της συγκέντρωσης που έγινε στα πανεπιστήμια για το άνοιγμα των σχολών και όλες τις προετοιμασίες που προηγήθηκαν. Η συγκέντρωση όμως κατέληξε σε αιματοχυσία και πάλι σώμα προς σώμα και στην υποχώρηση των αριστέρων, όταν εμφανίστηκε η ομάδα των Ευέλπιδων του Πολυτεχνείου και οι τσολιάδες. Γρήγορα διαπιστώθηκε ότι το άνοιγμα των σχολών δεν θα είχε κάποιο πρακτικό αποτέλεσμα. γι'αυτό σκέφτηκαν να δημιουργήσουν ένα Συντονιστικό Γραφείο των Πανεπιστημιακών Οργανώσεων για να αποφασίζεται από κοινού η δράση των δεξιών ομάδων. Έτσι δημιουργήθηκε ο ΕΣΑΣ, ο Εθνικός Σύνδεσμος Ανωτάτων Σχολών. Αποδείχτηκε όμως πάλι ότι και αυτός δεν θα είχε αποτέλεσμα, γιατί οι διαφορές ανάμεσα στις οργανώσεις ήταν τεράστιες σε όλα τα επίπεδα. Το μόνο που τους ένωνε ήταν ο αντιστατισμός τους. Αποφασίστηκε λοιπόν να διαλυθούν όλες οι οργανώσεις και τα μέλη τους να ενταχθούν κατευθείαν στη νέα οργάνωση που έφερνε πάλι το ίδιο όνομα. Ο νέος ΕΣΑΣ προσπάθησε να βάλει κάποια τάξη στο χώρο του Πανεπιστημίου. Εγκατέστησε γαλάζιο ένοπλο φρουραρχείο στην είσοδο για να εμποδίζονται οι μη έχοντες τη φοιτητική ιδιότητα, οργάνωσε βάρδιες περιφρούρησης, ήρθε σε συνεννόηση με το στρατηγείο της Μέσης Ανατολής. Η μεγαλύτερη προσφορά του όμως ήταν η περιθαλψη των βομβόπληκτων του Πειραιά και το συσσίτιο που οργάνωσε. Το Γενάρη του 44 οι Αμερικανοί βομβάρδισαν τον Πειραιά. Τότε άρχισε μια ομαδική έξοδος όχι μόνο των πληγέντων αλλά και αυτών που φοβούνταν μια επανάληψη των βομβαρδισμών. Τριάντα έξι χιλιάδες άνθρωποι μετακόμισαν μέσα σε μια μέρα στην Αθήνα. Αμέσως ο ΕΣΑΣ κινητοποιήθηκε και στο Πανεπιστήμιο στεγάστηκαν 14.500 άτομα. Για όλους αυτούς οργάνωσαν συσσίτιο, εξασφαλίζοντας τρόφιμα και φάρμακα με την απειλή των όπλων πολλές φορές. Οι Εαμίτες εν τω μεταξύ, μετά την πρώτη έκπληξη, πήραν την κατάσταση στα χέρια τους και μόνο η Σχολή στη Σόλωνος έμεινε στον ΕΣΑΣ, ο οποίος συνεργαζόμενος με την ΕΟΧΑ, μια εκκλησιαστική οργάνωση, κατάφερε να τα βγάλει πέρα.

Σιγά - σιγά όμως όλες οι δεξιές οργανώσεις «κύλησαν» στη συνεργασία με τους Γερμανούς, στην προσπάθειά τους να πολεμήσουν και να περιθωριοποιήσουν το ΕΑΜ. Η ιδέα ήταν των στρατιωτικών οργανώσεων ΠΑΝ, Χ, ΕΔΕΣ και «δεν περιείχε κανένα σπέρμα προδοσίας». Ίσα - ίσα είχε δοθεί το σύνθημα να μην εισχωρήσει κανένας γερμανόφιλος στις γραμμές τους, όπως και κανένας από τους τσολιάδες του Ράλλη. Μετά όμως από ένα σήμα που ήρθε από την Αίγυπτο συνεργάστηκαν με τον αρχηγό των Ταγμάτων Ασφαλείας, ο οποίος είχε τη δυνατότητα να τους εξασφαλίσει ταυτότητες για να κυκλοφορούν ελεύθεροι.

Από την άλλη το ΕΑΜ ίδρυσε την ΟΠΛΑ, την οργάνωση προστασίας του λαϊκού αγώνα, και έτσι άρχισε ένας φαύλος κύκλος προγραφών και τρομοκρατικών δολοφονιών από την Ειδική Ασφάλεια και την ΟΠΛΑ. Ο συγγραφέας αναφέρεται και στην ίδρυση του Ιερού Λόχου, μόνο που την παρουσιάζει ως πρωτοβουλία του Ζέρβα, που ήθελε να συστήσει μια ομάδα από φοιτητές στα βουνά, η οποία τελικά αποδείχτηκε η μαχητικότερη μονάδα του εθνικού αντάρτικου.

Το βιβλίο του Τσαμπήρα Ας μη βρέξει ποτέ, παρουσιαζόμενο ως το οδοιπορικό του Ιερού Λόχου των Εθνικών Ομάδων Ελλήνων Ανταρτών και τονίζοντας ότι η αφήγηση γίνεται δίχως ίχνος μυθιστορίας, έρχεται να επιβεβαιώσει όλα όσα γράφονται στα δύο προηγούμενα βιβλία. Το ερώτημα που τίθεται σ' αυτήν την περίπτωση είναι αν το περιεχόμενο των δύο βιβλίων χρειάζεται επιβεβαίωση από τη στιγμή που πρόκειται για μυθιστορήματα και από τη στιγμή που οι συγγραφείς στους προλόγους τους μας προϊδεάζουν για το τι ακριβώς θα διαβάσουμε.

Η μελέτη των δύο μυθιστορημάτων και η παράλληλη ανάγνωση του οδοιπορικού (Τζούκας, 2006) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πρόκειται για δύο ιστορικά μυθιστορήματα, παρόλο που δε χαρακτηρίζονται ως τέτοια από τους συγγραφείς τους. Αναφέρονται σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, μιας συγκεκριμένης εποχής και παρουσιάζουν τη ζωή και τη δράση των φοιτητών της Αθήνας με ιδιαίτερη

έμφαση στους φοιτητές που ασπάζονται τη δεξιά ιδεολογία, πάντα σε αντιδιαστολή όμως με τους αριστερούς φοιτητές, τους οργανωμένους στο ΕΑΜ. Τα δύο μυθιστορήματα και το οδοιπορικό είναι πολύ κοντά το ένα στο άλλο νοηματικά και αναφέρονται στα ίδια γεγονότα και περιστατικά. Οι συγγραφείς επίσης ανήκουν στον ίδιο ιδεολογικό χώρο και ως ένα σημείο τα έργα τους είναι αυτοβιογραφικά. Δεν το αποκρύπτουν άλλωστε. Ο Ρούφος σε σημείωση που προτάσσει γράφει: « Κάθε άλλη ομοιότητα δεν είναι βέβαια τυχαία, γιατί σύνθεσα το υλικό μου, θέλοντας και μη (ίσως από έλλειψη φαντασίας), από τις ζωντανές αναμνήσεις της εποχής εκείνης κι απ' όσους ανθρώπους γνώρισα τότε. Δεν είναι όμως και θελημένη, γιατί σκοπός μου ήταν να ξαναζήσω μια ορισμένη ατμόσφαιρα και όχι να επαινέσω, να χτυπήσω ή να σατιρίσω κανέναν» (Ρούφος, 1972, σελ. 12).

Ο Φραγκόπουλος επίσης στον πρόλογο της δεύτερης έκδοσής του γράφει: «Ελάχιστοι είδαν πως τα βιβλία εκείνα, όσο και αν χρησιμοποιούσαν τον ιστορικό φόντο μιας εποχής παραγμένης και θολής, ήταν στην πραγματικότητα ένα προσωπικό μνημόσυνο στημένο μέσα στην περιοχή της τέχνης» (Φραγκόπουλος, 1977, σελ. 10).

Ο καμβάς είναι ο ίδιος, λοιπόν, τα μοτίβα τα ίδια, μόνο η βελονιά και τα χρώματα αλλάζουν. Διαβάζεις τα ίδια πράγματα με άλλα λόγια, φωτισμένα άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο. Μην ξεχνάμε επίσης ότι κυκλοφόρησαν και τα δύο την ίδια χρονιά και ότι οι δύο συγγραφείς ανήκαν στην ίδια κοινωνική τάξη, ήταν φίλοι, συμφοιτητές, συνομήλικοι, συναγωνιστές και είχαν και κοινές παρέες. Ανήκαν δηλαδή στην ίδια αναγνωστική κοινότητα, όπως λέμε στη θεωρία της λογοτεχνίας. Άρα η «ανάγνωση» των γεγονότων ήταν η ίδια. Αποτυπώνουν δηλαδή και οι δύο τις κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στην εποχή κατά την οποία διαδραματίζεται η υπόθεση του έργου τους. Ο τρόπος και ο βαθμός της αποτύπωσης μόνο αλλάζουν και αυτό οφείλεται αποκλειστικά στο συγγραφέα, που λειτουργεί αφενός ως συλλογικό υποκείμενο, εκφράζοντας την ιδεολογία της κοινωνικής ομάδας στην οποία είναι ενταγμένος και βάσει της οποίας αντιλαμβάνεται τον κόσμο, η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι η ίδια και στους δύο συγγραφείς, και αφετέρου ως άτομο σύμφωνα με τα πορίσματα των ψυχαναλυτικών ερευνών σχετικά με τη συμβολική αναπαράσταση του υποσυνειδήτου μέσα στη γραφή. Ενώ λοιπόν η αναπαράσταση του κλίματος που επικρατούσε είναι η ίδια σε γενικές γραμμές, και αυτό οφείλεται στους λόγους που προαναφέραμε, υπάρχει διαφοροποίηση όσον αφορά το φωτισμό ορισμένων καταστάσεων και την ερμηνεία κάποιων γεγονότων. Για παράδειγμα, ενώ και οι δύο συγγραφείς εκφράζουν την απέχθειά τους και την περιφρόνησή τους για τα Τάγματα Ασφαλείας, ο Φραγκόπουλος αναγνωρίζει ότι τελικά, μετά από σήμα που λήφθηκε από το συνταγματάρχη Βροντήρη, που είχε καταφύγει στην Αίγυπτο, ήρθαν σε συνεννόηση με τον αρχηγό τους και δέχτηκαν όλοι να παραλάβουν ταυτότητες και έμμεσα να συνεργαστούν με τους ίδιους και τους Γερμανούς, παρόλο που η συνειδησή τους τους έτυπτε, γεγονός που δεν αναφέρεται στο έργο του Ρούφου. Επίσης αναφέρει ότι κάποιες δεξιές οργανώσεις πέταξαν την ιδέα «χωρίς καμιά υποψία προδοσίας» να συνεργαστούν με τους Γερμανούς, αφού είχαν να αντιμετωπίσουν τον ίδιο εχθρό, τους εαμίτες, πρόταση η οποία σιγά – σιγά έγινε αποδεκτή από όλους.

Η σχέση επίσης των δύο συγγραφέων με την αριστερά φαίνεται να είναι διαφορετική. Ο Ρούφος παρουσιάζει τον πρωταγωνιστή του, το Δίωνα, με τον οποίο ταυτίζεται, (Ρούφος, 1972, σελ. 10), να συμπαθεί την αριστερά, να είναι πιο διαλλακτικός και συμφιλωτικός, να συζητάει με το Γιαννόπουλο, το θεωρητικό και αρχηγό των αριστερών φοιτητών για μια από κοινού δράση μετά την υποχώρηση των Γερμανών. Μέσα από τις συζητήσεις που κάνει μαζί του (σε μάκρος 17 σελίδων) αφήνει να διαγραφούν οι αριστερές θέσεις των αντιπάλων (Ρούφος, 1972, σελ. 493-510). Επίσης δείχνει πάντα συμπάθεια στους αναξιοπαθούντες αριστερούς αντάρτες που για διάφορους λόγους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, για να τονίσει ότι δεν τους χωρίζει τίποτα. Απευθυνόμενος στο Γιαννόπουλο λέει: « Γιώργο, του είπες με ξαφνική συγκίνηση. Γιώργο, πολλά μπορούν ακόμα να γίνουν. Αφήστε την επανάσταση και ελάτε να συνεργαστούμε για ό,τι πιστεύουμε μαζί. Κι εγώ κι οι φίλοι μου θέλουμε δικαιοσύνη. Θέλουμε το καλό του λαού. Δεν είμαστε με το μέρος των βιομηχάνων και των στρατηγών» (Ρούφος, 1972, σελ. 574). Και λίγο παρακάτω, όταν μαθαίνει τη δολοφονία του Γιαννόπουλου, εκφράζει τη λύπη του: «Σκότωσαν το Γιαννόπουλο έξω από τη Φλώρινα. Τον κυνηγούσαν για ηθική αυτοργία φόνων. Κρίμα. Κρίμα κι η ζωή κι ο θάνατός του. Μπορούσε νάταν μια ελπίδα της γενιάς μας» (Ρούφος 1972, σελ. 585).

Επίσης ήταν αντίθετος με την κατάσταση που είχε διαμορφωθεί στην Αθήνα και τα έκτροπα που παρατηρούνταν ανάμεσα στους φοιτητικούς κύκλους. Πάλι στη συζήτησή του με το Γιαννόπουλο λέει για τον ερχομό του στην Ήπειρο και την κατάταξή του στον Ιερό Λόχο: « Ήρθαμε εδώ για να βγούμε από την αηδία του εμφυλίου πολέμου, για να βρεθούμε στο απελευθερωτικό μέτωπο...» (Ρούφος, 1972, σελ. 493).

Ο Φραγκόπουλος απεναντίας είναι πολύ πιο επικριτικός απέναντι στην αριστερά και υπέρμετρα ελαστικός απέναντι στις θέσεις και τις πράξεις της δεξιάς. Ο πρωταγωνιστής – αφηγητής του έργου του

στην ανάλυση της πολιτικής κατάστασης που κάνει λέει: «Ύστερα οι κομμουνιστές άνοιξαν λογαριασμούς με την αστυνομία, που, μέχρι τότε καλοκάγαθα, προσπαθούσε να κάνει τον κόσμο να ξεχάσει την ύπαρξή της. Αυτή η απρόκλητη επίθεση εναντίον ενός ανύποπτου υπαρχιφύλακα μέρα μεσημέρι στην Κοκκινιά, ήταν το πρώτο σοβαρό λάθος του ΕΑΜ. Από κει ξεκίνησαν τα τάγματα ασφαλείας, τα μπουλούκια της ειδικής, οι δεκεμβριανοί πυροβολισμοί στον Άγνωστο Στρατιώτη, οι χωροφύλακες του Μακρυγιάννη. Το λάθος του ΕΑΜ στάθηκε πως άρχισε από πολύ νωρίς την επαναστατική τρομοκρατία του: οι αστοί, τότε, μπρος στο φόβο του θανάτου τους, θα έδιναν ό,τι είχαν και δεν είχαν για να το συντρίψουν» (Φραγκόπουλος, 1977, σελ. 142).

Και λίγο παρακάτω πάλι, παρουσιάζοντας την ήδη διαμορφωμένη κατάσταση, λέει: «Η δεξιά έμενε πάντα ακαθοδήγητη. [...] Αστοί ήταν οι περισσότεροι, διάβολε! Αστικά πολεμούσαν! Ακαθοδήγητα, στράφηκαν, οι γενναιότεροι, προς τη μόνη λύση: Χρησιμοποιείστε τους Γερμανούς!» (Φραγκόπουλος, 1977, σελ. 188-189).

Ο Φραγκόπουλος αναφέρεται κυρίως στη ζωή και τη δράση των φοιτητικών ομάδων στην Αθήνα, ενώ ο Ρούφος βάζει τους φοιτητές του να κινούνται κυρίως στην Ήπειρο και την Κέρκυρα, εστιάζοντας στην ίδρυση του Ιερού Λόχου και τη δράση των Ιερολοχιτών.

Του Ρούφου το βιβλίο είναι τριπλάσιο σε όγκο από το Φραγκόπουλου, άρα είναι λογικό να διανθίζεται περισσότερο και με άλλα περιστατικά που αφορούσαν την καθημερινή προσωπική ζωή των ηρώων, όπως ήταν οι σχέσεις τους με τους φίλους, τα ενδιαφέροντά τους, τα διαβάσματά τους οι φιλοσοφικές τους ανησυχίες, τα ερωτικά σκιρτήματα, οι σχέσεις με το άλλο φύλο σε πλατωνικό ή φυσικό επίπεδο, οι σχέσεις τους με το σώμα τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Το ενδιαφέρον στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι τόσο η πρόσληψη των γεγονότων όσο η μετατροπή τους σε μυθιστορία.

Και σε αυτό το σημείο τίθεται καθαρά πλέον το θέμα της σχέσης ενός ιστορικού μυθιστορήματος και της ιστορίας. Πώς ο συγγραφέας δηλαδή ως υποκείμενο της γραφής διαχειρίζεται την «πραγματικότητα» και παράγει νοήματα και πώς η ιδεολογία του και η «πραγματικότητα» εγγράφονται μέσα στα κείμενα. Και στα δύο βιβλία είναι ολοφάνερη η σύντηξη δύο διαφορετικών λόγων, ενός ιστορικού και ενός μυθιστορηματικού. Οι συγγραφείς στήνουν την υπόθεση σε ένα «πραγματικό» ιστορικό πλαίσιο, το οποίο όχι μόνο δεν αποκρύπτεται, αλλά το προβάλλουν από την πρώτη στιγμή στον πρόλογό τους, με έναν τρόπο μάλλον ανορθόδοξο για λογοτεχνικά κείμενα. Και δεν υποστηρίζουν και οι δύο σε καμιά περίπτωση ότι είναι αντικειμενικοί. Ο Ρούφος στη Σημείωση στην αρχή του βιβλίου του γράφει: «Αντικειμενικός δεν προσπάθησα να σταθώ. Ο τραυματίας δεν κοιτάζει τις πληγές του αντικειμενικά, όπως ο γιατρός. Ο τραυματίας είναι μεροληπτικός και εγωκεντρικός» (Ρούφος, 1972, σελ. 11). Το ενδιαφέρον όμως είναι ότι στον πρόλογο της έκδοσης του 1972, χωρίς να αλλάξει λέξη από το βιβλίο του, αλλάζει την οπτική με την οποία βλέπει τα γεγονότα. Υποστηρίζει ότι το παρελθόν δεν αλλάζει, αλλά αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο το βλέπουμε. Και πρέπει να το δούμε με κριτική και νηφάλια ματιά και με διάθεση κατανόησης και συγγνώμης.

Και ο Φραγκόπουλος μιλάει για το τραύμα που προκάλεσε η δολοφονία του Μαλτέζου. «Η απώλεια του Κίτσου Μαλτέζου για όσους τον γνώριζαν ήταν οδυνηρότατη. Σε μια ολόκληρη συντροφιά εφήβων προξένησε ένα τραύμα που άργησε πολύ να επουλωθεί, και που ίσως, για μερικούς, δεν έγιανε ποτέ. Για μερικούς πάλι στάθηκε ένα αζεπέραστο ορόσημο για τον ιδεολογικό και πολιτικό προσανατολισμό τους» (Φραγκόπουλος, 1977, σελ. 10).

Τα ιστορικά συμφραζόμενα επομένως μέσα στα οποία κινείται ο μύθος δομούνται σε σχέση με το μηχανισμό της πρόσληψής τους από το συγγραφέα. Κατ' αυτόν τον τρόπο άρα μέσα στο μυθιστόρημα δίδεται μια συγκεκριμένη άποψη όσον αφορά την ιστορική περίοδο στην οποία διαδραματίζονται τα γεγονότα, κατόπιν των συγκεκριμένων επιλογών του συγγραφέα, συνειδητών ή ασυνειδητών. Επάνω στον καμβά λοιπόν των ιστορικών συμφραζομένων αναπτύσσεται ο δεύτερος λόγος, ο μυθιστορηματικός, που με τη βοήθεια της μυθοπλασίας εμπλέκεται και δένει με τον ιστορικό, στηρίζοντάς τον, εμπλουτίζοντάς τον ή παραποιώντας τον. Και ο μυθιστορηματικός λόγος όμως είναι απόρροια της ιδεολογίας του συγγραφέα που μέσω αυτής παρουσιάζει τη δική του εκδοχή για τα γεγονότα και ανάλογα τα ερμηνεύει. Δημιουργείται κατ' αυτόν τον τρόπο ένα πλέγμα σχέσεων αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης ανάμεσα στους δύο λόγους που πολλές φορές είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς τα όριά τους.

Ενώ η ιστορία αποτελεί το πλαίσιο ένταξης του λογοτεχνικού έργου, το σκηνικό του με άλλα λόγια, η λογοτεχνία αποτελεί τη μεταγλώσσα της, η οποία θα υπάρχει όσο θα υπάρχουν και τα ιστορικά ερεθίσματα.

Με την εισήγησή μου έγινε μια προσπάθεια χαρτογράφησης του φοιτητικού κινήματος στη νεοελληνική λογοτεχνική παραγωγή, η οποία έδειξε τις σχέσεις που εξ ορισμού υπάρχουν ανάμεσα στο μυθιστορηματικό είδος και την ιστορία – «πραγματικότητα». Το μυθιστόρημα, ακόμα και το ιστορικό

(Μποντίλα, 2006), ως αναφορικό είδος γραφής (Τζιόβας,1987,σελ.199, Τζούμα,1991,σελ. 50, Comraghον,2003,σελ.192) πάντα αποτυπώνει αυτά που συμβαίνουν στο χώρο και στο χρόνο, όπου «κινείται» ο συγγραφέας. Έδειξε επίσης ότι ο τρόπος της μετεγγραφής των γεγονότων στη γλώσσα της λογοτεχνίας είναι και αυτός θέμα ιδεολογίας. Ο συγγραφέας ενεργώντας ως συλλογικό υποκείμενο μεταφέρει και καταγράφει την εμπειρία-ιδεολογία της «τάξης» του και αναδεικνύει την ιστορία όχι εξιστορώντας το ιστορικό γεγονός αλλά σημασιοδοτώντας το.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δούκα, Μ.(1979) Η αρχαία σκουριά, (Αθήνα, Κέδρος).
- Θεοτοκάς Γ.(1980) Αργώ, (Αθήνα, Εστία).
- Κοτζιάς, Α. (1979) Αντιποίησης αρχής (Αθήνα, Κέδρος).
- Μποντίλα, Μ. (2006) Ιστορικός και λογοτεχνικός λόγος. Η αναπαράσταση του δωσιλογισμού στη μεταπολεμική λογοτεχνική παραγωγή στο Μιχαηλίδης, Ι.,Νικολακόπουλος, Η., Φλάισερ, Χ. (Επιμελητές) «Εχθρός» εντός των τειχών (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Ξενόπουλος, Γ. (1929) Φοιτηταί (Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας»).
- Ξενόπουλος, Γ. (1958) Άπαντα τ. 1^{ος} (Αθήνα, Εκδόσεις «Μπίρης»).
- Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. (1971) Αστροφεγγιά, (Αθήνα, Αστήρ).
- Ρούφος, Ρ. (1972) Χρονικό μας Σταυροφορίας (Αθήνα, Κέδρος).
- Τζιόβας Δ. (1987) Μετά την αισθητική (Αθήνα, Γνώση).
- Τζούκας, Β. (2006) Τα απομνημονεύματα των μελών του Ιερού Λόχου των ΕΟΕΑ: *Ας μη βρέξει ποτέ...*(Καστοριά, Εισήγηση σε Συνέδριο).
- Τζούμα Α. (1991) Η διπλή ανάγνωση του κειμένου (Αθήνα, Επικαιρότητα).
- Τσαμπήρας, Σ. (1985) Ας μη βρέξει ποτέ (Αθήνα, Ελληνική Ευρωεκδοτική).
- Τσίρκας, Στρ. (1970) Η χαμένη Άνοιξη (Αθήνα, Κέδρος).
- Φραγκόπουλος, Θ. Δ. (1977) Τειχομαχία (Αθήνα, Διογένης).
- Χουλιάρας, Ν. (1985) Ζωή την άλλη φορά (Αθήνα, Νεφέλη).
- Comraghον Α. (2003) Ο Δαίμων της θεωρίας (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Hawthorn, J. (1995) Ξεκλειδώνοντας το κείμενο (Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης)

Η γενεαλογία των διεθνών σπουδών στην Ελλάδα: ιστοριογραφικά, θεσμικά, κοινωνιολογικά και επιστημολογικά χαρακτηριστικά

Σπύρος ΜΑΚΡΗΣ
Πολιτικός Επιστήμων-Διεθνολόγος
Επιστημονικός Συνεργάτης Ελληνικού
Κέντρου Πολιτικών Ερευνών

Κυριάκος ΜΙΚΕΛΗΣ
Υπ. Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου
ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Δνση Μελετών Στατιστικής
και Οργάνωσης Ανώτατης Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση προτείνεται ένα μοντέλο ανάδειξης/διερεύνησης των χαρακτηριστικών της οργάνωσης της επιστήμης, εφαρμόζοντάς το στις διεθνείς σπουδές/διεθνείς σχέσεις. Αποτελείται από τέσσερις θεματικές: το 'θεσμικό πλαίσιο', την 'κοινωνιολογία', την 'ιστοριογραφία' και την 'επιστημολογία'. Εκτυλίσσοντας αυτά τα επίπεδα, διαπιστώνεται ότι η ανάπτυξη της συγκεκριμένης κοινωνικής επιστήμης περιλαμβάνει αλλά και συνάμα δεν εξαντλεί την προβολή της κρατικής αποτυχίας ή αδυναμίας στον τρόπο ανάδυσης του πεδίου. Επίσης, η κυριαρχία μίας ορισμένης θεώρησης της πραγματικότητας -και δη της νομικής προσέγγισης- περιέχεται στην αφαιρετική κατανόηση της επιστημονικής ανάπτυξης εγχώρια αλλά μάλλον εσφαλμένα θα θεωρούταν ότι την εξαντλεί. Έτσι, με δεδομένη την κατάδειξη διλημμάτων ή και κενών στον υπάρχοντα αυτο-αναστοχασμό, γίνεται κατανοητό ότι οι θεωρητικές και οι μετα-θεωρητικές επιλογές εντός μίας επιστήμης και δη της συγκεκριμένης δεν προκύπτουν στο κενό και δεν γίνονται αντικείμενο απρόσκοπτης και ενιαίας ανάλυσης ακόμα και ενδοσκοπικά.

ABSTRACT

This paper proposes a model for investigating the characteristics of the organization of science and applies this model to the case of the scientific field of international studies/International Relations. It consists of four themes: 'institutional framework', 'sociology', 'historiography', and 'epistemology'. Narrating these levels, the conclusion is that the development of the particular scientific field entails but is not restricted to the projection of state weakness and failure to that development. Moreover, the dominance of a particular understanding of reality -the legal approach- is only part of the understanding of the scientific development in Greece. Given the demonstration of dilemmas and black spots in the existing self-reflection, it is emphasized that the theoretical and meta-theoretical choices inside a field -this one in particular- do not come out of nowhere and are not the object of non-problematic and uniform analysis.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανά χείρας ανακοίνωση δεν αποσκοπεί στην κατανόηση της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής αλλά στην κατανόηση της επιστήμης και ειδικότερα της επιστήμης των Διεθνών Σχέσεων. Σε ένα τέτοιο συνέδριο περισσεύει η απόδειξη της μεγάλης σημασίας του επιστημονικού *αυτο-αναστοχασμού*, παρότι ενδεχομένως ενδιαφέρει τους λοιπούς κοινωνικούς επιστήμονες ότι και οι διεθνολόγοι έχουν εμπλακεί εκτενώς στη διερεύνηση του τρόπου ανάπτυξης της επιστήμης τους υπό το πρίσμα της επιστημολογίας, της ιστορίας της επιστήμης και των ιδεών και της κοινωνιολογίας της επιστήμης (π.χ. Wæver, 1998, Jørgensen, 2003).

Εν μέσω του σεβαστού εύρους των επιμέρους προβληματισμών και των ερευνητικών μεθόδων, εξειδικευμένο αντικείμενο ανάλυσης έχει αποτελέσει η εξέλιξη των διεθνών σπουδών σε συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο και η εξήγηση του βαθμού αντιστοιχίας του επιστημονικού έργου με την οικουμενική εικόνα του πεδίου. Η συστηματική πρόκριση συγκεκριμένων θεματικών στο όνομα ενός μοντέλου διαφοροποιεί την παρούσα μελέτη από πολλά άλλα παραδείγματα της ανάλυσης των διεθνών σπουδών στην Ελλάδα. Πέραν της ανατροφοδότησης του διεθνολογικού στοχασμού μέσω κειμένων του παρελθόντος και ιδίως του αρχαιοελληνικού, αυτά τα παραδείγματα αφορούν στην καταγραφή είτε του θεσμικού πλαισίου (Βαρβαρούσης, 1993) είτε ειδικών χαρακτηριστικών (Ήφαιστος, 1996, Ροζάκης, 1996, Φατούρος, 1996, Κώνστας, 1999, Κωνσταντινίδης, 2003, Τζιαμπίρης, 2003) είτε ιδίως της σχέσης επιστήμης-πολιτικής με επίκεντρο την εξήγηση και τη χάραξη της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής (Τσάκωνας, 2005, Couloumbis, 1997, Ηρακλείδης, 2001, Greco, 2002, Stavridis, 2003, Ήφαιστος, 2005).

Ποικίλα εξηγητικά/ερμηνευτικά μοντέλα έχουν προταθεί, επικεντρώνοντας στη γενίκευση των σχετικών παραγόντων (Wæver, 1998: 694-696, Breitenbauch, Wivel, 2004: 416-420). Στην παρούσα ανακοίνωση προτείνουμε ένα μοντέλο ανάδειξης/διερεύνησης των χαρακτηριστικών της οργάνωσης της επιστήμης, εφαρμόζοντάς το στις διεθνείς σπουδές ή Διεθνείς Σχέσεις τις οποίες ορίζουμε τυπικά ως *την επιστήμη που διερευνά τις σχέσεις των κρατικών και διακρατικών πολιτικών οντοτήτων*.

Ειδικότερα, προτάσσονται δύο άξονες που αφορούν στην κοινωνικοποίηση της επιστήμης (αναλόγως του επίπεδου που εκείνη λαμβάνει χώρα) και στην (κοινωνική ή στοχαστική) οργάνωση του πεδίου (βλ. πίνακα 1). Με αυτό τον τρόπο αποδίδεται έμφαση στην επιστήμη ως χώρο οργάνωσης -τόσο κοινωνικά όσο και στοχαστικά- (Elias et al., 1982, Whitley, 1984), αλλά και ως επιστημονική ταυτότητα που κοινωνικοποιείται τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά του υπό εξέταση πεδίου (Antony, 2006).

Έτσι, προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες στις οποίες αντιστοιχούμε τέσσερις όρους, υποδηλώνοντας χαρακτηριστικά τις σχετικές θεματικές για την εγχώρια επιστημονική ανάπτυξη. Το *‘θεσμικό πλαίσιο’* που αφορά στην πανεπιστημιακή οργάνωση των Διεθνών Σχέσεων. Η *‘κοινωνιολογία’* που αφορά στην κοινωνική οργάνωση εκτός της επιστήμης και ανταποκρίνεται σε εξωτερικά της στοιχεία, τα οποία όμως διαδραματίζουν έναν πολύ κρίσιμο ρόλο στον τρόπο της κατανόησης/ανάδειξής της. Η *‘ιστοριογραφία’* που αντιστοιχεί στη στοχαστική οργάνωση των Διεθνών Σχέσεων με έμφαση στο φιλοσοφικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό περιεχόμενο. Και τέλος, η *‘επιστημολογία’* η οποία αντιστοιχεί στη στοχαστική οργάνωση σχετικά με την επιστήμη καθαυτό και με τη σχέση κοινωνίας-επιστήμης.

Στη συνέχεια εκτυλίσσουμε την *αφήγηση* της ανάπτυξης των διεθνών σπουδών στην Ελλάδα στο πλαίσιο των τεσσάρων αναφερομένων θεματικών.

2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Αρχίζοντας από το θεσμικό επίπεδο, επισημαίνουμε την ύπαρξη σήμερα πολλών πανεπιστημιακών τμημάτων που διερευνούν τη διεθνή πραγματικότητα σε μεγάλο ή μικρό βαθμό, ανεξαρτήτως της *πειθαρχίας* την οποία καλλιεργούν και η οποία μπορεί ν’ αφορά στα γράμματα (φιλολογία και ιστορία ως περιφερειακές σπουδές), στη νομική, στην οικονομία, στην πολιτική επιστήμη ή ρητά και πρωτογενώς στις διεθνείς σπουδές (βλ. πίνακα 2). Μάλιστα το σημερινό ογκώδες θεσμικό-πανεπιστημιακό πλαίσιο καθίσταται κάτι περισσότερο από αντιληπτό όταν το αντιπαραβάλουμε με την εποχή της μονοπώλησης των διεθνολογικών γνωστικών αντικειμένων από τις περίφημες έδρες τμημάτων νομικής και της Παντείου (π.χ. Σ. Καλογερόπουλος-Στρατής, Δ. Κωνσταντόπουλος, Σ. Σεφεριάδης, Γ. Στρέϊτ, Γ. Τενεκίδης). Συγκεκριμένα, λίγες ήταν αφιερωμένες στο διεθνές δίκαιο (δημόσιο και ιδιωτικό) ενδεχομένως και στη διπλωματική ιστορία συμπληρωματικά, η οποία φαίνεται ότι αγνοείτο εν γένει. Η μη αυτόνομη παρουσία της επιβεβαιώνεται από το ότι περιεχόταν επίσης όχι σε ρητά διακριτή έδρα αλλά στο έργο κατόχων εδρών στην ιστορία των ξένων λαών και στην πολιτική ιστορία (Ν. Βλάχος, Μ. Λάσκαρις).

Η σημερινή πανεπιστημιακή εικόνα αποτελεί προϊόν δύο γεγονότων. Το πρώτο είναι η αλλαγή της βασικής λειτουργικής μονάδας από τη Σχολή στο Τμήμα και η κατάργηση της έδρας με το νόμο 1268/1982, οπότε τα τότε τμήματα νομικής και πολιτικής πιστοποιήσαν την ενασχόληση με το διεθνές (βλ. στο εξής το γνωστικό αντικείμενο της διεθνούς πολιτικής) μέσω της ίδρυσης αφιερωμένων τομέων στις διεθνείς σπουδές. Το δεύτερο είναι η πανεπιστημιακή διεύρυνση που επιτελέστηκε ειδικά κατά τη δεκαετία 1990 και αν μη τι άλλο προς το τέλος της, με έμφαση στις περιφερειακές σπουδές και στις διεθνείς οικονομικές σχέσεις.

Η διαφορά αποκρυσταλλώνει ποικίλες και εκτενέστερες επιστημολογικές επιλογές που επιβεβαιώνονται από τη διαφοροποίηση των τομέων/ειδικεύσεων και του είδους της επιστήμης που θεραπεύεται σε κάθε τμήμα εν τέλει. Έτσι, ενώ στα αγγλοσαξονικά κράτη και οπωσδήποτε στις Η.Π.Α. οι περιφερειακές σπουδές συχνά τίθενται υπό τη σκέπη της πολιτικής επιστήμης, εδώ φαίνεται να τίθενται συνήθως υπό τη σκέπη ειδικά των ανθρωπιστικών σπουδών.

Δίνουμε έμφαση σε αυτό το γεγονός λόγω της επικέντρωσης του υπάρχοντος αυτο-αναστοχασμού στη σχέση πολιτικής και νομικής επιστήμης, η οποία όντως έτεινε να απορροφά και να εξαντλεί την πρώτη εν πολλοίς. Γενικότερα, πρόκειται για την πολυδιάστατη μελέτη του διεθνούς με τη σεβαστή αλλά όχι κυρίαρχη παρουσία της πολιτικής επιστήμης. Μάλιστα, παρά την ανησυχία στον εγχώριο αυτο-αναστοχασμό περί της δυσχέρειας του περιθωρίου και των προοπτικών για την ευρεία 'κοινωνική/πολιτική' θεώρηση του διεθνούς εξαιτίας του ενδεχομένου απομονωτικού χαρακτήρα ενός πυρήνα που επικεντρώνει στην πολιτική (π.χ. Φατούρος, 1996) και επίσης παρά το πρόσφατο της πυκνής θεσμοποίησης των περιφερειακών σπουδών, η ίδρυση ερευνητικών ινστιτούτων (προς το τέλος της δεκαετίας 1980) με έμφαση στη διεθνή/εξωτερική πολιτική καθαυτή δεν προηγήθηκε αλλά ακολούθησε την ίδρυση κέντρων που είχαν ιδρυθεί λίγο ή και αρκετά αργότερα με περιφερειακό ή διεθνο-νομικό προσανατολισμό. Εξίσου χαρακτηριστική είναι η σηματοδότηση του επαγγελματικού φορέα των διεθνών σπουδών στα μέσα της δεκαετίας 1980 (οπότε φαίνεται ότι είχε αναδειχθεί μία κρίσιμη μάζα επιστημόνων) ως Ελληνικής Εταιρείας Διεθνούς Δικαίου και Διεθνών Σχέσεων. Εντούτοις, στις περισσότερες περιπτώσεις τοπικής ή περιφερειακής εταιρείας ως επαγγελματικού/επιστημονικού φορέα της διεθνολογίας συνήθως είναι η επιλογή του όρου 'διεθνείς σπουδές' και όχι η προσθήκη των δύο βασικών συνιστωσών του τίτλου του ελληνικού επαγγελματικού φορέα Ινστιτούτο Διεθνούς Δημοσίου Δικαίου και Διεθνών Σχέσεων. Η ελληνική επιλογή δικαιολογείτο μάλλον από την ανάγκη για την απόδοση σεβασμού στην παλαιότερη και πιο ευάριθμη συνιστώσα, γεγονός το οποίο βεβαιώνεται από το ότι το γνωστικό αντικείμενο τομέα διεθνών σπουδών μόνο ενός από τα τρία τμήματα νομικής επιστήμης (στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) περιλάμβανε ρητά τις διεθνείς σχέσεις και τη διπλωματική ιστορία, κατά τη σύσταση τομέων σ' εφαρμογή του Νόμου 1268/1982.

Η αφαιρετική κατανόηση τούτου ως η κυριαρχία μίας ορισμένης θεώρησης της πραγματικότητας και δη της νομικής προσέγγισης περιέχεται στην υπόθεση αλλά μάλλον εσφαλμένα θα θεωρούταν ότι την εξαντλεί. Αν την εξαντλούσε, με την έννοια ότι η νομική θεώρηση επιτάσσει καθαυτό την ανυπαρξία άλλων, τότε πώς θα μπορούσε να εξηγηθεί η έστω βραχύβια ύπαρξη επιστημονικών περιοδικών με πολυδιάστατη διαπραγμάτευση της διεθνούς πολιτικής πολύ πριν από τις δεκαετίες 1990 και 2000;

Αναγνωρίζοντας τον άκρως συνοπτικό χαρακτήρα της περιγραφής μας, συμπέρασμα αποτελεί η διαπίστωση της ιδιαίτερης θεσμικής διαφοροποίησης. Αντανακλά διαφορές προφανώς επιστημολογικές, υπό την έννοια της 'μητέρας'-επιστήμης υπό τη σκέπη της οποίας τίθεται η σχετική κατάρτιση, αλλά και σχετικά με τον τρόπο επίτευξης της διεπιστημονικής επικοινωνίας εγχώρια.

2.2 ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

Η αφετηρία της αναφοράς μας στην κοινωνιολογία συνιστά τη συμπύκνωση του εγχώριου αυτο-αναστοχασμού, όσον αφορά στη σύνδεση της εξέλιξης των πολιτικών και δη των διεθνών σπουδών με το βαθμό της ορθολογικής οργάνωσης της ελληνικής κοινωνικο-πολιτικής ζωής.

Πιστεύοντας πως παρά την τηλεγραφική απόδοση αναπαριστούμε πιστά και δίκαια αυτή την εικόνα, την αντιλαμβανόμαστε ως το ότι η επιστήμη των Διεθνών Σχέσεων είχε πέσει θύμα του αυταρχισμού και της αμφιταλάντευσης του βαθμού δημοκρατίας σε πολλαπλό επίπεδο και δη τόσο εντός της ίδιας της ελληνικής κοινωνίας και πολιτείας (στο οποίο συνεισέφερε και ο δεσπότης νομικός φορμαλισμός) όσο εντός της ίδιας της επιστήμης (στο οποίο συνεισέφερε το δύσκαμπτο πανεπιστημιακό σύστημα), αλλά και σε σχέση με την ίδια τη διεθνο-πολιτική πραγματικότητα, εξαιτίας της εξάρτησης και της τρωτότητας του ελληνικού κράτους. Η 'σωτηρία' της συγκεκριμένης επιστήμης από το καθεστώς της σχεδόν ανυπαρξίας

(με την εξαίρεση της μελέτης του διεθνούς δικαίου) επιβαρυνόταν επίσης από την κυριαρχία των ιδεολογημάτων, όπως ο εθνικισμός ή ο κοσμοπολιτισμός/διεθνισμός, έναντι της επιστήμης. Σε αυτό το πλαίσιο της εμβρυώδους και αποσπασματικής εγχώριας ανάπτυξης των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών, η Μεταπολίτευση σηματοδοτεί την κάποιου είδους θεραπεία της κατάστασης, πόσο μάλλον καθόσον οι επιστήμονες μπορούσαν πλέον να επικαλεστούν την ανάγκη και τη δυνατότητα για προσφορά σε μία στιγμή οπότε τόσο η επιστήμη όσο και η ελληνική εξωτερική πολιτική είχαν βληθεί καταστροφικά (Κυπριακό κ.λ.π.).

Ενδείκνυται να επισημανθεί ένα στοιχείο που είναι συμβατό με αυτή την εικόνα αλλά που μάλλον έχει αγνοηθεί. Πρόκειται για την προέλευση του ανεξάρτητου κράτους από την οθωμανική αυτοκρατορία, κάτι που σημαίνει τη μη άντληση κύρια και αποκλειστικά από συγκεκριμένο διοικητικό ή εκπαιδευτικό σύστημα, μην αποτελώντας πρότερο τμήμα κάποιας αυτοκρατορίας όπως η βρετανική ή η γαλλική. Έτσι πέραν του προβληματισμού για την καθαυτό υιοθέτηση των δυτικών προτύπων ή μη, δεν πρέπει να μάς διαφεύγει και ο βαθμός της συνεκτικής, συστηματικής και συνολικής διαπραγμάτευσης εντός εκείνων. Δεν μπορεί να εκληφθεί ενιαίος *a priori*, πολλώ δε μάλλον αν ληφθεί υπόψη η τάση-“συνδρόμο της πνευματικής φυγής των νεοελλήνων από την κάθε φορά σύγχρονή τους κοινωνική πραγματικότητα” (Λαμπίρη-Δημάκη, 2000: 117). Ενώ εναπόκειται στην ιστορία των επιστημονικών ιδεών να καταδείξει το βαθμό της πραγματολογικής ισχύος αυτής της τάσης όπως και την ακριβή της ιστορική πορεία, οπωσδήποτε η διαπραγμάτευση της θεώρησης της πραγματικότητας σε όρους ιδεών ή ύλης όντως έτεινε στην πριμοδότηση των πρώτων ενίοτε (π.χ. Τσάτσος, 1965).

Εδώ, σκοπός δεν είναι η επίλυση των σοβαρών επιστημονικών και πολιτικών/ιδεολογικών αντιπαραθέσεων αναφορικά με ότι αυτό που αναπτύχθηκε ως επιστήμη στην Ελλάδα έδωσε συγκεκριμένες και δη ‘κατάλληλες’ ή ‘ακατάλληλες’ απαντήσεις σε διλήμματα όπως η περαιτέρω εδαφική εξάπλωση του ελληνικού και εδαφικά περιορισμένου κράτους εν όψει αρχικά αναντίστοιχων εθνικών ορίων, με ιδιαίτερη την ανάγκη για την οριοθέτηση των σχέσεων αρχαιότητας και ελληνισμού, αυτοχθόνων και ετεροχθόνων, Δύσης και Ανατολής. Όμως, η ουσία είναι ότι η στιγμή της εν πολλοίς αντιστοίχισης των κρατικών και των εθνικών ορίων τη δεκαετία 1920 -εξαιτίας της τραγικής αποτυχίας της Μικρασιατικής Εκστρατείας και της καταστροφής- συνέπεσε με μία σημαδιακή περίοδο για τη διεθνολογία (Schmidt, 1998: κεφ. 5 & 6) και σχεδόν την αγνόησε (πάντως με διαβαθμίσεις) ή την ακολούθησε ρητά με πενήντα έτη καθυστέρηση, με την επίκληση της κυπριακής ‘αποτυχίας’.

Σε αυτό και παρά το ότι ο προβληματισμός για την εξωτερική πολιτική και την ασφάλεια είχε βάση ύπαρξης ήδη από τότε, ρόλο διαδραματίζει η μάλλον αγνοημένη θέση του κράτους. Όντως, η περιορισμένη δημοκρατικότητα ή η αυταρχικότητα, την οποία επισημάναμε λίγο παραπάνω, σημαίνει το συγκεντρωτισμό του κράτους και την απονομιμοποίηση ανανεωτικών πτυχών της επιστήμης στο όνομα της αυτονομίας ενίοτε και τυραννικής ενότητας. Παρά την απόδοση τιμής στο κράτος από τη νομική, εν τέλει ο διεθνολογικός λόγος δεν επεκτάθηκε έστω στο όνομα του κράτους. Κάτι τέτοιο δεν έγινε -τουλάχιστον εκτενώς- στις ιστορικές σπουδές (όμως βλ. Ζακυθινός, 1962: 7-13).

Έχοντας αναδείξει κάποιες κατευθύνσεις του σχετικού προβληματισμού, ορισμένες εκ των οποίων έχουν υποτιμηθεί, το θέμα μάλλον υπερβαίνει το τι λένε οι Έλληνες διεθνολόγοι για τον εαυτό τους ακόμα ίσως και το αν το λένε ορθά. Δεν είναι *a priori* πρόδηλη η αποκλειστική και αναγωγική εξήγηση της αρνητικής πορείας της εν λόγω επιστήμης ως μίας ακόμα παθούσας κοινωνικής επιστήμης εξαιτίας εξωτερικών παραγόντων, διότι δεν έπαθαν ή δεν νόσησαν με τον ίδιο τρόπο όλες, με τις οικονομικές να αποτελούν ένα παράδειγμα, παρότι πλείστα όσα μέλη άλλων κοινωνικών επιστημών εν πολλοίς θα αντιστοιχούσαν τη δικιά τους επιστήμη στη ως άνω αφήγηση. Άλλωστε, ο εντοπισμός των προκλήσεων και των ευκαιριών της Μεταπολίτευσης σχετικά με το βαθμό ορθολογικότητας της εγχώριας κοινωνικο-πολιτικής ανάπτυξης ενέχει ως γενική αναφορά τον κίνδυνο όχι μόνο της υπερτίμησης ή της υποτίμησης της ιστορικής βαρύτητας διαφόρων παραγόντων αλλά και την αναπαραγωγή της έστω πολύσημης νοοτροπίας του τύπου “*let’s now do business as usual*”, που διαφαίνεται αμέσως παρακάτω.

2.3 ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ

Η προαναφερόμενη εικόνα συνάδει με μία επιστημολογική πτυχή που συνιστά το πρότυπο για την περαιτέρω πορεία του πεδίου. Εκφράζοντας και πάλι την πίστη μας πως παρά την τηλεγραφική απόδοση την αναπαριστούμε πιστά και δίκαια, την αντιλαμβανόμαστε ως το ότι οι διεθνολόγοι επιθυμούν και βλέπουν την ανάγκη, που έχει εκπληρωθεί έστω εν μέρει, για την αντιμετώπιση του θεωρούμενου ως κυρίαρχου κανονιστικού ή ιδεο-κεντρικού χαρακτήρα της επιστήμης. Αυτή η ανάγκη αφορά στην αντιμετώπιση της

πρότερης υποβάθμισης των εσωτερικών κριτηρίων της επιστήμης, δηλαδή στην τήρηση των εσωτερικών κριτηρίων της, όπως και στην ενίσχυση της ίδιας της εμπειρικής έρευνας. Συνάδει με το διακριτό θεωρητικό εμποτισμό, ήτοι το ρητό και εκτενή εντοπισμό της έρευνας και της διδασκαλίας σε ποικίλα αλλά επαρκώς σαφή γενικά πρότυπα, καθώς η αντιστοιχία με την οικουμενική εικόνα του πεδίου είναι σημαντικό κριτήριο για την εγχώρια αξιολόγηση. Τούτο όπως και η διεθνολογική εξοικείωση με τις ποσοτικές μεθόδους και τη θεωρία παιγνίων (Βαρβαρούσης, 1982, Κώνστας, 1983: κεφ. 4, Πλατιάς, 1995, Κουσκούβελης, 1997: ιδίως κεφ. 5) ή και τη συστημική θεώρηση (Κίννας, 1976, Αρβανιτόπουλος, 2000: 69-111, Ήφαιστος, 2002: ιδίως 100-247) παραπέμπουν σ' έναν εν γένει θετικισμό ο οποίος όμως δεν αναπτύχθηκε συνολικά σε συστηματικό ρασιοναλισμό. Υπαρκτή είναι και η κάποια εξοικείωση με το μετα-θετικισμό (Υφαντής, 1998, Φακιολάς, 1999, Μακρής, 2002, Χουλιάρης, 2004), πόσο μάλλον δεδομένης της αυξανόμενης διδακτορικής κατάρτισης ειδικά στη Μεγάλη Βρετανία, όπου προσφάτως τον είχε αναπτύξει ιδιαίτερα. Έτσι αν η δόμηση της επιστημονικής ταυτότητας περιλαμβάνει σαφώς την έκκληση για τα επιστημονικά εχέγγυα, τούτο λαμβάνει χώρα υπό την έννοια της επίκλησης των πραγματολογικών δεδομένων, εν μέσω μίας επιστημολογικής ανομοιομορφίας η οποία επίσης δεν είναι ασύνδετη της προαναφερόμενης θεσμικής διαφοροποίησης και της ποικιλίας των επιστημών, που έχουν λειτουργήσει ως σκέπη της διεθνολογικής κατάρτισης και δεν χαρακτηρίζονται από ενιαία επιστημολογία. Η κατανομή μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών σε επιλεγμένα τμήματα κατά τα δύο πρώτα έτη, όπου επικρατούν τα υποχρεωτικά μαθήματα και καθιστούν τις συγκρίσεις εφικτές, αναδεικνύει μία κάποια διαφοροποίηση στην επιστημονική κατάρτιση ακόμα και στην αφετηρία των σπουδών, πάντως εν μέσω της κοινής αναγνώρισης ενός εύρους μαθημάτων και αντικειμένων με το οποίο πρέπει να είναι εξοικειωμένος ο φοιτητής (βλ. πίνακα 3).

Επιπλέον χαρακτηριστικό της επιστημονικής ταυτότητας αποτελεί η πίστη στη λειτουργία του πεδίου ως 'εθνικής'/κρατικής' επιστήμης. Εδώ εννοείται η ρητή συμβολή στη διαμόρφωση της διεθνολογικής συζήτησης, πόσο μάλλον δεδομένου του προαναφερόμενου ρόλου των διεθνο-πολιτικών προκλήσεων της Μεταπολίτευσης οι οποίες έρχονταν εκτενούς και ανανεωμένου επιστημονικού λόγου. Μάλιστα, σε επίπεδο δομής σκέψης και μόνον, η αντιπαράθεση του ιδιαίτερου επιστημονικού λόγου με το δημόσιο ή τον αναρμόδιο λόγο επιβεβαιώνει αυτό το χαρακτηριστικό. Δηλαδή η συγκρότηση της επιστημονικής ταυτότητας περιλαμβάνει την κοινή απόφαση των επιστημόνων ως ρητή αναζήτηση του αρμόδιου λόγου έναντι των αναρμόδιων και επικίνδυνων πεποιθήσεων, προϋποθέτοντας μία κάποια σχέση ανάμεσα στην καταλληλότητα του γνωστικού υποβάθρου και στην αποτελεσματικότητα της εξωτερικής πολιτικής (Κίννας, 1974: 1099, Φραγκονικολόπουλος, 1995: 69, Ήφαιστος, 1996: 66, Ηρακλείδης, 2001: 43), πάντως μην αποτελώντας αποκλειστικότητα του παρόντος (Τενεκίδης, 1957: xiii, Ρούκουνας, 1966: 1003) και οπωσδήποτε δίχως να εννοείται *a priori* η επιστημονική ισοδυναμία και η ομοιότητα του επιστημονικού έργου.

Όντως, η θεωρητική εκτύλιξη αυτού του κοινού σημείου είναι ποικίλη και ιδεοτυπικά αντιπαράτίθεται σε δύο κατηγορίες πεποιθήσεων που προκαλούν ανησυχία, αφορώντας στο κοσμοπολίτικο/διεθνιστικό βάρος, κατά μία προσέγγιση της υπόθεσης, και στην κληρονομιά του λόγου των εθνικών θεμάτων, κατά μία άλλη. Επίσης ιδεοτυπικά, τα επιστημολογικά εχέγγυα αναδεικνύονται αφενός ως ανάγκη για επιστημονική δράση εντός του κατά Lijphart παραδοσιακού παραδείγματος των Διεθνών Σχέσεων (Lijphart, 1974: 44-49. Βλ. Ήφαιστος, 2003: κεφ. 5) και αφετέρου ως επίκριση της θεώρησης των θεμάτων εξωτερικής πολιτικής ως εθνικών θεμάτων (Ηρακλείδης, 2001), συμπεριλαμβάνοντας την κριτική έναντι του πολιτικού ρεαλισμού όπως και της θεματικής της ισχύος και της ισορροπίας δυνάμεων. Μάλιστα, το πρώτο έχει ρητά συνδεθεί με μία εκτενή απόπειρα ρητής και διακριτής συζήτησης κανόνων περί την εσωτερική λειτουργία της ελληνικής διεθνολογικής κοινότητας στη βάση της ρητής ανάδειξης της θεωρίας ως προνομιακής διάστασης ελέγχου και ευθύνης (Ήφαιστος, 1996, 2003: 31-54, 574-587 & 633-656). Δηλαδή δεν πρόκειται για την ανάδειξη μίας συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης και μόνον αλλά για τη συζήτηση/ζήτηση της συνολικής επισκόπησης στην οποία έχει αποτύχει η εγχώρια ανάλυση, που υπό αυτή την έννοια αποτελεί αντιεπιστημονική, μην εκπληρώνοντας ειδικά τη διάσταση της αμεροληψίας του κατά Merton επιστημονικού ήθους (Merton, 1973: 267-268).

Ενώ δεν είναι της παρούσας η πλήρης εκτύλιξη του προβληματισμού αναφορικά με τη δύσκαμπτη *παραδειγματική* *εμβάθυνση* και με το καθεστώς δοκιμασίας της τοπικής διεθνολογικής κοινότητας, δεδομένη αποτελεί η κάπως πολυδιάστατη (αλλά όχι αναγκαστικά πλήρως αναδιπλωμένη) επιστημολογική ανάδυση του πεδίου.

2.4 ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑ

Περνώντας στο τελευταίο εξεταζόμενο επίπεδο, το οποίο αφορά στο θεωρητικό περιεχόμενο, είναι προφανές ότι εδώ δεν είναι ο χώρος για τη διενέργεια μίας ιστορίας των ιδεών η οποία θα τις εκτυλίξει σε συνάφεια μεταξύ τους και με το γενικότερο θεωρητικό προβληματισμό. Σημασία έχει το όχι τόσο προφανές ότι μία τέτοια ιστορία δεν θα εξαντλείτο στη μελέτη του διεθνούς δικαίου, αν ληφθεί τοις μετρητοίς η σχεδόν μονοπώληση των σχετικών γνωστικών αντικειμένων από τις έδρες του Διεθνούς Δικαίου.

Μία τέτοια μονοπώληση σημαίνει τη μη ανάπτυξη ή την υπανάπτυξη της πειθαρχίας ως τέτοιας όχι όμως και του ίδιου του επιστημονικού έργου. Ο Μεσοπόλεμος δίνει χαρακτηριστικά παραδείγματα. Είναι μία περίοδος τόσο στ' αγγλοσαξονικά κράτη όσο και -ίσως κάπως διαφορετικά- στην Ηπειρωτική Ευρώπη και δη στη Γερμανία, με την οποία η ελληνική διάνοηση είχε επαφή, όπου η μελέτη του πολέμου εξελίχθηκε σε διακριτά και εκτενή γνωρίσματα. Στην Ελλάδα, της οποίας οι διεθνο-νομικοί φαίνεται να είχαν την τάση για ξενόγλωσση δημοσίευση και άρα επιστημονική επαφή ειδικά στη γαλλική γλώσσα, αυτά τα χαρακτηριστικά είτε αγνοήθηκαν -ειδικά κατά την πρώιμη μεταπολεμική περίοδο- είτε αποτέλεσαν αντικείμενο διαπραγμάτευσης όχι όμως υπό ένα ρητά αναγνωρισμένο πυρήνα, αν μη τι άλλο μεσοπολεμικά.

Ένα σχετικό παράδειγμα είναι η γεωπολιτική/γεωοικονομική προβληματική την οποία ο εγχώριος αυτο-αναστοχασμός αγνοεί παντελώς όταν κάνει λόγο στη διαβόητη διεθνο-νομική κυριαρχία των διεθνών σπουδών προ της Μεταπολίτευσης, και αυτό παρά τη μεθοδολογική ανάδειξη του εκ μέρους κοινωνικών επιστημόνων ή οικονομολόγων (π.χ. Βεργόπουλος, 1978: 141-149, Μελετόπουλος, 1999). Δεύτερο παράδειγμα είναι το έργο διπλωματών ή επιστημόνων που αποδεικνύονται γρήγορα άνθρωποι της (πολιτικής) δράσης. Διαδεχόμενο τον ρηζικέλευθο προβληματισμό για τον πόλεμο και τον εθνικισμό επί του Α' Παγκοσμίου Πολέμου αφορά σε μάλλον ελιτίστικο πλαίσιο, καθόσον συχνά εκπονείται σε ξένη γλώσσα και απευθύνεται σε μάλλον εξειδικευμένο ακροατήριο (βλ. Μακρής, Μικέλης, 2003: 33-41, Χειλά, 2006).

Επίσης, η αναφορά στη διεθνο-νομική κυριαρχία γενικά δεν μας λέει κάτι για το βαθμό ισορροπίας ελλαδο-κεντρικών και μη ελλαδο-κεντρικών προσεγγίσεων εντός του επιστημονικού αλλά και του δημόσιου λόγου επί της διεθνούς πραγματικότητας. Ούτε μας λέει κάτι για την κάπως αιχμηρή ανάδειξη της διεπιστημονικότητας εξαιτίας της μάλλον έντονης διαμάχης ανάμεσα στα διάφορα επιστημονικά πεδία/λόγους σε αναφορά είτε με το διεθνές είτε γενικά (Τενεκίδης, 1957: cxi-cxlviii, Πουλόπουλος, 1972: 349, Ευρυγένης, 1992/1962: 1093), ενώ ειρωνικά μία από τις πρώτες ψυχροπολεμικές εκκλήσεις για τη μη αναγωγή των διεθνών σπουδών στο διεθνές δίκαιο και στη διπλωματική ιστορία ως πεδία έγινε όχι από διεθνο-νομικό αλλά από κοινωνιολόγο (Σταματιάδης, 1964: 7). Σε κάθε περίπτωση, υφίσταται η έκκληση για το σεβασμό των πραγματολογικών δεδομένων, παρότι κάπως περιορισμένη, καθόσον αναλυτικός γνώμονας διαφαίνεται να είναι περισσότερο η κοινωνία των κρατών και πάντως λιγότερο η ισορροπία δυνάμεων. Χαρακτηριστικό αυτού είναι η ψυχροπολεμική αγνόηση της πολεμολογίας ή της θεωρίας πολέμου, παρά την τότε ιδιαίτερη επαφή της εγχώριας διεθνολογίας με εκείνη της Γαλλίας (όπου πέραν της μελέτης του διεθνούς δικαίου είχε αναπτυχθεί ιδιαίτερα και η πολεμολογική συνιστώσα).

Όντως η Μεταπολίτευση σηματοδοτεί μία κάποια αλλαγή, αν μη τι άλλο στο βαθμό που η πραγματικότητα ειδικά της διεθνούς πολιτικής συνίσταται ρητά -και πάντως όχι αποκλειστικά- σε όρους εξάρτησης και πολιτικής πίεσης (Κώνστας, 1976, Τενεκίδης, 1976: 49-124, Κουλουμπής, 1978, Ροζάκης, 1978: 11-28, 1983: 93-104, Κρανιδιώτης, 1984). Σχετική είναι η επιβεβαίωση του ανταγωνιστικού χαρακτήρα του διεθνούς συστήματος (Πλατιάς, 1995, Αρβανιτόπουλος, 2000: 89-99, Ήφαιστος, 2001: ιδίως 289-455, 2002: ιδίως 100-271) όπως και η σύνδεση της συστημικής θεωρίας για την εξήγηση των περιορισμών της κρατικής συμπεριφοράς με τη θεωρία της εσωτερικής δομής για την ανάλυση των κρατικών επιλογών (Πλατιάς, 1996). Εδώ πρόκειται για το ρητό εμποτισμό της ανάλυσης της διεθνούς πολιτικής με το συστημικό επίπεδο, και μάλιστα στο όνομα της κατά Θουκυδίδη αξιολογικά ουδέτερης περιγραφής της πολιτικής πραγματικότητας με γνώμονα τη σταθερότητα/αστάθεια και την άνιση ανάπτυξη. Πάντως, τα πρώτα μεταπολιτευτικά έτη συμπεριελάμβαναν την πλουραλιστική συστημική θεώρηση (Κίννας, 1976, 1980α: ιδίως 53-75) και την ανάλυση της (θεωρίας της) αλληλεξάρτησης (Ιωακείμης, 1980, Κίννας, 1980β). Διάδοχός τους αποτελεί η διερεύνηση των απορροθμιστικών αποτελεσμάτων για το κράτος και την κυριαρχία εν όψει της παγκοσμιοποίησης (Τσινισιζέλης, Υφαντής, 2000).

Αν και άλλο θέμα είναι το ισόρροπο της ανάπτυξης των διαφορετικών προσεγγίσεων ειδικά σε βάθος χρόνου κατά τη Μεταπολίτευση, το οποίο δεν είναι τόσο πρόδηλο (πβ. Κωνσταντινίδης, 2003: ιδίως 140-142), η τελευταία όντως συνάδει με μια λιγότερο ανισόρροπη ανάδειξη του συνόλου του κατά Lijphart παραδοσιακού παραδείγματος των Διεθνών Σχέσεων αλλά και μετα-παραδειγματικών θεματικών (Lijphart, 1974: 44-52). Πάντως πέραν της προαναφερόμενης ρητής έκκλησης για δράση εντός

του εν λόγω παραδείγματος, αυτή η ανάδειξη δεν έχει ρητό χαρακτήρα και αυτό ενδεχομένως συνάδει με την ιδιαίτερη θεσμική διαφοροποίηση, την οποία επισημάναμε στην αναφορά μας στο θεσμικό επίπεδο.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την πολυδιάστατη αφήγησή μας, πιστεύουμε ότι εκπληρώσαμε την υπόσχεση που δώσαμε στην αφηγηρία, δηλαδή ότι η νέα γνώση που θα αναδυόταν αφορούσε όχι στην ουσία της διεθνούς και της εξωτερικής πολιτικής αλλά στον τρόπο ανάδυσης της επιστήμης των Διεθνών Σχέσεων στην Ελλάδα.

Η ανάπτυξη της συγκεκριμένης κοινωνικής επιστήμης περιλαμβάνει αλλά και συνάμα δεν εξαντλεί την προβολή της κρατικής αποτυχίας ή αδυναμίας στον τρόπο ανάδυσης του πεδίου, ειδικά αν περιορίζεται στην εξωτερική ισχύ του κράτους, αγνοώντας την εσωτερική διάσταση της αστάθειας και αδυναμίας για τη συνεκτική αποκρυστάλλωση ποικίλων προσεγγίσεων, μην αφορώντας μόνο στον πολίτη και στο πολιτικό σύστημα αλλά επίσης στον επιστήμονα και στο επιστημονικό σύστημα. Και πάλι, όμως, η κυριαρχία μίας ορισμένης θεώρησης των πραγματικότητας και δη της νομικής προσέγγισης περιέχεται στην αφαιρετική κατανόηση της επιστημονικής ανάπτυξης εγχώρια αλλά μάλλον εσφαλμένα θα θεωρούταν ότι την εξαντλεί.

Αναμφίβολο είναι ότι η ποσότητα δεν εξισώνεται εκ των προτέρων με την ποιότητα ενώ οπωσδήποτε υφίσταται η ανάγκη και η σημασία του εντοπισμού της ανάλυσης της διεθνούς/εξωτερικής πολιτικής στη θεωρία Διεθνών Σχέσεων (Ήφαιστος, 1996: 70-78, Τσάκωνας, 2005: 308-309). Όμως, και αυτή ακόμα η διαπίστωση δεν μπορεί να λειτουργεί αφοριστικά τόσο ως προς τη δήθεν και αυτονόητη ανοσία άλλων ωριμότερων επιστημών όσο επίσης ως προς τη επίλυση της κατάστασης στο όνομα μίας συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης. Το συμπέρασμα της έρευνας δεν είναι καθαυτό η ανάγκη για την υιοθέτηση μίας ορθής μετα-θεωρητικής οπτικής. Αντίθετα, ως συνέπεια της έρευνας προκύπτει η ανάγκη της κατανόησης ότι οι θεωρητικές και οι μετα-θεωρητικές επιλογές δεν προκύπτουν στο κενό και δεν γίνονται αντικείμενο απρόσκοπτης και ενιαίας ανάλυσης ακόμα και ενδοσκοπικά, με δεδομένη την κατάδειξη διλημάτων ή και κενών στον υπάρχοντα αυτο-αναστοχασμό. Έτσι αποδείχθηκε τόσο το εφικτό όσο και το επιστημονικά ωφέλιμο της συστηματοποίησης της έρευνας, ή οποία επιτεύχθηκε με την εισαγωγή και χρήση ενός σχετικού *αφηγητικού μοντέλου*. Ακριβώς τον εφικτό αλλά όχι αυτονόητο χαρακτήρα της συστηματοποίησης πρέπει να τον αντιληφθούμε ως την προστιθέμενη αξία της διερεύνησής μας ειδικά σε μία χρονική στιγμή, κατά την οποία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της ίδιας της επιστήμης αποτελεί το επίκεντρο κοινωνικών και επιστημονικών αντιπαραθέσεων καθώς επίσης και πολιτικών και θεσμικών αλλαγών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Antony, L. (2006) The Socialization of Epistemology, in R. Goodin, C. Tilly (eds.), The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis (Oxford, Oxford University Press), pp. 58-77.

Breitenbach H. Ø., Wivel A. (2004) Understanding National IR Disciplines Outside the United States: Political Culture and the Construction of International Relations in Denmark, Journal of International Relations & Development, 7, (4), pp. 414-443.

Coulombis T. (1997) Greek Foreign Policy Since 1974: Theory and Praxis, Hellenic Studies/Études Helléniques, 5 (2), pp. 49-63.

Elias N., Martins H., Whitley R. (eds) (1982) Scientific Establishments and Hierarchies (Dordrecht, Reidel).

Greco V. (2002) Σχολές Σκέψης και Ελληνική Εξωτερική Πολιτική (Αθήνα, ΕΛ.Ι.ΑΜ.Ε.Π. Ειδική μελέτη 2).

Jørgensen K.E. (2003) Towards A Six-Continents Social Science: International Relations, Journal of International Relations & Development, 6 (4), 330-343.

Lijphart A. (1974) The Structure of the Theoretical Revolution in International Relations, International Studies Quarterly, 18 (1), pp. 41-74.

Merton R. (1973) The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations (Chicago, University of Chicago Press. Ed. by N. Storer).

Platias A. (1996) High Politics in Small Countries, in Ifestos P. (ed.) Cosmos Yearbook 1995. The Hellenic Review of International Relations (Athens, Institute of International Relations), pp. 155-168.

Schmidt B. (1998) *The Political Discourse of Anarchy. A Disciplinary History of International Relations* (Albany, University State of New York Press).

Stavridis S. (2003) *Assessing the Views of Academics in Greece on the Europeanization of Greek Foreign Policy: A Critical Appraisal and a Research Agenda Proposal* 29/9/2003, LSE-Hellenic Observatory. Online Working Paper 11: www.lse.ac.uk/collections/hellenicObservatory/pdf/Stavridis-11.pdf.

Wæver O. (1998) *The Sociology of a Not So International Discipline: American and European Developments in International Relations, International Organization*, 52 (4), pp. 687-727.

Whitley R. (1984) *The Intellectual and Social Organization of the Sciences* (Oxford, Oxford University Press).

Αρβανιτόπουλος Κ. (2000) *Η Αμερικανική Εξωτερική Πολιτική Μετά τον Ψυχρό Πόλεμο. Ιδεολογικά Ρεύματα* (Αθήνα, Ποιότητα).

Βαρβαρούσης Π. (1982) *Η Ανάλυση των Διενέξεων: Θεωρία και Πράξη. Στρατηγική των Παιγνίων* (Αθήνα, Σάκκουλας).

Βαρβαρούσης Π. (1993) *Η Επιστήμη των Διεθνών Σχέσεων στην Ελλάδα. Εξέλιξη και Προοπτικές, Διεθνής Πολιτική και Διεθνές Δίκαιο*, 21/22, σ. 325-352.

Βεργόπουλος Κ. (1978) *Εθνισμός και Οικονομική Ανάπτυξη. Η Ελλάδα στο Μεσοπόλεμο* (Αθήνα, Εξάντας).

Ευρυγένης Δ. (1992/1962) *Νομικά Απόψεις της Συνδέσεως Ελλάδος και Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας*, Annales. Συγγραφέας Ευρυγένης (Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ/ 1992, τ. β'), σ. 1093-1111 (Ανατύπωση από Αρμενόπουλος/ 1962).

Ζακυθινός Δ. (1962) *Η Πολιτική Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος. Εισαγωγικά Μαθήματα* (Αθήνα, Εστία).

Ηρακλείδης Α. (2001) *Η Ελλάδα και ο Έξ Ανατολών Κίνδυνος. Αδιέξοδα και Διέξοδοι* (Αθήνα, Πόλις).

Ήφαιστος Π. (1996) *Η Μελέτη των Διεθνών Σχέσεων και η Ελληνική Εξωτερική Πολιτική*, στο Επετηρίδα Ι.ΔΙ.Σ. 1996 (Αθήνα, Σιδέρης), σ. 64-119.

Ήφαιστος Π. (2001) *Κοσμοθεωρητική Ετερότητα και Αξιώσεις Πολιτικής Κυριαρχίας* (Αθήνα, Ποιότητα).

Ήφαιστος Π. (2002) *Ο Πόλεμος και τα Αίτιά του. Τα Πολλά Πρόσωπα του Ηγεμονισμού και της Τρομοκρατίας* (Αθήνα, Ποιότητα).

Ήφαιστος Π. (2003) *Οι Διεθνείς Σχέσεις ως Αντικείμενο Επιστημονικής Μελέτης στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό. Διαδρομή, Αντικείμενο, Περιεχόμενο και Γνωσιολογικό Υπόβαθρο* (Αθήνα, Ποιότητα).

Ήφαιστος Π. (2005) *Ισχύς και Δίκαιο στη Διεθνή Πολιτική: Ελληνική Εξωτερική Πολιτική 1974-2004*, στο Κ. Αρβανιτόπουλος, Μ. Κοττά (επιμ.), *30 Χρόνια Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής 1974-2004* (Αθήνα, Λιβάνης), σ. 163-216.

Ιωακείμης Π. (1980) *Ο Διεθνής Ρόλος των Μικρών Χωρών και η Ένταξη της Ελλάδος στην Ε.Ο.Κ.* (Αθήνα, Παπαζήσης).

Κίννας Ι. (1974) *Προγραμματισμός και Εξωτερική Πολιτική*, Σπουδαί, ΚΔ (4), σ. 1076-1099.

Κίννας Ι. (1976) *Διεθνές Σύστημα και Εξωτερική Πολιτική* (Αθήνα).

Κίννας Ι. (1980α) *Εισαγωγή στις Διεθνείς Σχέσεις* (Αθήνα).

Κίννας Ι. (1980β) *Η Νέα Διεθνής Οικονομική Τάξη στο Κατώφλι της Δεκαετίας 1980* (Αθήνα, Gutenberg).

Κουλουμπής Θ. (1978) *Προβλήματα Ελληνοαμερικανικών Σχέσεων. Πώς αντιμετωπίζεται η Εξάρτηση* (Αθήνα, Εστία).

Κουσκουβέλης Η. (1997) *Λήψη Αποφάσεων, Κρίση και Διαπραγμάτευση* (Αθήνα, Παπαζήσης).

Κρανιδιώτης Γ. (1984) *Το Κυπριακό Πρόβλημα: Η Ανάμιξη του ΟΗΕ και οι Ξένες Επεμβάσεις στην Κύπρο 1960-1974* (Αθήνα, Θεμέλιο).

Κωνσταντινίδης Σ. (2003) *Ελληνική Εξωτερική Πολιτική. Θεωρία και Πράξη*, στο Π. Τσάκωνας (επιμ.), *Σύγχρονη Ελληνική Εξωτερική Πολιτική. Μία Συνολική Προσέγγιση* (Αθήνα, Σιδέρης, τ. α'), σ. 137-187.

Κώνστας Δ. (1976) *Η Έλληνική Υπόθεση* στο Συμβούλιο Ευρώπης 1967-1969. Θεωρία και Πρακτική Πολιτικής Πίεσης από Διεθνείς Οργανισμούς (Αθήνα, Παπαζήσης).

Κώνστας Δ. (1983) *Θεωρία και Μεθοδολογία των Διεθνών Σχέσεων. τ. Α'* (Αθήνα, Σάκκουλας).

Κώνστας Δ. (1999) *Η Ελληνική Εξωτερική Πολιτική και η Κοινότητα των Διεθνολόγων* στο ίδιου *Ελληνική και Ευρωπαϊκή Πολιτική* (Αθήνα, Παπαζήσης), 55-90 (ανατύπωση από Ειρμός, τ. 1/ 1998).

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (2000) *Για την Κοινωνιολογία* (Αθήνα/Κομοτηνή, Σάκκουλας).

- Μακρής Σ. (2002) Η Θεωρία των Διεθνών Σχέσεων στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης. Κονστρουκτιβισμός vs Ρασιοναλισμός (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Μακρής Σ., Μικέλης Κ. (2003) Εισαγωγή. Ο Επιστημονικός Κλάδος των Διεθνών Σχέσεων στην Ελλάδα. Γεώργιος Σκληρός (1878-1919): Ένας Πρωτοπόρος Φιλελεύθερος Ρεαλιστής, στο Σκληρός Γ., Η Φιλοσοφία του Πολέμου και της Ειρήνης (Αθήνα, Ιωλκός), σ. 7-60.
- Μελετόπουλος Μ. (1999) Η Γεωπολιτική στην Ελλάδα, Νέα Κοινωνιολογία, 27, 126-141.
- Πλατιάς Α. (1995) Το Νέο Διεθνές Σύστημα: Ρεαλιστική Προσέγγιση Διεθνών Σχέσεων (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Πουλόπουλος Σ. (1972) Οι Γεωγραφικές Σπουδές και η Εθνική τους Σημασία για την Ελλάδα. Σπουδαί, ΚΒ (2), σ. 343-349.
- Ροζάκης Χ. (1978) 1974-1977. Τρία Χρόνια Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Ροζάκης Χ. (1983) Η Ελλάδα στο Διεθνή Χώρο, στο Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.), Ελληνισμός και Ελληνικότητα (Αθήνα, Εστία), σ. 91-119.
- Ροζάκης Χ. (1996) Η Μελέτη της Εξωτερικής Πολιτικής στην Ελλάδα: Απογραφή, στο Επετηρίδα Ι.ΔΙ.Σ. 1996 (Αθήνα, Σιδέρης), 52-63.
- Ρούκουνας Ε. (1966) Σκέψεις επί της Μελέτης των Διεθνών Σχέσεων, Επιστημονική Επετηρίδα εις Μνήμη Κυριακόπουλου (1966-1969), σ. 1001-1009
- Σταματιάδης Π. (1964) Πόλεμος και Ειρήνη. Συμβολή εις την Κοινωνία-Ψυχολογία των Διεθνών Σχέσεων (Αθήνα, Σετάκης).
- Τενεκίδης Γ. (1957) Δημόσιον Διεθνές Δίκαιον (Αθήνα)
- Τενεκίδης Γ. (1976) Θέματα Κοινωνιολογίας των Διεθνών Σχέσεων (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Τζιαμπήρης Α. (2003) Διεθνείς Σχέσεις στην Ελλάδα: Σύγκλιση, Επιρροή και Προοπτικές στο Ανασκόπηση Εξωτερικής Πολιτικής 2002-2003 (Αθήνα, Παπαζήσης, ΕΛ.Ι.ΑΜ.Ε.Π), σ. 267-278.
- Τσάκωνας Π. (2005) Η Συνεισφορά της Διεθνολογικής Κοινότητας στη Διαμόρφωση της Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής, στο Κ. Αρβανιτόπουλος, Μ. Κοππά (επιμ.), 30 Χρόνια Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής 1974-2004 (Αθήνα, Λιβάνης), σ. 305-319.
- Τσάτσος Κ. (1965) Πολιτική. Θεωρία Πολιτικής Δεοντολογίας (Αθήνα).
- Τσινισιζέλης Μ., Υφαντής Κ. (επιμ.) (2000) Σύγχρονα Προβλήματα Διεθνών Σχέσεων. Κρατική Κυριαρχία: Απειλές και Προκλήσεις (Αθήνα, Σιδέρης).
- Υφαντής Κ. (1998) Πολυπλοκότητα, Αναρχία, Εθνικό Συμφέρον και Ευρωπαϊκή Ασφάλεια Μετά το Ψυχρό Πόλεμο. Μία Θεωρητική Παρέμβαση, Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, 12, σ. 81-107.
- Φακιολάς Ε (1999) Ασφάλεια, Στρατηγική και Διαλεκτικός Ρεαλισμός: Οντολογικά και Επιστημολογικά Ζητήματα στη Συγκρότηση Μίας Διαφορετικής Προσέγγισης της Διεθνούς Πολιτικής, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 100, σ. 79-113.
- Φατούρος Α.Α. (1996) Η Μελέτη των Διεθνών Σχέσεων στην Ελλάδα, στο Επετηρίδα Ι.ΔΙ.Σ. 1996 (Αθήνα, Σιδέρης), σ. 56-63.
- Φραγκονικολόπουλος Χ. (1995) Η Ελληνική Εξωτερική Πολιτική προς το 2002: Η Ανάγκη μίας Διαφορετικής Προσέγγισης, στο Α. Κανελλόπουλος, Χ. Φραγκονικολόπουλος (επιμ.), Το Παρόν και το Μέλλον της Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής (Αθήνα, Σιδέρης), σ. 21-75.
- Χειλά Ε. (2006) Διεθνής Κοινωνία: Διαχρονικές και Σύγχρονες Αντιλήψεις. Η Συμβολή του Παναγή Παπαληγούρα (Αθήνα, Ηρόδοτος).
- Χουλιάρας Α. (2004) Γεωγραφικοί Μύθοι της Διεθνούς Πολιτικής. Μία Εισαγωγή στη Θεωρία της Κριτικής Γεωπολιτικής, (Αθήνα, Ροές).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

οργάνωση → κοινωνικοποίηση της επιστήμης ↓	κοινωνική	στοχαστική
ρητά εσωτερικώς του υπό εξέταση πεδίου	<u>θεσμικό πλαίσιο</u> (πανεπιστημιακή επιστημονική δομή)	<u>ιστοριογραφία</u> (περιεχόμενο & θεωρητικές παραδόσεις)

σε όρους κοινωνίας, καθαυτό επιστήμης και σχέσης των δύο	<u>κοινωνιολογία</u> (ιδεολογία, εκπαιδευτική κουλτούρα, σχέσεις κράτους-κοινωνίας & εξωτερική πολιτική)	<u>επιστημολογία</u> (σύνδεσμος πεδίου με κοινωνικά συμφέροντα & αποκρυστάλλωση βασικής αρχής/έννοιας)
--	---	---

Εξηγητικό/ερμηνευτικό μοντέλο της ανάπτυξης των διεθνών σπουδών

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

οργανωτική δομή	τμήμα
τμήματα 'διεθνών ευρωπαϊκών σπουδών'	Τμήμα Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών: -του Πανετίου Πανεπιστημίου -του Πανεπιστημίου Πειραιά
τμήματα 'πολιτικής επιστήμης' με τομείς διεθνών ευρωπαϊκών σπουδών ή παρεμφερές ή με τίτλο που περιλαμβάνει τις 'διεθνείς σχέσεις'	-Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αθηνών -Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Πανετίου Πανεπιστημίου -Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (ιδρυμένο, δεν έχει λειτουργήσει ακόμα)
τμήματα με διττή ρητή αναφορά του τίτλου τους στην πολιτική και στην οικονομική επιστήμη	-Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών και Πολιτικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
τμήματα με ειδική αναφορά του τίτλου τους στις διεθνείς οικονομικές σχέσεις	-Τμήμα Διεθνών Ευρωπαϊκών Οικονομικών Σπουδών του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών - Τμήμα Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων και Ανάπτυξης του Πανεπιστημίου Θράκης
τμήματα περιφερειακών σπουδών με κατεύθυνση διεθνών σχέσεων και οργανισμών	-Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου
τμήματα περιφερειακών σπουδών	-Τμήμα Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών -Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας -Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παραευξείνιων Χωρών του Πανεπιστημίου Θράκης -Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
τμήματα 'νομικής' επιστήμης με τομείς διεθνών σπουδών	Τμήμα Νομικής: -του Πανεπιστημίου Αθηνών -του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης -του Πανεπιστημίου Θράκης

Τμήματα που διερευνούν τη διεθνή πραγματικότητα

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

τμήμα διεθνών σπουδών → μάθημα ↓	Τμ.1	Τμ.2	Τμ.3	Τμ.4	Τμ.5	Τμ.6	Τμ.7
ξένες γλώσσες		4		4	4	4	
πληροφορική		2		1	2		2
μαθηματικά-οικονομετρία	1	5			4		4
μεθοδολογία	1	1	1	1	1		
ελληνική πολιτική/ιστορία	2					3	

κοινωνιολογία	1			1			
πολιτική	7	1/2	2	1	2		
οικονομία	2	6	2	6	5	1	11
δίκαιο	2	1	1	1			1
διεθνές + ευρωπαϊκό δίκαιο		1	2	3	1	1	1
διεθνείς σχέσεις, στρατηγική		1/2	5	3	2	2	
ιστορία	2	1	4	1	1		1
διεθνής + ευρωπαϊκή οργάνωση	2	1	1	4		1	
διεθνείς οικονομικές σχέσεις		1	2	2			
αρχαιολογία						4	
γλωσσολογία						4	
ιστορία						2	
επιλογής			4		2	8	4
Σύνολο	20	24	24	28	24	30	24

Κατανομή μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών σε επιλεγμένα τμήματα, κατά τα δύο πρώτα έτη

Επεξηγήσεις:

Περιλαμβάνονται τα τμήματα που θεωρήθηκαν αντίστοιχα με την αριθμ. 67859/Β1/5-7-2006 υπουργική απόφαση “Αντιστοιχίες Τμημάτων” (Φ.Ε.Κ. Β’ 874) (περίπτώσεις 2, 3, 4, 5, 7) συν ένα τμήμα με κατεύθυνση διεθνών σχέσεων και οργανισμών (περίπτωση 6) συν ένα τμήμα με τομέα διεθνών και ευρωπαϊκών σπουδών και σχετικό κύκλο σπουδών στο πρόγραμμα σπουδών (περίπτωση 1).

Τα τμήματα καταγράφονται κατά χρονολογική σειρά ίδρυσης του πανεπιστημίου τους: 1. Τμ. Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αθηνών, 2. Τμ. Διεθνών Ευρωπαϊκών Οικονομικών Σπουδών του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, 3. Τμ. Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών του Παντείου Πανεπιστημίου, 4. Τμ. Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιά, 5. Τμ. Διεθνών Ευρωπαϊκών Οικονομικών και Πολιτικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 6. Τμ. Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, 7. Τμ. Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Πηγή: Οι ιστοσελίδες των τμημάτων (ηλεκτρονική επίσκεψη: Αύγουστος 2006). Τα μαθήματα -με διδακτικές μονάδες- καταγράφονται όπως αναφέρονται στις ιστοσελίδες.

Η Εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα μετά την Ενσωμάτωση 1947-1950

Αναστάσιος ΚΟΝΤΑΚΟΣ
Αν. Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παν/μίου Αιγαίου

Σταύρος ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ
Υπ. Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παν/μίου Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να παρουσιάσει τις προσπάθειες των Ιταλών να ιδρύσουν και να λειτουργήσουν πανεπιστήμιο στη Ρόδο στο πλαίσιο του μορφωτικού επεκτατικού τους σχεδίου προς “Ανατολάς”, αξιοποιώντας πρωτογενείς πηγές από το Ιταλικό Αρχείο Δωδεκανήσου, τον τύπο της εποχής, καθώς και στοιχεία από τη συναφή βιβλιογραφία.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate and present the efforts made by the Italians to found and operate a university in Rhodes within the framework of their educational plans for expansion to the East, taking into account original historical documents, such as the Italian Archives for the Dodecanese and the press of the time, as well as data from relevant bibliography.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δεκαετία 1940 –1950 αποτελεί μια εξαιρετικά κρίσιμη περίοδος στην ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Στη δεκαετία αυτή η χώρα δοκιμάστηκε από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, την κατοχή και την αντίσταση στους κατακτητές, τον εμφύλιο πόλεμο, για να αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα γεγονότα της περιόδου αυτής. Την ίδια περίοδο επιτυγχάνεται η εδαφική ολοκλήρωση του σύγχρονου Ελληνικού κράτους με την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου στην Ελλάδα. Τα Δωδεκάνησα ενώνονται με την Ελλάδα και οι Δωδεκανήσιοι είναι και επίσημα πλέον πολίτες του Ελληνικού κράτους.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η κατάσταση που επικρατούσε στα νησιά αναφορικά με το χώρο της παιδείας, τα πρώτα χρόνια μετά την ενσωμάτωσή τους (1947-1950).

Υπάρχουν πολλές και σημαντικές ιδιαιτερότητες στα Δωδεκάνησα στον τομέα της παιδείας, ιδιαιτερότητες που σχετίζονται και με την ίδια την ιστορία των νησιών. Για το λόγο αυτό, αρχικά γίνεται αναφορά στην κατάσταση που επικρατούσε στην παιδεία πριν την ενσωμάτωση (1937-1947). Στόχος είναι να αναδειχθεί η συσχέτιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων με την εναλλαγή των κατακτητών και με τους διαφορετικούς στόχους που έθετε ο καθένας από αυτούς. Στο κύριο μέρος της εργασίας επιχειρείται μια εμπειρισταωμένη αναφορά στα θέματα της παιδείας αμέσως μετά την ενσωμάτωση, τις δυσκολίες που υπήρξαν και πώς αυτές τελικά ξεπεράστηκαν.

Θεωρούμε υποχρέωσή μας να ευχαριστήσουμε τον κ. Αντώνη Αγγελή, διευθυντή της Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου για την πρόσβαση που μας παρείχε στο Αρχειακό υλικό της Βιβλιοθήκης και συγκεκριμένα στα Φύλλα Εφημερίδων Στρατιωτικής Διοίκησης Δωδ/σου, τον κ. Σταύρο Κουρεμένο,

προϊστάμενο των Γενικών Αρχείων του Κράτους - παράρτημα Δωδεκανήσου, για την δυνατότητα πρόσβασης στα Ιταλικά αρχεία και έγγραφα της περιόδου, τον κ. Δημήτρη Τσοπανάκη, ιδιοκτήτη της εφημερίδας «Ροδιακή» για τη διάθεση του αρχείου της εφημερίδας του και συγκεκριμένα της περιόδου 1947-1948.

Τέλος, ευχαριστούμε θερμά τον κ. Ιωάννην Καλιοντζή, τελευταίο διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου, ο οποίος μας απέστειλε σημαντικότερο υλικό από το προσωπικό του αρχείο (έγγραφα, πρωτόκολλα, συνεντεύξεις).

Χωρίς την βοήθεια όλων των προαναφερόμενων το ερευνητικό μέρος της εργασίας και η τεκμηρίωση των στοιχείων θα ήταν πολύ φτωχά.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1937-1947.

Η περίοδος αυτή είναι πολυτάραχη γιατί αποτελεί μία δεκαετία συνεχών αλλαγών. Θα μπορούσε να χωριστεί στις εξής υποπεριόδους:

A) Την περίοδο 1937-1943, χρόνια κατά τα οποία τα νησιά βρίσκονται υπό Ιταλική κατοχή.

B) Την περίοδο 1943-1945, κατά την οποία οι Γερμανοί είναι κυρίαρχοι των νησιών και τέλος

Γ) Την περίοδο 1945-1947, χρονική διάρκεια της Αγγλικής κυριαρχίας, η μεταβατική, όπως αποδείχτηκε περίοδος, πριν πραγματοποιηθεί η ενσωμάτωση.

Από την απλή παράθεση και μόνο των υποπεριοδών αυτών αντιλαμβάνεται ο καθένας τις αλλαγές τις οποίες προαναφέραμε. Μέσα σε διάστημα δέκα χρόνων, τρεις διαφορετικοί λαοί άσκησαν εξουσία στα νησιά και εφήρμοσαν πολιτική με εντελώς διαφορετικά κίνητρα ο καθένας. Μολονότι το χρονικό διάστημα είναι πολύ σύντομο, ωστόσο, επειδή αμέσως μετά ακολουθεί η ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου είναι εύκολο, πιστεύουμε, να γίνει κατανοητό ότι οι όποιες πολιτικές επιλέγησαν και εφαρμόστηκαν εκείνα τα χρόνια, είχαν σημαντικές επιπτώσεις και επιδράσεις και στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε η Ελλάδα, αμέσως μετά την ενσωμάτωση, στοιχείο που κάνει ακόμα πιο επιτακτική και αναγκαία την ανάλυση αυτής της περιόδου.

I. Η ΙΤΑΛΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Η πρώτη υποπερίοδος είναι το χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο του 1937 έως και το Σεπτέμβριο του 1943.

Στις 2 Δεκεμβρίου 1936 γίνεται αντικατάσταση του Διοικητή Mario Lago από τον Cesare Maria de Vecchi. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Lago βρισκόταν στη θέση του διοικητή των νησιών 13 συναπτά έτη, από το 1923 έως το 1936. Χαρακτηριζόταν ως ήπιος και ικανός πολιτικός και τις όποιες αλλαγές ήθελε να προωθήσει τις έκανε με σταθερό και σίγουρο ρυθμό. Ο De Vecchi υπήρξε ένας από τους τέσσερις τετράρχες του φασισμού και ήταν κυβερνήτης στη Σομαλία επί πέντε χρόνια. Κατόπιν έγινε πρώτος πρεσβευτής της Ιταλίας στο Βατικανό. Ο De Vecchi ήταν αυτός που έδωσε στις 15-8-1940 την εντολή για τον τορπιλισμό του αντιτορπιλικού "Ελλη" στην Τήνο και πριν έρθει στα Δωδεκάνησα ως κυβερνήτης, είχε διατελέσει υπουργός Παιδείας της Ιταλίας από τις 25-1-1935 μέχρι και τις 15-11-1936.^[1]

Οι αλλαγές που είχε επιχειρήσει στην Ιταλία απέτυχαν παταγωδώς, αναστάτωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα και όπως σημειώνει ο Τσιρπανλής^[2] οδήγησαν σε πλήρη διάλυση το εκπαιδευτικό σύστημα. Ερχόμενος στη Ρόδο, έθεσε και πάλι ως μία από τις πρώτες του προτεραιότητες την παιδεία και βρήκε την ευκαιρία να εφαρμόσει τις παιδαγωγικές του θεωρίες και να επιβάλει την εξυγίανση των σχολείων.

Ο De Vecchi δεν θεώρησε επαρκή τον σχολικό κανονισμό του 1926, του προκατόχου του Mario Lago, για τη διάδοση και την επικράτηση της ιταλικής γλώσσας και του πολιτισμού. Εξέδωσε, λοιπόν, στις 21 Ιουλίου 1937 το κυβερνητικό διάταγμα με αριθμό 149, στο οποίο επιβάλλεται "χωρίς εξαίρεση, η εξομοίωση των κοινοτικών (ελληνικών) σχολείων με τα ιταλικά. Η "lingua locale", η ελληνική γίνεται προαιρετικό μάθημα και διδάσκεται συνεχίζοντας να διδάσκεται χωρίς βιβλία όμως ως την τρίτη τάξη του πενταετούς δημοτικού σχολείου^[3]. Με το διάταγμα αυτό επέβαλε το Scuola di Stato (κρατικό σχολείο) ως μοναδικό είδος αναγνωρισμένου σχολείου στα Δωδεκάνησα. Τέτοιου τύπου σχολείο μπορούσε να ήταν το Scuola Regia (βασιλικό σχολείο), του οποίου η λειτουργία εξαρτιόταν άμεσα από την κυβέρνηση, και η Municipale Rateggiato (κοινοτικό σχολείο), του οποίου τη λειτουργία και τη συντήρηση αναλάμβανε ο δήμος ή η κοινότητα. Η φοίτηση και στους δύο τύπους σχολείων ήταν δωρεάν και υποχρεωτική. Σε περίπτωση περαιτέρω σπουδών, η φοίτηση στις μέσες σχολές ήταν επί πληρωμή, εκτός αν ο μαθητής είχε βαθμό οκτώ και άνω. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα κρατικά σχολεία ακολουθούσαν τα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα ωράρια της μητροπολιτικής Ιταλίας.

Το διάταγμα εξεδόθη τον Ιούλιο του 1937 και όπως είναι ευνόητο η σχολική χρονιά 1937-1938 ήταν μία μεταβατική χρονιά, η οποία όμως είχε συνέπειες για τους Έλληνες μαθητές της Δωδεκανήσου, εφόσον υποχρεώθηκαν να επαναλάβουν την τάξη τους στα ιταλικά πλέον σχολεία.

Ο Παπαχριστοδούλου^[4] καταθέτει τις προσωπικές του εμπειρίες αναφέροντας ότι: «οι δημοδιδασκάλοι σ' ένα μεγάλο μέρος τους απολύθηκαν σαν ανεπιθύμητοι και λίγοι έμειναν, απ' αυτούς που είχαν τελειώσει το Ιταλικό Διδασκαλείο Ρόδου, όχι όλοι βέβαια, και υποχρεώθηκαν να διδάσκουν ιταλικά με τους Ιταλούς συναδέλφους τους, που είχαν κατακλύσει τα ελληνικά σχολεία, νεοφερμένοι από την Ιταλία. Η ελληνική γλώσσα έμεινε στο περιθώριο, γιατί οι μεν Ιταλοί δεν ήξεραν, ούτε είχαν διάθεση να τη διδάξουν, οι δε Έλληνες φοβούνταν να μην τους καταγγείλουν οι συνάδελφοί τους».

Ως συνέπεια του διατάγματος τη σχολική χρονιά 1937-1938 ήταν η μετατροπή των κοινοτικών σχολείων (ελληνικών και μουσουλμανικών) σε κρατικά ιταλικά σχολεία ή το κλείσιμο. Η Αστική Σχολή και η Αμαράντειος Σχολή μετατράπηκαν σε Ιταλικά σχολεία. Το Καζούλλειον Παρθεναγωγείον και το Βενετόκλειον Γυμνάσιον έκλεισαν. Μεγάλα σχολεία των άλλων νησιών όπως το γυμνάσιο της Καλύμνου, το γυμνάσιο Σύμης και το γυμνάσιο Κω μετατράπηκαν σε κατώτερα ιταλικά γυμνάσια μόνο με τις τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου.

Την περίοδο αυτή έχουμε την εισαγωγή νέων μαθημάτων όπως του μαθήματος «Cultura fascista». Το μάθημα αυτό ήταν ήδη υποχρεωτικό στα σχολεία της Ιταλίας από το 1933 και διδασκόταν από τον καθηγητή των Ιταλικών και της Ιστορίας. Με νομοθετικό διάταγμα οριζόταν ως υποχρεωτική και η προστρατιωτική εκπαίδευση στα σχολεία.^[1]

Απ' όλα όσα έχουμε αναφέρει ο στόχος του Ντε Βέκκι καθίσταται προφανής και ξεκάθαρος: ο εξιταλισμός των νησιών με κάθε τρόπο. Ο De Vecchi κατάφερε με τα μέτρα που έλαβε να θέσει την ελληνική εκπαίδευση των Δωδεκανησίων στο περιθώριο. Πώς αντέδρασαν, όμως, οι Έλληνες; Δέχτηκαν αδιαμαρτύρητα την τακτική του κυβερνήτη; Ποια ήταν η στάση τους γενικότερα;

Σπουδαίο ρόλο όλα τα χρόνια της Ιταλικής κατοχής έπαιξε το ελληνικό προξενείο. Αυτό συμβουλευόταν σε κάθε επέμβαση των Ιταλικών αρχών οι κοινοτικοί άρχοντες, οι εκπαιδευτικοί, ο κάθε πολίτης που καταδιωκόταν για διάφορα ζητήματα, αλλά «κυρίως για εθνική δράση»^[5]. Το προξενείο ήταν αυτό που έβρισκε και τους πόρους για να λειτουργήσουν τα κοινοτικά σχολεία. Ο De Vecchi όπως και ο Lago πληροφορήθηκαν αυτή την τακτική του προξενείου και σταδιακά αποχαρακτήριστηκαν τα σχολεία από κοινοτικά σε επιχορηγούμενα και λειτουργούν υπό την επίβλεψη των Ιταλών.

Το ελληνικό προξενείο, απέτρεψε τη μαζική φυγή των Ελλήνων δασκάλων, κυρίως για την Αίγυπτο, όταν εκείνοι υποχρεώθηκαν να μιλούν και να διδάσκουν στα ιταλικά. Έτσι, αρκετοί δωδεκανήσιοι δάσκαλοι παρέμειναν, έστω και αν αναγκάστηκαν εν μέρει να συμβιβαστούν, θυμίζοντας με την παρουσία τους την εθνική καταγωγή τους.

Όμως, σημαντικότερος φορέας αντίδρασης, και κυρίως στην εκπαιδευτική πολιτική των Ιταλών, ήταν η εκκλησία, όπως εν τω μεταξύ αναγνωρίζεται από όλους τους ιστορικούς και μελετητές της περιόδου. Η εκκλησία και συγκεκριμένα η Μητρόπολη Ρόδου προβλέποντας την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων και τις επιδιώξεις του κατακτητή να καταργήσει τα ελληνικά σχολεία, είχε θέσει σε λειτουργία τα Κατηχητικά σχολεία. Η λειτουργία των Κατηχητικών σχολείων άρχισε με άδεια της Ιταλικής διοίκησης και πρώτος Κατηχητής-Ιεροκήρυκας υπήρξε ο θεολόγος Εμμανουήλ Μπακίρης. Ο Μπακίρης αρχικά περιόδευε σε ναούς της πόλης και των χωριών και μάλιστα πληροφορούμαστε ότι το θρησκευτικό μάθημα διδασκόταν από βιβλία που είχαν εκδώσει οι μητροπόλεις ήδη από το 1932. Το έτος 1936 ανέλαβε κατηχητής-ιεροκήρυκας ο Αρχιδιάκονος της Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου, Απόστολος Παπαϊωάννου. Το 1937 και έπειτα από το κλείσιμο των σχολείων της Ρόδου, δημιουργείται μια νέα κατάσταση. Όπως σημειώνουν όλοι οι μελετητές, εδώ τελειώνει η πρώτη περίοδος των Κατηχητικών σχολείων. Μέχρι τότε, τα κατηχητικά σχολεία λειτουργούσαν τα απογεύματα των Κυριακών όταν ο Ιεροκήρυκας-Κατηχητής συγκέντρωνε τα παιδιά και δίδασκε ιστορίες από την Αγία Γραφή. Αργότερα έκανε κήρυγμα στους ενήλικους που συγκεντρώνονταν στο ναό. Τα θέματα των κηρυγμάτων αντλούνταν από την παράδοση της εκκλησίας και του γένους.^[6]

Τα Κατηχητικά γίνονται τώρα τα σχολεία της Δωδεκανήσου. Όλοι οι ερευνητές παραλληλίζουν τα κατηχητικά σχολεία με το κρυφό σχολείο της Τουρκοκρατίας^[7]. Ο παπάς και ο θεολόγος-ιεροκήρυκας καλούνται να αντικαταστήσουν τον δάσκαλο και μέσω της διδασκαλίας των θρησκευτικών να διατηρήσουν ζωντανό το θρησκευτικό συναίσθημα και να διασώσουν την ελληνική γλώσσα. Όμως, οι δυσκολίες είχαν οξυνθεί και ο De Vecchi είχε δώσει τη συγκατάθεσή του να διδάσκονται τα παιδιά της Ρόδου και των άλλων νησιών το θρησκευτικό μάθημα, αλλά μόνο στις εκκλησίες και μόνο κάθε Κυριακή, με τη διευρυμένη μορφή του Κατηχητικού. Η άδεια είχε δοθεί με τον όρο ότι το μάθημα θα γινόταν μέσα στην εκκλησία και θα χρησιμοποιούνταν ως δάσκαλοι μόνο κληρικοί. Ο μητροπολίτης Απόστολος από την πλευρά του πίεσε και

πέτυχε να θεωρούνται κληρικοί και οι θεολόγοι. Ο De Vecchi το δέχτηκε και ζήτησε προκαταρκτικά τα ονόματα των θεολόγων. Τα θρησκευτικά βιβλία χρησιμοποιούνταν και ως αναγνωστικά^[8].

Με τη μέθοδο αυτή λειτούργησαν 6 κατηχητικά σχολεία στην πόλη της Ρόδου και άλλα 40 στα χωριά. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε τα δύο πρώτα χρόνια περιελάμβανε 9 ώρες την εβδομάδα Ελληνικά, 3 Θρησκευτικά, 3 Ιστορία και 3 Αριθμητική^[9]. Προβλεπόταν, επίσης, να υπάρχει πενταετής φοίτηση και τρία τμήματα. Η διάρκεια της φοίτησης ήταν διετής. Το διδακτικό προσωπικό αποτελούσαν οι παυθέντες δάσκαλοι από το καθεστώς. Ως ημέρες διδασκαλίας ορίστηκαν τα απογεύματα Πέμπτης, Σαββάτου και Κυριακής^[10].

Η επιτυχία των Κατηχητικών σχολείων ήταν πολύ μεγάλη την περίοδο 1937-1943. Η Ελληνική γλώσσα, έστω και μ' αυτό τον τρόπο, δεν σταμάτησε να διδάσκεται και τα Κατηχητικά σχολεία διατήρησαν ζωντανή την Ελληνική Εθνική ταυτότητα των Δωδεκανησίων και μάλιστα μέσα σε εντελώς αντίξοες συνθήκες. Χαρακτηριστικό της επιτυχίας των κατηχητικών σχολείων είναι το γεγονός ότι με την λήξη του σχολικού έτους 1941-1942 οι περιφερειακοί Ιταλοί διευθυντές των σχολείων της Δωδεκανήσου συγκεντρώθηκαν και συνεδρίασαν στο Γεννάδι, όπου εισηγήθηκαν στη Διοίκηση να απελάσει τους θεολόγους, γιατί κατέστρεφαν το έργο των κρατικών σχολείων^[11].

II. Η ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Στις 11 Σεπτεμβρίου 1943 άρχισε η γερμανική περίοδος που ολοκληρώθηκε στις 9 Μαΐου 1945, μια σύντομη χρονικά περίοδος διάρκειας είκοσι μόλις μηνών. Στις 11 Σεπτεμβρίου 1943 ο Inigo Campioni, ο τελευταίος Ιταλός κυβερνήτης, υπέγραψε την παράδοση του Ιταλικού στρατού της Ρόδου στο γερμανό στρατηγό Kleeman, ως επακόλουθο της συνθηκολογήσης της Ιταλίας τρεις μέρες πριν, στις 8 Σεπτεμβρίου 1943. Πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι το χρονικό αυτό διάστημα ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος βρίσκεται στην πιο αποφασιστική και κρίσιμη καμπή του και σίγουρα οι Γερμανοί δεν είχαν ως προτεραιότητα τους, τη δεδομένη τουλάχιστον χρονική στιγμή, την κατάσταση της παιδείας στα Δωδεκάνησα. Η επικράτηση των Γερμανών συμπίπτει με την τρίτη και τελευταία φάση των Κατηχητικών. Οι Γερμανοί, απασχολούνταν μόνον με τα ζητήματα του πολέμου και δε φαίνεται να είχαν στους άμεσους τουλάχιστον στόχους τους προγράμματα αφελληνισμού του πληθυσμού, δεδομένου ότι έδωσαν την άδεια να λειτουργήσουν ελεύθερα τα κατηχητικά ως ημερήσια σχολεία και εφαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας^[12]. Με την απόφαση αυτή, το σχολικό διάταγμα του 1937 είχε ουσιαστικά καταργηθεί, αν και οι Γερμανοί για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας διατήρησαν το προϋπάρχον πολιτικό καθεστώς, επομένως και το διάταγμα του De Vecchi.^[2]

Μολονότι οι αυτά οι Ιταλοί εξακολούθησαν να κυριαρχούν τόσο σε πολιτικά, σε κοινωνικά και σε εκπαιδευτικά θέματα, την Κυριακή 4 Οκτωβρίου 1943 διαβάστηκε σ' όλες τις εκκλησίες εγκύκλιος του μητροπολίτη Ρόδου, με την οποία ανακοίνωνε ότι στο εξής θα λειτουργούσαν καθημερινά κατηχητικά σ' όλα τα χωριά, καλούσε τον κόσμο να τα πλαισιώσει και τους γονείς να στείλουν τα παιδιά τους^[13].

Οι Ιταλοί αντιλήφθηκαν ότι ο χαρακτήρας «κατηχητικά» ήταν ένας μανδύας που κάλυπτε τη λειτουργία ελληνικών δημοτικών σχολείων και για αυτό τα απαγόρευσαν. Στη διαμάχη που επακολούθησε μεταξύ των ιταλικών αρχών και του μητροπολίτη, το ρόλο του κριτή έπαιξαν οι Γερμανοί..

Από όλα αυτά τα γεγονότα είναι ευνόητο να δημιουργηθούν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου και Γερμανικής διοίκησης. Το αποτέλεσμα ήταν οι Γερμανοί να επιτρέψουν τη λειτουργία των καθημερινών κατηχητικών υπό την εποπτεία της Ιεράς Μητροπόλεως Ρόδου για το έτος 1943-1944, με τον όρο ότι οι ώρες λειτουργίας των κατηχητικών δεν θα συνέπιπταν με τις ώρες λειτουργίας των «κυβερνητικών σχολείων» τα οποία λειτουργούσαν υπό την ιταλική εποπτεία.

Χαρακτηριστικό της γερμανικής πολιτικής είναι ότι στις 11 Δεκεμβρίου του 1943, το γερμανικό ραδιόφωνο μετέδωσε ότι «ύστερα από τριάντα χρόνια ιταλικού ζυγού η Δωδεκάνησος απέκτησε την ελευθερία της και εισήγαγε την ελληνική γλώσσα εις την εκπαίδευσιν»^[14].

Ο μητροπολίτης ανέθεσε στις εκκλησιαστικές επιτροπές όλων των χωριών και των νησιών την οργάνωση και τη λειτουργία των «καθημερινών κατηχητικών» σχολείων τα οποία λειτουργούσαν στους νάρθηκες και τα κελιά των εκκλησιών τις μεσημβρινές ώρες, όταν τελείωναν τα μαθήματα των «κυβερνητικών σχολείων». Στα κατηχητικά σχολεία τηρούνταν βιβλία προόδου και απουσιολόγια. Σε πολλά μικρά χωριά ή νησιά όπου οι Ιταλοί δάσκαλοι δεν ήθελαν να υπηρετήσουν δε λειτουργούσαν κυβερνητικά σχολεία. Στα χωριά αυτά τα κατηχητικά λειτουργούσαν τις πρωινές ώρες στα σχολικά κτίρια με πλήρες πρόγραμμα δημοτικού σχολείου.

Κατηχητές, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, επιτρεπόταν να είναι μόνο ιερείς ή λαϊκοί, πτυχιούχοι της Θεολογίας. Όμως, μόνο αυτοί δεν επαρκούσαν και γι' αυτό οι εκκλησιαστικές επιτροπές διόρισαν μεγάλο αριθμό δασκάλων, ως βοηθούς των επίσημων κατηχητών.

Η συντήρηση των κατηχητικών και η αμοιβή των δασκάλων ήταν ένα μεγάλο πρόβλημα τη στιγμή μάλιστα που η μητρόπολη Ρόδου δεν είχε τη δυνατότητα να αναλάβει όλες τις δαπάνες τώσων σχολείων. Ενίσχυση από την Ελλάδα δεν υπήρχε.

Έτσι οι Δωδεκανήσιοι ανέλαβαν οι ίδιοι την κάλυψη της αμοιβής του δασκάλου. Το οικονομικό βάρος της λειτουργίας των κατηχητικών το έφεραν οι γονείς και οι κοινότητες.

Οι Ιταλοί το σχολικό έτος 1944-45 αξίωσαν να μη γίνονται δεκτά στα «κατηχητικά» παιδιά που δε φοιτούσαν συγχρόνως και στα «κυβερνητικά σχολεία». Οι απαιτήσεις των Ιταλών απευθύνονταν προς τις γερμανικές αρχές, οι οποίες ασχολούνταν μ' άλλα ζητήματα και δεν είχαν κανένα λόγο να ενδιαφερθούν για τον εξιταλισμό ή όχι των Ελλήνων. Τα «κατηχητικά» και τα «κυβερνητικά» σχολεία λειτούργησαν παράλληλα τα σχολικά έτη 1943-44 και 1944-45 ενώ προς το τέλος της γερμανοκρατίας, τα «κυβερνητικά» σχολεία λειτούργούσαν στοιχειωδώς ή δεν λειτούργούσαν καθόλου λόγω ελλείψεως μαθητών και τη θέση τους είχαν πάρει τα πρωινά σχολεία που συνέχιζαν να έχουν το χαρακτηρισμό «κατηχητικά».

III. Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Η τρίτη περίοδος, της Αγγλικής κατοχής, ξεκινά στις 9 Μαΐου 1945 και ολοκληρώνεται στις 31 Μαρτίου 1947. Είναι μια επίσης σύντομη περίοδος, διάρκειας 22 μηνών και όπως έχει αποδειχτεί ιστορικά ήταν πραγματικά μια μεταβατική περίοδος.

Η διετία αυτή στοίχισε πολλά στον Ελληνισμό γιατί ήταν μια περίοδος αβεβαιότητας που κανένας δεν ήξερε πόσο θα κρατήσει. Οι Άγγλοι κράτησαν τις καίριες θέσεις, εγκατάστησαν αγγλική αστυνομία με Κύπριους χωροφύλακες και μια φρουρά από Ινδούς. Η πολιτική, δικαστική και διοικητική μηχανή έμεινε όπως ήταν. Οι περισσότεροι υπάλληλοι ήταν Ιταλοί, ενώ μόνο ελάχιστοι ντόπιοι Έλληνες είχαν προσληφθεί. Ο Παπαχριστοδούλου αναφέρει μάλιστα ότι: «τις καλύτερες θέσεις και επιχειρήσεις είχαν οι Ιταλοί, οι οποίοι έμεναν ανενόχλητοι και είχαν και την εύνοια των αρχών και αν έμενε πολύ η κατοχή ή αν μετατρεπόταν σ' αυτονομία με την προστασία της Αγγλίας, όπως ψιθυριζόταν, οι Έλληνες θα καταντούσαν μια μειοψηφία ή έστω πλειοψηφία παραγκωνισμένη από τους Άγγλους, τους Ιταλούς, τους Μαλτέζους, οι οποίοι θα κρατούσαν τα καλά πόστα»^[15].

Το Μάιο του 1945 οι σκέψεις των Δωδεκανησίων ήταν πώς θα ήταν δυνατόν να αντικατασταθεί από το επόμενο σχολικό έτος 1945-1946, το σύστημα των κρυφών σχολείων, των κατηχητικών από ένα ελεύθερο εκπαιδευτικό σύστημα. Για να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός υπήρχαν πολλές δυσκολίες από τις οποίες η μεγαλύτερη ήταν ο έλεγχος της Παιδείας από τους Βρετανούς, οι ελλείψεις στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, στην οργάνωση και στη διοίκηση.

Η παιδεία περιήλθε στις κοινότητες όπως είχαν εφαρμόσει και οι Ιταλοί, και όχι στη Μητρόπολη. Ακολούθησε παρροδιακή συνέλευση που εξέλεξε την «Εξαμελή Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή της νήσου Ρόδου». Το ίδιο έγινε και στα χωριά και στα νησιά και άρχισε η κανονική λειτουργία των γυμνασίων και των δημοτικών σ' όλη τη Δωδεκάνησο.

Το Σεπτέμβριο του 1945 λειτουργούσε στη Ρόδο βρετανικό γραφείο εκπαίδευσης με προϊστάμενο τον Γκίλμπερτ Μάρρεν και ένα δεύτερο γραφείο με προϊστάμενο τον Λαγκάνη. Την περίοδο αυτή αρχίζουν τα προβλήματα ανάμεσα στα γραφεία εκπαίδευσης και τη μητρόπολη. Ο μητροπολίτης Απόστολος έχοντας συνηθίσει να έχει υπό την αιγίδα του την εκπαίδευση, έφερε αντιρρήσεις μέχρι να αποδεχθεί την απόδοση της εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς. Το σχολικό έτος 1945-1946 τα κατηχητικά συνεχίζουν τη λειτουργία τους, αλλά τώρα πια, με την καθαρά θρησκευτική αποστολή τους και μόνο τις Κυριακές και τις γιορτές.

Ένα μείζον πρόβλημα ήταν η στελέχωση των σχολείων. Οι Έλληνες δάσκαλοι οι οποίοι την περίοδο της Ιταλοκρατίας και της Γερμανοκρατίας είχαν υπηρετήσει στα ιταλικά κυβερνητικά σχολεία. Αυτοί κρίθηκαν ανεπιθύμητοι και αποπέμφθηκαν από την εκπαίδευση. Το αντίθετο συνέβη με τους δασκάλους που ήλθαν από τις εκκλησιαστικές επιτροπές στα «καθημερινά κατηχητικά» από το 1943 και μετά. Αυτοί διορίζονταν κατά προτεραιότητα στο διορισμό και, κυρίως, αυτοί στελέχωσαν τα σχολεία. Ποια ήταν όμως τα κριτήρια για το διορισμό κάποιου ως δασκάλου; Σε πρώτη φάση διορίστηκαν όσοι είχαν τελειώσει το διδασκαλείο και μετά οι δάσκαλοι απόφοιτοι εξατάξιου ή πεντατάξιου γυμνασίου. Επειδή, όμως, υπήρχε έλλειψη δασκάλων αυτής της κατηγορίας διορίζονταν ακόμα και άτομα που είχαν τελειώσει μερικές τάξεις του γυμνασίου. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις που επιλέχθηκαν άτομα που είχαν ως μοναδικό τυπικό προσόν το απολυτήριο του δημοτικού σχολείου και ήταν οι «υποδιδάσκαλοι»^[16]. Ως αποτέλεσμα αυτής της

κατάστασης σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών, ειδικά Δωδεκανησίων, επαναπατρίστηκε τα αμέσως επόμενα χρόνια.

Είναι φανερό το πρόβλημα της χαμηλής και ανεπαρκούς επιστημονικής κατάρτισης που είχαν οι δάσκαλοι, για αυτόν ακριβώς το λόγο οργανώθηκε το καλοκαίρι του 1946 και λειτούργησε το «Φροντιστήριο Μετεκπαιδύσεως Δημοδιδασκάλων». Το φροντιστήριο λειτούργησε στο κτίριο της Αμαραντίου Σχολής και το παρακολούθησαν δάσκαλοι που είχαν κατώτερους τίτλους σπουδών, όπως το απολυτήριο του δημοτικού. Διδάσκονταν πέντε μαθήματα: Ειδική Διδακτική, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γεωπονία, Φυσική Αγωγή και Υγιεινή. Βλέπουμε μέσα σε δύο χρόνια πόσο μεγάλες αλλαγές συντελέστηκαν. Ενώ το έτος 1944-1945 είχαμε «κρυφά σχολεία» (κατηχητικά) την αμέσως επόμενη χρονιά χορηγούνται ήδη τίτλοι μετεκπαίδευσης Ελλήνων δασκάλων.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1947-1950

Η περίοδος 1947-1950, μια περίοδος μόλις τριών ετών, είναι για πολλούς λόγους μια ξεχωριστή και μοναδική κυριολεκτικά ιστορική περίοδος για τα Δωδεκάνησα. Τα Δωδεκάνησα ενώνονται με την Ελλάδα. Στο προηγούμενο διάστημα αρκετοί κατακτητές «πέρασαν» από τα νησιά, όμως ο στόχος των Ελλήνων της Δωδεκανήσου παρέμενε ο ίδιος: η ενσωμάτωση με την υπόλοιπη Ελλάδα. Ο πόθος αυτός γίνεται πραγματικότητα την περίοδο αυτή.

Το χρονικό αυτό διάστημα στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει αναταραχή και αυτό είναι φυσιολογικό γιατί συντελούνται μεγάλες αλλαγές. Οι Άγγλοι, τελευταίοι κάτοχοι των νησιών, αναχωρούν οριστικά και η Παιδεία είναι πλέον υπόθεση του Ελληνικού κράτους. Ενός Ελληνικού κράτους που την περίοδο εκείνη σπαράζεται από τον εμφύλιο πόλεμο που προκάλεσε ανυπολόγιστες καταστροφές σ' όλους τους τομείς (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό).

Στο κεφάλαιο αυτό, μετά από μια σύντομη αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο αυτής της τριετίας, θα παραθέσουμε τα σημαντικότερα γεγονότα της περιόδου και κάποια από αυτά θα τα αναλύσουμε διεξοδικότερα.

Η δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου αφορά αποκλειστικά σε εκπαιδευτικά ζητήματα και είναι βασισμένη στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (παράρτημα Δωδεκανήσου), στη Δημόσια Βιβλιοθήκη της Ρόδου, στο αρχείο της εφημερίδας «Ροδιακή» και στην «Εφημερίδα Στρατιωτικής Διοίκησης Δωδεκανήσου». Εδώ παρουσιάζονται και οι σχετικές και πιο σημαντικές αποφάσεις του Στρατιωτικού διοικητή την περίοδο 1947-1948.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά σε μια πιο ολοκληρωμένη και γενική εικόνα της εκπαίδευσης στο Δωδεκανησιακό χώρο. Αυτό επιδιώκεται μέσω της έκθεσης του Γενικού Επιθεωρητού Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου. Πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι ο γενικός Επιθεωρητής αποτιμά στην αναφορά του, το έτος 1948-1949, τη δεύτερη ουσιαστική χρονιά μετά την απελευθέρωση και το δεύτερο σχολικό έτος όπου τα σχολεία της Δωδεκανήσου ανήκουν πλέον στο Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

Η τέταρτη ενότητα του κεφαλαίου έχει το χαρακτήρα της συνολικότερης αποτίμησης της περιόδου. Έπειτα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας θα αναφερθούμε στα προβλήματα της εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα, στις λύσεις που εφαρμόστηκαν, στις ιδιαιτερότητες που υπήρχαν και πώς ξεπεράστηκαν και σε τι κατάσταση βρισκόταν η παιδεία το 1950, την τρίτη δηλαδή χρονιά μετά την ενσωμάτωση.

Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αναφέρεται στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου. Πρόκειται για το πρώτο, ανώτερο, εκπαιδευτικό ίδρυμα στα Δωδεκάνησα και διαδραμάτισε σημαντικότατο ρόλο, για αρκετές δεκαετίες, στα εκπαιδευτικά ζητήματα της περιοχής.

Ι. Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΤΗΣ ΤΡΙΕΤΙΑΣ 1947-1950

Πριν από την επίσημη και καθιερωμένη ημερομηνία της ενσωμάτωσης, την 7^η Μαρτίου του 1948, είχαν προηγηθεί και άλλες ημερομηνίες που συνδέονται με γεγονότα και αποφάσεις που είχαν ως οριστική τους κατάληξη την ημερομηνία αυτή. Υπήρχε ένα σημαντικό παρασκήνιο στη διεθνή πολιτική σκηνή που κατέληξε στο πολυπόθητο για τους Δωδεκανήσιους αποτέλεσμα.

Στις 27 Ιουνίου 1946 το Συμβούλιο των τεσσάρων Υπουργών Εξωτερικών πήρε απόφαση να παραχωρηθεί αποστρατικοποιημένη η Δωδεκάνησος στην Ελλάδα. Το Σχέδιο εγκρίθηκε στη διάσκεψη της ειρήνης στο Παρίσι, κυρώθηκε από τις τέσσερις δυνάμεις στην Νέα Υόρκη και έπειτα από 90 μέρες θα γινόταν η προσάρτηση στην Ελλάδα^[17]. Βέβαια η προσάρτηση των νησιών δεν έγινε στους επόμενους τρεις

μήνες αλλά αρκετούς μήνες αργότερα. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι αγγλικές αρχές κατοχής έδωσαν την άδεια να υψωθεί η Ελληνική σημαία στο Δημαρχείο της Ρόδου από τις 16 Ιουλίου 1946.

Στις 16 Οκτωβρίου η «Επιτροπή Εξουσιοδοτήσεων» της Ελληνικής Βουλής επικύρωσε την συνθήκη ειρήνης με την Ιταλία, που είχε προηγουμένως επικυρωθεί από τις Μεγάλες Δυνάμεις^[18]. Στις 2 Φεβρουαρίου 1947 υπογράφηκε η συνθήκη ειρήνης μεταξύ της Ιταλίας και των Συμμάχων. Το 14^ο άρθρο της συνθήκης αυτής αναφέρει: «Η Ιταλία εκχωρεί εις την Ελλάδα εν πλήρει κυριαρχία τας νήσους της Δωδεκανήσου, Αστυπάλαιαν, Ρόδον, Χάλκην, Κάρπαθον, Κάσον, Τήλον, Νίσυρον, Κάλυμνον, Λέρον, Πάτμον, Σύμην, Κω και Καστελλόριζον ως και τις παρακείμενας νησίδας»^[19]. Για να πραγματοποιηθεί η οριστική ένταξη έπρεπε να μελετηθούν η αναπροσαρμογή της νομοθεσίας, η αλλαγή του νομίσματος και η παιδεία. Στις 31 Μαρτίου 1947 αρχίζει η δεύτερη φάση παράδοσης της εξουσίας από τους Άγγλους στην Ελληνική Στρατιωτική διοίκηση. Από τις 29 Μαρτίου είχε φτάσει στη Ρόδο ο αντιναύαρχος Περικλής Ιωαννίδης. Στις 30 Μαρτίου αποβιβάστηκαν στη Ρόδο 400 χωροφύλακες για να αναλάβουν την τήρηση της τάξης. Το μεσημέρι της 31^{ης} Μαρτίου ο ναύαρχος Ιωαννίδης παραλαμβάνει την στρατιωτική διοίκηση της Δωδεκανήσου και έστειλε τηλεγράφημα στο βασιλιά και στην κυβέρνηση ότι ανέλαβε την εξουσία.

Στις 18 Ιουνίου 1947 δημοσιεύεται στην εφημερίδα της στρατιωτικής διοικήσεως Δωδεκανήσου η διαίρεση του νομού Δωδεκανήσου σε τέσσερις επαρχίες Ρόδου, Καλύμνου, Καρπάθου και Κω^[20], ενώ στις 9 Ιανουαρίου 1948 δημοσιεύεται στην εφημερίδα της κυβερνήσεως ο νόμος 518/48 «περί προσαρτήσεως της Δωδεκανήσου εις την Ελλάδα», ο οποίος αναφέρει ότι τα νησιά και οι παρακείμενες νησίδες είναι προσαρτημένες στο ελληνικό κράτος από την 28^η Οκτωβρίου 1947.

Η τρίτη φάση, περιλαμβάνει τις γιορτές για την επίσημη προσαρτηση και την απελευθέρωση της Δωδεκανήσου. Η Ελληνική Κυβέρνηση καθόρισε την 7^η Μαρτίου να γίνει η τυπική Ενσωμάτωση με την Ελλάδα με την παρουσία των βασιλέων και των κυβερνητικών μελών. Ο βασιλιάς Παύλος, η βασίλισσα Φρειδερίκη, συνοδευόμενοι από υπουργούς, τον αρχηγό του στόλου και άλλους επισήμους με το αντιτορπιλικό «Θεμιστοκλής» έφτασαν στη Ρόδο και η αποβίβαση τους έγινε μπροστά στον Ευαγγελισμό. Πραγματοποιήθηκε η τελετή ενσωμάτωσης και ο βασιλιάς απηύθυνε διάγγελμα στο λαό. Η περίοδος της στρατιωτικής διοικήσεως έληξε στις 5 Μαΐου 1948 όταν ορκίσθηκε Γενικός Διευθυντής Δωδεκανήσου, ο καταγόμενος από την Κάσο παλαίμαχος Δωδεκανήσιος αγωνιστής, ο Νικόλαος Μαυρής^[21]. Η λειτουργία των ελληνικών νόμων αρχίζει να εμφανίζεται με μια σειρά προκηρύξεων σύμφωνα με τις τοπικές συνθήκες.

II. ΠΡΟΚΗΡΥΞΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται και θα αναλύεται το υλικό που είχαμε στη διάθεσή μας και που αναφέρεται σε εκπαιδευτικά ζητήματα της περιοχής. Υπάρχει αρχείο με τις αποφάσεις του στρατιωτικού διοικητή ένα μέρος του οποίου βρίσκεται στη Δημόσια Βιβλιοθήκη Ρόδου και ένα μέρος στην υπηρεσία των Αρχείων του κράτους στο παράρτημα Δωδεκανήσου. Μελετήσαμε και παραθέτουμε τις σχετικές με το θέμα μας προκηρύξεις του διοικητή. Η πρώτη, χρονολογικά, προκήρυξη είναι η 51^η, η οποία δημοσιεύτηκε στις 31 Ιουλίου 1947 στην Εφημερίδα της στρατιωτικής διοικήσεως Δωδεκανήσου και έχει τίτλο: «Περί επεκτάσεως του νόμου 5019 (1931) εις τα σχολεία της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσεως της Δωδεκανήσου και καταργήσεως των μέχρι την 31 Μαρτίου 1947 διαχειριζόμενων τα της εκπαιδεύσεως σχολικών εφορειών»^[22] (Παράρτημα 1).

Όπως αναφέρεται στο πρώτο άρθρο της προκήρυξης «αι διατάξεις του νόμου 5019 (1931) περί ιδρύσεως σχολικών ταμείων και σχολικών εφορειών επεκτείνονται εις τα σχολεία της Δωδεκανήσου». Γίνεται κατανοητό ότι επρόκειτο για έναν νόμο που ίσχυε στην υπόλοιπη Ελλάδα από το 1931 και μετά από δέκα έξι χρόνια αρχίζει να εφαρμόζεται και στα Δωδεκάνησα. Στο άρθρο, στη δεύτερη παράγραφο, αναφέρεται ότι οι σχολικές επιτροπές θα διορίζονται, θα εγκρίνονται και θα ελέγχονται από τον στρατιωτικό διοικητή ή από επιτροπή που θα έχει διοριστεί από εκείνον. Σχετικά με τις δαπάνες των σχολικών εφορειών εάν η δαπάνη είναι από 50.000 δρχ. έως 1.000.000 δρχ. εγκρίνεται από τον Επιθεωρητή της μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ για ποσό άνω του 1.000.000 τότε εγκρίνεται από τον στρατιωτικό διοικητή^[23] (Παράρτημα 1). Η θητεία των επιτροπών λήγει στις 31 Αυγούστου 1949 και η υποχρεωτική ετήσια εισφορά των μαθητών των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης θα καθοριστεί με απόφαση του στρατιωτικού διοικητή. Στο δεύτερο άρθρο της προκήρυξης καταργούνται όλες οι σχολικές εφορείες που υπήρχαν και ήταν στην αρμοδιότητα των μητροπόλεων, των δήμων, των κοινοτήτων. Στην τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου πληροφορούμαστε ότι σε διάστημα ενός μηνός θα πρέπει όλες οι σχολικές εφορείες να υποβάλουν λεπτομερή κατάσταση της κινητής τους περιουσίας (ρευστόν χρήμα, χρεώγραφα, επίπλα κ.τ.λ.)^[24] (Παράρτημα 2).

Τέλος στην παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου υποχρεώνονται όλες οι σχολικές εφορείες να παραδώσουν τα αρχεία τους στους γενικούς επιθεωρητές της εκπαίδευσης Δωδεκανήσου.

Η προκήρυξη 52 αναφέρεται, στα «περί καθορισμού του μισθού των επιστατών κλπ. των σχολείων της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης, της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου και των δημοτικών σχολείων». Διαβάζοντας κάποιος την προκήρυξη πληροφορείται ότι ο σχετικός νόμος ισχύει στην υπόλοιπη Ελλάδα από το έτος 1913. Ο νόμος αναφέρει τη διαβάθμιση των επιστατών, των παιδονόμων, των υπηρετών και των καθαριστριών και ο μισθός ορίζεται σε «100.000 δρχ. εάν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφήν, των δε λοιπών εκ δραχμών 90.000 δρχ^[25]» (Παράρτημα 2).

Η επόμενη προκήρυξη που αναφέρεται σε εκπαιδευτικά θέματα είναι η 54^η και έχει τίτλο «Περί απαλλαγής από των εκπαιδευτικών τελών των μαθητών των σχολείων της μέσης και της δημοτικής εκπαίδευσης και καθορισμού της υποχρεωτικής εισφοράς αυτών υπέρ των σχολικών ταμείων»^[26] (Παράρτημα 3). Στο πρώτο άρθρο αναφέρεται ότι: «οι μαθηταί των πάσης φύσεως σχολείων της μέσης εκπαίδευσης, οι σπουδασταί και οι μετεκπαιδευόμενοι λειτουργοί της δημοτικής εκπαίδευσης, οι σπουδασταί της Πατριάδος Εκκλησιαστικής Σχολής και οι μαθηταί της ΣΤ' τάξεως των δημοτικών σχολείων απαλλάσσονται κατά το προσεχές σχολικόν έτος 1947/1948 των εκπαιδευτικών τελών, των τίτλων σπουδών και των τελών εκπαιδευτικής πρόνοιας». Στο δεύτερο άρθρο πληροφορούμαστε το ύψος των εισφορών το οποίο είναι: «οι μαθητές πάσης φύσεως σχολείων μέσης εκπαίδευσης και των σπουδαστών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και της Πατριάδος εκκλησιαστικής σχολής εκ δραχμ. 15.000, των δε μετεκπαιδευόμενων εν τη Παιδαγωγικήν Ακαδημίαν Ρόδου λειτουργών της δημοτικής εκπαίδευσης εις δραχμάς 30.000, εισπράττεται δε εις τρεις ίσας δόσεις κατά Σεπτέμβριον, Ιανουάριον και Απρίλιον»^[27] (Παράρτημα 3).

«Οι μαθηταί των πάσης φύσεως σχολείων της μέσης εκπαίδευσης και οι σπουδασταί της Παιδαγωγικής Σχολής καταβάλλουν υποχρεωτικώς υπέρ του σχολικού ταμείου του σχολείου, εν τω οποίω φοιτούν, κατά το σχολικόν έτος 1948-1949 δραχμάς 5000 δι' έκαστον εκδιδόμενον απολυτήριον, δραχμάς δε 3.000 δι' έκαστον εκδιδόμενον ενδεικτικόν και αποδεικτικόν σπουδών», αναφέρεται στη δεύτερη παράγραφο του 2^{ου} άρθρου. Στην πέμπτη παράγραφο του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι «οι μαθηταί των δημοτικών σχολείων καταβάλλουν υποχρεωτικώς δι' έκαστον εκδιδόμενον ενδεικτικόν ή αποδεικτικόν σπουδών οι της α' και β' τάξεως δρ. 500, οι της γ', δ' και ε' τάξεως δραχμ. 1.000, δι' έκαστον δε εκδιδόμενον απολυτήριον οι της Στ' τάξεως δρχ. 2.000»^[28] (Παράρτημα 3). Στο τρίτο άρθρο και στην πρώτη παράγραφο αναφέρεται ότι «δύνανται να απαλλαγούν κατ' απόφασιν του συλλόγου των διδασκόντων εν εκάστω σχολείω οι μαθηταί των πάσης φύσεως σχολείων της μέσης εκπαίδευσης και οι σπουδασταί της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου και της Πατριάδος εκκλησιαστικής σχολής εν αναλογία μέχρις 20% επί του σχολικού αριθμού των μαθητών εκάστης τάξεως»^[29] (Παράρτημα 4). Προτιμώνται οι μαθητές οι οποίοι έχουν βαθμό προαγωγής δεκατέσσερα και άνω καθώς και όσα παιδιά οι γονείς τους υπέστησαν ζημιά οποιουδήποτε είδους κατά την «πρόσφατον εθνικήν περιπέτειαν». Ακόμη απαλλάσσονται «σε ποσοστό 10% μαθηταί των δημοτικών σχολείων αποδεδειγμένως άποροι, επιμελείς και χρηστοί το ήθος».

Η προκήρυξη 58 της 28^{ης} Αυγούστου 1947 έχει τίτλο: «περί διαβαθμίσεως και προσαυξήσεως του μισθού των μέχρι την 31 Μαρτίου 1947 εν τη υπηρεσία των σχολικών εφορειών λειτουργών της μέσης εκπαίδευσης». Πρόκειται για μια αρκετά σημαντική προκήρυξη η οποία αναφέρει τα εξής: «Οι λειτουργοί της μέσης εκπαίδευσης οι διατελέσαντες μέχρι της 31 Μαρτίου 1947 εν τη υπηρεσία των μητροπόλεων, των δήμων, των κοινοτήτων, των δημογεροντιών της κεντρικής εκπαιδευτικής επιτροπής Ρόδου και των πάσης φύσεως σχολικών εφορειών και διατηρηθέντες υφ' υμών εις τας θέσεις της καθ' ης και οι διορισθέντες μετά την 1 Απριλίου 1947 και οι διορισθησόμενοι εφεξής υφ' υμών διαβαθμίζονται από 1^{ης} Σεπτεμβρίου 1947 ως ακολούθως»^[30] (Παράρτημα 4).

Αναφέρει κατόπιν τις εξής παρακάτω διαβαθμίσεις: Όσοι ήταν γυμνασιάρχες στα σχολεία της μητρόπολης των δήμων και των δημογεροντιών έχουν τον βαθμόν του διευθυντή β' τάξης, όσοι είναι πτυχιούχοι Ελληνικού ή Ξένου Πανεπιστημίου ή της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης διαβαθμίζονται ως εξής: όσοι έχουν δύο χρόνια προϋπηρεσία έχουν το βαθμό και μισθό γραμματέα α' τάξης. Όσοι έχουν υπηρεσία μέχρι 7 χρόνια παίρνουν το βαθμό και το μισθό του εισηγητού. Όσοι έχουν μέχρι 12 χρόνια υπηρεσία παίρνουν μισθό και βαθμό τμηματάρχου β' τάξης και όσοι έχουν 13 χρόνια και παραπάνω παίρνουν το βαθμό και μισθό τμηματάρχη α' τάξης. Όσοι έχουν απολυτήριο ελληνικού Γυμνασίου εάν έχουν υπηρεσίαν μέχρι δώδεκα χρόνια διορίζονται ως δάσκαλοι με βαθμό και μισθό ακολούθου, εάν έχουν υπηρεσία μέχρι είκοσι δύο έτη με μισθό και βαθμό γραμματέα β' τάξης και όσοι έχουν από είκοσι τρία χρόνια και άνω με βαθμό και μισθό γραμματέα α' τάξης.^[31] (Παράρτημα 5). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παράγραφος 3 του άρθρου 2 η οποία αναφέρει: «Ο χρόνος της αργίας των ελληνικών σχολείων κατά τα έτη 1937 – 1943 ένεκα της απαγορεύσεως της λειτουργίας των υπό των ιταλικών αρχών υπολογίζεται δια

την διαβάθμισιν των λειτουργιών της μέσης εκπαίδευσεως εις τρία πλήρη έτη, εφ' όσον οι λειτουργοί της μέσης εκπαίδευσεως διετέλουν εις την υπηρεσίαν των μητροπόλεων, των δήμων των κοινοτήτων και των πάσης φύσεως σχολικών εφορειών κατά την απαγόρευσιν της λειτουργίας των ελληνικών σχολείων υπό των ιταλικών αρχών». Ιδιαίτερη σημασία έχει και στο άρθρο 3, η τρίτη παράγραφος, στην οποία αναφέρεται ότι: «ο χρόνος αργίας των ελληνικών σχολείων ένεκα της απαγορεύσεως των ιταλικών αρχών κατά τα έτη 1937-1943 υπολογίζεται εις το άρτιον διά την κατά το εδ. 1 του παρόντος άρθρου προσαύξησιν του μισθού λόγω πολυετούς υπηρεσίας»^[32] (Παράρτημα 6). Στη συνέχεια αναφέρονται τα πιστοποιητικά που πρέπει να προσκομίσουν οι ενδιαφερόμενοι για να αναγνωρισθεί η προϋπηρεσία τους.

Η επόμενη προκήρυξη που αναλύσαμε είναι η προκήρυξη 68 «περί ιδρύσεως εποπτικών συμβουλίων της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσεως εν Δωδεκανήσω και του τρόπου της συνθέσεως αυτών». Ο στρατιωτικός διοικητής Δωδεκανήσου αντιναύαρχος Περικλής Ιωαννίδης αποφασίζει την «ίδρυση εποπτικού συμβουλίου της μέσης εκπαίδευσης παρά τω γενικώ επιθεωρητώ της εκπαίδευσεως και ανά εν Εποπτικόν Συμβούλιον της δημοτικής εκπαίδευσεως παρά τω επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων Ρόδου και Κω»^[33] (Παράρτημα 7).

Η σύνθεση των εποπτικών συμβουλίων, αναφέρεται στο δεύτερο άρθρο, στην πρώτη του παράγραφο και πληροφορούμαστε ότι «το εποπτικόν συμβούλιον μέσης εκπαίδευσης αποτελείται από το γενικό επιθεωρητή της εκπαίδευσης, έναν εφέτη του Εφετείου Ρόδου και ένα διευθυντή σχολείου μέσης εκπαίδευσης». Τα εποπτικά συμβούλια της δημοτικής εκπαίδευσης Ρόδου και Κω, από τον επιθεωρητή της δημοτικής εκπαίδευσης, από έναν Πρωτοδίκη της Ρόδου και της Κω και από έναν διευθυντή σχολείου μέσης εκπαίδευσης Ρόδου και Κω. Στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου^[34] (Παράρτημα 8).

Η προκήρυξη 73 αναφέρεται «περί της δικαιοδοσίας των εποπτικών συμβουλίων της μέσης και της στοιχειώδους εκπαίδευσεως της Δωδεκανήσου» και το κυριότερο σημείο της είναι ότι τα «εποπτικά συμβούλια της μέσης και της δημοτικής εκπαίδευσεως καθώς και ο γενικός επιθεωρητής της εκπαίδευσεως και οι επιθεωρηταί της δημοτικής εκπαίδευσεως της Δωδεκανήσου έχουν την δικαιοδοσίαν την ανήκουσαν εις τα εποπτικά συμβούλια της μέσης και της δημοτικής εκπαίδευσεως και τους γενικούς επιθεωρητάς της εκπαίδευσεως και τους επιθεωρητάς της δημοτικής εκπαίδευσεως κατά την ελληνικήν νομοθεσίαν»^[35] (Παράρτημα 9). Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι η προκήρυξη 75, η οποία έχει τίτλο: «περί του τρόπου λειτουργίας των σχολείων, εις α φοιτούν μουσουλμανόπαιδες». Στο πρώτο άρθρο της προκήρυξης αναφέρεται ότι οι ισχύουσες «διά τα ελληνικά σχολεία διατάξεις περί ιδρύσεως, καταργήσεως, συγχωνεύσεως, διαιρέσεως, προαγωγής και υποβιβασμού δημοτικών σχολείων, περί των ωρών διδασκαλίας, περί εγγραφών, εξετάσεων, περί υποχρεωτικής φοιτήσεως κλπ. εφαρμόζονται επί του παρόντος και εις τα δημοτικά σχολεία της Δωδεκανήσου, εις α φοιτούν μουσουλμανόπαιδες»^[36] (Παράρτημα 10). Στη δεύτερη παράγραφο του ίδιου άρθρου πληροφορούμαστε ότι τα μουσουλμανικά σχολεία έχουν τις ίδιες αργίες με τα υπόλοιπα σχολεία και επί πλέον τις μεγάλες μωαμεθανικές γιορτές. Έχουμε πολύ σημαντικές πληροφορίες για το πώς διορίζονται οι δάσκαλοι στα σχολεία αυτά. Συγκεκριμένα στο δεύτερο άρθρο αναφέρεται ότι: «Μουσουλμάνοι διδάσκαλοι διορίζονται εις τα σχολεία εις α φοιτούν μουσουλμανόπαιδες, δι' αποφάσεως μου κατά πρότασιν του οικείου Μουφτή ή του αναπληρωτού του, οι έχοντες τουλάχιστον ενδεικτικόν τάξεως τίνος τουρκικού γυμνασίου και την δωδεκανησιακήν υπηκοότητα». Αναφέρεται ακόμη ότι κατά το πρώτο στάδιο εφαρμογής μπορούν να διοριστούν ακόμα και αυτοί που δεν έχουν τελειώσει κάποια τάξη του Τουρκικού γυμνασίου αν έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσίας.

Στη δεύτερη παράγραφο πληροφορούμαστε για τους μισθούς των μουσουλμάνων δασκάλων. Αναφέρεται ότι όσοι έχουν απολυτήριο τουρκικού δημοτικού σχολείου ή ενδεικτικό πρώτης τάξης τουρκικού γυμνασίου αμείβονται με 100.000 δραχ. το μήνα, όσοι έχουν ενδεικτικό δευτέρας τάξης τουρκικού γυμνασίου με 120.000 δραχ. το μήνα και τέλος όσοι έχουν απολυτήριο τουρκικού γυμνασίου ή διδασκαλείου με 150.000 δραχ. το μήνα^[37] (Παράρτημα 10). Μπορούν να παίρνουν οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι ένα επίδομα 20% επί του βασικού μηνιαίου μισθού.

Στην τρίτη παράγραφο αναφέρεται «ότι οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι διδάσκουν υποχρεωτικώς καθ' εβδομάδα όσαις ώρας και οι Έλληνες διδάσκαλοι, διέπονται δε ως προς την μετάθεσιν, την απόλυσιν, τας ποινάς κ.λ.π., υπό των αυτών διατάξεων, υπό των οποίων και οι Έλληνες διδάσκαλοι».

Τέλος, στο τρίτο άρθρο αναφέρεται ότι από το επόμενο σχολικό έτος θα διδάσκονται υποχρεωτικά στα σχολεία στα οποία φοιτούν μουσουλμάνοι, εκτός από την Τουρκική και μαθήματα στην Ελληνική γλώσσα από Έλληνες δασκάλους. Στις 19 Σεπτεμβρίου 1947 ο αντιναύαρχος ανακοινώνει την υπ' αριθμό 35133 απόφαση η οποία αφορά τις μεταθέσεις δασκάλων. Στην απόφαση^[38] (Παράρτημα 11) αναφέρονται αναλυτικά τα ονόματα των δασκάλων οι οποίοι μετατίθενται. Είναι δάσκαλοι οι οποίοι υπηρετούν στην περιφέρεια της Κω και για αυτό οι μεταθέσεις αναφέρονται στην Κω, Κάλυμνο, Λέρο, Πάτμο, Νίσυρο.

Συνολικά 34 δάσκαλοι μετατίθενται και 16 παίρνουν απόσπαση. Με την απόφαση 35.132, 19 Σεπτεμβρίου 1947, πληροφορούμεθα πώς διαιρούνται και διαβαθμίζονται τα σχολεία της περιφέρειας Κω ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών. Η απόφαση^[39] (Παράρτημα 12) παρουσιάζει αναλυτικά την οργανικότητα του σχολείου (π.χ. εξαθέσιο, διθέσιο κ.λ.π.) και αναφέρεται σε όλα τα νησιά του Βορείου συγκροτήματος της Δωδεκανήσου.

Επίσης, σημαντική είναι και η απόφαση με αριθμό πρωτοκόλου 36.894 στις 7 Οκτωβρίου 1947 με τίτλο: «Περί αποκτήσεως τίτλου σπουδών Ελληνικών σχολείων Δημοτικής Εκπαιδεύσεως». Αναφέρεται στις ειδικές συνθήκες που υπήρχαν στην περιοχή και στο γεγονός ότι από το 1937 έκλεισαν τα σχολεία και για αυτό ο στρατιωτικός διοικητής αποφασίζει: «Πάντες οι ενδιαφερόμενοι δια την απόκτησιν τίτλων σπουδών Ελληνικών σχολείων Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, υπερβάντες δε την κανονικήν δια το σχολείον ηλικία ή φοιτήσαντες εις Ιταλικά σχολεία δύνανται εντός του Οκτωβρίου να υποστώσι κατατακτήρια εξέτασιν εις τα Ελληνικά σχολεία Δωδεκανήσου βάσει τίτλου ή υπευθύνου δηλώσεως των περί της μέχρι νυν μαθητικής των καταστάσεως ενώπιον πενταμελούς επιτροπής κατακτηρίων εξετάσεων, καταρτιζομένης υπό του Γενικού Επιθεωρητού της Εκπαιδεύσεως υπό την προεδρίαν του, εις ον υποβάλλονται και οι αιτήσεις των υποψηφίων»^[40] (Παράρτημα 13).

Η προκήρυξη 101 σχετίζεται με κάποιες τροποποιήσεις των διατάξεων των προηγούμενων προκηρύξεων 57 και 58 οι οποίες ήταν σχετικές με τη διαβάθμιση των λειτουργιών της μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως. Αποτελεί μια προκήρυξη διοικητικού χαρακτήρα και είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι 30 εκπαιδευτικοί και από τις δύο περιφέρειες μπορούν να προαχθούν στο βαθμό του τμηματάρχου α' αρκεί να έχουν 20 χρόνια προϋπηρεσίας και να προταθούν από το Γενικό Επιθεωρητή^[41] (Παράρτημα 14). Αναφέρει ακόμα η προκήρυξη μερικές περιπτώσεις διαφορετικής διαβάθμισης εκπαιδευτικών για ειδικούς λόγους.

Η επόμενη απόφαση του στρατιωτικού διοικητή σχετίζεται με διορισμούς δασκάλων και σε διορισμούς καθαριστριών και κλητήρων σε σχολεία της περιοχής. Σημειώνεται ότι ο μισθός της καθαρίστριας είναι 150.000 δραχμές μηνιαίως^[42] (Παράρτημα 15). Ακόμα αναφέρονται μερικές περιπτώσεις δασκάλων οι οποίοι μετατάσσονται γιατί από λάθος τοποθετήθηκαν σε άλλη κατηγορία από αυτή που ανήκουν κανονικά. Η τελευταία προκήρυξη, είναι η 106 με τίτλο: «Περί απαγορεύσεως διορισμού εκπαιδευτικών εν γένει μη εχόντων προσόντα Ελληνικής Νομοθεσίας και περί συμπληρώσεως της υπ' αριθμ. 57/1947 προκηρύξεως»^[43] (Παράρτημα 16). Στο άρθρο ένα αναφέρεται ότι απαγορεύεται ο διορισμός λειτουργών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως μη εχόντων τα απαιτούμενα προσόντα. Στο 2^ο άρθρο, όμως, σημειώνεται ότι «επιτρέπεται κατ' εξαίρεσιν μέχρι τέλους Δεκεμβρίου 1947 η πρόσληψη 20 λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως υπηρετησάντων εν Δωδεκανήσω υπό τους κατωτέρω όρους και προϋποθέσεις». Στη δεύτερη παράγραφο του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι «των ανωτέρω ο διορισμός γίνεται μόνο εφ' όσον η απομάκρυνσις των προ της 31^{ης} Μαρτίου 194 δεν οφείλεται εις ασυμβίβαστον προς το επάγγελμα του διδασκάλου διαγωγής συνισταμένη εις εθνικήν αναξιοότητα ή έλλειψιν ηθικής ικανότητας ή εις επαγγελματικήν ανεπάρκειαν». Παρατηρούμε ότι υπάρχει ένα πνεύμα πρόνοιας και δικαιοσύνης για τους δασκάλους που εκδιώχθηκαν για εθνικούς λόγους την περίοδο των κατακτητών και κυρίως της Ιταλοκρατίας.

Στη συνέχεια της ενότητας θα ασχοληθούμε με δημοσιεύματα της εφημερίδας «Ροδιακή» της περιόδου 30-3-1948 έως 31-12-1948. Η εφημερίδα «Ροδιακή» είναι μια από τις παλαιότερες επαρχιακές εφημερίδες και κυκλοφορούσε στη Ρόδο την εποχή της Ιταλοκρατίας μέχρι που απαγορεύτηκε η κυκλοφορία της από τους Ιταλούς. Επανακυκλοφόρησε στις 30 Μαρτίου 1948 και όλα τα φύλλα της πρώτης χρονιάς επανακυκλοφορίας τα αναλύσαμε και συνολικά βρήκαμε 44 δημοσιεύματα που είναι σχετικά με την εκπαίδευση. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τρία δημοσιεύματα που αναφέρονται γενικά στην εκπαίδευση.

Το πρώτο δημοσίευμα είναι στις 26 Ιουλίου 1948 και έχει τίτλο: «Παιδαγωγικόν Φροντιστήριον»^[44] (Παράρτημα 17). Αναφέρει το δημοσίευμα ότι ήδη λειτουργεί στους χώρους της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Παιδαγωγικόν Φροντιστήριον. Καλούνται, λοιπόν, οι υπερήλικες δάσκαλοι της Ρόδου αλλά και των άλλων νησιών, οι οποίοι έχουν ηλικία μεταξύ 40-50 ετών να το παρακολουθήσουν. Αναφέρεται ότι διδάσκουν σ' αυτό οι καθηγητές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ότι το φροντιστήριο θα λειτουργήσει μέχρι τέλος Αυγούστου. Το δεύτερο δημοσίευμα είναι αρκετά σημαντικό. Έχει τίτλο «Εξετάσεις υπερηλίκων μαθητών» και δημοσιεύτηκε στις 4 Οκτωβρίου 1948. Αναφέρει ότι, λόγω του ότι οι Δωδεκανήσιοι είχαν ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων της περιοχής τους τα έτη 1937-1943 με αποτέλεσμα άλλοι να διακόψουν τη φοίτηση και άλλοι να κατέχουν τίτλους μη αναγνωρισμένους από το ελληνικό κράτος, επιτρέπεται σ' όσους είχαν υπερβεί το όριο ηλικίας και θέλουν να αποκτήσουν τίτλους σπουδών ελληνικού σχολείου να δώσουν εξετάσεις μέχρι τέλος Δεκεμβρίου 1948. Αυτοί θα πρέπει να

υποβάλλουν αίτηση, επισυνάπτοντας τον τίτλο σπουδών που έχουν, μια υπεύθυνη δήλωση σχετικά με τη μαθητική τους κατάσταση και να πληρώσουν 30.000 δραχ. για εξέταστρα^[45] (Παράρτημα 18).

Το τελευταίο δημοσίευμα είναι στις 30-12-1948 και έχει τίτλο: «Διανομή Δεμάτων εις τους μαθητάς των σχολείων». Το άρθρο αναφέρει ότι με την ευκαιρία της γιορτής της Πρωτοχρονιάς, η Γενική Διοίκηση θα μοιράσει στους μαθητές Πρωτοχρονιάτικα γλυκά, γραφική ύλη, τετράδια, μολυβδοκόνδυλα, πέννες. Το άρθρο τελειώνει σημειώνοντας ότι και οι πέντε έπαρχοι Δωδεκανήσου θα παραθέσουν γεύμα την παραμονή της πρωτοχρονιάς και θα καλέσουν τους αριστούχους μαθητές, άριστους και στις επιδόσεις και στο ήθος, έναν από κάθε σχολείο^[46] (Παράρτημα 19).

Αξίζει να αναφέρουμε απλώς τους τίτλους μερικών δημοσιευμάτων σχετικά με την εκπαίδευση το έτος 1948. Υπήρχαν άρθρα με τίτλο όπως: Γεωργικόν Σχολείον Καλαμώνας Ρόδου (5/6/48), Γυμναστικά επιδείξεις (19/6/48), Βενετόκλειον Γυμνάσιον (21/6/48), Η συνέλευσις του διδασκαλικού συλλόγου (17/7/48), Ο υπουργός παιδείας εις την Ρόδον (9/8/48), Εκδρομαί μαθητών (25/11/48), Νυκτερινή Σχολήν Εμπορίου και ξένων γλωσσών (7/12/48).

III. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1948-1949

Σ' αυτή την ενότητα μας απασχολεί η κατάσταση στην εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα το σχολικό έτος 1948-1949. Είχαμε την τύχη να έχουμε στη διάθεση για ανάλυση την ετήσια έκθεση (απολογητικού χαρακτήρα) που έκανε ο τότε γενικός Επιθεωρητής Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου Δημήτριος Τσιλήρας. Ο κ. Τσιλήρας είναι ο πρώτος γενικός Επιθεωρητής μετά την ενσωμάτωση και είχε στην δικαιοδοσία του όλα τα σχολεία του νομού Δωδεκανήσου, τόσο της μέσης όσο και της δημοτικής εκπαίδευσης. Παρέμεινε στη θέση επί μια διετία και στο τέλος της θητείας συνέγραψε ένα βιβλίο-απολογισμό για την κατάσταση της παιδείας στα Δωδεκάνησα όσο και για το έργο του, τις εμπειρίες και τις προτάσεις του για το τι πρέπει να γίνει προκειμένου να βελτιωθεί η δωδεκανησιακή παιδεία. Είχαμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε αναλυτικά το υλικό του βιβλίου. Το σημαντικότερο υλικό του βιβλίου είναι οι πίνακες που περιέχει και που αναφέρουν συνολικά τα σχολεία τα οποία λειτουργούσαν το σχολικό έτος 1948-1949 στη Δωδεκάνησο, την οργανικότητά τους και φυσικά τον αριθμό των μαθητών. Ο Τσιλήρας κατανέμει τα σχολεία σε μέση και δημοτική εκπαίδευση. Τα δημοτικά σχολεία τα κατανέμει ανά περιφέρειες, στην περιφέρεια της Κω και στη περιφέρεια της Ρόδου. Στην περιφέρεια της Κω έχουμε τα σχολεία της Κω, της Νισύρου, της Καλύμνου, της Ψερίμου, της Τελένδου, της Λέρου, της Πάτμου, των Λειψών, του Γαΐδουρονησίου, των Αρκιών και της Αστυπάλαιας. Συνολικά έχουμε τα σχολεία 11 νησιών. Στο σύνολό τους έχουμε 55 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων 21 στην Κω, 4 στη Νίσυρο, 13 στην Κάλυμνο, 1 στην Ψέριμο, στην Τέλενδο, στο Γαΐδουρονήσι, στους Αρκιούς, 7 στη Λέρο, 3 στην Πάτμο και 2 στην Αστυπάλαια. (Πίνακας 1)

Συνολικά υπηρετούσαν στα σχολεία αυτά 219 δάσκαλοι (Πίνακας 1 και 2). Υπήρχαν αρκετά, σχεδόν τα μισά, εξατάξια σχολεία, 23 στον αριθμό. Υπήρχαν και 3 Μουσουλμανικά σχολεία στο νησί της Κω. Ένα από αυτά βρισκόταν στην πόλη της Κω, ένα στην περιοχή Κερμετέ και ένα στο Πυλί. Στα σχολεία αυτά υπηρετούσαν 10 δάσκαλοι και φοιτούσαν 225 μαθητές. Το σύνολο των μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία της περιφέρειας Κω ήταν 8.141 μαθητές. Τα πιο μεγάλα σε πληθυσμό σχολεία είναι το Α' δημοτικό σχολείο Κεφάλου με 342 μαθητές. Πρόκειται για ένα εξατάξιο σχολείο και βλέπουμε ότι αντιστοιχούσαν 57 μαθητές σε κάθε δάσκαλο. Μεγάλα σχολεία επίσης ήταν το Α' Πυλίου Κω με 320 μαθητές, το Γ' Καλύμνου με 308 μαθητές, το Γ' Κω με 300 μαθητές, το Α' Λακείου Λέρου με 301 μαθητές και το Α' Αστυπάλαιας με 334 μαθητές. Η τελευταία παρατήρηση αφορά τους μαθητές που έχουν μερικά νησιά της άγονης γραμμής της Δωδεκανήσου. Βλέπουμε για παράδειγμα την Ψέριμο με 67 μαθητές, ενώ το σχολικό έτος 2003-2004 το σχολείο της Ψερίμου είχε 2 μαθητές. Το Γαΐδουρανήσι είχε 41 μαθητές όταν τώρα δεν έχει ούτε 15 μόνιμους κατοίκους. Το ίδιο ισχύει για τους Αρκιούς που τότε είχαν 17 μαθητές ενώ τώρα το σχολείο έχει μόνο ένα μαθητή και την προηγούμενη πενταετία ήταν κλειστό λόγω ελλείψεως μαθητών.

Στην προσχολική αγωγή έχουμε μόλις 9 συνολικά νηπιαγωγεία και μόνο σε τρία νησιά, της Κω, της Καλύμνου και της Λέρου. Από αυτά το ένα είναι μουσουλμανικό με 20 μαθητές και το σύνολο των νηπίων είναι 393. Είναι όλα μονοτάξια με μεγάλα τμήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Α' νηπιαγωγείο Καλύμνου με 71 μαθητές.

Η περιφέρεια της Ρόδου (Πίνακας 3, 4 και 5) αποτελείται από τη Ρόδο, τη Χάλκη, την Τήλο, την Κάρπαθο, την Κάσο, τη Σύμη και το Καστελόριζο. Η περιφέρεια έχει 98 δημοτικά σχολεία και σ'αυτά υπηρετούσαν 325 δάσκαλοι. Τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται στη Ρόδο 62, 6 σχολεία έχει η Σύμη, 3 η Τήλος, 2 η Χάλκη, 11 η Κάρπαθος, 4 η Κάσος και 1 το Καστελόριζο.

Στην περιφέρεια αυτή ανήκουν 9 μουσουλμανικά σχολεία με 14 δασκάλους και 442 μαθητές. Το μεγαλύτερο μουσουλμανικό σχολείο ήταν της Ρόδου, το οποίο ήταν εξατάξιο και φοιτούσαν σ' αυτό 251

μαθητές. Όλα τα υπόλοιπα μουσουλμανικά σχολεία είναι μονοτάξια και βρίσκονται στη Ρόδο «μοιρασμένα» σ' ολόκληρη την περιφέρεια του νησιού, από την Ιζιά και τα Σγούρου μέχρι την Κατταβιά.

Σ' όλα τα σχολεία της περιφέρειας αυτής υπηρετούσαν 408 δάσκαλοι και οι μαθητές ήταν συνολικά 11.063. Υπήρχαν πολλά εξατάξια και πεντατάξια σχολεία και τα μεγαλύτερα από αυτά ήταν το 1^ο Δ.Σ. Πόλεως Ρόδου με 325 μαθητές, το 2^ο Δ.Σ. Πόλεως Ρόδου με 272 μαθητές, το 1^ο Αρχαγγέλου με 254 μαθητές, το Δ.Σ. Κρεμαστής με 246 μαθητές, το 1^ο Δ.Σ. Τριαντών με 220 μαθητές. Χαρακτηριστικό είναι ότι και πολύ μικρά χωριά εκείνης της εποχής έχουν σχολείο και μάλιστα μ' αρκετούς μαθητές. Τέτοιες περιπτώσεις αποτελούν τα Προφύλια, μονοτάξιο με 25 μαθητές, η Αρνίθα με 17 μαθητές κ.α. Από τις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις μείωσης σχολικού πληθυσμού αποτελεί η περίπτωση της Μονολίθου όπου λειτουργούσε τριτάξιο σχολείο με 70 μαθητές, ενώ σήμερα έχει κλείσει εδώ και χρόνια, η Απολακκιά με τριτάξιο δημοτικό και 89 μαθητές, ενώ σήμερα δεν υπάρχει σχολείο αλλά και οι μόνιμοι κάτοικοι του χωριού δεν είναι πάνω από 60. Το μεγαλύτερο σχολείο από όλα της περιφέρειας είναι αυτό της Κατταβιάς με 104 μαθητές και ένα μόνο δάσκαλο (Πίνακας 5).

Στην περιφέρεια αυτή υπάρχουν μόλις 6 νηπιαγωγεία και η σχέση νηπιαγωγείων/δημοτικών σχολείων είναι χειρότερη από την περιφέρεια της Κω. Έχουμε δυο διτάξια νηπιαγωγεία και τέσσερα μονοτάξια. Ένα από τα νηπιαγωγεία είναι μουσουλμανικό και έχει δυναμικό 35 μαθητές (Πίνακας 6).

Στην έκθεση του ο κ. Τσιλήρας αναφέρει ότι στην περιφέρεια λειτουργούν 10 νυχτερινά σχολεία των οποίων οι δαπάνες πληρώνονται από τον προϋπολογισμό της Γενικής Διοικήσεως (η μετατροπή της Στρατιωτικής σε Γενική Διοίκηση). Ο Τσιλήρας μας δίνει στοιχεία και για τη μέση εκπαίδευση μιας και προΐστατο και στα σχολεία αυτής της βαθμίδας. Τη σχολική χρονιά 1948-1949 λειτουργούσαν 8 πλήρη γυμνάσια. Το Βενετόκλειο Γυμνάσιο (Ρόδος), το Καζούλειο Γυμνάσιο Θηλέων (Ρόδος), το Ιπποκράτειο Γυμνάσιο (Κω), το Νικηφόρειο Γυμνάσιο Αρρένων (Κάλυμνος), το Γυμνάσιο Σύμης, το Γυμνάσιο Λέρου και το Γυμνάσιο Καρπάθου. Ακόμα υπήρχε το Γυμνάσιο Γενναδίου με δύο τάξεις. Τη χρονιά εκείνη υπήρχαν οι εμπορικές σχολές Ρόδου και Καλύμνου (Πίνακας 6), η Πατμιάς Εκκλησιαστική Σχολή (τετρατάξια), η Αστική Γεωργική Σχολή Ρόδου, η Οικοκυρική Σχολή Ρόδου και η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου. Οι περισσότεροι μαθητές φοιτούσαν στο Βενετόκλειο Γυμνάσιο, στη Ρόδο, που είχε 600 μαθητές και αμέσως μετά ήταν το Ιπποκράτειο Γυμνάσιο στην Κω με 305 μαθητές. Συνολικά φοιτούσαν 2.417 μαθητές. Λειτουργούσαν ακόμα δέκα νυκτερινά σχολεία τα οποία βρίσκονταν στη Ρόδο, στην Κω, στην Κάσο, στην Κάλυμνο. Άλλα ήταν αρρένων και δύο ήταν θηλέων, ενώ ένα από τα νυκτερινά σχολεία, η Τεχνική σχολή «Νηρέας», ήταν ιδιωτικό. Ο Τσιλήρας αναφέρει στην έκθεση του ότι πρέπει οι περιφέρειες να γίνουν τρεις και όχι δύο που είναι τώρα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιμορφωθούν μιας «και οι πλείστοι αυτών δεν είναι προσοντούχοι» και θα πρέπει να γίνονται συχνά σεμινάρια και συνέδρια για την επιμόρφωση των δασκάλων. Θα πρέπει να γίνει πιο σωστή και δίκαιη κατανομή των σχολείων επειδή τα σχολεία της περιφέρειας Ρόδου είναι διπλάσια της περιφέρειας της Κω.

IV. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ – ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΑ

Σ' αυτήν την τέταρτη ενότητα του κεφαλαίου αναφέρονται τα προβλήματα, διοικητικά, οργανωτικά, στελέχωσης ή και κατάρτισης προσωπικού που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η στρατιωτική και αργότερα η γενική διοίκηση Δωδεκανήσου. Σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα έχουμε το νόμο 518/9.1.1948 ο οποίος δεν προβλέπει καμιά αλλαγή ή καινοτομία σε σχέση με το τι συνέβαινε στην υπόλοιπη Ελλάδα^[47]. Την ίδια άποψη έχει και ο Βεργωτής, ο οποίος αναφέρει ότι «η άφιξη του βασιλιά στις 7 Μαρτίου 1948 δεν έφερε κάτι το καινούργιο ούτε προώθησε τίποτα. Ο χαρακτήρας της επίσκεψης ήταν εντελώς τυπικός»^[48].

Ας δούμε συνοπτικά ποια ήταν τα κυριότερα προβλήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η στρατιωτική διοίκηση. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης σίγουρα αποτελούσε μια από τις πρώτες προτεραιότητες του ναυάρχου Ιωαννίδη. Το πρώτο που έπρεπε να αντιμετωπίσει ήταν ο αναλφαριθμητισμός. Ήταν ένα γενικό πρόβλημα. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, ιδρύθηκαν παντού νυχτερινά δημοτικά σχολεία. Μόνο στην πόλη της Ρόδου, ιδρύθηκαν 32 νυχτερινά δημοτικά σχολεία. Υπολογίζεται ότι σ' όλα τα νυκτερινά σχολεία της Δωδεκανήσου φοίτησαν συνολικά 3.000 άνδρες και γυναίκες για να μάθουν ανάγνωση και γραφή.^[49] Η στελέχωση, ο εξοπλισμός και η λειτουργία αυτών των σχολείων, σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα πρωινά που αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, επιτέλεσαν ένα τεράστιο έργο.

Το δεύτερο πρόβλημα ήταν της στελέχωσης των δημοτικών σχολείων με κατάλληλο διδακτικό προσωπικό. Υπήρχαν μερικά δεδομένα που η στρατιωτική διοίκηση έπρεπε να λάβει υπόψη της. Τα δεδομένα αυτά ήταν ότι οι δάσκαλοι που υπηρετούσαν μέχρι τις 31 Μαρτίου 1947 κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα, από άποψη προσόντων. Άλλοι δάσκαλοι είχαν απολυτήριο διδασκαλείου, αλλά υπήρχαν και άλλοι

που είχαν απολυτήριο δημοτικού σχολείου. Υπήρχε λοιπόν μεγάλη ανομοιογένεια και ανομοιομορφία στο εκπαιδευτικό σώμα. Μερικοί δάσκαλοι ήταν ανεπαρκείς. Στα γυμνάσια δίδασκαν τραπεζικοί υπάλληλοι ή και ιδιώτες. Έπρεπε, λοιπόν, η πολιτεία ή να απολύσει αυτούς τους εκπαιδευτικούς ή να φροντίσει με σεμινάρια να βελτιώσει το μορφωτικό τους επίπεδο. Μετά την απελευθέρωση μπορούσαν να διοριστούν στα σχολεία της Δωδεκανήσου δάσκαλοι από την υπόλοιπη Ελλάδα, απόφοιτοι ελληνικών διδασκαλείων, ώστε να αντικαταστήσουν δασκάλους που διέθεταν μόνο απολυτήριο δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με το νόμο 615/1945 υπηρετούσαν ως δάσκαλοι οι έχοντες τουλάχιστον απολυτήριο γυμνασίου^[50]. Όμως, δεν θα ήταν καθόλου δίκαιο για τους Δωδεκανήσιους δασκάλους που είχαν υπηρετήσει στα δύσκολα χρόνια των κατακτητών και οι περισσότεροι είχαν υποστεί διώξεις, να απολυθούν. Θα έπρεπε να παραμείνουν βελτιώνοντας, όμως, το επίπεδο των γνώσεών τους.

Οι δάσκαλοι που ήδη υπηρετούσαν κατατάχθηκαν ανάλογα με τα προσόντα τους σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη, όσοι διέθεταν απολυτήριο ελληνικού διδασκαλείου ή παιδαγωγικής ακαδημίας, στη δεύτερη όσοι διέθεταν απολυτήριο εξατάξιου ή πεντατάξιου γυμνασίου, στην τρίτη όσοι είχαν τελειώσει μερικές τάξεις γυμνασίου και τέλος στην τέταρτη όσοι είχαν απολυτήριο δημοτικού σχολείου. Το 1948 υπηρετούσαν σ' όλα τα Δωδεκάνησα 381 δάσκαλοι. Από αυτούς 62 ανήκαν στην πρώτη κατηγορία, οι 198 στη δεύτερη, οι 95 στην τρίτη και οι απόφοιτοι δημοτικού σχολείου ήταν 26. Όπως σημειώνει ο Καλιοντζής, δεν μπορούμε να έχουμε πλήρη και σαφή εικόνα της κατάστασης γιατί συνεχώς επιστρέφουν οι δάσκαλοι που είχαν εξοριστεί^[51]. Στις τέσσερις αυτές κατηγορίες υπήρχαν και βαθμολογικές αλλά και μισθολογικές διαφορές. Όσοι δάσκαλοι δεν είχαν απολυτήριο διδασκαλείου ή παιδαγωγικής ακαδημίας χαρακτηρίζονταν «έκτακτοι» και δεν δικαιούνταν ορισμένα επιδόματα. Στην τοποθέτησή τους λαμβάνονταν υπόψη σε ποια κατηγορία ανήκε ο καθένας ώστε να μην συγκεντρωθούν δάσκαλοι της ίδιας μόνο κατηγορίας σ' ένα σχολείο. Οι δάσκαλοι της πρώτης κατηγορίας που αποτελούσαν το 16% του συνόλου των δασκάλων δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα. Οι δάσκαλοι που είχαν απολυτήριο γυμνασίου και αποτελούσαν το 52% του συνόλου παρακολούθησαν τη μετεκπαίδευση στην Ακαδημία για να καταταγούν στην πρώτη κατηγορία. Οι δάσκαλοι της τρίτης κατηγορίας που αποτελούσαν το 25% μπορούσαν ανάλογα με τον αριθμό των τάξεων του γυμνασίου που είχαν τελειώσει να φοιτήσουν σε κάποιο νυκτερινό γυμνάσιο και μετά να παρακολουθήσουν την μετεκπαίδευση. Μπορούσαν, επίσης, να μην κάνουν και τίποτα και να ακολουθήσουν την υπηρεσιακή εξέλιξη της τέταρτης κατηγορίας. Όπως αναφέρει ο Καλιοντζής,^[52] από τους 95 δασκάλους αυτής της κατηγορίας, οι 23 τέλειωσαν το γυμνάσιο και μετεκπαιδεύτηκαν στην ακαδημία. Οι δάσκαλοι της τέταρτης κατηγορίας έτυχαν τέτοιας διαβάθμισης, ώστε όσοι ήταν νέοι και δεν είχαν υψηλό μισθολογικό επίδομα από τα χρόνια υπηρεσίας, δεν τους συνέφερε να παραμείνουν στην υπηρεσία και τελικά υπέβαλαν παραιτήσεις. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις, κυρίως γυναικών που τα χρόνια εκείνα ήταν δύσκολο να βρουν κάποια άλλη απασχόληση, που παρέμειναν στην εκπαίδευση, αλλά σε χαμηλή μισθολογική και γενικά υπηρεσιακή κατάσταση^[53].

Θα αναφερθούμε στο θεσμό της μετεκπαίδευσης. Η επιλογή των μετεκπαιδευομένων γινόταν από τα εποπτικά συμβούλια Ρόδου και Κω μέσα στον Αύγουστο. Κάθε έτος έπρεπε να μετεκπαιδεύονται τριάντα δάσκαλοι με όριο ηλικίας των μετεκπαιδευομένων τα 40 χρόνια. Χαρακτηριστικό είναι, όπως θα δούμε και στην επόμενη ενότητα, ότι οι οκτώ παράγραφοι από τις δεκατρείς της ιδρυτικής προκήρυξης της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου, είναι αφιερωμένες στην μονοετή μετεκπαίδευση^[54]. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι πρωταρχικός ρόλος της Ακαδημίας ήταν να μετεκπαιδεύσει τους ήδη διορισμένους δασκάλους, οι οποίοι για διάφορους λόγους δεν είχαν παρακολουθήσει παιδαγωγικές σπουδές. Το τμήμα της μετεκπαίδευσης λειτούργησε από το Σεπτέμβριο του 1947 ως τον Αύγουστο του 1953 και το ακαδημαϊκό έτος 1956-57. Το ακαδημαϊκό έτος 1948-1949 στο τμήμα μετεκπαίδευσης διδάχθηκαν 12 μαθήματα, μερικά από τα οποία ήταν: Παιδαγωγικά, Διδακτική, Ψυχολογία, Ελληνική Ιστορία, Φυσική, Υγιεινή, Ωδική και Χειροτεχνία.

Συνολικά στα έτη λειτουργίας της μετεκπαίδευσης μετεκπαιδεύτηκαν 191 δάσκαλοι, από τους οποίους 136 ήταν άντρες και 55 γυναίκες. Οι λιγότεροι ήταν το ακαδημαϊκό έτος 1956-57, μόλις 13, και οι περισσότεροι την χρονιά 1952-53, 38 μετεκπαιδευόμενοι. Την πρώτη χρονιά λειτουργίας της μετεκπαίδευσης φοίτησαν 26 δάσκαλοι, 22 άντρες και 4 γυναίκες^[55]. Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης πρόσφερε μεγάλες υπηρεσίες στην περιοχή της Δωδεκανήσου τόσο στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τομέα, όσο και στον ανθρώπινο γιατί εξομάλυνε τις ανισότητες που υπήρχαν στο κλάδο των δασκάλων λόγω της ιδιαιτερότητας της Δωδεκανήσου και της εκπαιδευτικής πολιτικής που είχαν ακολουθήσει οι κατακτητές των νησιών.

Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου είναι αφιερωμένη στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου (Π.Α.Ρ.) η οποία υπήρξε το μοναδικό ίδρυμα ανωτέρου επιπέδου της Δωδεκανήσου για σαράντα σχεδόν χρόνια από το 1947 έως το 1987, όπου ιδρύονται τα Παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου. Ας δούμε όμως τα της ιδρύσεως της Π.Α.Ρ. Στις 21 Ιουλίου 1946 δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Στρατιωτικής διοίκησης Δωδεκανήσου η προκήρυξη 50 η οποία έχει τίτλο: «Περί ιδρύσεως παιδαγωγικής Ακαδημίας εν Ρόδω». Στην εισαγωγή της προκήρυξης, ο ναύαρχος Ιωαννίδης αναφέρει ότι «έχοντας υπ' όψει την ανάγκη της μορφώσεως των Δωδεκανησίων δημοδιδασκάλων και της μετεκπαιδεύσεως των διατηρηθέντων εν τη υπηρεσία λειτουργών της δημοτικής εκπαιδεύσεως των εχόντων προσόντα απολυτήριου ελληνικού Γυμνασίου και τας διατάξεις του νόμου ΔΡΛΔ' του έτους 1913 αποφασίζει την ίδρυσιν Παιδαγωγικής Ακαδημίας εν Ρόδω». Η προκήρυξη αποτελείται από 3 άρθρα. Στο πρώτο άρθρο αναφέρεται ότι η Παιδαγωγική Ακαδημία θα είναι «μεικτή» και ότι προσαρτώνται σ' αυτή δυο πρότυπα δημοτικά σχολεία, το ένα εξατάξιο με τριάντα μαθητές σε κάθε τάξη και το άλλο σχολείο μονοτάξιο με συνολικά σαράντα μαθητές. Το δεύτερο άρθρο της προκήρυξης αναφέρεται όλο στην μετεκπαίδευση και έχει 7 παραγράφους. Στην πρώτη παράγραφο καθορίζει τον αριθμό των μετεκπαιδευομένων σε τριάντα και την ηλικία τους, κάτω των σαράντα ετών. Στη συνέχεια, αναφέρει ότι μέσα στο πρώτο δεκαήμερο του Ιουλίου θα πρέπει να έχει γίνει η επιλογή των δασκάλων που θα μετεκπαιδευτούν. Στην τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου τονίζεται ότι μέχρι τις 25 Αυγούστου οι μετεκπαιδευόμενοι θα πρέπει να βρίσκονται στη Ρόδο. Στην επόμενη παράγραφο αναφέρεται ότι οι «μετεκπαιδευόμενοι λειτουργοί διαρκούσης της μετεκπαιδεύσεως θεωρούνται ως εν εκπαιδευτική αδεία και λαμβάνουν πλήρεις τας αποδοχάς της θέσεώς των»^[56]. Παρακάτω πληροφορούμαστε ότι η μετεκπαίδευση διαρκεί ένα πλήρες σχολικό έτος και θα γίνεται με ειδικό πρόγραμμα από το αρμόδιο εκπαιδευτικό συμβούλιο. Οι διατάξεις που ισχύουν για τις παιδαγωγικές ακαδημίες ισχύουν και για τους μετεκπαιδευόμενους. Τέλος, όσοι μετεκπαιδευόμενοι ολοκληρώσουν με επιτυχία τη μετεκπαίδευση θα λαμβάνουν «πτυχίον ισοδύναμο προς το υπό των παιδαγωγικών ακαδημιών του Κράτους παρεχόμενον, οι δε κατέχοντες αυτό εξομοιούνται κατά τα προσόντα προς τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών του Κράτους».

Το τρίτο άρθρο έχει τέσσερις διατάξεις και η μια αφορά την μετεκπαίδευση. Στην πρώτη παράγραφο αναφέρεται ότι «κατ'εξαίρεσιν κατά το προσεχές σχολικόν έτος θα γίνουν δεκτοί εν τη Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου τεσσαράκοντα σπουδασταί αμφοτέρων των φύλων ηλικίας κάτω των τριάκοντα ετών, Δωδεκανήσιοι εγκατεστημένοι επί τόπου από πενταετίας καθώς και τέκνα υπαλλήλων της διοικήσεως, υγείς και αρτιμελείς»^[57].

Στη δεύτερη παράγραφο πληροφορούμαστε ότι οι σπουδαστές θα είναι μισοί άνδρες και μισές γυναίκες. Η ηλικία και η καταγωγή των υποψηφίων σπουδαστών θα πιστοποιείται από την αρμόδια δημοτική ή κοινοτική αρχή. Η υγεία και η σημαντική αρτιμέλεια αυτών θα πιστοποιείται από τους αρμόδιους σχολιάτρους. Η τελευταία παράγραφος είναι σχετική με την μετεκπαίδευση και αναφέρει ότι ο αριθμός των μετεκπαιδευομένων θα οριστεί μετά από δέκα ημέρες από τη δημοσίευση της προκήρυξης.

Την ίδια μέρα με την υπογραφή της προκήρυξης της ίδρυσης της Π.Α.Ρ. ο ναύαρχος Ιωαννίδης έστειλε τηλεγράφημα στη Νίσυρο στον εξαίρετο και γνωστό δάσκαλο Ιωάννη Κουτσούρη, με το οποίο τον μετέθεσε στη Ρόδο και τον καλούσε να τον επισκεφτεί. Ο Ιωαννίδης εκτιμούσε πολύ τον Κουτσούρη και με την υπ' αριθμόν 2.762/20-8-47 απόφασή του διόρισε τον Κουτσούρη πρώτο διευθυντή της Π.Α.Ρ. Μέχρι την 21 Οκτωβρίου 1947 ήταν διευθυντής του ιδρύματος και εκείνη την ημέρα παρέδωσε τη διεύθυνση στον Α. Ισηγόνη. Στο λίγο διάστημα που παρέμεινε διευθυντής του ιδρύματος συνέστησε τα πρώτα βιβλία αρχείου, ίδρυσε το εξατάξιο πρότυπο δημοτικό σχολείο και φρόντισε για την έκδοση της προκήρυξης υπ'αριθμόν 88/3-10-1947 της Στρατιωτικής διοίκησης Δωδεκανήσου σύμφωνα με την οποία οι απολυτηριούχοι Δωδεκανησιακών Γυμνασίων είχαν δικαίωμα να εγγραφούν στη σχολή χωρίς εισιτήριες εξετάσεις. Ο Κουτσούρης δίδασκε στην Ακαδημία μέχρι το έτος 1952. Στην τριετία 1947-1950 τρεις ήταν οι διευθυντές της Ακαδημίας. Ο Ιωάννης Κουτσούρης για 2 μήνες, ο Νικόλαος Ιωαννίδης για 1 μήνα και ο Αντώνιος Ισηγόνης για 28 μήνες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ

Η παιδεία εκτός από κοινωνικό θεσμό αποτελεί ένα μηχανισμό άσκησης πολιτικής εξουσίας και μάλιστα αποτελεσματικής. Αυτό ακριβώς διαπιστώσαμε και εμείς στην εργασία μας. Η περίπτωση της ιστορίας της εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα είναι αντιπροσωπευτικότατη. Στα χρόνια που εξετάσαμε (1937-1950) καθίσταται προφανές το συμπέρασμα αυτό. Όλοι, χρησιμοποιούν την παιδεία για να επιτύχουν

πολιτικούς σκοπούς και να σημειώσουν οφέλη πρωτίστως πολιτικά. Οι Ιταλοί αρχικά με την άφιξη του De-Vecchi και μετά από 25 χρόνια κυριαρχίας στο νησί βλέποντας ότι ο στόχος τους, ο εξιταλισμός των νησιών, δεν έχει επιτευχθεί χτυπούν καίρια και απροκάλυπτα την Παιδεία. Κλείνουν τα σχολεία και απαγορεύουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Ερχόμενοι οι Γερμανοί εξακολουθούν παραπλήσια πολιτική με τους Ιταλούς «πλήττοντας» την παιδεία, ενώ ιδιαίτερα αμφιλεγόμενη ήταν και η στάση των Αγγλων. Οι Άγγλοι, οι οποίοι ήταν, υποτίθεται, οι μεσολαβητές και εκείνοι που θα πραγματοποιούσαν την οριστική μεταβίβαση των νησιών στους Έλληνες, συνέχισαν σε μεγάλο βαθμό την Ιταλική πρακτική, προέβησαν σε ελάχιστες αλλαγές και συνεργάστηκαν πολύ καλά με τους Ιταλούς που είχαν παραμείνει και ήταν ισχυροί παράγοντες. Η αντίδραση των Ελλήνων ήταν άμεση και εκδηλώθηκε με τα «κατηχητικά» ή «κοινοτικά» σχολεία. Κατάφεραν έστω και με τον τρόπο αυτό να «διδάσκεται» η ελληνική γλώσσα. Στην επόμενη τριετία παρουσιάσαμε τις προσπάθειες των Ελλήνων να αλλάξουν πρακτική και πολιτική στην παιδεία και να καταφέρουν αυτό που ήθελαν, την ενίσχυση της ελληνικότητας των Δωδεκανησίων.

Όλοι λοιπόν, μέσω της παιδείας, προσπαθούσαν να κερδίσουν την «εύνοια» των κατοίκων των νησιών και με την προπαγάνδα μέσα από το σχολείο διευκολύνονταν ο στόχος τους. Οι Έλληνες βέβαια αντέδρασαν. Δεν αντέδρασαν όμως πρωταρχικά επίσημα, ως ελληνικό κράτος. Όλοι οι μελετητές και ιστορικοί της περιοχής αναγνωρίζουν το ρόλο του Ελληνικού Προξενείου της Ρόδου, όμως στα δύσκολα χρόνια εκείνης της δεκαετίας ο ρόλος του δυστυχώς δεν είναι τόσο καθοριστικός. Σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος της Εκκλησίας και των Κοινοτήτων. Με δικούς τους πόρους, χωρίς βοήθεια από την ελληνική πολιτεία, οργανώνουν και συντηρούν τα «Κατηχητικά» ή «Κοινοτικά» Σχολεία, τα οποία έσπασαν το «εμπάργκο» των κατακτητών.

Στην περίοδο πάλι της ενσωμάτωσης, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι δυσκολίες και οι ιδιαιτερότητες ήταν αρκετές όμως ξεπεράστηκαν σχετικά εύκολα. Με μια σειρά από προκηρύξεις και αποφάσεις, αποτέλεσμα σαφούς πολιτικής βούλησης και σε σύντομο χρονικό διάστημα η κατάσταση βελτιώνεται σημαντικά και η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα αρχίζει να μην υπολείπεται σε τίποτα από αυτήν της υπόλοιπης Ελλάδας.

Αυτό δεν θα συνέβαινε σε καμιά περίπτωση, εάν δεν υπήρχε η «υποδομή» των κατηχητικών σχολείων. Με ευελιξία αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες. Κατηγοριοποιήσεις δασκάλων; Η απάντηση με προκήρυξη – διαβάθμιση τους. Έλλειψη διδακτικού προσωπικού; Η ίδρυση και άμεση λειτουργία της Π.Α.Ρ., η λύση στο πρόβλημα. Αυτά είναι μερικά παραδείγματα για το πώς αντιμετώπισε η Ελλάδα το πρόβλημα της παιδείας στην περιοχή.

Δεν πρέπει να θεωρηθεί από κάποιους ότι δεν υπήρχαν σημαντικά προβλήματα στην παιδεία. Και μόνο η απλή παράθεση αριθμών πείθει για το αντίθετο. Εφτά χρόνια κλειστά ελληνικά σχολεία και σχεδόν δέκα χρόνια απαγορευμένη η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ο μεγαλύτερος, όμως, εχθρός στα σχέδια των κατακτητών στάθηκε η ίδια η πραγματικότητα, το γεγονός δηλαδή ότι οι κάτοικοι των νησιών ήταν Έλληνες και αυτή η πραγματικότητα δεν μπορούσε να αλλάξει μέσα σε λίγα χρόνια με την βοήθεια της βίας και της προπαγάνδας. Όσο για την πολιτική της Ελλάδας, μετά την ενσωμάτωση, οι κινήσεις του Υπουργείου Παιδείας και των διοικητών της περιοχής ήταν οι απλές, λογικές κινήσεις, οι οποίες, επειδή ακριβώς υπήρχε η βασική υποδομή, χωρίς να συνοδεύονται από ιδιαίτερους πόρους και σημαντικά κονδύλια για την παιδεία, έφεραν το ζητούμενο αποτέλεσμα, την εξομάλυνση των διαφορών στον τομέα της παιδείας της Δωδεκανήσου με την υπόλοιπη Ελλάδα

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

[1] Στο πλαίσιο αυτής της εκπαίδευσης μεταξύ άλλων, οι μαθητές ήταν υποχρεωμένοι να χαιρετούν με ύψωση του δεξιού χεριού, όπως είχε επιβληθεί στα σχολεία της Ιταλίας από το 1926.

[2] Στις 14 Δεκεμβρίου 1943 ιδρύθηκε στην Ρόδο και λειτούργησε μέσα στο μητροπολιτικό ναό των Εισοδίων Ανώτερο Κατηχητικό, με γυμνασιακά μαθήματα.

[1] Φ. Κλαδάκη – Αδ. Τιμόθεος Φρέρης, «Από την εκπαιδευτική Ιστορία της Ρόδου 1889-1989», έκδοση Δήμου Ροδίων, Σύρος, 2002, σελίδα 133.

[2] Ζ. Τσιρπανλή: «Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα 1912-1943» έκδοση ΥΠΠΟ-ΤΑΠΑ, Αθήνα, 1998, σελίδα 163.

[3] Ι. Καλιοντζή: «Η παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου 1947-1991, Αθήνα, 1995, σελίδα 13.

[4] Χ. Παπαχριστοδούλου: «Ιστορία της Ρόδου, από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου 1948», Αθήνα, 1994, σελίδα 572.

[5] Χ. Παπαχριστοδούλου: όπως παραπάνω, σελίδα 566.

[6] Εμ. Παπαϊωάννου, «Η εκκλησία της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία. Το αυτοκέφαλο», Ρόδος και Νεώτερα Κείμενα, Ρόδος, 1997, σελίδα 183.

[7] Φ. Κλαδάκη, ο.π. σελίδα 315, Ε. Παπαϊωάννου ό.π. σελίδα 192, 196, Τσιρπανλή ο.π. σελ. 165, Ι. Καλιοντζή, ο.π. σελ. 23, Χ. Παπαχριστοδούλου ο.π. σελίδα 532, Γ. Βεργωτή, ο.π. σελίδα 286.

[8] Γ. Βεργωτή: «Η εκπαίδευσις στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατίαν», Έκδοση Δ.Ι.ΚΕ.Μ.ΜΕ., Ρόδος, 1997, σελίδα 295.

[9] Ε. Παπαϊωάννου, ο.π. σελίδα 288-290.

[10] Γ. Βεργωτή, ο.π. σελίδα 295.

[11] Γ. Βεργωτή, ο.π. σελίδα 300.

[12] Φ. Κλαδάκη – Αδ. Τ. Φέρης, ο.π. σελίδα 317.

[13] Ι. Καλιοντζή, ο.π. σελίδα 14.

[14] Ι. Καλιοντζή, ο.π. σελίδα 15.

[15] Χ. Παπαχριστοδούλου ο.π. σελίδα 588.

[16] Γ. Βεργωτή, ο.π. σελίδα 285.

[17] Εφημερίδα της Στρατιωτικής Διοικήσεως Δωδεκανήσου – Προκήρυξις αριθμ. 51 Σελίδα 193, 31 Ιουλίου 1947.

[18] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 51 Σελίδα 193/31-7-1947.

[19] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 52 Σελίδα 194/31-7-1947.

[20] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 52 Σελίδα 194/31-7-1947.

[21] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 54 Σελίδα 195/28-7-1947.

[22] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 54, άρθρον 2, Σελίδα 195.

[23] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 54, άρθρον 3, Σελίδα 196.

[24] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 58, άρθρον 1, Σελίδα 207/8-8-1947.

[25] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 58, άρθρον 1, Σελίδα 208.

[26] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 58, άρθρον 3, Σελίδα 209.

[27] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 68, άρθρον 1, Σελίδα 237, 11/8/1947.

[28] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 68, άρθρον 3, Σελίδα 238.

[29] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 73, άρθρον 1, Σελίδα 261/28-8-1947.

[30] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 75, άρθρον 1, Σελίδα 262/28-8-1947.

[31] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 75, άρθρον 2, Σελίδα 262.

- [32] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Απόφαση 35.133/Σελίδα 311/19-9-1947.
- [33] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Απόφαση 35.132/Σελίδα 312/19-9-1947.
- [34] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Απόφαση 36.984/Σελίδα 317/7-10-1947.
- [35] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 101/Σελίδα 341/4-11-1947.
- [36] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Απόφαση 12.175/Σελίδα 344-345/10-11-1947.
- [37] Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ.- Προκήρυξις αριθμ. 106/Σελίδα 356/17-11-1947.
- [38] Εφημερίδα «Ροδιακή», 26-7-1948, Σελίδα 2.
- [39] Εφημερίδα «Ροδιακή», 4-10-1948, Σελίδα 2.
- [40] Εφημερίδα «Ροδιακή», 30-12-1948, Σελίδα 1.
- [41] Χ. Παπαχριστοδούλου: «Ιστορία της Ρόδου, από τας προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου 1948», Β΄ έκδοση, Αθήνα, 1994, σελίδα 592.
- [42] Δ. Παπαϊωάννου: «Το χρονικόν της Ιταλοκρατίας της Ρόδου», Αθήνα, 1973, σελίδα 123.
- [43] Χ. Παπαχριστοδούλου: ο.π. σελίδα 592.
- [44] Φ.Κ. Κυπριώτη: «Δωδεκανησιακή εθνική αντίσταση στα χρόνια της ιταλογερμανοαγγλοκρατίας 1912-1948», Ρόδος, 1988, σελίδα 245.
- [45] Φ. Κλαδάκη – Αδ. Τιμόθεος Φρέρης: «Από την εκπαιδευτική ιστορία της Ρόδου 1889-1989», έκδοση Δήμου ροδίων, Σύρος, 2002, σελίδα 293.
- [46] Φ. Κυπριώτη: ο.π., σελίδα 197.
- [47] Ι. Καλιοντζή: «Η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου 1947-1991», Αθήνα, 1995, σελίδα 31.
- [48] Γ. Βεργωτή: «Η εκπαίδευσις στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία», εκδόσεις Δ.Ι.ΚΕ.Μ.ΜΕ., Ρόδος, 1997, σελίδα 334.
- [49] Ι. Καλιοντζή: ο.π., σελίδα 33.
- [50] Φ. Κλαδάκη – Αδ. Τιμόθεος Φρέρης: ο.π. σελίδα 258.
- [51] Ι. Καλιοντζή: ο.π. σελίδα 37.
- [52] Ι. Καλιοντζή: ο.π. σελίδα 38.
- [53] Γ. Βεργωτή: ο.π. σελίδα 312.
- [54] Προκήρυξη 50, Σ.Δ. Δωδεκανήσου, 21 Ιουλίου 1947.
- [55] Ι. Καλιοντζή: ο.π. σελίδα 77.
- [56] Προκήρυξη 50, Σ.Δ. Δωδεκανήσου, 21 Ιουλίου 1947 (εισαγωγή).
- [57] Προκήρυξη 50, Σ.Δ. Δωδεκανήσου, 21/7/1947, άρθρο 1.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Απόστολος Τρύφωνος (Μητροπολίτης Ρόδου) : «Απομνημονεύματα», Τόμοι 1 και 2, Αθήνα, 1947.
- Βεργωτή Γεώργιου : «Η εκπαίδευσις εις την νήσον Ρόδον», Αθήναι, 1972.
- Βεργωτή Γεώργιου : «Η εκπαίδευσις στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατίαν», Έκδοση Δ.Ι.ΚΕ.Μ.ΜΕ., Ρόδος, 1997.
- Καλιοντζή Ιωάννη : «Η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου 1947-1991», τόμος Α', Αθήνα, 1995.
- Κασαπίδη Νικόλαου : «Πληροφορίες για τα πρώτα χρόνια 1912 –1922 της Ιταλοκρατίας », Φάρος, 1997.
- Κλαδάκη Βρατσάνου Ελένη : «Κατηχητικά : τα κρυφά σχολεία στην Ιταλοκρατία»,

Ανακοίνωση στο συμπόσιο με θέμα : «Εκπαίδευση και Παιδεία στη Σύμη», Σύμη, 1999.

Κλαδάκη Φωτεινή –Αδ.Τιμόθεος Φρέρης : «Από την εκπαιδευτική Ιστορία της Ρόδου 1889-1989 », έκδοση Δήμου Ροδίων , Σύρος, 2002.

Κυπριώτη Κωνσταντίνου : «Δωδεκανησιακή Εθνική Αντίσταση στα χρόνια της Ιταλογερμανοαγγλοκρατίας 1912-1948 ». Ρόδος,1988.

Μπακίρη Εμμανουήλ : Τα γράμματα στ' Αφάντου στα χρόνια της σκλαβιάς », Ρόδος ,1985.

Μπακίρη Εμμανουήλ : «Η εκκλησία της Ρόδου στα χρόνια της Ιταλικής κατοχής 1912-1945 », Αθήνα, 1988.

Νικολάου Νίκου : «Οδοιπορικό, η ιστορία της Ρόδου μέσα από την ονοματολογία των δρόμων της », Ρόδος ,1998.

Παπαιωάννου Μανώλης : «Cesare Maria De Vecchi Memorie», Ρόδος και Νεώτερα Κείμενα, Ρόδος ,1992.

Παπαιωάννου Δημήτρη : «Το χρονικόν της Ιταλοκρατίας της Ρόδου», Αθήνα, 1973.

Παπαιωάννου Εμμανουήλ : «Η εκκλησία της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία. Το αυτοκέφαλο», Ρόδος και Νεώτερα Κείμενα, Ρόδος ,1997.

Παπαχριστοδούλου Χριστόδουλου : «Ιστορία της Ρόδου από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου 1948», Δήμος Ρόδου και Στέγη Γραμμάτων και Τέχνων Δωδεκανήσου, Αθήνα ,1994.

Τσιλίρα Δημήτρη : «Η εκπαίδευσις εν Δωδεκανήσω, μετά την απελευθέρωσίν της », Ρόδος, 1949.

Τσιρπανλή Ζαχαρία : «Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα 1912-1943 », Έκδοση ΥΠΠΟ – ΤΑΠΑ- Δήμος Ρόδου, Ρόδος, 1998.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-Θεωρία και Πράξη

Σπύρος Χ. Πανταζής

Μαρία Ι. Σακελλαρίου

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, κάποιοι τομείς της κοινωνικοπαιδαγωγικής εργασίας προτάσσονται όλο και περισσότερο στη δημόσια παιδαγωγική και πολιτικοεκπαιδευτική συζήτηση. Αυτό ισχύει, τόσο για την προσχολική, όσο και τη σχολική εκπαίδευση^[1]. Τα προγράμματα που ίσχυαν και ισχύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, τίθενται πλέον υπό αμφισβήτηση. Από νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις, καθώς και από την αναγκαιότητα, προτείνεται μια πιο δυναμική και πιο αποτελεσματική κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία. Με βάση τις νεότερες επιστημονικές γνώσεις και πρακτικές προτάσεις, τα μέχρι τώρα περιεχόμενα σπουδών, καθώς και η ανάγκη για μια μορφή ενεργοποίησης της κοινωνικοπαιδαγωγικής εργασίας, αρχίζουν να προβληματίζουν. Ιδιαίτερα για την προσχολική, αλλά και τη σχολική εκπαίδευση γενικότερα, κατατίθενται σημαντικές και κατά ένα μέρος ενδιαφέρουσες προτάσεις, για την ανάπτυξη και τον αναπροσδιορισμό των περιεχομένων της παιδαγωγικής εργασίας, τόσο ως προς την αγωγή και την εκπαίδευση, όσο και ως προς τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο, στο σχολείο.

Αν θεωρήσει κανείς τις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες αυτές για αλλαγές, ως βασικά ζητήματα της εκπαίδευσης, τότε τίθεται το ερώτημα, γιατί δεν συζητούνται, δεν προβάλλονται ή δεν λαμβάνονται υπόψη ζητήματα, που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση, την επανεκπαίδευση, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη θεωρία και την πράξη. Αυτό σημαίνει, ότι οι όποιες πρωτοβουλίες ή δράσεις αναλαμβάνονται κατά καιρούς, βασίζονται περισσότερο σε προσωπικούς σχεδιασμούς και όχι σ'ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αυτή η μονομέρεια των προτάσεων για αλλαγές, γίνεται συνεχώς πιο αισθητή, καθώς προβάλλεται στη συζήτηση η ανάγκη για το σχεδιασμό ενός μοντέλου σπουδών για τους εκπαιδευτικούς, με έμφαση στην παιδαγωγική και την κοινωνική παιδαγωγική ιδιαίτερα. Δηλαδή, ενός μοντέλου σπουδών που να μην είναι απομονωμένο από το γενικό σύμπλεγμα της παιδαγωγικής, καθώς και της κοινωνικοπαιδαγωγικής και κοινωνικής εκπαίδευσης.

Είναι λοιπόν αναγκαίο, τα Παιδαγωγικά Τμήματα, να υποστηρίξουν πιο ενεργά μια τέτοια διαδικασία και να διατυπώσουν τις δικές τους προτάσεις για αλλαγές. Μόνο έτσι, μπορούμε να υποθέσουμε, ότι οι πτυχιούχοι παιδαγωγοί, θα προωθήσουν στην πράξη, σκέψεις για αλλαγές, οι οποίες θα βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη.

Αν μελετήσει κανείς τα νέα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, θα διαπιστώσει ότι οι απαιτήσεις στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί γίνονται πολλαπλάσιες και πολύπλευρες. Αυτό απαιτεί από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ειδικές ικανότητες υψηλού επιπέδου και θα πρέπει να δούμε, κατά πόσο το μέχρι τώρα μοντέλο εκπαίδευσης του κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος, παρέχει αυτές τις απαιτούμενες ικανότητες.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστημιακά Τμήματα γενικότερα και στα Παιδαγωγικά Τμήματα ειδικότερα, ευρίσκεται δυστυχώς σε μια σχετική απομόνωση, από την οποία πρέπει να εξέλθει και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση της αναφορικά με την γενικότερη πολιτικοεκπαιδευτική κατάσταση. Δηλαδή, θα πρέπει να βασίζεται στις αναγκαίες απαιτήσεις μιας επιστημονικά θεμελιωμένης εκπαίδευσης, που θα λαμβάνει υπόψη τη σημασία της πράξης, αλλά και την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Μια τέτοια διαδικασία, δεν πρέπει να κατανοηθεί ως μία απλή προσαρμογή στις σημερινές απαιτήσεις, αλλά να ενταχθεί στα πλαίσια μιας επιστημονικά θεμελιωμένης και προσανατολισμένης στην πράξη εκπαιδευτικής διαδικασίας, να παρουσιαστούν ρεαλιστικές προτάσεις για μια βραχυπρόθεσμη, αλλά και μια μακροπρόθεσμη διαδικασία αλλαγής.

Εμείς στα πλαίσια της εισήγησής μας δεν είναι δυνατό να επεξεργαστούμε με λεπτομέρειες όλες τις διαστάσεις μιας τέτοιας προβληματικής. Θα περιοριστούμε μόνο, σε μια ενδεικτική ανάλυση(αναφορά), των ιστορικά αιτιολογημένων προϋποθέσεων και των υφιστάμενων κοινωνικών δυνατοτήτων και ορίων μιας διαδικασίας αλλαγής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών και μάλιστα στη σχέση θεωρίας και πράξης, μέσα από διασταυρούμενα σημεία αναφοράς.

2. Η κοινωνική προσχολική αγωγή και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών

Το σημερινό επίπεδο εξέλιξης της κοινωνικής αγωγής των μικρών παιδιών και της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, μπορεί να κατανοηθεί ως αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξέλιξης. Παρατηρώντας κανείς την ιστορία των παιδαγωγικών προσπαθειών για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, φαίνεται ότι οι σημερινές επιδιώξεις δεν είναι καινούριες¹²¹ και ότι η ελληνική πραγματικότητα μπορεί ιστορικά να εξηγηθεί.

Η μέχρι τώρα εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας και η εξέλιξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης, δεν έχουν επαρκώς ερευνηθεί και αξιολογηθεί. Αντίστοιχα, δεν βρίσκει κανείς σήμερα στους Οδηγούς Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών), στοιχεία για μια ιστορική θεμελίωση των περιεχομένων εκπαίδευσης που διδάσκονται. Απόψεις για ιστορικές σχέσεις, δεν θεωρούνται συνήθως αναγκαία προϋπόθεση για μια ουσιαστική αντιπαράθεση, για μια ενεργητική και αμοιβαία συνεργασία, για μια βελτίωση της καθημερινής πράξης στο νηπιαγωγείο. Μια τέτοια θεώρηση, η οποία δεν προσεγγίζεται (θεμελιώνεται) ιστορικά, μπορεί να κάνει μόνο ανεπαρκώς κατανοητή την ουσία και τη λειτουργία της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης στα νηπιαγωγεία, καθώς και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Η αναγκαία ανάλυση των τωρινών επιδιώξεων, καθώς και η απαιτούμενη δρομολόγηση(εκτέλεση) των δυνατών εξελίξεων μιας υπό μεταρρύθμιση κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης, για την υλοποίηση της οποίας είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει μια ανάλυση των ιστορικών εξελίξεων.

Από την προσπάθεια μιας τέτοιας ανάλυσης θα φανεί, ότι όλες οι τωρινές επιδιώξεις για αλλαγή (μεταρρύθμιση), οι προτάσεις αλλά και τα εμπόδια, υφίστανται στην ιστορία της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης. Συνήθως όμως, οι τωρινές επιδιώξεις υστερούν σε τέτοιες θεωρήσεις Ωστόσο, όταν τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες προκαλούνται από μια αναδρομική θεώρηση του παρελθόντος και αυτό δεν λαμβάνεται υπόψη, παραιτούμαστε τότε από πολύ αξιόλογες γνώσεις και κινδυνεύουμε να υποπέσουμε σε μια αδικαιολόγητη αισιοδοξία αλλαγών ή σε έναν μονόπλευρο πραγματισμό, ο οποίος αντιδρά μόνο στις στιγμιαίες μεταβαλλόμενες ανάγκες.

Μια περίληψη της ιστορικής εξέλιξης της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης και της συναρτώμενης με αυτήν πορεία εκπαίδευσης, δεν μπορούν να αποδώσουν, εάν απομακρυνθούμε από τις κάθε φορά κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Η απομόνωση των οικονομικών προϋποθέσεων, μας εμπόδιζε στο παρελθόν να κατανοούμε κάθε φορά τις ουσιαστικές σχέσεις, ανάμεσα στην κοινωνικοεκπαιδευτική πραγματικότητα και την εκπαίδευση της πράξης. Δηλαδή, τη χαρακτήριζε «ιδεαλισμός», μη ρεαλιστικές απαιτήσεις και πίεζε, κάτι που γίνεται ακόμη και σήμερα προς σε μια λανθασμένη εκτίμηση των προτάσεων για μεταρρύθμιση και των δυνατοτήτων για αλλαγές. Το γεγονός αυτό οδηγούσε στην εξέλιξη μονόπλευρων σχεδίων και τεχνοκρατικών στρατηγικών για συγκεκριμένες λύσεις. Η σχέση ανάμεσα στην αλλαγή των οικονομικών προϋποθέσεων και της μεταβαλλόμενης κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης, καθώς και η εξέλιξη της πορείας της εκπαίδευσης για τα κοινωνικοπαιδαγωγικά επαγγέλματα, έχουν ελάχιστα ερευνηθεί στη χώρα μας. Το θέμα αυτό είναι τεράστιο. Εμείς, στην εισήγησή μας για τις σχέσεις αυτές, θα περιοριστούμε μόνο σε γενικές αναφορές.

Για τον ίδιο λόγο, δεν μπορούμε να δούμε την εξέλιξη της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών ξεχωριστά από τη δομή και την κατάσταση της κάθε φορά κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης, αφού οι τάσεις εξέλιξης της εκπαίδευσης, ήταν κυρίως μονόπλευρα προσανατολισμένες. Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις, ξεκινούσαν από την εκπαίδευση καινοτόμα ερεθίσματα, για μια αλλαγή της πράξης Ωστόσο, αυτή γινόταν αντιληπτή, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ως μία διαδικασία προσαρμογής στην εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Η περιγραφή του εκάστοτε επιπέδου εξέλιξης της παιδαγωγικής εργασίας στην κοινωνικοπαιδαγωγική πράξη, είναι στα πλαίσια αυτής της εισήγησής αδύνατη, γι' αυτό και θα αναφερθούμε (περιοριστούμε) στη εξέλιξη ορισμένων τάσεων της αγωγής των παιδιών εκτός της οικογένειας και στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Το κάθε φορά κοινωνικό υπόβαθρο της προσχολικής αγωγής θα αναδειχθεί, μόνο στο επίπεδο που απαιτεί ο απαραίτητος σχολιασμός-ερμηνεία της εκπαίδευσης.

Η παρουσίαση θα γίνει, για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω, στη μορφή μιας περίληψης, προκειμένου να δείξουμε σχέσεις, όσο αυτό είναι δυνατό, οι οποίες έχουν επηρεάσει τη σημερινή εκπαίδευση των νηπιαγωγών και παράλληλα να καταθέσουμε κάποιες προτάσεις για τη βελτίωσή της.

2.1 Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών

Για την εξέλιξη της προσχολικής αγωγής θα παρουσιάσουμε μόνο ορισμένες απόψεις. Θα σταθούμε ιδιαίτερα, στους βαθύτερους κοινωνικο-οικονομικούς, κοινωνικο-πολιτικούς, πολιτικο-εκπαιδευτικούς λόγους αυτής της ιστορικής εξέλιξης, επειδή αυτοί επηρέασαν, τόσο την ίδρυση προσχολικών ιδρυμάτων, όσο και την προσχολική αγωγή γενικότερα. Μια τέτοια σχέση, μάς επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι συνέβαλε στην ίδρυση (εξέλιξη) των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, για απόψεις (σε σχέση πάντα με την εξέλιξη των προσχολικών ιδρυμάτων), όπως για παράδειγμα η προώθηση του συστήματος Froebel^[3], το λόγο έχουν εμπειριστατωμένες αναλύσεις ιδιαίτερων ερευνών. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, ότι η εξέλιξη της αγωγής των μικρών παιδιών εκτός της οικογένειας, με τις πολλαπλές ανθρωπολογικές προϋποθέσεις, το πολιτιστικό πλαίσιο και τους κανόνες ίδρυσης, δε σχετίζεται με την ίδια την παραγωγή. Μια τέτοια θέση σήμερα τουλάχιστο, δεν θα μπορούσε να γίνει πιστευτή. Μια μονόπλευρη εξάρτηση^[4] δεν μπορεί να υποστηριχθεί ή τουλάχιστον δύσκολα μπορεί να γίνει αποδεκτή. Επίσης, θα αναφερθούμε σε απόψεις που αφορούν αυτή την εξέλιξη, και τις οποίες θεωρούμε σημαντικές, προκειμένου να εξηγήσουμε τη σημερινή εκπαίδευση των νηπιαγωγών αλλά και να τις προβάλουμε στη συζήτηση ως σκέψεις, για δυνατές αλλαγές μιας πιο ενδιαφέρουσας προοπτικής.

Η αγωγή των παιδιών εκτός της οικογένειας γενικότερα, ανεξάρτητα από ορισμένες εξαιρέσεις, έχει τις ρίζες της στη βιομηχανική επανάσταση (προέλευση ευρωπαϊκή)^[5]. Η βασική αλλαγή στα μέσα παραγωγής, με τις κοινωνικές της συνέπειες, της φυσικής και ψυχικής εξαθλίωσης, της αποδιοργάνωσης της οικογένειας και της φτηνότερης γυναικείας και παιδικής εργασίας (ανάλογες εξελίξεις έχουμε και στην Ελλάδα, όμως αργότερα) κατέστησαν αναγκαία την ίδρυση ιδρυμάτων για τα παιδιά εργαζομένων γονέων, που έμεναν μόνα και χωρίς φροντίδα^[6]. Σκοπός αυτών των ιδρυμάτων αρχικά, δεν ήταν η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, αλλά κυρίως η προσφορά φροντίδας, στο υπό «διαμόρφωση εργατικό δυναμικό», τόσο για την αποφυγή μελλοντικών κοινωνικών αναταραχών, όσο και για την αποδοχή κανόνων και αξιών που να ανταποκρίνονται στις κοινωνικοπολιτικές σχέσεις εξουσίας της εποχής εκείνης^[7]. Η εκκλησιαστική υποστήριξη δεν φαίνεται να υφίσταται τουλάχιστον στις αρχές της ίδρυσης των ιδρυμάτων αυτών, παρόλο που η θρησκευτική αναζήτηση θεωρείτο ως το πιο σημαντικό μέσο αγωγής για την προετοιμασία και προσαρμογή των μη προνομιούχων, σε μια τάξη θεϊκά αρεστή και αποδεκτή^[8].

Αρχικά λοιπόν, διαμορφώθηκε ο τύπος «του ιδρύματος φύλαξης», ο οποίος διατηρήθηκε και διατηρείται σε μεγάλο βαθμό ο ίδιος σχεδόν μέχρι και σήμερα, για παράδειγμα με τη μορφή του παιδικού σταθμού. Ο χαρακτήρας «του ιδρύματος φύλαξης» προσαρμοζόταν στις κάθε φορά μεταβαλλόμενες κοινωνικές προϋποθέσεις. Στη λειτουργία του, όμως, παρέμεινε στην κατεύθυνση προετοιμασίας του παιδιού, ως προσαρμοζόμενου ενήλικα^[9]. Δηλαδή, το «νηπιαγωγείο» παρέμεινε, σ' ένα μεγάλο βαθμό, ίδρυμα φύλαξης και όχι ίδρυμα παιδαγωγικής υποστήριξης.

Τα πρώτα ιδρύματα φύλαξης, στην αρχική φάση της εξέλιξής τους, προετοίμαζαν τα παιδιά για μια στατιστικά προδιαγεγραμμένη πορεία ζωής και τη φροντίδα γι' αυτή την προετοιμασία των παιδιών την ανέθεταν σε γυναίκες, χωρίς εμπειρία και ελάχιστα εκπαιδευμένες^[10]. Όμως, με την πάροδο του χρόνου, οι κοινωνικές σχέσεις μεταβάλλονταν και η αλλαγή αυτή απαιτούσε πλέον εξειδικευμένη εκπαίδευση. Οι εμπειρίες των διαδικασιών κοινωνικοποίησης των γυναικών που αναλάμβαναν τη φύλαξη, δεν επαρκούσαν για να προσαρμόσουν τα παιδιά στις μεταβαλλόμενες συνθήκες^[11]. Προκειμένου λοιπόν, να ανταποκριθούν «οι νηπιαγωγοί» σε αυτόν το χαρακτήρα φύλαξης, η εκπαίδευσή τους «διευρύνθηκε», κυρίως με την εκμάθηση μιας σειράς περιεχομένων, με κατεύθυνση θρησκευτική^[12].

Τα νηπιαγωγεία ιδρύθηκαν, όπως αναφέραμε και παραπάνω, κυρίως για τα παιδιά των εργαζομένων γονέων και μέχρι σήμερα προτείνονται ως δυνατότητα συμπλήρωσης της ελλείπουσας, μη ικανοποιητικής αγωγής, δηλαδή ως συμπληρωματική αγωγή του σπιτιού^[13]. Αυτή η οικογενειακή πολιτική του κράτους συνεχίστηκε μέχρι τη δεκαετία του εξήντα με την ποσοτική διεύρυνση θέσεων στα νηπιαγωγεία, τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και στην Ελλάδα, κυρίως μετά τη δεκαετία του πενήντα και τα μεγάλα κύματα εσωτερικής μετανάστευσης^[14]. Παράλληλα, υπήρχαν φόβοι ότι η προώθηση του θεσμού του νηπιαγωγείου, θα δρομολογούσε διαδικασίες διάλυσης της οικογένειας, επειδή οι γυναίκες, είτε λόγω άνεσης, είτε λόγω εργασίας (για οικονομικές αιτίες), θα αποχωρίζονταν τα παιδιά τους και με αυτόν τον τρόπο θα απαλλάσσονταν από την ευθύνη αγωγής των^[15].

Αρχικά, για την αστική τάξη δεν υπήρχε καμία ανάγκη για εξωοικογενειακή αγωγή. Το ενδιαφέρον της για το νηπιαγωγείο αρχίζει να προβάλλεται με την σταδιακά αυξανόμενη οικονομική εξέλιξη. Καθώς η βιομηχανική παραγωγή και το εμπόριο αυξάνονται και επιτυγχάνονται υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης, οι νέες θέσεις στην παραγωγή, στις υπηρεσίες και στη διοίκηση απαιτούν βελτιωμένες ικανότητες, μεγαλύτερη διαθεσιμότητα, διαφοροποιημένη κοινωνική συμπεριφορά. Οι ικανότητες αυτές θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της μελλοντικής οικονομικής και κοινωνικής εξέλιξης. Η διαμορφούμενη μικρή οικογένεια, έχανε συνεχώς αποφασιστικές λειτουργίες κοινωνικοποίησης. Η επαγγελματική ζωή απομακρυνόταν συνεχώς από την οικογενειακή σφαίρα και βαθμιαία περιοριζόταν η δυνατότητα, τα παιδιά να μεγαλώσουν εντός του περιβάλλοντος της εργασίας της οικογένειας^[16]. Ακόμη και εδώ, δεν μπορούσε να περιοριστεί κανείς για μεγάλο χρονικό διάστημα μόνο στις πατροπαράδοτες απόψεις αγωγής και τις δικές του εμπειρίες κοινωνικοποίησης. Έτσι, σταδιακά, το νηπιαγωγείο έγινε και για την αστική τάξη μια συμπληρωματική αγωγή της οικογένειας, με ιδιαίτερη σημασία. Εδώ, θα πρέπει να αναζητήσει κανείς την εξήγηση του ενδιαφέροντος της ελληνικής «αστικής τάξης», για την υποστήριξη και προώθηση του θεσμού του νηπιαγωγείου, τόσο στην κυρίως Ελλάδα, όσο και στην Ελλάδα της διασποράς^[17]. Τα πρώτα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα ήταν ιδιωτικά και φοιτούσαν κυρίως παιδιά εύπορων οικογενειών^[18]. Για να ανταποκριθεί, όμως, το νηπιαγωγείο στις παραπάνω επισημανθείσες υποχρεώσεις δεν έπρεπε πλέον να περιοριστεί μόνο στο χαρακτήρα φύλαξης, αλλά έπρεπε να καθοδηγεί και να προάγει την πολύπλευρη ανάπτυξη των δυνάμεων και ικανοτήτων του παιδιού^[19].

Με αφορμή αυτή την προοπτική, προωθήθηκε τόσο στις ευρωπαϊκές χώρες, όσο και στην Ελλάδα, το μοντέλο του νηπιαγωγείου του Froebel, το οποίο νώθευσε, και ταυτόχρονα απομάκρυνε φανερά το νηπιαγωγείο από τον τύπο του «ιδρύματος φύλαξης». Οι απόψεις του Froebel επηρέασαν αποφασιστικά την εξέλιξη του νηπιαγωγείου. Στο νηπιαγωγείο, επιδιώκεται τώρα η νοητική περιέργεια, η αφαιρετική ικανότητα, η ικανότητα προσαρμογής και η πολύπλευρη εκπαίδευση. Ικανότητες σημαντικές, για να μπορούν τα παιδιά στο μέλλον να διευθετούν προβλήματα της ενήλικης ζωής τους^[20]. Η προσπάθειά του να θέσει στο κέντρο της προσχολικής αγωγής τις παιδαγωγικές υποχρεώσεις και να εκπαιδεύσει σε υψηλό επίπεδο νηπιαγωγούς, οι οποίες να διαθέτουν πολύπλευρη εκπαίδευση, θεμελιωμένη γενική γνώση, διαφοροποιημένες θεωρητικές απόψεις, ειδικές γνώσεις, πρακτική ικανότητα, αγάπη, κατανόηση, νοητική, συναισθηματική και επικοινωνιακή επιτηδειότητα, είναι ικανότητες οι οποίες ούτε και σήμερα δεν προάγονται^[21].

Για τη «μεσαία κοινωνική τάξη», το νηπιαγωγείο παρέμενε για μεγάλο ακόμη χρονικό διάστημα ένας χώρος, στον οποίο τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν, να παίξουν με ασφάλεια και να περάσουν με άλλα παιδιά της ηλικίας τους μερικές ώρες την ημέρα ευχάριστα. Προσεκτικά και όχι σε σχέση με την οικονομική εξέλιξη, προωθήθηκαν ορισμένες βασικές ιδέες του διαφωτισμού, σχετικά με την αγωγή του παιδιού στο χώρο του νηπιαγωγείου, κυρίως δηλαδή, απελευθερώθηκαν εν μέρει οι ιδέες του Froebel από τη δογματική σκληρότητα και μονόπλευρη αποδοχή. Μέχρι και σήμερα τονίζεται η σημασία του κοινωνικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου. Σε αντίθεση με άλλες χώρες, η ανάπτυξη των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής, δεν εξελίχθηκε σε ένα ενιαίο υποχρωτικό σύστημα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, αλλά παρέμεινε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό ίδρυμα, στο οποίο μπορούσε να φοιτήσει ένα μικρό μέρος των παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών και το οποίο εναρμονίστηκε με τις απόψεις της «άθικτης» αστικής οικογένειας.

Παράλληλα, και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών παρέμεινε ως προς τη διάρκεια και το περιεχόμενο εκπαίδευσης, κοινωνικοπαιδαγωγικά προσανατολισμένη. Οι «σχολές» εκπαίδευσης των νηπιαγωγών ήταν ενταγμένες, όχι σε παιδαγωγικές, αλλά κυρίως σε σχολές οικιακής οικονομίας και κοινωνικής φροντίδας^[22]. Η προσχολική παιδαγωγική αναπτύχθηκε σχετικά απομονωμένη από την παιδαγωγική επιστήμη. Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών, αποχωρίστηκε από τις άλλες παιδαγωγικές, κοινωνικο-παιδαγωγικές και κοινωνικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η νηπιαγωγός, ως αναπληρωματική μητέρα, δεν χρειαζόταν όπως η δασκάλα, την ίδια εκπαίδευση^[23]. Εθεωρείτο για τη νηπιαγωγό επαρκές ένα ξεδίπλωμα των ικανοτήτων της γυναίκας-μητέρας, δηλαδή η αγάπη και η φροντίδα για το παιδί (ένα ικανοποιητικό περιβάλλον φροντίδας)^[24]. Έτσι προστέθηκαν οι κατευθύνσεις της ανθρωπιστικής επιχειρηματολογίας, με μονόπλευρο προσανατολισμό προς την οικογένεια, με πρότυπο τον συμπάσχοντα, της μητέρας- νηπιαγωγού, με τη ρομαντική και συχνά αντιπολιτισμική πορεία, με την ιδεολογική ανύψωση του παιδικού παιχνιδιού.

Ήδη από την αρχή της κοινωνικά οργανωμένης προσχολικής αγωγής, η εξέλιξη των «νηπιαγωγείων» προσδιόριζε, ως ένα βαθμό και σήμερα, τα σχέδια και τα περιεχόμενα εκπαίδευσης των νηπιαγωγών. Οι κοινωνικές προϋποθέσεις(σχέσεις) δεν λαμβάνονταν υπόψη. Οι αστικο-φιλελεύθεροι πίστευαν, ότι μέσω της προσχολικής αγωγής των μικρών παιδιών, ως πρώτου βήθρου ενός ενιαίου συστήματος λαϊκής εκπαίδευσης, μπορούσαν να προωθηθούν περισσότερες ίσες ευκαιρίες^[25]. Ήλπιζε κανείς, ότι μέσω μιας

προσεκτικής διανοητικής και ηθικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να πετύχει την πολιτική αναδιοργάνωση, έναν εξανθρωπισμό της κοινωνίας, χωρίς καμία βέβαια αντανάκλαση στις κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες είχαν τις αιτίες τους στις σχέσεις παραγωγής.

Θεωρητικές προσεγγίσεις γι' αυτό υπήρχαν, όπως για παράδειγμα του Robert Owen, του Charles Fourier, του Karl Marx, του Friedrich Engels, των σοσιαλιστών και κομμουνιστών παιδαγωγών, όμως δεν είχαν καμία επίδραση στην εξέλιξη της προσχολικής αγωγής^[26]. Έτσι, τα παιδιά των εργατών παρέμειναν «αντικείμενα» αβοήθητα, τα οποία έπρεπε να προστατευτούν από τη φτώχεια και τους κινδύνους και παράλληλα να προετοιμαστούν για τις σχέσεις παραγωγής, και στα οποία ήταν θεωρητικά αδύνατος ο προβιβασμός στην αστική τάξη^[27]. Ένα δικαίωμα για την προσχολική αγωγή υπήρχε, που όμως δεν υφίστατο στην πράξη.

Από αυτή την πολύ σύντομη ιστορική παρουσίαση-ανάλυσή μας προκύπτει επίσης, ότι, διαμορφώθηκαν από πολύ ενωρίς μοτίβα, λειτουργίες και μορφές(σχήματα) της προσχολικής αγωγής, τα οποία επηρεάζουν (προσδιορίζουν) την εξέλιξη της συζήτησης για την προσχολική αγωγή μέχρι και τις μέρες μας. Αυτό γίνεται φανερό στη σημερινή κριτική για το χαρακτήρα φύλαξης του νηπιαγωγείου, στο ερώτημα για το φορέα (Υπουργείο Παιδείας, δήμοι, εκκλησία κ.λπ.), στην προσπάθεια για μια διεύρυνση της προσχολικής αγωγής, στη συζήτηση για νέα σχέδια (προτάσεις) αγωγής (για παράδειγμα αντισταθμιστική αγωγή, πρώιμη νοητική προαγωγή, ολόπλευρη προαγωγή, αντιαυταρχική αγωγή), για υποχρωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου, στις προσπάθειες για τη διαμόρφωση νέων αναλυτικών προγραμμάτων στον τομέα της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, στην αντιπαράθεση για τη σχέση σχολείου-νηπιαγωγείου.

Επίσης, βασικά προβλήματα της σημερινής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών έχουν τις αιτίες τους στην ιστορική εξέλιξη, όπως για παράδειγμα, η κρατική επίδραση, η προσάρτηση σε σχολές προετοιμασίας γυναικών επαγγελματιών, το μειωμένο ενδιαφέρον αντρών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού, ο κατακερματισμός των κοινωνικοπαιδαγωγικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών διαδικασιών εκπαίδευσης, το επίπεδο και το στάτους της εκπαίδευσης, η σκοποθεσία και τα περιεχόμενα βαρύτητας, η έλλειψη διάρθρωσης σύμφωνα με το περιεχόμενο, η σχέση θεωρίας και πράξης, το ερώτημα της διδακτικής και της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης^[28].

Τη δεκαετία του εβδομήντα, η σημασία της προσχολικής αγωγής αναγνωρίζεται σε όλη της τη διάσταση από την έρευνα της επιστήμης της αγωγής και οι γνώσεις αυτές βρίσκουν μια πολύ μεγάλη ανταπόκριση στη δημόσια πολιτικο-εκπαιδευτική συζήτηση.

Όμως, το δημόσιο ενδιαφέρον φαίνεται να είναι μονόπλευρο, κατευθύνεται κυρίως σε μια διεύρυνση του αριθμού των θέσεων στα νηπιαγωγεία και λιγότερο σε μια ως προς το περιεχόμενο αναδιαμόρφωση και μια καλύτερη ειδικευση των νηπιαγωγών. Η συζήτηση για την αναδιαμόρφωση του τομέα της προσχολικής αγωγής, της εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμόρφωσης των νηπιαγωγών οδηγήθηκε συχνά σε μονόπλευρες οργανωτικές απόψεις, με τον παραμερισμό απόψεων(θέσεων) που σχετίζονταν με το περιεχόμενο. Το αποτέλεσμα(συνέπεια) ήταν κυρίως λύσεις τεχνοκρατικών στρατηγικών. Αναλήφθηκαν κατά πολλούς τρόπους προσπάθειες για την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων^[29](Ελλάδα). Το ερώτημα(θέμα) όμως για μια ανάλογη εκπαίδευση των νηπιαγωγών, που θα ανταποκρίνονταν σε αυτές τις τάσεις μεταρρύθμισης, δεν προωθούνταν.

Η απαίτηση, όμως, των εκπαιδευτικών συλλόγων, όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα, για ενιαία και επιστημονική θεμελίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών οδήγησε στην ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στη χώρα μας^[30]. Παρόλα αυτά παραμένουν πολλά θέματα και ερωτήματα ανοιχτά. Παρά την κοινή βάση η εκπαίδευση των νηπιαγωγών είναι από Παιδαγωγικό σε Παιδαγωγικό Τμήμα πολύ διαφορετική. Το κάθε Τμήμα έχει τον δικό του Οδηγό Σπουδών με το δικό του θεωρητικό πλαίσιο σπουδών. Έτσι έχουμε εννέα Παιδαγωγικά Τμήματα με διαφορετικούς κύκλους σπουδών που βγάζουν πτυχιούχους νηπιαγωγούς. Μια πιο ακριβής παρατήρηση των Οδηγών Σπουδών δείχνει ότι οι τετραετείς σπουδές στα διάφορα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν διαμορφωθεί ως προς το περιεχόμενο πολύ διαφορετικά. Ο αριθμός των αντικείμενων, τα αντικείμενα, η βαρύτητα σε επιμέρους αντικείμενα είναι διαφορετικά και υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις. Για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης υπάρχουν αντικείμενα που δεν διδάσκονται, ενώ κατέχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Υπάρχει ένας κατακερματισμός των περιεχομένων σε διαφορετικά αντικείμενα, τα οποία δεν επιτρέπουν μια επεξεργασία σε βάθος της εκάστοτε προβληματικής.

Ο περιορισμός του ενός βιβλίου και η έλλειψη επαρκούς βιβλιογραφίας οδηγούν τους φοιτητές σε συμπεριφορές συνταγών και είναι αδύνατη η ατομική μελέτη.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ριζώμα στις παραδόσεις ακόμη και στα προγράμματα και την ύλη των μαθημάτων είναι συνεχές και δεν χρησιμοποιούνται με συνέπεια, ως προς το περιεχόμενο και τη

μεθοδολογική διαμόρφωση της εκπαίδευσης, νεότερες παιδαγωγικές, ψυχολογικές, ψυχοαναλυτικές και κοινωνικοθεωρητικές γνώσεις.

Με βάση τη μεγάλη σημασία που αποδίδουμε στην πράξη υπάρχουν κι εδώ αποκλίσεις στα διάφορα Παιδαγωγικά Τμήματα, υπάρχουν δηλαδή «ελλείψεις», οι οποίες σχετίζονται με το μοντέλο εκπαίδευσης του κάθε Τμήματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα διάφορα Τμήματα, αλλά και οι καθηγητές τους, εργάζονται σχετικά απομονωμένοι μεταξύ τους.

Στις διάφορες ημερίδες, συζητήσεις ή συνέδρια προκύπτει ότι δεν λαμβάνει χώρα μια πιο ενεργητική διατηρηματική επικοινωνία και συζήτηση για διάφορες αλλαγές, προτάσεις μεταρρυθμίσεις, εμπειρίες κ.λπ. Αυτή η «έλλειψη» συνεργασίας και η απουσία ενδιαφέροντος υφίστανται σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα.

Παρατηρεί κανείς, επίσης, ότι σε αρκετά Τμήματα ο τομέας «Διδακτική Μεθοδολογία με πρακτικές ασκήσεις» είναι πολύ περιορισμένος και αυτό για χάρη μιας διεύρυνσης των θεωρητικών αντικειμένων. Επιδιώκεται μια ισχυροποίηση για θεωρητικοποίηση και μια υπερεκτίμηση (βελτίωση) του γενικού επιπέδου εκπαίδευσης και αυτό επιδιώκεται να επιτευχθεί σε βάρος της μεθοδολογικής-πρακτικής εκπαίδευσης. Σίγουρα μια καλά θεωρητικά θεμελιωμένη εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη, αλλά δεν πρέπει, όμως, αυτή να είναι μονόπλευρη και σε βάρος της πρακτικής εκπαίδευσης, τη στιγμή που υπάρχει η τάση σε ορισμένους κλάδους των κοινωνικών επαγγελμάτων για αύξησή της, αλλά και που οι φοιτητές συχνά απαιτούν.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα των επιστημών που υπάρχουν, ως βάση για μια μεταρρύθμιση της προσχολικής αγωγής, σύμφωνα με τις υψηλές απαιτήσεις της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης για τις νηπιαγωγούς και την αναγκαιότητα μιας προοδευτικής εξειδίκευσης πρέπει να επιδιώκουμε (απαιτείται) μια διαρκή μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης.

Για να ανακαλύψουμε αφηρημένες, δυνατότητες και σύνορα των αναγκαίων αλλαγών και να αναπτύξουμε υλοποιήσιμες προτάσεις αλλαγών, χρειάζεται εκτός από την ιστορική ανάλυση των αυξημένων προϋποθέσεων της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών να απαιτήσουμε μια απογραφή των δεδομένων και των προϋποθέσεων της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3. Προτάσεις για μια ως προς το περιεχόμενο αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι τυπικές προϋποθέσεις εκπαίδευσης σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα δεν είναι αυτές που θα προσδοκούσε κανείς. Μια εξειδικευμένη εκπαίδευση των νηπιαγωγών που να ανταποκρίνεται στις αυξανόμενες απαιτήσεις της πράξης μόνο μερικώς επιτυγχάνεται (είναι δυνατή). Αν ξεκινήσουμε από την άποψη ότι υφίσταται μια σχέση ανάμεσα στις καθιερωμένες, οργανωτικές, υλικές και προσωπικές προϋποθέσεις της εκπαίδευσης από τη μια μεριά και τη δυνατότητα καινοτόμου αλλαγής από την άλλη, διαπιστώνουμε ότι οι υφιστάμενες προϋποθέσεις εκπαίδευσης, αν δεν εμποδίζουν, τουλάχιστον δυσκολεύουν μια αλλαγή της εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο και τη συνεργασία. Μέσω μιας βελτίωσης, δηλαδή, αλλαγής των εξωτερικών προϋποθέσεων εκπαίδευσης, θα πρέπει να δημιουργηθεί αρχικά ένα μίνιμουμ προϋποθέσεων για μια νέα ως προς τα περιεχόμενα διαδικασία εκπαίδευσης.

Οι απαιτούμενες τυπικές προϋποθέσεις εκπαίδευσης εξαρτώνται από τις επιδιώξεις (σκοπούς) των περιεχομένων. Οι μέχρι τώρα αναφερόμενες προτροπές (παροτρύνσεις), για τη βελτίωση των οργανωτικών, υλικών, και προσωπικών προϋποθέσεων της, καθώς και οι προτάσεις που ακολουθούν, έχουν σχεδιαστεί σε αυτά τα πλαίσια αλλά και σε σχέση με τις εμπειρίες μας από την επικοινωνία και τη συνεργασία με φοιτητές και καθηγητές.

Θα πρέπει να τονισθεί, για μια ακόμη φορά, ότι δεν μπορεί να εξαρτάται η ανάπτυξη των περιεχομένων σπουδών μόνο από τις θέσεις μιας ομάδας. Για την αλλαγή του Οδηγού Σπουδών, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τις σκέψεις καθηγητών και φοιτητών. Η παρουσίαση των παρακάτω προτάσεων αφορά μερικές γενικές θέσεις, για το περιεχόμενο σπουδών των νηπιαγωγών και παράλληλα σκιαγραφεί απόψεις για μερικά ζητήματα και θέσεις σε σχέση με την αλλαγή των περιεχομένων. Να υπενθυμίσουμε, ότι ο σκοπός της εισήγησής μας είναι να παρουσιάσουμε (δείξουμε) επίκαιρες και χρήσιμες προσεγγίσεις για μια αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών γενικότερα. Με αφορμή την πολυδιάσπαση της εκπαίδευσης δε θα πρέπει να μείνουμε στις διαφορές, αλλά στα πλαίσια μιας αλλαγής, να θέσουμε πιο πολύ ερωτήματα για μια από κοινού υπέρβαση της σημερινής πραγματικότητας.

Για τον βασικό επιστημονικό τομέα, δηλαδή την παιδαγωγική, την προσχολική παιδαγωγική, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, τη διδακτική μεθοδολογία κ.λπ. προτείνουμε τη διεύρυνσή του. Σήμερα φαίνεται ότι υφίσταται ο κίνδυνος ενός μονόπλευρου προσανατολισμού της εκπαίδευσης αφού περιοριζόμαστε στη μεταβίβαση μόνο γνώσεων και δεν προωθούνται διαδικασίες μάθησης σε

ικανοποιητικό βαθμό, για παράδειγμα η προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης και η εκπαίδευση στον τομέα διαχείρισης της συμπεριφοράς.

Εάν, όπως προκύπτει από έρευνες, η σημαντικότερη προϋπόθεση για την επιτυχία της σχολικής μάθησης θεωρείται η συμπεριφορά του δασκάλου και αυτό ισχύει και για την προσχολική αγωγή, τότε πρέπει οι παιδαγωγικές, ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, οι ψυχοαναλυτικές, και κοινωνικοθεωρητικές γνώσεις όχι μόνο να μαθαίνονται αλλά και να χρησιμοποιούνται με συνέπεια για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Τα περιεχόμενα εκπαίδευσης θα πρέπει να επιλέγονται και να δομούνται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευόμενες αυτοπληροφόρηση, αυτοπροσδιορισμό, ικανότητα για συνεργασία σε ομάδες, δημιουργικότητα, προσωπικές πρωτοβουλίες, ετοιμότητα να διαπραγματεύονται με αλληλεγγύη και κριτική ικανότητα αντίδρασης. Μόνο μέσα από τέτοιες διαδικασίες εκπαίδευσης και στα πλαίσια αυτών των επιδιώξεων θα μπορούν να διαφορφώνουν ανάλογα την παιδαγωγική εργασία με τα παιδιά στην πράξη.

Η έμφαση στις αναφερόμενες ικανότητες σημαίνει ότι η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη δεν εκτιμάται πάντα ικανοποιητικά. Αναφορικά με τις δυσκολίες που προκύπτουν, δηλαδή την απομόνωση της θεωρητικής από την πρακτική εκπαίδευση, κρίνουμε αναγκαίο να αναπτυχθεί μια μορφή αμοιβαίας συμπλήρωσης, διδασκαλία από τη μια μεριά και πρακτική χρήση και έλεγχος από την άλλη. Ως προς αυτό θα πρέπει τα Παιδαγωγικά Τμήματα, απέναντι στα μέχρι τώρα σχήματα εκπαίδευσης, να αλλάξουν αυτή την αυστηρή συμπεριφορά και να υποστηρίξουν καινοτόμες προτάσεις.

Η διάσπαση του περιεχομένου σπουδών σε πολλά και πολλές φορές άσχετα μαθήματα, η έλλειψη συντονισμού των αντικειμένων, η ποσοτική μεταφορά της εκπαίδευσης, οδηγούν τη σημερινή εκπαίδευση σε σπατάλη. Η αποκλειστική ασχολία με ένα πρόβλημα (θέμα), η συγκέντρωση πάνω σε δειγματικά περιεχόμενα ή εκπαίδευση με πεδία βαρύτητας, είναι κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, σχεδόν αδύνατο. Οι φοιτητές είναι και αισθάνονται υπερφορτωμένοι. Φαίνεται σχεδόν αδύνατο, με βάση αυτή την πληθώρα των αντικειμένων, να γίνει οποιοσδήποτε συντονισμός των γνωστικών αντικειμένων, όσο διατηρείται αυτός ο αυστηρός διαχωρισμός σε αντικείμενα τα οποία διδάσκονται σε συγκεκριμένες ώρες την εβδομάδα. Χρειάζεται να γίνουν πιο ευέλικτες μορφές οργάνωσης για να εξασφαλιστεί (εγγυηθούν) ότι-ανάλογα με τις απαιτήσεις και την αναγκαιότητα-μπορούμε συγκεκριμένα περιεχόμενα διδασκαλίας από περισσότερα μαθήματα να τα επεξεργαστούμε από κοινού, και έτσι η συμμετοχή του κάθε μαθήματος να είναι διαφορετική. Δηλαδή, πρέπει ο μεγάλος αριθμός μαθημάτων να ενσωματωθεί (περιορισθεί) σε έναν τομέα ειδικότητας. Να απομακρυνθούμε από τη διαίρεση των περιεχομένων σε μαθήματα, και να αναδομήσουμε τα περιεχόμενα σπουδών με βάση απόψεις για θέματα και προβλήματα (για παράδειγμα μαθήματα αισθητικής αγωγής-δημιουργικότητας).

Να δημιουργήσουμε δυνατότητες για μορφές συνεργασίας ανάμεσα στους διδάσκοντες, για παράδειγμα από κοινού εισαγωγή σε έναν τομέα προβλημάτων, ή σε μεγάλες ομάδες με την από κοινού παρουσίαση των εισηγήσεων για τη διαπραγμάτευση επιμέρους θεμάτων. Στο τέλος κοινή συζήτηση των διαφόρων αποτελεσμάτων, αφού ενσωματωθούν οι επιμέρους εισηγήσεις θα έχει ιδιαίτερη αξία. Η διαφοροποίηση δε σημαίνει σε καμία περίπτωση την προώθηση διάσπασης της εκπαίδευσης, αλλά πιο πολύ να δημιουργήσουμε από κοινού τη δυνατότητα μιας πιο στοχευμένης, πιο εντατικής και πιο θεμελιωμένης αντιπαράθεσης.

Μια αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, πρέπει να συμπληρώνεται και από μια αλλαγή των μορφών εκπαίδευσης και μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας. Οι μέθοδοι μάθησης να γίνουν πιο ευέλικτες. Αυτό εξαρτάται από τα κάθε φορά περιεχόμενα μάθησης. Μια πιο ενδιαφέρουσα, αυτοεπεξεργασμένη μάθηση θα πρέπει στο μέλλον να αντικαταστήσει την αποδεκτική μάθηση. Ιδιαίτερη αξία έχουν οι μέθοδοι:

- Διδασκαλία κατά ομάδες (team-teaching)^[31]
- Διαδικασίες προσανατολισμένες σε σχέδια προγραμμάτων (Projekt-orientierte Verfahren)^[32]
- Παιχνίδια με ρόλους και παιχνίδια σχεδιασμού (Plan-und Rollenspiele)^[33]
- Μικροδιδασκαλίες και άσκηση συμπεριφοράς (Micro-teaching und Verhaltenstraining)^[34]

Οι παραπάνω προτάσεις για αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών γενικότερα αποτελούν πιο πολύ ένα ερέθισμα για μια νέα αντίληψη. Μέσω μιας τέτοιας αναδιαμόρφωσης, η νέα προοπτική εκπαίδευσης που θα προκύψει, θα πρέπει να οργανώσει τα περιεχόμενα εκπαίδευσης, όχι μόνο διαφοροποιημένα, αλλά να δημιουργούν περισσότερες δυνατότητες,

έτσι ώστε οι φοιτητές να μπορούν να μαθαίνουν, όχι μόνο στο νοητικό, αλλά και στον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.

Η ανωτατοποίηση των σπουδών, δε σημαίνει μια μονόπλευρη, απεριορίστη θεωρητική επικράτηση των περιεχομένων σπουδών, αλλά θα πρέπει σταδιακά να οδηγηθούμε, σε μια πιο εντατική, πιο κοινωνική και κοντά στην πράξη εκπαίδευση. Δεν θα πρέπει τα Παιδαγωγικά Τμήματα να μιμηθούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα των Πανεπιστημίων, αλλά περισσότερο θα πρέπει να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματά τους και να μην υιοθετήσουν τα μειονεκτήματά τους. Σήμερα, πάντως, αν συγκρίνει κανείς τους Οδηγούς Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, με εκείνους των άλλων πανεπιστημιακών Τμημάτων, θα διαπιστώσει ότι, δεν διαφέρουν ουσιαστικά. Έχουμε, δηλαδή, πλήρη ενσωμάτωσή τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιοριστεί η πρακτική άσκηση σημαντικά.

Η κριτική αυτή, δεν έχει ως στόχο να απορρίψει ή να θέσει υπό αμφισβήτηση την υπάρχουσα εκπαίδευση στα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά περισσότερο να προβληματίσει για βήματα, αλλαγές και βελτιώσεις που είναι δυνατές, ίσως και επιβεβλημένες.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Δ.**, *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, σ.σ. 312-315 και 345-349. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1974.
- Β.Δ.** 494/15-7-62, Π.Δ. 476/1980, Π.Δ. 486/1989, Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2002
- Bernstorff, B., Guenter, K., Kreckner, H., Schuffenhauer, M.**, *Beitraege zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin (DDR) 1969.
- Dechert, H.W.**, (hg.): **Team-Teaching in der Schule**, Muenchen 1972.
- Erlass** des Reichsministerium fuer Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zur Ausbildung und Pruefung von Kinderpflege- und Hausgehilfinen vom 1.2.1939 – E IV c 2/39 EV, E VI (abgedr. In: Handbuch 1963, σ.119ff).
- Εγχειρίδιον Διδασκαλίας**, προς χρήσιν των Νηπιακών Σχολείων (εις τμήματα δύο). *Όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χιλλ*, εν Αθήναις, 1859, σ. ix.
- Fliendner, T.**, *Liederbuch fuer Kleinkinder-Schulen und die unteren Klassen der Elementarschulen und Familien*, Aufl. Kaiserwerth 1872.
- Froebel, F.**, *Ausgewahlte Schriften*, hg. V. Hoffmann, E., Bad Godesberg/Duesseldorf 1951.
- Gehrmann, G./ Bruhn, J./ Wildt, J.**, *Projektorientiertes Studium*, (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 2, hg.v. Interdisziplinaeren Zentrum fuer Hochschuldidaktik der Universitaet Hamburg), Hamburg 1973.
- Gehrmann, G./ Bruhn, J./ Wildt, J.**, *Entwicklung und Perspektiven der Institutionalisierung eines Projektstudiums im sozialwissenschaftlichen Bereich*, in: studentische politik, 5. Jg. 1972 H.2/3, Foelster 1974.
- Gutbrod, F.X.**, *Die Kinderbewahr-Anstalt in ihrem Zwecke und in ihren Mitteln zur Erreichung dieses Zweckes*, Augsburg 1848.
- Heinsohn, G.**, *Vorschulung heute ?* Frankfurt 1971.
- Hoffmann, E.**, *Vorschulerziehung in Deutschland*, Witten 1971.
- Κανονισμός των σχολείων της εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας του 1900**, αρθ.2.
- Kiene, M.**, *Kindergarten, Kindergaertnerin und Kindergaertnerinnenseminar*, in: Lexikon der Paedagogischen Gegenwart, Bd.2, hg.v. Deutschen Institut fuer Wisseschaftliche Paedagogik, Muenster, Freiburg 1932, Spalte (5-11)10.
- Kreckner M.**, *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin(DDR) 1971.
- Kuczynski, J.**, *Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 1750-1939*, Bd. 1., Berlin 1958.
- Liegle, L.**, *Deutsche Demokratische Republik-Kooperation von Elementa- und Primarbereich*, in: Dt.Bildungsrat 1973b.
- Modellkindetgaerten** in Nordrhein-Westfalen 1970.
- Niessen, M.**, *Bemerkungen zur Diskussion ueber Microteaching*, in: Zeitschrift fuer Paedagogik, 19. Jg. 1973, H. 2, σ. 297-302.
- N.** 1268/1982
- Schrader-Breymann, H.**, *Der Volkskindergarten im Pestalozzi-Froebel-Haus*, H.1 u.2, Berlin 1885.
- Vogt, H.**, *Vorschuerziehung und Schulvorbereitung in DDR*, Koeln 1972

- Wolke, C.H.**, *Anweisung fuer Muetter und Kinderlehrer, die es sind oder werden koennten, zur Mitteilung der allerersten Sprachkenntnisse, von der Geburtan bis zur Zeit des Lesenlernens*, Leipzig 1805a, 1805b..
- Πανταζής, Σ.**, *Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις*, *Παιδαγωγική-Θεωρία και πράξη*, τεύχος 1/2006, σ. 7-20.
- Παπαδόπουλος, Γ.Γ.**, *Περί της εν Ελλάδι Δημοτικής Εκπαιδύσεως*, Πανδώρα, φυλ.342/27-5-1864.
- Pluskwa, M.**, *Das muendliche Planspiel-Allgemeinen Bemerkungen und Hinweise fuer die anwendung*, in: *Neue Praxis*, 5. Jg. 1975, H. 2, σ. 142-149.
- Wagner, A.**, *Mikroanalyse statt Microteaching*, in: *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 19. Jg. 1973, H. 2, σ. 303-308.
- Χαρίτος, Χ.**, *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*, Αθήνα 1996.

^[1] Εδώ αναφερόμαστε στη δημόσια συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στη γενικότερη συζήτηση για την εκπαίδευση.

^[2] Heinsohn, G., *Vorschulung heute ?* Frankfurt 1971, σ. 21.

^[3] Froebel, F., *Ausgewaehlte Schriften*, hg. V. Hoffmann, E., Bad Godesberg/Duesseldorf 1951

^[4] Χαρίτος, Χ., *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*, Αθήνα 1996

^[5] Ο.π.

- Bernstorff, B., Guenter, K., Kreckner, H., Schuffenhauer, M., *Beitraege zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin (DDR) 1969, σ.185.

^[6] Hoffmann, E., *Vorschulerziehung in Deutschland*, Witten 1971

^[7] Gutbrod, F.X., *Die Kinderbewahr-Anstalt in ihrem Zwecke und in ihren Mitteln zur Erreichung dieses Zweckes*, Augsburg 1848, σ. 25-33.

^[8] Fliendner, T., *Lieder-buch fuer Kleinkinder-Schulen und die unteren Klassen der Elementarschulen und Familien*, Aufl. Kaiserwerth 1872, σ.265.

-Kreckner M., *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin(DDR) 1971, 185-187.

^[9] Kreckner M., ό.π.

^[10] Wolke, C.H., *Anweisung fuer Muetter und Kinderlehrer, die es sind oder werden koennten, zur Mitteilung der allerersten Sprachkenntnisse, von der Geburtan bis zur Zeit des Lesenlernens*, Leipzig 1805a, σ.20.

^[11] Ο.π., σ. 32 κ.ε.

^[12] Εγχειρίδιον Διδασκαλίας, προς χρήσιν των Νηπιακών Σχολείων (εις τμήματα δύο). Όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χίλλ, εν Αθήναις, 1859, σ.ιχ.

^[13] Κανονισμός των σχολείων της εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας του 1900, αρθ.2.

^[14] Χαρίτος, Χ., ό.π., σ. 245 κ.ε.

^[15] Πανταζής, Σ., *Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις*, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – Θεωρία και πράξη, τευχ.1/2006, σ. 7-20.

^[16] Kuczynski, J., *Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 1750-1939*, Bd. 1., Berlin 1958, σ. 315.

^[17] Χαρίτος, Χ., ό.π., σ. 156 κ.ε.

^[18] Χαρίτος, Χ., ό.π., σ.198 κ.ε.

^[19] Froebel F.1951, Bd.1, ό.π. σ.31

^[20] Froebel F.1951, Bd.1, ό.π. σ.31 κ.ε.

^[21] Froebel, F., ό.π.

^[22] Erlass des Reichsministerium fuer Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zur Ausbildung und Pruefung von Kinderpflege- und Hausgehilfinen vom 1.2.1939 – E IV c 2/39 EV, E VI(abgedr. In: *Handbuch* 1963, σ.119ff).

- Αντωνίου, Δ., *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, σ.σ. 312-315 και 345-349.

^[23] Kiene, M., *Kindergarten, Kindergaertnerin und Kindergaertnerinnenseminar*, in: *Lexikon der Paedagogischen Gegenwart*, Bd.2, hg.v. Deutschen Institut fuer Wisseschaftliche Paedagogik, Muenster, Freiburg 1932, Spalte (5-11)10.

^[24] Kreckner M., *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin(DDR) 1971, σ.37.

- Παπαδόπουλος, Γ.Γ., Περί της εν Ελλάδι Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, Πανδώρα, φυλ.342/27-5-1864.
- [25] Wolke, C.H., Anweisung fuer Muetter und Kinderlehrer, die es sind oder werden koennten, zur Mitteilung der allerersten Sprachkenntnisse, von der Geburtan bis zur Zeit des Lesenlernens, Leipzig 1805a, 1805b.
- [26] Vogt, H., Vorschuerziehung und Schulvorbereitung in DDR, Koeln 1972
-Liegle, L., Deutsche Demokratische Republik – Kooperation von Elementar- und Primarbereich, in: Dt.Bildungsrat 1973b, σ. 81ff.
- [27] Schrader-Breymann, H., Der Volkskindergarten im Pestalozzi-Froebel-Haus, H.1 u.2, Berlin 1885, H. 1, 8f.
- [28] Χαρίτος, Χ., ό.π.
- [29] Arbeitsgrupe Vorschulerziehung 1974.
-Modellkindetgaerten in Nordrhein-Westfalen 1970.
- B.Δ. 494/15-7-62, Π.Δ. 476/1980, Π.Δ. 486/1989, Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002.
- [30] N. 1268/1982.
- [31] Dechert, H.W., (hg.): Team-Teaching in der Schule, Muenchen 1972.
- [32] Gehrman, G./ Bruhn, J./Wildt, J., Projektorientiertes Studium,(Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 2, hg.v. Interdisziplinaeren Zentrum fuer Hochschuldidaktik der Universitaet Hamburg), Hamburg 1973.
Gehrman, G./ Bruhn, J./Wildt, J., Entwicklung und Perspektiven der Institutionalisierung eines Projektstudiums im sozialwissenschaftlichen Bereich, in: studentische politik, 5. Jg. 1972 H.2/3, Foelster 1974 σ.49.
- [33] Pluskwa, M., Das muendliche Planspiel – Allgemeinen Bemerkungen und Hinweise fuer die anwendung, in: Neue Praxis, 5. Jg. 1975, H. 2, σ.142 (142-149)k.e.
- [34] Niessen, M., Bemerkungen zur Diskussion ueber Micro-teaching, in: Zeitschrift fuer Paedagogik, 19. Jg. 1973, H. 2, σ. 297-302.
- Wagner, A., Mikroanalyse statt Microteaching, in: Zeitschrift fuer Paedagogik , 19. Jg. 1973, H. 2, σ. 303-308.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ

Ασημίνα ΚΟΥΡΟΥ
Εκπαιδευτικός, Υπ. Δρ.
Παν. Πελ/νήσου

Αμαλία ΥΦΑΝΤΗ
Επ. Καθηγήτρια Παν.
Πατρών

Άννα ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ
Αν. Καθηγήτρια Παν.
Πελ/νήσου

Περίληψη

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες αυξάνεται το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη συμμετοχή του σώματος στη γνωστική διαδικασία και τη δόμησή του ως κοινωνικού μέσα από την υλικότητα της εξουσίας που ασκείται πάνω του. Σημαντική διάσταση αυτού αποτελεί η θέση που κατέχει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και τις εκπαιδευτικές πρακτικές η Φυσική Αγωγή (Φ.Α.), η οποία κυρίως διαχειρίζεται τη διαμόρφωση του σώματος. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια γενεαλογικής μορφής ιστορική προσέγγιση της πορείας της Φ.Α. προς την αναβάθμιση του κύρους της, μέσα από την αναβάθμιση των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των διδασκόντων/ουσών της, διερευνώντας αν το εκάστοτε κύρος πηγάζει από και ταυτόχρονα αντανάκλαται στο λόγο του σώματος και της άθλησης. Αντλώντας εργαλεία από τις θεωρίες των Foucault, Bernstein και Bourdieu γύρω από τον λόγο, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και το habitus αντίστοιχα, μελετάμε την εξέλιξη του θεσμού της Φ.Α. από την πρώτη αποτυχημένη απόπειρα θεσμοθέτησής της το 1834 ως τις μέρες μας, οπότε οι σπουδές των διδασκόντων σε ένα ανώτατο ίδρυμα αποδίδουν ένα αυξημένο συμβολικό κύρος στο γνωστικό αντικείμενο. Η μελέτη αποκαλύπτει τη στενή διασύνδεση του πεδίου της Φ.Α. με εκπαιδευτικά και κοινωνικο-πολιτικά συμφραζόμενα, στο πλαίσιο των οποίων πολλαπλές αλυσίδες σημαινόντων συμπυκνώνουν τα νοήματά τους στις κομβικές έννοιες: Γυμναστική, Σωματική Αγωγή και Φυσική Αγωγή.

Abstract

Over the last two decades, research interest has been growing concerning the place of the body in cognitive processes and its social structuring by the materiality of power operating upon it. A significant dimension of this research is the place that Physical Education, responsible for body formation, has in the curriculum and in school practices. This study adopts a historical approach, inspired by genealogy, to the trajectory of P.E. and its changing status, expressed in the successive attempts at upgrading of the institutions for the training of P.E. teachers. In particular, it explores the extent to which this stems from and is reflected in the discourse on the body and on sports. Drawing on the theories of Foucault, Bernstein and Bourdieu for the concepts of discourse, education practice and habitus respectively, it studies the evolution of P.E. from the first, failed attempt at its institutionalization in 1834 up to the present day where the training of P.E. teachers in University Departments attributes an increased symbolic status to P.E. as a school subject. The study reveals the always-close connections between developments within the field of P.E. and the wider educational and socio-political contexts. This is exemplified by showing how the multiple chains of signification connecting the body, society and education have at crucial moments condensed in the key terms gymnastics, "somatic" (bodily) education and physical education.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, αυξάνεται συνεχώς το ενδιαφέρον γύρω από τη συμμετοχή του σώματος στη γνωστική διαδικασία και τις σχέσεις εξουσίας. Υπάρχει μια γενικότερη παραδοχή ότι το σώμα διαμορφώνεται από την πολιτισμική διαδικασία και δομείται κοινωνικά όχι μέσα από τη συναίνεση αλλά μέσα από την υλικότητα της εξουσίας που ασκείται πάνω του (βλέπε Mauss 2004, Foucault 1978). Καθώς η πολιτεία προσπαθεί να επιβάλει την ισχύ της στα σώματα, κυρίως μέσα από τις πρακτικές των θεσμοθετημένων μηχανισμών επιτήρησης, ένας από τους οποίους είναι το σχολείο (βλέπε Foucault, 1978), η μελέτη της θέσης

στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.), η οποία κυρίως διαχειρίζεται τη διαμόρφωση του σώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποκτά μια αυξανόμενη σημασία.

Η απόπειρα να μελετήσουμε ένα Γνωστικό Αντικείμενο (Γ.Α.), όπως είναι η Φ.Α., μας οδηγεί στις θεωρίες της *πολιτισμικής αναπαραγωγής*, τις *δομιστικές* και *μεταδομιστικές* θεωρίες. Σύμφωνα με αυτές, το κύρος που αποδίδεται σε ένα Γ.Α. δε σχετίζεται με την εγγενή του αξία, αλλά με το συμβολικό κύρος που του αποδίδεται μέσω της οριοθέτησής του σε σχέση με τα άλλα αντικείμενα του Α.Π. (Bernstein, 2000), η οποία βρίσκεται σε στενή αλληλεξάρτηση με το θεσμικό κύρος της πιστοποίησης που αποδίδεται στον/στην διδάσκοντα/ουσα και στην ειδική γνώση που κατέχει (βλέπε Τσουκαλάς 1985, Broadfoot 1999). Δεδομένου ότι αυτό αποτελεί κυρίως έργο της αρχικής εκπαίδευσης, είναι ενδιαφέρουσα η μελέτη της εξέλιξης του θεσμού της Φ.Α. σε συνάρτηση με τη θεσμική εξέλιξη των ιδρυμάτων εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α., ώστε να γίνουν αντιληπτές οι αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, που δομούν κάθε φορά έναν διακριτό λόγο σώματος, και τον τρόπο με τον οποίο αυτός ο λόγος αναπλαισιώνεται στη Φ.Α. και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια ιστορική προσέγγιση γενεαλογικής μορφής της παράλληλης πορείας δύο παραμέτρων του θεσμού της Φ.Α.: α) της εισαγωγής του Γ.Α. στο πρόγραμμα του σχολείου και β) των ιδρυμάτων εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α.. Η κεντρική υπόθεση της εργασίας είναι ότι οι απόφοιτοι/ες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων Φ.Α. ενσωματώνουν συγκεκριμένους λόγους όσον αφορά στη συμβολή του σώματος στην αναπαραγωγή ή τη μεταβολή των κοινωνικών δομών και των δοσμένων σχέσεων εξουσίας με τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) και με το θεσμικό κύρος των ιδρυμάτων που αντανακλάται στους/στις ίδιους/ες και στο Γ.Α. Σκοπός της εργασίας είναι, παρακολουθώντας την πορεία της Φ.Α. προς την αναβάθμιση του κύρους της ως Γ.Α. μέσα από την αναβάθμιση των σπουδών των διδασκόντων/ουσών (Young, 1971), να εξετασθεί κατά πόσον το εκάστοτε κύρος πηγάζει από και ταυτόχρονα αντανακλάται στο λόγο του σώματος και της άθλησης.

Για τη μελέτη του θέματός μας και επιδιώκοντας μια καλύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτική, την κοινωνία και την εκπαίδευση, επιχειρήθηκε ένας συνδυασμός της διαχρονικής και της συγχρονικής προσέγγισης του θέματος, αξιοποιώντας στοιχεία της ανάλυσης του (*παιδαγωγικού*) λόγου και της φουκοϊκής γενεαλογικής προσέγγισης (βλέπε Σολομών, 1992, Solomon & Tsatsaroni, 2001).

Η *ανάλυση λόγου* ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας επιτρέπει τον καθορισμό των εξαρτήσεων μέσα στον ίδιο τον λόγο, ανάμεσα στους διαφορετικούς λόγους ή διατυπώσεις λόγων και ανάμεσα στις αναδιαμορφώσεις του λόγου. Η *ανάλυση λόγου*, καταδεικνύοντας τη νομιμοποιητική λειτουργία του λόγου, επιτρέπει τον εντοπισμό των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνουν την πολιτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η μελέτη της θεσμικής εξέλιξης των ιδρυμάτων επιστημονικής κατάρτισης των καθηγητών/τριών Φ.Α. προσεγγίζεται με αναφορά στις δεδομένες κάθε φορά ιστορικές συνθήκες, επιδιώκοντας να αναδειχθεί ο λόγος πάνω στον οποίο θεμελιώνονται. Η επιλογή μιας βασισμένης στη γενεαλογία του Foucault *ιστορικής* προσέγγισης συνδέεται με την επιστημολογική παραδοχή της μη γραμμικής επιρροής του παρελθόντος στη διαμόρφωση του παρόντος. Η διαδικασία ιστορικής τοποθέτησης των ιδρυμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών Φ.Α. είναι σημαντική, γιατί οδηγεί στον εντοπισμό της απαρχής της εμπέδωσης στο κοινωνικό γίνεσθαι των δομών εξουσίας ως κάτι φυσικό και διευκολύνει την κατανόηση του τρόπου αναπαραγωγής, αλλά και τις δυνατότητες μετατροπής της.

Η εργασία περιλαμβάνει τρεις κύριες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, αναπτύσσονται τα θεωρητικά εργαλεία, που πηγάζουν από τις κοινωνιολογικές θεωρίες των Foucault, Bernstein και Bourdieu και αξιοποιούνται στην ανάλυση των δεδομένων. Στη δεύτερη ενότητα, γίνεται η περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων, που αποτελούνται από τα επίσημα έγγραφα με τα οποία καθορίζεται η εξέλιξη του θεσμού της Φ.Α., ενώ στην τελευταία ενότητα της εργασίας, συνδυάζοντας τις θεωρητικές αρχές με τα δεδομένα της έρευνας, καταλήγουμε σε κάποιες διαπιστώσεις.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Λόγος, εκπαίδευση, habitus

Αντλώντας τα θεωρητικά μας εργαλεία από τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στον λόγο, στην *εκπαίδευση* και στο *σώμα* των Foucault, Bernstein και Bourdieu αντίστοιχα, επιχειρείται στη συνέχεια μια ανάλυση της σχέσης αλληλεπίδρασης του σώματος και της εκπαίδευσης.

Ο λόγος ορίζεται ως ένα σύνολο σημείων, πρακτικών και σχέσεων, το οποίο προβάλλεται ως η μοναδική αλήθεια, στηρίζοντας την ικανότητα της εξουσίας να αυξάνει τις δυνάμεις που υποτάσσει και ταυτόχρονα να βελτιώνει τη δύναμη αυτού που υποτάσσει, μέσα από ένα πλέγμα υλικών καταναγκασμών,

θεσμών και μηχανισμών επιτήρησης και πειθάρχησης, που δρουν κυρίως πάνω στα σώματα των ατόμων (Foucault, 1991). Αποτελείται από ένα σύνολο κοινών εννοιών, συλλήψεων, θεματικών επιλογών και από την κοινή διατύπωση διαπιστώσεων που πηγάζουν από αυτές. Δομείται από πρακτικές, από μορφές μετατροπής των ατόμων σε υποκείμενα, από τρόπους παραγωγής γνώσης και τις εγγενείς σχέσεις εξουσίας τους. Ένα από τα κυρίαρχα πολιτικά μέσα διατήρησης ή μεταβολής των λόγων είναι η εκπαίδευση, η οποία, εξ αιτίας της γνώσης και της εξουσίας που κατέχει, μπορεί να ερμηνεύσει τις ασυνέχειες και τις διάχυτες εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες δόμησης των λόγων (Σολομών, 1992).

Δομικά στοιχεία της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Bernstein (2000), είναι ο *παιδαγωγικός λόγος* και οι *πρακτικές*. Έτσι, μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι διαφοροποιήσεις τους έχουν ως αποτέλεσμα τη διαφοροποιημένη ρύθμιση μορφών συνείδησης και ταυτότητας. Βασικά εργαλεία του σ' αυτή την ανάλυση είναι ο *έλεγχος*, ο οποίος δομεί τις εσωτερικές σχέσεις των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων, και η *εξουσία που διαμορφώνει* τις σχέσεις ανάμεσα σ' αυτές τις δεδομένες μορφές αλληλεπίδρασης. Άρα ο τρόπος με τον οποίο τα συστήματα γνώσης και οι παιδαγωγικές διαδικασίες γίνονται μέρος και διαφοροποιούν τη συνείδηση μπορεί να μελετηθεί με την ανάλυση των εσωτερικών δομών του *παιδαγωγικού λόγου* και των λογικών του, που παρέχουν τα μέσα με τα οποία μεταφέρονται οι σχέσεις *εξουσίας* (Bernstein, 2000). Ο *παιδαγωγικός λόγος*, κατά τον Bernstein (2000), περιλαμβάνει δύο επιμέρους λόγους: τον *ρυθμιστικό λόγο*, που αναφέρεται στους κανόνες κοινωνικής τάξης, και τον *διδασκτικό λόγο*, που αφορά στους κανόνες οργάνωσης των γνωστικών περιεχομένων. Ο *διδασκτικός λόγος* είναι πάντοτε θεμελιωμένος στον *ρυθμιστικό λόγο*, που είναι ο κυρίαρχος. Οι μεταβολές του *ρυθμιστικού* ή του *διδασκτικού λόγου* ερμηνεύουν τους τρόπους με τους οποίους οι διαφοροποιημένες μορφές κοινωνικής οργάνωσης συνδέονται με διαφοροποιημένες μορφές συμβολικού ελέγχου και διαδικασίες δόμησης της συνείδησης/σκέψης (Σολομών 1992).

Η αποδοχή της θέσης ότι ο *λόγος* εγχράσσεται στο σώμα κάνει φανερή τη σημασία του στα πεδία του συμβολικού ελέγχου (Foucault, 1991, Bourdieu 1999, βλέπε και Μακρυγιώτη 2004). Ο Bourdieu, αναπτύσσοντας την έννοια του *habitus*, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο σώμα καταδεικνύοντας ότι όχι μόνο περιέχεται στον κοινωνικό κόσμο αλλά και ότι το σώμα περιέχει τον κοινωνικό κόσμο (Reay, 2004). Το *habitus* είναι η «εσωτερίκευση εξωτερικών δομών», η σωματικοποίηση των κοινωνικών δομών από τα άτομα (Bourdieu, 1999, Bourdieu & Wacquant, 1992). Η απόκτηση του *habitus* είναι το κύριο έργο της εκπαίδευσης, με την οποία καλλιεργούνται οι ηθικοί κανόνες και παρέχεται η γνώση, που ακολούθως εγκαθίστανται στο σώμα δημιουργώντας το λόγο του. Όπως σημειώνει και ο Foucault (1991), η εξουσία με την άμεση εγγραφή δεξιοτήτων στο σώμα συγκροτεί κάθε φορά το άτομο εκμεταλλευόμενη *λόγους* και μορφές σώματος που η ίδια επιβάλλει.

Παράλληλα, η εξουσία, από τη στιγμή που θα αυτοεπενδυθεί στο σώμα, βρίσκεται εκτεθειμένη στη επίθεση του ίδιου του σώματος. Έτσι, ο *λόγος* του σώματος δεν εξελίσσεται γραμμικά, αλλά μέσα από διαμάχες και μετασχηματισμούς, λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως παράγοντας κοινωνικών και γνωστικών μεταβολών. Η άποψη αυτή υποδεικνύει ότι, κατά τη μελέτη των μεταβολών του *λόγου* που καλούνται συνήθως να ενσωματώσουν και να αναπαραγάγουν οι καθηγητές Φ.Α., πρέπει να αναζητούνται οι διαφοροποιήσεις του *ρυθμιστικού* και του *διδασκτικού λόγου*, και ο *τόπος* όπου εμφανίζονται διαφοροποιημένες πρακτικές και νοηματοδοτήσεις του σώματος.

Λόγος σώματος και Φυσική Αγωγή

Οι πρώτες διαφοροποιημένες από το καρτεσιανό μοντέλο νοηματοδοτήσεις του σώματος παρατηρούνται στα τέλη του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αι. Η οικονομική σημασία του σώματος στην αλυσίδα παραγωγής αλλά και η χρησιμότητά του για την κυριαρχηση πάνω σε άλλες πληθυσμιακές και εθνικές ομάδες οδήγησε στην ανάπτυξη ενός *λόγου* σώματος, που αφορούσε στην πνευματική και σωματική υγεία, η οποία θα εξασφάλιζε το μελλοντικό μεγαλείο του έθνους-κράτους. Σε όλη την Ευρώπη η γύμναση, επιδιώκοντας κατά κύριο λόγο τη στρατιωτική ετοιμότητα του ατόμου, επέβαλε τη σωματική πειθάρχηση με την εξάσκηση ισχυρών, συνεχών, λεπτομερών δυνάμεων στο σώμα ενταγμένων σε συστήματα γύμνασης όπως το γερμανικό.

Η οικονομική ανάπτυξη, που ακολούθησε ως αποτέλεσμα της βιομηχανικής επανάστασης, είχε ανάγκη ενός *λόγου* για το σώμα, που να αφορά στην οικονομική του κυρίως χρησιμότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην αγγλική γλώσσα οι όροι για τη γύμναση και την άσκηση παραπέμπουν στην εργασία: *work-out*, *speed-work*, *power-work* (βλέπε Culpin 1996, 1997). Το βάρος της Φ.Α. ανατίθεται στο σχολείο όπου, με συστήματα γύμνασης, όπως είναι το σουηδικό, ανάγεται σε μέσο για την προαγωγή της υγείας, της ευεξίας και της δημιουργίας υγιούς πληθυσμού, ικανού να εργαστεί αποτελεσματικά (Vandalen & Bennett 1971).

Στις συνθήκες της ύστερης νεωτερικότητας, το σώμα αναδεικνύεται σε αντικείμενο αλλά και υποκείμενο της γνώσης, με αποτέλεσμα την επανεκτίμηση των αντιλήψεων όσον αφορά στις δυνατότητές του, την απεικόνιση και την αντίληψή του. Η γενικότερη σύλληψη της ευπείθειας και της υπακοής, που συνδέεται αξεδιάλυτα με τη χρησιμότητα του σώματος, επιτυγχάνεται περισσότερο με εσωτερική πειθάρχηση παρά με εξωτερικές επιβολές. Ο λόγος του σώματος, που αναπτύσσεται, συνδέεται με υψηλού βαθμού προσωπική υπευθυνότητα και λογοδοσία για τη διατήρηση της υγείας και της καλής φυσικής κατάστασης του ατόμου (Culpan, 1996,1997), με την παρέμβαση ενός συνόλου αδιόρατων μηχανισμών ρύθμισης, όπως είναι η διαίτα, τα γυμναστήρια, οι αισθητικές επεμβάσεις κ.ά.

Παρ' ότι κάθε άτομο μπορεί να διαμορφώνει μόνο του και με τη βοήθεια ειδικών προσωπικό πρόγραμμα γύμνασης και άσκησης, η διαμόρφωση και ο έλεγχος του σώματος των υποκειμένων εξακολουθεί να είναι κατά κύριο λόγο έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχοντας ως βασικό μηχανισμό τη Φ.Α., η οποία ανέκαθεν συνδεόταν άμεσα με το σώμα και τις ιδιότητες του. Ακόμη και οι όροι που έχουν κατά καιρούς επικρατήσει για να περιγράψουν την επιστημονική περιοχή απηχούν την ιδεολογική τοποθέτηση των χρηστών των όρων απέναντι στο σώμα. Ο όρος *γυμναστική*, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε αρχικά, συνδέει την επιστήμη με την αρχαιότητα, τον κλασικισμό, το κάλος και δημιουργεί έναν εθνικιστικό και милитарιστικό λόγο, που οριοθετεί το επιστημονικό πεδίο, συνδέοντάς το με τη στρατιωτική ετοιμότητα (βλέπε Vandalen & Bennett, 1971, Γιαννάκης, 1981). Ο όρος *σωματική αγωγή*, ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά στην Ελλάδα, εκφράζει ρητά το διαχωρισμό σώματος/πνεύματος, ο οποίος καθόρισε τη διαμόρφωση του επιστημονικού πεδίου ειδικά στο μεσοπόλεμο, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει τις δυνατότητες των φορέων εξουσίας να εγγράψουν τις επιταγές τους στο σώμα και, μέσω αυτού, στο πνεύμα. Τέλος, ο όρος *φυσική αγωγή*, εμπνευσμένος από το φυσιολογισμό του Rousseau (Γιαννάκης, 1981) τονίζει τη φυσική διάσταση του ανθρώπου, αντιμετωπίζει το υποκείμενο ως μια ολότητα αναιρώντας τους дуϊσμούς πνεύμα/σώμα, συνείδηση/σάρκα και αναγνωρίζει ότι την ανθρώπινη ύπαρξη δομούν και καθορίζουν οι περιορισμοί που τίθενται από τη σωματική της υπόσταση.

Στη συνέχεια, η εξέλιξη των ιδρυμάτων εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α., η σύγχρονη παγίωσή τους ως διακριτών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανωτάτης εκπαίδευσης και οι συνεπακόλουθες επιρροές αυτής της εξέλιξης στη θέση του Γ.Α. στο σχολείο προσεγγίζονται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, που παρουσιάστηκε παραπάνω και διαμορφώνουν οι βασικές έννοιες του λόγου, του *παιδαγωγικού λόγου* και του *habitus*.

2. Η εξέλιξη του θεσμού

Η πρώτη απόπειρα εισαγωγής της Φ.Α. στο Α.Π. του σχολείου και κατάρτισης ειδικευμένου προσωπικού γίνεται το 1834, με το Β.Δ. περί δημοτικών σχολείων. Τότε ιδρύεται το γυμναστήριο του Ναυπλίου με σκοπό την εκπαίδευση ειδικευμένων δασκάλων γυμναστικής και εντάσσεται το Γ.Α. ως *γυμναστική* στο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων. Το 1836, με νέο Β.Δ., ορίζεται ότι το μάθημα θα διδάσκεται στα γυμνάσια εκτός προγράμματος, κατά τις απογευματινές ώρες, χωρίς κάποια διευκρίνιση ως προς το ποιος θα διδάξει το μάθημα.

Το 1862, με ψήφισμα της επαναστατικής κυβέρνησης Βούλγαρη, όπου επιζητείται τρόπος να «...θεραπεύσωμεν την μέγιστην βλάβην της σπουδαζούσης νεολαίας...», επιχειρείται ξανά η εισαγωγή της Φ.Α. στο πρόγραμμα του σχολείου με προφανή σκοπό τη καλλιέργεια των νέων, που έδειχναν επαναστατικές τάσεις, την διαμόρφωση ενός *habitus* με κύριο χαρακτηριστικό τη στρατιωτική πειθαρχία. Τη διδασκαλία του Γ.Α. αναλαμβάνουν ως *προγυμναστές* υπαξιωματικοί και στρατιώτες του Πυροσβεστικού Λόχου, μέχρι να εκπαιδευθούν, υποτίθεται, «διδάσκαλοι της *γυμναστικής*». Οι милитарιστικές ιδεολογίες της εποχής ορίζουν και τη λειτουργία της Φ.Α. ως μηχανισμού επιτήρησης και πειθάρχησης. Η ανάληψή της δε από τους στρατιωτικούς συμπίπτει με την πρόταση του Ν. Σαρίπολου για την ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου από τους κληρικούς και το κλείσιμο του Διδασκαλείου (βλέπε Κυπριανός, 2004), κάνοντας φανερή την προσπάθεια των προ-αστικών τάξεων να καθορίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το 1871, με νέο Β.Δ., εντάσσεται στο Π.Σ. του σχολείου η διδασκαλία των στρατιωτικών ασκήσεων από αξιωματικούς και υπαξιωματικούς του ελληνικού στρατού. Τόσο στο διάταγμα του 1871 όσο και σ' εκείνο του 1862, οι στρατιωτικές ασκήσεις συνταυτίζονται απόλυτα με τη *γυμναστική*, στην προσπάθεια να προετοιμάσουν την «... παιδευομένη νεότητι ... ίνα και ούτω χρήσιμοι τη πατρίδι γίνωνται...». Γίνεται φανερή η κοινή πειθαρχική λειτουργία τους, αν και στο διάταγμα του 1871 δεν υπάρχει ούτε αναφορά στη *γυμναστική*. Το Γ.Α. για πρώτη φορά αξιολογείται, αλλά ο βαθμός του δεν συνυπολογίζεται στην τελική επίδοση του μαθητών. Το 1877, οι στρατιωτικές ασκήσεις καταργούνται, λόγω των αναγκών του στρατού και όχι γιατί διαπιστώνεται η παιδαγωγική ανεπάρκειά τους.

Το 1880 εκδίδεται νέο διάταγμα, το οποίο επαναφέρει τη *γυμναστική* στα σχολεία, αυτή τη φορά φροντίζοντας για το διορισμό *προγυμναστών*, οι οποίοι θα εκπαιδευόνταν στο Κεντρικό Γυμναστήριο, που

είχε εγκαινιασθεί το 1878, ή σε άλλο δημόσιο γυμναστήριο και «...απόδειξιν τούτου φερόντων...». Η ανυπαρξία όμως ειδικευμένου προσωπικού οδηγεί για άλλη μια φορά στην ανάθεση της διδασκαλίας σε στρατιωτικούς. Το Γ.Α. είναι υποχρεωτικό, αλλά η αξιολόγησή του με τη λογική του Β.Δ. του 1871 δεν βοηθά στη δημιουργία κάποιου σχετικού κύρους του.

Το 1882, με νέο διάταγμα, η κυβέρνηση προβλέπει τη δημιουργία γυμναστηρίου σε κάθε σχολείο για τη γύμναση των μαθητών. Προβλέπεται ο διορισμός όχι πια *προγυμναστή* αλλά *γυμναστή*, ο οποίος θα έχει σπουδάσει σε ειδική σχολή του εξωτερικού ή θα έχει πιστοποίηση σπουδών από τον διευθυντή του Κεντρικού Δημόσιου Γυμναστηρίου. Είναι γνωστό ότι το 1882, τον Αύγουστο, λειτούργησε ανεπίσημη σχολή *γυμναστών* για αποφοίτους του Διδασκαλείου από ιδιώτες, όμως στο διάταγμα δε γίνεται καμιά αναφορά σε αυτούς. Με το διάταγμα του 1882 αποπειράται να αναβαθμιστεί η *γυμναστική* οριζόμενη πάλι ως υποχρεωτικό μάθημα, ενώ, αυτή τη φορά, ο βαθμός της έχει βαρύτητα «δευτερεύοντος» μαθήματος. Παρατηρείται ότι, παρόλο που η Φ.Α. εντάσσεται στο Α.Π., το κράτος δεν μεριμνά για την εκπαίδευση του κατάλληλου προσωπικού που θα αναλάβει τη διδασκαλία της, ένα κενό που καλύπτει η ιδιωτική πρωτοβουλία. Μολονότι φαίνεται η διάθεση της πολιτείας να καθιερώσει τη Φ.Α. ως Γ.Α. στο σχολείο, ο Νόμος ΑΡΙΘ/1883, επανεισάγει τις στρατιωτικές ασκήσεις στα σχολεία και επαναφέρει τους στρατιωτικούς ως διδάσκοντες-*προγυμναστές* (βλέπε πίνακα1).

Το 1884, λειτουργεί για πρώτη φορά με ευθύνη του κράτους 40νήμερη σχολή γυμναστικής για αποφοίτους α) των διδασκαλείων, β) των γυμνασίων, όπου διδασκόταν για δύο έτη η γυμναστική, και γ) των γυμνασίων, οι οποίοι είτε έχουν «αρχάς γυμναστικής» είτε έχουν υπηρετήσει στον στρατό. Περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος αξιολόγησης, αλλά δε διευκρινίζεται το θεσμικό καθεστώς των αποφοίτων. Η σχολή δε θα επαναλειτουργήσει, όπως φαίνεται από το διάταγμα του 1887, όπου η εκπαίδευση γυμναστών ανατίθεται στον υπεύθυνο του Κεντρικού Γυμναστηρίου. Η αστική τάξη, που εξακολουθεί να επιβάλλει ένα λόγο για τη διαμόρφωση του σώματος, φροντίζει για την ίδρυση το 1891 από έναν αστικό σύλλογο, τον Πανελλήνιο Γυμναστικό Σύλλογο (Π.Γ.Σ.), σχολής όχι μόνο *γυμναστών* (που τελικά δεν λειτούργησε) αλλά και *γυμναστριών* (που λειτούργησε με επιτυχία και επαναλειτουργήσε το 1893) (βλέπε πίνακα 1).

Όπως γίνεται φανερό από τα διατάγματα που κυκλοφόρησαν από το 1893 ως το 1898, υπάρχουν αλληπάλληλες απόπειρες για την ίδρυση και λειτουργία κρατικής σχολής εκπαίδευσης καθηγητών Φ.Α., ενώ διατηρείται η ίδια θέση του Γ.Α. στο Α.Π. του σχολείου. Την ίδια περίοδο η πολιτεία, παρ' ότι αποποιείται την ευθύνη της εκπαίδευσης καθηγητριών Φ.Α., την οποία αναλαμβάνει από το 1897 άλλος ένας αστικός σύλλογος, η Ένωση Ελληνίδων, αποζητά να ελέγξει το λόγο σώματος, που αυτές θα αναπλαισιώσουν στην εκπαίδευση, αναλαμβάνοντας να παρέχει μετά από εξετάσεις κρατική πιστοποίηση, προκειμένου να εργαστούν στα σχολεία στα οποία εντάσσονται όλο και μεγαλύτεροι αριθμοί κοριτσιών (βλέπε πίνακα 1). Το 1899 ψηφίζεται ο Νόμος ΒΧΚΑ', με τον οποίο γίνεται μια σοβαρή απόπειρα οργάνωσης της εκπαίδευσης των καθηγητών Φ.Α. και καθορισμού της θέσης του Γ.Α. στο σχολικό Π.Σ. Η Φ.Α. αποκτά θέση πρωτεύοντος μαθήματος, ενώ η σχολή είναι για πρώτη φορά αυτόνομη καθώς ο διευθυντής της δεν είναι ο διευθυντής του Κεντρικού Γυμναστηρίου. Σε συνδυασμό με το ότι στη σχολή γίνονται δεκτοί απόφοιτοι του Πανεπιστημίου ή με διετή φοίτηση και το ότι οι εξετάσεις γίνονται μπροστά σε επιτροπή, στην οποία συμμετέχουν, εκτός των διδασκόντων, ο τμηματάρχης της ανώτερης εκπαίδευσης ως πρόεδρος, ο τμηματάρχης της μέσης εκπαίδευσης και ο κοσμήτωρ της Φιλοσοφικής σχολής, έστω και μόνο με συμβουλευτική ψήφο, γίνεται φανερό η επιθυμία της πολιτείας να προσδώσει στη σχολή ένα αυξημένο θεσμικό κύρος. Εν τούτοις, δεν υπάρχει καμιά αναφορά στο θεσμικό καθεστώς που υπάγονται οι απόφοιτοί της. Στο ίδιο διάταγμα, η πολιτεία αποκλείει από τη διδασκαλία του Γ.Α. τους στρατιωτικούς, αφαιρώντας τους έτσι τον έλεγχο της διαμόρφωσης του σώματος, και προβλέπει τη στελέχωση των σχολείων, μέχρις ότου υπάρξουν απόφοιτοι από τη σχολή, είτε από ήδη υπηρετούντες σε σχολεία *γυμναστές* είτε από αποφοίτους των σχολών, που λειτούργησαν τα έτη 1897-1898, είτε από τους συμμετάσχοντες σε εξετάσεις που έγιναν το 1893.

Η διαμάχη για τον έλεγχο της Φ.Α., άρα και το λόγο του σώματος, συνεχίζεται και στις αρχές του 20^{ου} αι., όπως φαίνεται από πρόταση νόμου του 1906 και επόμενες νομοθετικές προσπάθειες (βλέπε Καρανταΐδου, 2000), με τις οποίες επιχειρείται η επανεισαγωγή των στρατιωτικών στα σχολεία ως διαμορφωτών και επιτηρητών του σώματος των μαθητών. Το 1909 ψηφίζεται ο Νόμος ΓΥΛΗ'/1909, με τον οποίο αντικαθίσταται το γερμανικό σύστημα γύμνασης από το σουηδικό στο Π.Σ. της Σχολής Γυμναστών. Η αλλαγή αντανakλά τη στροφή του λόγου του σώματος από το στρατιωτικό χρήσιμο σώμα στο χρήσιμο για την εργασία, η οποία σηματοδοτεί την επικράτηση της αστικής τάξης στη διαμάχη για τον έλεγχο του σώματος. Η μεταβολή στο λόγο σώματος, που θα αναπλαισιωθεί στην εκπαίδευση, ολοκληρώνεται με διάταγμα για την εισαγωγή της σουηδικής γυμναστικής στα σχολεία και με εγκύκλιο που ακολούθησε, με την οποία κλήθηκαν όλοι οι εν ενεργεία καθηγητές Φ.Α. να επιμορφωθούν στο σουηδικό σύστημα (Διδασκαλείον Γυμναστικής, επετηρίδα 1929-1930).

Ταυτόχρονα με τον Νόμο ΓΥΛΗ'/1909, αλλάζουν τα κριτήρια εισαγωγής στη σχολή, όπου γίνονται πια δεκτοί απόφοιτοι Γυμνασίου, καθώς η μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στα προσόντα, που απαιτούνταν για την εισαγωγή στη σχολή και τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, αποτελούσαν ανασταλτικό παράγοντα για την ύπαρξη υποψηφίων σπουδαστών. Όπως φαίνεται από κατοπινά διατάγματα και εγκυκλίους, όπως η εγκύκλιος «Περί εξομοιώσεως των γυμναστών προς τους λοιπούς λειτουργούς της μέσης εκπαίδευσως» και η εγκύκλιος «Περί της μη διακοπής του μαθήματος της γυμναστικής προ της 20 Μαΐου εκάστου έτους» (βλέπε πίνακα 1), η θέση του Γ.Α. και του διδάσκοντος στο σχολείο είναι ιδιαίτερα υποβαθμισμένες, αφού δεν τους αναγνωρίζεται κάποιο πραγματικό κύρος από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον.

Η Σχολή Γυμναστών αντικαταστάθηκε, το 1918, από το Διδασκαλείο της Γυμναστικής, στο οποίο ανατίθεται και η εκπαίδευση καθηγητριών Φ.Α. για πρώτη φορά. Στην εισηγητική έκθεση αναφέρεται ως στόχος του Διδασκαλείου «... οι εν αυτώ μορφούμενοι, ... να αποβώσι σχεδόν ισάξιοι προς τους διδάκτορας του Πανεπιστημίου...», φανερώνοντας μια ρητορική, η οποία αφ' ενός αποζητά την αναβάθμιση του κύρους των υποψηφίων καθηγητών/τριών Φ.Α. αφ' ετέρου όμως τονίζει την ιεραρχικά κατώτερη θέση τους σε σχέση με τους/τις αποφοίτους/ες του Πανεπιστημίου. Οι σπουδαστές της Σχολής Γυμναστών και οι σπουδάστριες της σχολής της Ένωσης Ελληνίδων εντάσσονται αυτόματα στο νέο εκπαιδευτικό ίδρυμα αποδεικνύοντας ότι είναι μια συνέχεια των προηγούμενων σχολών με το ίδιο χαμηλό κύρος, αν και αυτή τη φορά διευκρινίζεται ότι η σχολή εντάσσεται στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. Η αυταρχία κύρους της σχολής, η οποία καταδεικνύεται και από το ότι το 1920 υπήρχε μόνο ένας σπουδαστής και μια σπουδάστρια, ανάγκασε την πολιτεία με Β.Δ. του 1922 (βλέπε πίνακα 1) να περιορίσει τα έτη φοίτησης, που μέχρι τότε ήταν τρία για τους σπουδαστές και δύο για τις σπουδάστριες, σε δύο και για τα δύο φύλα.

Η ίδρυση του Διδασκαλείου συμπίπτει με τη μεταστροφή του λόγου της Φ.Α. από τη *γυμναστική* στη *σωματική αγωγή*, η οποία διαφαίνεται για πρώτη φορά το 1917 σε συζήτηση στη Βουλή για το νομοσχέδιο «περί Σωματικής Αγωγής» (βλέπε πίνακα 1). Η χρήση του όρου *σωματική αγωγή* θα γενικευτεί αυτή και την επόμενη περίοδο, σηματοδοτώντας αναγωγή του σώματος σε τόπο εγγραφής δεξιοτήτων, με αντίστοιχες μεταβολές του *παιδαγωγικού λόγου* στο σχολείο. Η επιθυμία του κράτους να δημιουργήσει μηχανισμούς ελέγχου του σώματος τόσο μέσα από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς όσο και μέσα από τον αθλητισμό, που έχει αρχίσει να ανάγεται σε σημαντική δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου, φανερώνεται από τη σύσταση πολλαπλών γραφειοκρατικών μηχανισμών, όπως είναι η Επιτροπή Εθνικής Σωματικής Αγωγής σε κάθε νομό, το ανεξάρτητο τμήμα Σωματικής Αγωγής και Στρατιωτικής Προπαιδεύσεως στο Υπουργείο Παιδείας κ.ά. Ως επιστέγασμα της νέας νοηματοδότησης του σώματος υλοποιείται η αναβάθμιση του Διδασκαλείου το 1929, οπότε με το Νόμο 4371/1929 εντάσσεται στις σχολές Ανώτερης Εκπαίδευσης. Η αναβάθμιση του Διδασκαλείου ανταποκρίνεται, εν μέρει, στην αλματώδη αύξηση των σπουδαστών και σπουδαστριών σε 282 το 1929 (βλέπε πίνακα 1), ίσως οφειλόμενη και στην εξασφαλισμένη επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων του, ειδικά σε μια περίοδο οικονομικής ανασφάλειας. Η υποχρέωση των αποφοίτων σχολών του εξωτερικού, όπως και των αποφοίτων των στρατιωτικών γυμναστικών σχολών, να φοιτήσουν για ένα έτος στο Διδασκαλείο, φανερώνει την προσπάθεια της πολιτείας να δημιουργήσει ένα κοινό *habitus* των καθηγητών/τριών Φ.Α. με την ενσωμάτωση ενός κοινού λόγου σώματος, ο οποίος κυριαρχεί στο Διδασκαλείο.

Η *σωματική αγωγή* αποκτά οριστική θέση στο σχολικό πρόγραμμα, χωρίς ωστόσο να εξοβελίζει τη στρατιωτική προπαιδευση, η οποία διατηρείται, έστω και μόνο στο πρόγραμμα των ανώτερων τάξεων των σχολείων μέσης εκπαίδευσης. Η διαφοροποίησή τους, εν τούτοις, φανερώνει τις σταδιακές αλλαγές των μεθόδων επιτήρησης και πειθάρχησης του σώματος. Παράλληλα παρατηρείται στο σχεδιασμό του μαθήματος μια ισομερής κατανομή αθλητικών και γυμναστικών δραστηριοτήτων, που εντάσσεται σε μια γενικότερη προσπάθεια της πολιτείας να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές σε έναν συγκεκριμένο αθλητικό λόγο, ο οποίος να επενεργεί θετικά στην παγίωση των κοινωνικών δομών αντιμετωπίζοντας, για παράδειγμα, τις κοινωνικές ανισότητες ως αναπόδραστες, συγκρινόμενες με τις βιολογικές ανισότητες (Boyle & Haynes, 2000).

Το 1932, τη θέση του Διδασκαλείου παίρνει με νομοθετικό διάταγμα, το οποίο επικυρώνεται και με νόμο λίγο αργότερα, η Γυμναστική Ακαδημία το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα με δικές του εγκαταστάσεις. Στο νομοθετικό διάταγμα υπάρχουν λεπτομερείς αναφορές στον εξωσχολικό αθλητισμό και τη λειτουργία των ελεγκτικών μηχανισμών του, ενώ, για άλλη μια φορά, η συνέχεια του θεσμικού κύρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων επισφραγίζεται με την αυτόματη ένταξη των σπουδαστών/τριών του Διδασκαλείου στο νέο ίδρυμα. Η ισομερής κατανομή του χρόνου του μαθήματος σε γυμναστικές και αθλητικές δραστηριότητες της προηγούμενης περιόδου ακυρώνεται. Η αναγνώριση της λειτουργίας του αθλητισμού ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου τον ανάγει σε εξωσχολική δραστηριότητα, αν και γίνεται προσπάθεια να τεθεί υπό έλεγχο, όπως φαίνεται από το άρθρο 7, το οποίο κάνει λόγο για «...την συστηματικήν εποπτείαν αυτής [της

σωματικής αγωγής] ...» και φανερώνει την προσπάθεια της εξουσίας να ελέγξει τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Επιπλέον, η αναφορά στην εισηγητική έκθεση του Νόμου 5620/1932 για «... την επαναφορά εις την οδόν του φίλαθλου αθλητισμού των οπωσδήποτε εξ αυτής εκτραπέντων» αποκαλύπτει την αγωνία της εξουσίας να επιβάλει το λόγο της στον εξωσχολικό αθλητισμό, για τον οποίο αισθάνεται ότι αναπτυσσόμενος ξεφεύγει από την επιτήρησή της.

Η καθιέρωση βαθμολογικής βάσης για την εισαγωγή στη σχολή επιχειρεί, μέσα από αυστηρότερα κριτήρια ένταξης, να αναβαθμίσει το επίπεδο σπουδών, άρα και το κύρος των αποφοίτων. Παράλληλα ο καθορισμός ανώτατου αριθμού εισαγομένων συνδεδεμένου απόλυτα με τις ανάγκες του κράτους επιχειρεί να αποδώσει στην εξουσία τον απόλυτο έλεγχο του λόγου του σώματος, αφού θα καλλιεργείται και θα επιβάλλεται μόνο μέσα από τους θεσμούς που ελέγχει αυτή. Στο ίδιο νομοθετικό διάταγμα προβλέπεται περιοδική αξιολόγηση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών «...Άπαντες οι γυμναστές και γυμνάστριες υποβάλλονται ανά διετίαν εις λεπτομερή έλεγχον της σωματικής τους καταστάσεως καθώς και των γυμναστικών και αγωνιστικών τους προσόντων...». Οι καθηγητές Φ.Α. καθορίζονται από το σώμα τους ακόμη πιο ρητά απ' ότι στο Νόμο 4371/1929, σύμφωνα με τον οποίο υπόκεινται σε έλεγχο «...της σωματικής καταστάσεως και της υπηρεσιακής ικανότητος αυτών...».

Την αμέσως επόμενη χρονιά, με τον Νόμο 3780/1933, η *σωματική αγωγή* και ο κλασικός αθλητισμός διαχωρίζονται από τις αθλοπαιδιές, οι οποίες τίθενται εκτός προγράμματος σχολείου. Η προσπάθεια ελέγχου των αθλοπαιδιών, ειδικά του ποδοσφαίρου, που έχει πλέον εδραιωθεί ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου των προλεταριακών μαζών, μετατίθεται σε θεσμούς εκτός του σχολείου, με αποτέλεσμα τη μείωση της παρεμβατικότητας του σχολικού αθλητισμού. Συγχρόνως δημιουργείται ένα δίπολο με τη διατήρηση εντός του σχολείου του κλασικού αθλητισμού, ο οποίος ανακηρύσσεται σε συνεχιστή των αρχαιοελληνικών αγώνων, με όλα τα συμφραζόμενα μιας τέτοιας ταύτισης και με την απόδοση σε αυτόν του αθλητικού λόγου, που η πολιτεία θέλει να καλλιεργήσει.

Οι νέες διατάξεις για την πρόσληψη *γυμναστών/τριών* με πτυχία σχολών εξωτερικού καταργούν στην ουσία τη φοίτηση στη Γυμναστική Ακαδημία, αφού την κάνουν προαιρετική και δίνουν το δικαίωμα σε όσους θέλουν να εργασθούν ως καθηγητές/τριες Φ.Α. να συμμετέχουν σε εξετάσεις. Το κράτος διατηρεί τον έλεγχο του λόγου του σώματος, ο οποίος θα αναπλαισιωθεί στα σχολεία, ωστόσο δεν μπορεί πια να παραβλέψει το γεγονός πως στις περισσότερες χώρες οι σχολές εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α. ανήκουν σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ήδη από το 1927, στη Γαλλία, έχουν ιδρυθεί τα Ανώτατα Ιδρύματα Φυσικής Αγωγής προσαρτημένα στις ιατρικές σχολές, ενώ, το 1933, ιδρύεται αυτόνομο Πανεπιστήμιο Φυσικής Αγωγής (βλέπε Gleysse, 2001). Παρατηρείται πως, ενώ στο εξωτερικό η στροφή στο λόγο της Φ.Α. γίνεται από τη *γυμναστική* στη *φυσική αγωγή*, στην Ελλάδα καλλιεργείται ένας λόγος *σωματικής* αγωγής τονίζοντας τις δυϊστικές αντιλήψεις σώμα/πνεύμα, φύση/πολιτισμός κλπ., που επηρεάζουν τον υφιστάμενο *παιδαγωγικό λόγο*.

Η Γυμναστική Ακαδημία αντικαθίσταται το 1939 από την Εθνική Ακαδημία Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) (πίνακας 1) με αναγκαστικό νόμο της δικτατορίας του Μεταξά. Η Ε.Α.Σ.Α. χαρακτηρίζεται ως Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Η αναβάθμιση, που δεν υλοποιήθηκε ποτέ, σήμαινε ουσιαστικά τη διάθεση να τονιστεί το αυξημένο κύρος που αποδίδει το δικτατορικό καθεστώς στη Φ.Α. και τον αθλητισμό, αποδίδοντάς τους όμως ένα λόγο όμοιο με των υπολοίπων φασιστικών κομμάτων της Ευρώπης, στηριζόμενο στην φυλετική καθαρότητα και την ευγονική. Ο *σωματικός εθνικισμός* που καλλιεργείται, σύμφωνα με τον οποίο η ηθική και σωματική κατάσταση του κράτους αποδεικνύεται από τη σωματική κατάσταση των υπηκόων του (Alter, 1997), φαίνεται και από την ένταξη του όρου «*Εθνική*» στον τίτλο της σχολής. Παράλληλα η ένταξη του όρου Σωματική Αγωγή επισφραγίζει τη μετακίνηση του λόγου της Φ.Α. από τη *γυμναστική* στη *σωματική αγωγή*.

Η περίοδος που ακολουθεί μέχρι και τη δεκαετία του 1970 δεν επιφέρει αλλαγές στο καθεστώς του ιδρύματος εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α. ούτε στη θέση του Γ.Α. στο σχολείο. Μπορούν ωστόσο να παρατηρηθούν σταδιακές μεταβολές στο Π.Σ., οι οποίες σε μια αμφίδρομη σχέση πυροδοτούν και ταυτόχρονα πηγάζουν από αλλαγές στο κοινό πεδίο που δομείται από τη Φ.Α. και τον αθλητισμό. Έτσι, παρατηρείται ένας αυξανόμενος προπονητικός προσανατολισμός, ο οποίος ανταποκρίνεται ταυτόχρονα και σε έναν αναδυόμενο επαγγελματισμό του αθλητισμού, που αλλάζει τη μορφή του.

Το 1970, με το νομοθετικό διάταγμα 410/1970 του δικτατορικού καθεστώτος, ιδρύεται «παράρτημα» της Ε.Α.Σ.Α. στη Θεσσαλονίκη, με ίδιο πρόγραμμα και αξιολογητικές διαδικασίες, ώστε να μη διακυβευτεί ο ομογενοποιημένος και απόλυτα ελεγχόμενος λόγος σώματος. Το 1975, εκφράζοντας ένα συμβιβασμό στο αίτημα για ανωτατοποίηση της σχολής, αυξάνονται τα έτη σπουδών σε τέσσερα. Η Ε.Α.Σ.Α. παραμένει ανώτερη σχολή αποδίδοντας ένα χαμηλότερο κύρος στους διδάσκοντες/ουσες, οι οποίοι/ες, παρ' ότι διορίζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατέχουν το ίδιο θεσμικό κύρος με τους/τις διδάσκοντες/ουσες

της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αύξηση της διάρκειας των σπουδών γίνεται με την καθιέρωση ενός τέταρτου έτους ειδίκευσης, στο οποίο οι σπουδαστές/τριες ειδικεύονταν σε ένα άθλημα, οριστικοποιώντας τη μεταστροφή της λειτουργίας της σχολής από καθαρά καθηγητική, όπως οριζόταν στα πρώτα διατάγματα, σε προπονητική, επιφέροντας τις αντίστοιχες μεταβολές στο *habitus* και τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων της. Το 1975, υπήρχαν 6 ειδικότητες και, κατά τα επόμενα έτη, προσφερόταν η δυνατότητα ειδίκευσης σχεδόν στο σύνολο των αθλημάτων.

Η κατάργηση της Ε.Α.Σ.Α. και του παραρτήματος Θεσσαλονίκης και η αντικατάστασή τους από τα Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.), τα οποία εντάσσονται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, γίνεται με το Νόμο-Πλαίσιο 1268/1982. Η δημιουργία αυτών των τμημάτων ανώτατης εκπαίδευσης εντάσσεται στις «μεταβατικές διατάξεις», χωρίς να γίνεται μνεία στην εισηγητική έκθεση. Φαίνεται ότι η πολιτεία θέλει να αποσιωπήσει την πολυετή υποβάθμιση της λειτουργίας του σώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, που υπονοούσε το χαμηλότερο κύρος του ιδρύματος, ή ίσως και να διαφωνεί με την ενδεχόμενη ανάδειξη αυτής της λειτουργίας στο σχολείο. Η ένταξη του όρου «*Επιστήμης*» στον τίτλο του ιδρύματος προβάλλει την αλματώδη ανάπτυξη του πεδίου της Φ.Α. αποτυπώνοντας ταυτόχρονα μια ρητορική αυξημένου κύρους του σώματος, που, κατά κύριο λόγο, οφείλονται στην ανάπτυξη των βιολογικών επιστημών. Ο όρος *φυσική αγωγή*, αντανάκλα το λόγο για την ενότητα σώματος και πνεύματος, που οδηγεί στην αναζήτηση της παράλληλης ανάπτυξης της σωματικής και πνευματικής υγείας για την επίτευξη υψηλής ποιότητας ζωής. Ταυτόχρονα μαρτυρά την ανάπτυξη των ολιστικών θεωριών εκπαίδευσης για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Οι συνθήκες λειτουργίας των Τ.Ε.Φ.Α.Α. ρυθμίζονται με το Προεδρικό Διάταγμα 107/183, με το οποίο οι σπουδαστές/τριες της Ε.Α.Σ.Α. εντάσσονται αυτόματα στα νέα ιδρύματα επισημοποιώντας για άλλη μια φορά την αδιάσπαστη ενότητα του ιδρύματος.

Τα επόμενα χρόνια, ιδρύονται άλλα δύο Τ.Ε.Φ.Α.Α., ένα στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης με έδρα την Κομοτηνή το 1983 και ένα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με έδρα τα Τρίκαλα το 1994 (βλέπε πίνακα 1). Η αυτονομία των νέων Τμημάτων στη στελέχωση και στην κατάρτιση Π.Σ. δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες για την ανάδειξη διαφοροποιημένων, αν και όχι ριζικά διαφορετικών, λόγων σώματος και την ανάπτυξη ποικίλων πλευρών του επιστημονικού πεδίου της Φ.Α. μέσα από τους διαφοροποιημένους *παιδαγωγικούς λόγους* που παρατηρούνται στα Τμήματα.

3. Ζητήματα προς συζήτηση

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να καταδειχθεί με ποιο τρόπο η αρχική εκπαίδευση των καθηγητών/τριών Φ.Α. βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τον κοινωνικοπολιτικό και τον *παιδαγωγικό λόγο* καθώς και με τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Με βάση τις θεωρητικές απόψεις των Bernstein, Bourdieu και Foucault, που ήδη παρουσιάστηκαν, μπορούν να γίνουν κάποιες χρήσιμες επισημάνσεις και να τεθούν κάποια ζητήματα προς συζήτηση.

Πρωταρχικός σκοπός του σχολείου ως οργανικό στοιχείο του κράτους, στην πρώτη φάση της γένεσής του, ήταν να λειτουργεί ως μηχανισμός ενοποίησης του χώρου και δημιουργίας συλλογικής ταυτότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η νομιμοποίηση της επιβολής της Φ.Α. επιδιώκεται με τη σύνδεσή της με την αρχαιότητα, την κλασική αθλητική παράδοση και τη χρησιμότητά της στην αφύπνιση εθνικιστικών συνειρμών. Οροθετείται ως *Γυμναστική*, συχνά συνταυτίζεται με τις στρατιωτικές ασκήσεις και κατά καιρούς η διδασκαλία της ανατίθεται σε στρατιωτικά σώματα. Ο *λόγος* που δομείται υπονοεί ότι για τη διδασκαλία της δεν απαιτείται η κατοχή κάποιου αντίστοιχου κύρους με τους διδάσκοντες των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, καθιστώντας περιττή και τη θέσπιση ιδρυμάτων κατάρτισης ειδικευμένων καθηγητών.

Όσο ισχυροποιείται η αστική τάξη και προσπαθεί να επιβάλει τις εκπαιδευτικές αρχές της τόσο εντείνονται και οι προσπάθειες για τη δημιουργία ιδιωτικών σχολών εκπαίδευσης καθηγητών Φ.Α. από συλλόγους αστικής προέλευσης, από ιδιώτες και από το κράτος. Η προχειρότητα των προσπαθειών για την κατάρτιση ειδικευμένου σώματος, που απασχολούμενο στην εκπαίδευση, θα δομήσει τα υγιή, υπάκουα και χρήσιμα σώματα της εργατικής τάξης, τα οποία μέχρι τότε μορφοποιούνταν από την εργασία (Shilling, 2004), δεν επιτρέπουν την απόδοση κανενός είδους θεσμικό κύρος στην εκπαίδευση των καθηγητών Φ.Α.

Με την ίδρυση της Σχολής Γυμναστών η εκπαίδευση των καθηγητών Φ.Α. ανατίθεται οριστικά στο κράτος, το οποίο διεκδικεί έτσι τον απόλυτο έλεγχο πάνω στο λόγο του σώματος. Η έλλειψη όμως σαφώς καθορισμένου προσανατολισμού αντανάκλαται στην άρνηση των υπόλοιπων παραγόντων της σχολικής πραγματικότητας να αποδεχθούν είτε το γνωστικό αντικείμενο, να αναγνωρίσουν δηλαδή τη συμμετοχή του σώματος στη γνωστική διαδικασία, είτε τη συμμετοχή των καθηγητών της Φ.Α., των οποίων η πιστοποίηση είναι εξαιρετικά χαμηλού κύρους στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή των σκοπών, των τακτικών και των πολιτικών του σχολείου (Υφαντή, 2000).

Η σημασία που όλο και περισσότερο αποκτά η πνευματική και σωματική υγεία, η διαρκώς αυξανόμενη ενασχόληση των προλεταριακών μαζών με τον αθλητισμό και η ανάπτυξη του αθλητικού θεάματος οδηγούν στην εξελικτική μετατόπιση της οριοθέτησης της Φ.Α. από *Γυμναστική σε Σωματική Αγωγή*. Οι διαφοροποιημένες νοηματοδοτήσεις του σώματος και του πεδίου της Φ.Α. αποτυπώνονται στη δημιουργία του Διδασκαλείου της Γυμναστικής, το οποίο, αν και είναι «σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης», θεωρείται το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα, όπου θεσμοθετείται επίσημα και οργανώνεται η εκπαίδευση καθηγητών και καθηγητριών Φ.Α..

Η εκπαίδευση των καθηγητριών Φ.Α., μέχρι την ανάθεσή της στο Διδασκαλείο, παρέμεινε σχετικά αμετάβλητη αλλά υπό τον έλεγχο του κράτος που παρείχε την πιστοποίηση. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση των γυναικών ήταν, για πολλά χρόνια, ευθύνη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ενώ το κράτος παρείχε μόνον την τελική πιστοποίηση, σε συνδυασμό με την υποβαθμισμένη σημασία που αποδιδόταν στη γυναικεία απασχόληση, προσέδιδε ακόμη χαμηλότερο κύρος στις καθηγήτριες Φ.Α. από το αντίστοιχο, ήδη χαμηλό, κύρος των ανδρών συναδέλφων τους.

Η κατάταξη του Διδασκαλείου της Γυμναστικής και αργότερα της Γυμναστικής Ακαδημίας στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε συνδυασμό με τη βελτίωση των εγκαταστάσεων του ιδρύματος, των μαθημάτων και τη συστηματικοποίηση των αξιολογικών διαδικασιών, καταδεικνύουν τις εντεινόμενες προσπάθειες επιστημονικής θεμελίωσης της γνωστικής περιοχής της Φ.Α.. Η σχετική αναβάθμιση του κύρους του ιδρύματος είναι πιθανόν να οφείλεται και στο ότι η Φ.Α. εντάσσεται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου ήδη οι διδάσκοντες/ουσες είναι απόφοιτοι/ες σχολών ανώτατης εκπαίδευσης. Αποδίδεται λοιπόν στους φορείς του λόγου του σώματος ένα σχετικά αναβαθμισμένο κύρος, αλλά συμβολικά χαμηλότερο από αυτό των φορέων του λόγου της γνώσης.

Η μετάβαση από την Ε.Α.Σ.Α στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. υλοποιείται σταδιακά σε μία περίοδο σημαντικών κοινωνικών και ιδεολογικών αλλαγών, απότοκο κυρίως του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου και των αλλαγών στην παραγωγική διαδικασία, που δημιουργούν τις προϋποθέσεις μεταβολής του λόγου του σώματος. Η ραγδαία εξέλιξη της Φ.Α., με την ενσωμάτωση των ευρημάτων των συνεχώς αναπτυσσόμενων βιολογικών επιστημών, των επιστημών της υγείας και των φιλοσοφικών και κοινωνιολογικών θεωριών, οι οποίες καταρρίπτουν τις διχοτομικές προσεγγίσεις σώματος/πνεύματος, φύσης/πολιτισμού, έχει ως αποτέλεσμα τη μετεξέλιξη του επιστημονικού πεδίου από *Σωματική Αγωγή σε Φυσική Αγωγή* που μελετά την κίνηση του σώματος όχι ως μηχανιστική λειτουργία αλλά ως διαδικασία, που μέσα από τη συνδυαστική ενεργοποίηση σώματος και πνεύματος δημιουργεί τη *σωματικοποιημένη* συνειδητοποίηση (Culpan, 1996/1997). Η παράλληλη ανάδειξη του αθλητισμού σε μέσο συλλογικής έκφρασης της πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας μιας κοινότητας οδηγεί στην άνοδο του κύρους του και τη δημιουργία του νέου πεδίου της *Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*.

Με την αναγωγή του σώματος σε μηχανισμό υψηλής τεχνολογίας, η ευθύνη της διαμόρφωσής του ξεφεύγει από την αποκλειστικότητα της τυπικής εκπαίδευσης, του στρατού ή των πειθαρχικών ιδρυμάτων (Foucault, 1991) και γίνεται αντικείμενο ενός συνόλου κοινωνικών θεσμών, στις οποίες η συμμετοχή είναι ατομική, όπως τα γυμναστήρια, κ.ά., περιορίζοντας τη σχολική Φ.Α. σε μια μικρή περιοχή του νέου επιστημονικού πεδίου. Αυτό, σε συνδυασμό με το αυξημένο κύρος του αθλητισμού ως μηχανισμού συμβολικής αναπαράστασης, αντικατοπτρίζεται στην ανωτατοποίηση των σχολών, με την οποία εξισώνονται εν τέλει οι καθηγητές/τριες Φ.Α. με τους/τις υπόλοιπους/ες διδάσκοντες/ουσες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δημιουργείται μια έντονη ρητορική γύρω από τη σημασία της Φ.Α. στη γνωστική διαδικασία.

Η γενεαλογική μορφής ιστορική προσέγγιση του θεσμού της Φ.Α., που επιχειρήθηκε στη παρούσα εργασία, καταδεικνύει ότι το θεσμικό κύρος του Γ.Α. εξελίσσεται ανάλογα με το θεσμικό κύρος της σχολής φοίτησης των διδασκόντων/ουσών του και αυτό με τη σειρά του ακολουθεί τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Μέσα από την ανάλυση της θεσμικής εξέλιξης της Φ.Α. αναδεικνύεται μια στενή διασύνδεση του λόγου του σώματος, του πεδίου της Φ.Α. και του αθλητισμού με εκπαιδευτικά και κοινωνικο-πολιτικά συμφραζόμενα, στο πλαίσιο των οποίων πολλαπλές αλυσίδες σημειώνονται συμπυκνώνουν τα νοήματά τους στις κομβικές έννοιες: *Γυμναστική, Σωματική Αγωγή και Φυσική Αγωγή*.

Βιβλιογραφία

- Alter, J.S. (1997) *The Wrestlers Body Identity and Ideology in North India*, (Delhi, Gopi)
Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research and critique*, Revised edition (Boston, Rowman & Littlefield)

- Boyle, R. & Haynes, R. (2000) *Power Play: sport, the media and popular culture* (London, Longman)
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.L. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology* (Chicago, University of Chicago Press)
- Bourdieu, P. (1999) *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (Αθήνα, Στάχυ)
- Broadfoot, P. (1999) Assessment and the emergence of modern society in B. Moon & P. Murphy: *Curriculum in Context* (London, Chapman pub.)
- Culpan, I. (1996/1997) Physical Education: Liberate or confine it to the Gymnasium, *Delta: Policy and Practice in Education*, vol.48, no.2, vol.49, no.1, pp.203-220.
- Foucault, M. (1978) *Power/ Knowledge, Selected Interviews & Other Writings* (London, Harvester Press Ltd.)
- Foucault, M. (1991) *Η Μικροφυσική της Εξουσίας* (Αθήνα, Ύψιλον)
- Gleyse, J. (2001) The body and the metaphor of the engine Sport, *Education and Society*, vol. 7 no.1, pp.5-23.
- Reay, D. (2004) "It's all becoming a habitus": beyond the habitual use of habitus in educational research, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, no.4, pp.431-444.
- Shilling, C. (2004) Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, no. 4, pp. 473-487.
- Solomon, J. & Tsatsaroni, A. (2001) Educational evaluation: the social production of texts and practices, in *Towards a Sociology of Pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (N.York, P.Lang)
- Vandalen, D.B. & Bennett, B.L. (1971) *A World History of Physical Education: Cultural, Philosophical, Comparative* (N.Jersey, Prentice-Hall)
- Young, M.F.D. (1971) An approach to the study of curricula as socially organized knowledge in M.F.D. Young: *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (London, Collier McMillan)
- Γιαννάκης, Θ. (1981) *Η Φυσική Αγωγή από το 394μ.Χ.* (Αθήνα)
- Καρανταΐδου, Μ. (2000) *Η Φυσική Αγωγή στην Ελληνική Μέση Εκπαίδευση (1862-1990) και Ιδρύματα Εκπαίδευσης Γυμναστών (1882-1982)* (Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη)
- Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης* (Αθήνα, Βιβλιόραμα)
- Μακρυνιώτη, Δ. (2004) επιμ. *Τα Όρια του Σώματος* (Αθήνα, Νήσος)
- Σολομών, Ι. (1992) *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο – Μια Τυπολογία των Σχολικών Χώρων και Πρακτικών 1820-1900* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια)
- Τσουκαλάς, Κ. (1985) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Αθήνα, Θεμέλιο)
- Υφαντή, Α.Α. (2000) Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 113, σσ. 57-63.

Πίνακας 1: Θεσμική εξέλιξη των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των διδασκόντων Φυσική Αγωγή και ένταξη του αντικειμένου στο σχολικό πρόγραμμα

19 ^{ος} αιώνας	20 ^{ος} αιώνας
1834 ΑΦΕΚ 11-3/3/1834 ίδρυση γυμναστηρίου Ναυπλίου / εισαγωγή Φ.Α. στα δημοτικά	Ν. ΓΡΝΗ/1906 ίδρυση σχολής γυμναστών για τις ανάγκες του στρατού πιθανά και των σχολείων
1836 ΑΦΕΚ 87-31/12/1836 εισαγωγή Φ.Α. στα γυμνάσια	Ν. ΓΥΛΗ/1909 αλλαγές κριτηρίων εισαγωγής στη σχολή γυμναστών
ΑΦΕΚ 19-28/8/1862 καθορισμός όρων διεξαγωγής Φ.Α. στα σχολεία / διδάσκοντες πυροσβέστες	Β.Δ. 1909 εφαρμογή σουηδικού συστήματος γύμνασης στα σχολεία

ΑΦΕΚ7-18/2/1871 στρατιωτικές ασκήσεις στα σχολεία / διδάσκοντες στρατιωτικοί / καθορισμός προγράμματος και αξιολόγησης Φ.Α. στο σχολείο	Εγκύκλιος 12626/1912 οδηγίες για την εξομοίωση των καθηγητών Φ.Α. με τους υπόλοιπους διδάσκοντες
Β.Δ. 22/9/1880 «προγυμναστές» οι κατέχοντες πιστοποίηση από το Κεντρικό ή άλλο γυμναστήριο / μεταβολές στο Π.Σ. και την αξιολόγηση της Φ.Α. στο σχολείο	Ν. 1406/1918 ίδρυση Διδασκαλείου Γυμναστικής τριετές για άντρες διετές για γυναίκες / ένταξη στα σχολεία Μέσης εκπαίδευσης / επικράτηση όρου σωματική αγωγή
Β.Δ. 22/11/1882 «γυμναστές» οι ασκηθέντες στο Κεντρικό Γυμναστήριο ή οι απόφοιτοι σχολών της Δύσης / καθορισμός προγράμματος και αξιολόγησης Φ.Α. στο σχολείο	ΑΦΕΚ196/1922 η φοίτηση στο Διδασκαλείο Γυμναστικής ορίζεται διετής και για τα δυο φύλα
Ν.ΑΡΙΘ/1883 επανεισαγωγή στρατιωτικών ασκήσεων / διδάσκοντες στρατιωτικοί	Ν. 4371/1929 ένταξη Διδασκαλείου στα Ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα / καθορισμός προγράμματος διδασκαλίας στα σχολεία/ Διεύθυνση Σωματικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας
ΑΦΕΚ 241/1884 ίδρυση προσωρινής 40νθημερης Σχολής Γυμναστών	ΑΦΕΚ246/1932-ΑΦΕΚ290/1932 ίδρυση Γυμναστικής Ακαδημίας τριετούς φοίτησης / καθορισμός νέου προγράμματος Φ.Α. στα σχολεία
Ν. ΑΧΗ/1887 η εκπαίδευση καθηγητών Φ.Α. καθήκον του υπεύθυνου του Κεντρικού Γυμναστηρίου 1891-1893 λειτουργία σχολών γυμναστών/τριών Π.Γ.Σ.	Ν. 3780/1933 αναμόρφωση προγράμματος Γυμναστικής Ακαδημίας / περιορισμός ωρών διδασκαλίας Φ.Α. στα σχολεία
ΑΦΕΚ198/1893 Πρόβλεψη λειτουργίας ετήσιας «Ειδικής Γυμναστικής Σχολής» (δε λειτούργησε)	ΑΦΕΚ469/1939 ίδρυση Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) τριετούς φοίτησης
ΑΦΕΚ189/1897 προσάρτηση διετούς Ειδικής Γυμναστικής Σχολής στο Κεντρικό Γυμναστήριο/ ίδρυση σχολής γυμναστριών Ένωσης Ελληνίδων	ΑΦΕΚ203/1942 μετεκπαίδευση καθηγητών Φ.Α. και άλλων κρατικών λειτουργών στην Ε.Α.Σ.Α.
ΑΦΕΚ216/1898 μείωση διάρκειας Ειδικής Γυμναστικής Σχολής σε ένα έτος	ΑΦΕΚ11/1943 τροποποιήσεις στο Π.Σ. της Ε.Α.Σ.Α./ χωρισμός ακαδημαϊκού έτους σε εξάμηνα
Β.Δ. 30/5/1898 καθορισμός εξετάσεων υποψηφίων γυμναστριών	ΑΦΕΚ233/1952 και μια σειρά άλλων νομοθετικών διαταγμάτων (1960, 1966, 1972, 1974) με μεταβολές στο Π.Σ. της Ε.Α.Σ.Α.
Ν. ΒΧΚΑ/1899 ίδρυση διετούς Σχολής Γυμναστών αλλαγές προγράμματος και αξιολόγησης Φ.Α. στα σχολεία /	Ν/Δ 410/1970 ίδρυση παραρτήματος Ε.Α.Σ.Α. στη Θεσσαλονίκη με κοινό πρόγραμμα
	Π.Δ. 222/1975 εισαγωγή έτους ειδικότητας στην Ε.Α.Σ.Α. αύξηση ετών φοίτησης σε 4
	Π.Δ. 861/1978 αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων Ε.Α.Σ.Α.
	1268/1982 ίδρυση Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Αθήνα και Θεσσαλονίκη

	Π.Δ. 107/1983 κατάργηση Ε.Α.Σ.Α. Π.Δ.
	Π.Δ. 465/1983 δημιουργία Τ.Ε.Φ.Α.Α. στο Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης, έδρα Κομοτηνή
	Π.Δ. 117/1993 δημιουργία Τ.Ε.Φ.Α.Α. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, έδρα Τρίκαλα

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης

Μιχάλης ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ
Καθηγητής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στην πρώτη περίοδο (1957-1976) μετά την ίδρυση της ΕΟΚ, δεν σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ότι ανήκει στην αρμοδιότητα του εθνικού κράτους. Στην παραπέρα πορεία ωστόσο οι αρμοδιότητες της ΕΟΚ/ΕΕ άρχισαν να επεκτείνονται στην επαγγελματική εκπαίδευση με το σκεπτικό ότι διαφορετική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στα κράτη-μέλη συνεπάγεται άνισες ευκαιρίες πρόσβασης των ατόμων σε επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις. Τομή στην εξέλιξη αυτή αποτέλεσε η απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου (1985), σύμφωνα με τη οποία η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εντάσσεται στην επαγγελματική εκπαίδευση, επειδή προετοιμάζει τους νέους για την ανάληψη επαγγελματικών θέσεων, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι έχει και άλλες λειτουργίες. Έτσι τέθηκαν οι στόχοι της συνεργασίας των ΑΕΙ και εναρμόνισης των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των χωρών-μελών, της προώθησης της κινητικότητας των φοιτητών και της αμοιβαίας αναγνώρισης των διδακτικών μονάδων για μαθήματα που παρακολούθησαν σε πανεπιστήμια διαφορετικών χωρών. Με την ονομαζόμενη «διαδικασία της Μπολόνια» άρχισε το 1999 μία ευρεία μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες μέλη και σε συνεργαζόμενες χώρες, η οποία είναι προβλέψιμο ότι θα αποτελέσει την μεγαλύτερη τομή στην εξέλιξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη – και πέραν των ορίων της – σε στη νεότερη ευρωπαϊκή ιστορία. Ενώ αρκετές χώρες-μέλη έχουν ήδη εκπληρώσει τους στόχους που τέθηκαν στη διαδικασία της Μπολόνια με χρονικό όριο την πλήρη επίτευξή τους το 2010, η Ελλάδα δεν έκανε σχεδόν καμία πρόοδο προς αυτή την κατεύθυνση, λόγω του αρνητικού κλίματος που καλλιεργείται με ιδεολογικά κίνητρα ενάντια στην ευρωπαϊκή πολιτική κυρίως από τους εκπροσώπους της Αριστεράς αλλά και της νέο-ορθόδοξης παράταξης. Έτσι είναι ορατός ο κίνδυνος να μείνουν τα ελληνικά πανεπιστήμια έξω από τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, που συγκροτείται με τη διαδικασία της Μπολόνια.

Abstract

European educational policy is a crucial dimension of general European policy aiming at European integration. To understand properly educational policy, a sketch of the development of the European Union is given in the introduction to the main part of the paper. The European Union is established in the post-World War II period by the six founding states with the aim to solve three major problems, i.e. to control German political and economic development, to defend Western Europe against manifest Soviet aggression and to facilitate the economic recovery of European countries from the devastations of the war. In the first period, progress was reached only in the economic dimension. However, according to the theoretical hypothesis of Jean Monnet, changes in one sector would have repercussions, called "spill over effects", upon other sectors. This means that to materialize e.g. the principle of freedom of movement of persons across the borders of the European countries, persons must have the same qualifications in order to be able to compete on equal terms for social and economic positions with others. Thus, education was recognized as the main mechanism, which could be used to offer equal opportunity to all European youth, if the educational systems of the member states would converge. Hence, the European Union initiated important steps first in vocational education and then in tertiary education. The most crucial step was the Bologna agreement, which started a process of restructuring the tertiary education systems of the member states as well as of the cooperating countries with the target to make diplomas, contents and conditions of studies compatible, and, this means with the overarching objective to reach convergence of tertiary education systems in the cooperating countries.

I. Εισαγωγή: Οι προϋποθέσεις της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι μία καίρια διάσταση της πολιτικής της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης, ώστε για να γίνει κατανοητή απαιτείται μία σκιαγράφηση της συνολικής διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση δημιουργήθηκε κάτω από την πίεση τριών μεγάλων προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι Ευρωπαϊκές δημοκρατίες στο τέλος του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου. Αυτά ήταν πρώτο, η λύση του ανταγωνισμού Γαλλίας και Γερμανίας, των δύο μεγάλων κρατών της ηπειρωτικής Ευρώπης, των οποίων η εχθρότητα είχε βαθιές ιστορικές ρίζες. Δεύτερο, η οργάνωση της άμυνας των Δυτικών δημοκρατιών απέναντι στην επεκτατική πολιτική της Σοβιετικής Ένωσης στην περίοδο του Ψυχρού Πολέμου, ο οποίος άρχισε ήδη το 1946 και ο οποίος σε άλλα μέρη του κόσμου δεν ήταν «ψυχρός» αλλά πραγματικός πόλεμος, όπως στην Κορέα. Η επιθετικότητα της Σοβιετικής Ένωσης στην Ευρώπη δημιούργησε δικαιολογημένους φόβους ότι η Σοβιετικοί σκόπευαν, έχοντας σαφή στρατιωτική υπεροχή στα συμβατικά οπτικά συστήματα, να καταλάβουν και τις Δυτικές χώρες της Ευρώπης, όπως είχαν καταλάβει τις Ανατολικές, στις οποίες ανέτρεψαν τα πολιτικά καθεστώτα τους για να επιβάλουν τον σοβιετικό ολοκληρωτισμό. Ανάμεσα στα γεγονότα που τεκμηρίωναν αυτούς τους φόβους ήταν το 1948 ο αποκλεισμός του Δυτικού Βερολίνου, το οποίο τροφοδούνταν στο διάστημα του αποκλεισμού μόνο μέσω της αερογέφυρας των Δυτικών Δυνάμεων, η δίκη του Slansky και άλλων μη-σταλινικών κομμουνιστών στην Πράγα, που ήταν η επανάληψη των δικών της Μόσχας του 1936, οι στρατιωτικές επεμβάσεις της Σοβιετικής Ένωσης στην Πολωνία και, σε πολύ μεγαλύτερη κλίμακα, στην Ουγγαρία το 1956. Το τρίτο πιεστικό πρόβλημα που συνδεόταν με το δεύτερο ήταν η ανοικοδόμηση των κατεστραμμένων από τον Πόλεμο χωρών της Ευρώπης μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. (Weidenfeld & Wessels, Η Ευρώπη από το Α έως το Ω, CD, σελ. 2-10)

Η Γαλλία προσπάθησε αρχικά να εφαρμόσει απέναντι στη Γερμανία την ίδια πολιτική, όπως μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο με σκοπό να αποδυναμωθεί κατά το δυνατό η Γερμανία, για να διασφαλιστεί η Γαλλία από τον κίνδυνο που προερχόταν από την ισχυρότερη από αυτήν γειτονική της χώρα, με την οποία συνόρευε με μία μακρά γραμμή συνόρων. Αντικειμενικά η γαλλική πολιτική ήταν εθνικιστική και κοντόφθαλμη, διότι παράβλεπε πρώτο ότι η Συνθήκη των Βερσαλλιών είχε αποτύχει και δεύτερο ότι η διεθνής συγκυρία δεν επέτρεπε, εν όψει της σοβιετικής απειλής, την αποδυνάμωση της Γερμανίας. Οι Ηνωμένες Πολιτείες, ως η μία από τις δύο υπερδυνάμεις στο νέο διπολικό σύστημα της παγκόσμιας πολιτικής, είχαν μία σφαιρική οπτική των διεθνών προβλημάτων και η αμερικανική πολιτική ήταν έτσι αντίθετη προς τη γαλλική. Οι Αμερικανοί γνώριζαν ότι δεν θα μπορούσαν να υπερασπιστούν τη Δυτική Ευρώπη απέναντι στη σοβιετική υπερδύναμη τεθωρακισμένων και στρατού ξηράς χωρίς το γερμανικό στρατό, και αυτό σήμαινε: χωρίς μία ανασυγκροτημένη, ισχυρή Γερμανία. Τον γαλλικό στρατό, μετά από τις δύο συνθηκολογήσεις της Γαλλίας μέσα σε έξι εβδομάδες σε δύο πολέμους με τη Γερμανία, το 1870 και το 1940, δεν τον υπολόγιζαν οι Αμερικάνοι. Έτσι οι Αμερικάνοι έκαναν, με την υποστήριξη των Βρετανών, σαφές στους Γάλλους ότι η αμερικανική πολιτική στόχευε στην ανοικοδόμηση της Ευρώπης με μία ισχυρή Γερμανία μέσα σ' αυτήν. Οι Γάλλοι αναγκάστηκαν να συμφωνήσουν, γιατί δεν είχαν άλλη επιλογή. (Duchêne 1996:22-35)

Έτσι η δημιουργία μίας ένωσης των δυτικοευρωπαϊκών κρατών ήταν η λύση που επελέγη, διότι παρείχε τη δυνατότητα να ελεγχθεί η ανασυγκρότηση και ισχυροποίηση της Γερμανίας μέσα σε αυτή την ένωση από τους άλλους ευρωπαίους. Η λύση αυτή θα έκανε δυνατή τόσο την ανασυγκρότηση της οικονομίας της Γερμανίας όσο και τη διασφάλιση των άλλων κρατών-μελών της ένωσης από τον – τότε θεωρούμενο ως πιθανό – κίνδυνο μιας αναβίωσης του γερμανικού μιλιταρισμού.

Όπως είναι γνωστό, τον πρώτο πυρήνα της μετέπειτα ΕΟΚ αποτέλεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση Άνθρακα και Χάλυβα, στην οποία μία ανεξάρτητη από τα έξι κράτη, που συμμετείχαν στη συμφωνία, Αρχή διαχειριζόταν τις καίριες για την ευρωπαϊκή βιομηχανία πρώτες ύλες του άνθρακα και του χάλυβα. Όπως επίσης είναι γνωστό, η Ευρωπαϊκή Οικονομική Ένωση ιδρύθηκε με τις Συνθήκες της Ρώμης, που υπογράφηκαν το 1957 από τα έξι ιδρυτικά κράτη-μέλη, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ολλανδία, Βέλγιο και Λουξεμβούργο. (Nugent 2003: 33-100)

Σημαντικά σημεία στην παραπέρα εξέλιξη της ευρωπαϊκής ενοποίησης, τα οποία πρέπει να αναφερθούν, για να γίνει καλύτερα κατανοητή η εκπαιδευτική πολιτική είναι τα εξής: Πρώτο, πρόοδος συντελέστηκε στην ΕΟΚ στον οικονομικό τομέα και πολύ λιγότερο σε άλλους τομείς. Υπενθυμίζεται, ότι οι προσπάθειες της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Αμυντικής Ένωσης πριν από την ίδρυση της ΕΟΚ απέτυχαν. Αυτά τα δεδομένα έδειξαν ότι η μεταφορά αρμοδιοτήτων από τις εθνικές κυβερνήσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν πολύ πιο εύκολα αποδεκτή στον ουδέτερο εργαλειακό τομέα των οικονομικών σχέσεων παρά στους κατ' εξοχήν τομείς της

εθνικής κυριαρχίας και εθνικής ταυτότητας, οι οποίοι είναι η άμυνα και η εξωτερική πολιτική. Η στάση αυτή των κυβερνήσεων βρισκόταν σε αντιστοιχία προς τις στάσεις των πολιτών των κρατών-μελών, στις οποίες κυριαρχούσε η στάση υπέρ της διατήρησης της εθνικής ταυτότητας. Δεύτερο, σημαντικό στοιχείο είναι ότι σε καμία ευρωπαϊκή χώρα δεν υπήρξε ένα μαζικό κίνημα των πολιτών υπέρ της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Διαπιστώνεται έτσι εδώ μία σημαντική διαφορά σε σχέση με τις – σε περιορισμένο βαθμό – συγκρίσιμες ιστορικές περιπτώσεις της ενοποίησης της Ιταλίας και της Γερμανίας τον 19^ο αιώνα όπου, εκτός των άλλων παραγόντων, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα μαζικά κινήματα των πολιτών υπέρ της ένωσης των ιταλικών και των γερμανικών κρατών.

Τρίτο, οι προσπάθειες της δημιουργίας μίας «ευρωπαϊκής» ιδεολογίας με μαζική απήχηση υπέρ της ενοποίησης παρέμειναν επιφανειακές και δεν είχαν καμία επιτυχία. Η στάση των πολιτών – με κάποιες διαφορές ωστόσο ανάμεσα στις κοινωνίες των κρατών-μελών – είναι περισσότερο μία στάση παθητικής αποδοχής παρά ένθερμης συμμετοχής στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Οι προσπάθειες της δημιουργίας μίας ευρωπαϊκής ιδεολογίας στηρίχθηκαν αρχικά στη δυτικο-ευρωπαϊκή πολιτιστική παράδοση και στην «Δυτική Εκκλησία», η οποία ωστόσο δεν είναι «μία Εκκλησία», ώστε και η παράδοσή της δεν είναι ενιαία: η διάδοση του Προτεσταντισμού στις βόρειες χώρες προκάλεσε το μεγαλύτερο πολιτιστικό «ρήγμα» στην υποτιθέμενη ενιαία δυτική παράδοση, με συνέπειες τους μακρούς θρησκευτικούς πολέμους, τις κοινωνικές διαιρέσεις και την άνοδο των προτεσταντικών χωρών στην κορυφή των ανεπτυγμένων κοινωνιών. Είναι ωστόσο σαφές ότι η τάση που χαρακτήρισε τις προσπάθειες της συγκρότησης μιας ευρωπαϊκής ιδεολογίας ήταν από τη μια πλευρά να παρουσιαστεί η δυτική παράδοση ως ενιαία και από την άλλη να τονιστούν οι διαφορές της προς τη Χριστιανική Ορθοδοξία της Ανατολικής Ευρώπης.

Αυτή η στάση εκφράζεται χαρακτηριστικά σε δημοσίευμα της Ομοσπονδιακής Υπηρεσίας για Πολιτική Επιμόρφωση των Πολιτών της Γερμανίας (Bundeszentrale für Politische Bildung) στη δεκαετία του 1980 με συγγραφέα τον πολιτειολόγο Richard Löwenthal:

«Η κοινή ταυτότητα της Ευρώπης αναφέρεται σε εκείνο το τμήμα της ηπείρου μας, του οποίου η χριστιανική παράδοση δεν καθορίστηκε για μεγάλο διάστημα από το Βυζάντιο (πλάγια από το συγγρ., Μ.Κ.) και στο οποίο η αρχαία κληρονομιά και η χριστιανική ανανέωση – συμπεριλαμβανομένων και των πηγών της εβραϊκής προφητείας – αναμείχθηκαν δημιουργικά με τις συμβολές των αρχαίων Γερμανών και Κελτών βαρβάρων. Αυτή η κοινή ευρωπαϊκή παράδοση δεν συμπεριλαμβάνει μόνο τη σημερινή Δυτική Ευρώπη, αλλά και την γερμανόφωνη Κεντρική Ευρώπη, τους λαούς της Βορείου Ευρώπης, της Σκανδιναβίας, Φινλανδίας, Βαλτικής και την ιστορική Ανατολική-Κεντρική Ευρώπη με τους λαούς της Πολωνίας, Βοημίας και Ουγγαρίας.» (Löwenthal 1985: 43-44, η μεταφρ. δική μου. Μ.Κ.)

Τέταρτο, οι αρχικές προσπάθειες της δημιουργίας μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, βασισμένης σε μία κοινή πολιτιστική παράδοση, έχασαν ουσιαστικά το νόημά τους με τις διαδοχικές διευρύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες αύξησαν τόσο την πολιτιστική ανομοιογένεια της όσο και τις διαφορές του κοινωνικοοικονομικού και τεχνολογικού επιπέδου των χωρών-μελών.

Η πολλαπλή αυτή ανομοιογένεια θα μεγιστοποιηθεί με την προβλεπόμενη είσοδο της Τουρκίας, μιας ισλαμικής χώρας που δεν είχε παρά μόνο αρνητική σχέση με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό στο παρελθόν και δεν συνεισέφερε τίποτα σ' αυτόν, ενώ αντίθετα αποξένωσε για μεγάλο διάστημα τις χώρες της βαλκανικής χερσονήσου – προς μεγάλη ζημία τους – από τα πολιτιστικά και επιστημονικά επιτεύγματα του Δυτικού ευρωπαϊκού πολιτισμού και προκάλεσε σε όλο το χώρο της κυριαρχίας της πρώην Οθωμανικής Αυτοκρατορίας σημαντική οπισθοδρόμηση και καθυστέρηση της κοινωνικής, οικονομικής και τεχνολογικής εξέλιξης.

Το συμπέρασμα είναι ότι η συγκρότηση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας και μιας ομοιογενούς ευρωπαϊκής κοινωνίας είναι σήμερα πολύ πιο δύσκολη αν όχι ανέφικτη, μετά από τις προϋποθέσεις που διαμορφώθηκαν από τις αλληπάλληλες διευρύνσεις, από ό,τι ήταν στις δεκαετίες του 1970 και 1980. Η Ευρωπαϊκή Ένωση που χαρακτηρίζεται συχνά ως «moving target» κινήθηκε πολύ γρήγορα πέραν των ορίων, μέσα στα οποία θα μπορούσε, με κάποια πειστικότητα, να γίνει λόγος για μία ευρωπαϊκή ταυτότητα και για μία ενιαία ευρωπαϊκή κοινωνία. Αυτό είναι το σήμερα μεταλλαγμένο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσα στο οποίο θα γίνει μία σύντομη ανασκόπηση των καίριων σημείων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής της πολιτικής.

II. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, στην παραπέρα πορεία μετά την ίδρυση της ΕΟΚ, πρόοδος επιτεύχθηκε στον οικονομικό τομέα, με τη σταδιακή πραγματοποίηση της κοινής αγοράς, και πολύ λιγότερο

ή καθόλου σε άλλους τομείς. Σύμφωνα με την αρχική υπόθεση του Jean Monnet, λόγω των λειτουργικών αλληλεξαρτήσεων των κοινωνικών μεγεθών, μεταβολές σε έναν τομέα έχουν επιπτώσεις – “spill over effects” – στους άλλους τομείς. Για παράδειγμα, η ελεύθερη μετακίνηση των ατόμων για εξεύρεση εργασίας από μία χώρα-μέλος σε άλλες χώρες-μέλη, που είναι μία από τις «βασικές ελευθερίες», την οποία εισήγαγαν οι Συνθήκες της Ρώμης, είναι τότε μόνο *ουσιαστικά δυνατή*, όταν τα άτομα έχουν ίσες προϋποθέσεις και ευκαιρίες να ανταγωνιστούν τους συνυποψήφιους τους για τις ίδιες θέσεις στην ευρωπαϊκή αγορά.

Συνεπώς ο υπερκείμενος στόχος της δημιουργίας μιας κοινής ευρωπαϊκής αγοράς χωρίς εσωτερικούς φραγμούς δεν μπορεί να υλοποιηθεί πλήρως, εάν δεν διασφαλιστεί ότι τα συστήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης των κρατών-μελών παρέχουν στους αποφοίτους τους τα ίδια προσόντα και μάλιστα στο ίδιο επίπεδο εκπαιδευτικής ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι, κατά την προσδοκία του Monnet, η μεταφορά αρχικά των οικονομικών μόνο αρμοδιοτήτων από τις εθνικές κυβερνήσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα είχε στη συνέχεια ως συνέπεια την μεταφορά αρμοδιοτήτων από τις εθνικές κυβερνήσεις στο ευρωπαϊκό κέντρο και σε άλλους τομείς. Εδώ έχουμε μία τυπική λειτουργική επίπτωση («spill over effect») με την έννοια του Jean Monnet.

Η θεωρητική αυτή παραδοχή, ότι αλλαγές οι οποίες εισήχθησαν αρχικά σε έναν μόνο τομέα προκαλούν επιπτώσεις σταδιακά και σε άλλους τομείς του συστήματος, χαρακτηρίζεται ως «φονξιοαλιστική προσέγγιση», επειδή εξηγεί την διείσδυση των αλλαγών με τις λειτουργικές αλληλεξαρτήσεις των συστημικών μεγεθών. (Wolf 2005: 65-90) Ο αντίποδας προς αυτή τη θέση στο χώρο της έρευνας για την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η «διακυβερνητική προσέγγιση» (Bieling 2005: 91-116), η οποία υποστηρίζει ότι η πραγματική πολιτική ισχύς και η κυριαρχία παραμένουν στις εθνικές κυβερνήσεις, ώστε αποφάσεις για την εισαγωγή ουσιαστικών αλλαγών στην Ευρωπαϊκή Ένωση παίρνονται τότε μόνο, όταν οι αλλαγές ωφελούν τα συμφέροντα της πλειοψηφίας των κυβερνήσεων ή των κυβερνήσεων των «ισχυρών» κρατών-μελών.

Η εκπαίδευση αναφέρεται ελάχιστα στα αρχικά νομοθετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μολονότι στην πρώτη περίοδο (1957-1976) δεν συντελέστηκαν σημαντικές εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική, απέκτησε σταδιακά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα ο στόχος της εναρμόνισης των εθνικών συστημάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ήδη το 1963 θεσπίστηκαν «γενικοί κανόνες για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση». Δεδομένου ωστόσο ότι η επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται στενά με τη γενική εκπαίδευση, το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής άρχισε να επεκτείνεται και στη γενική εκπαίδευση. Είναι σαφές ότι για τη διευκόλυνση της κινητικότητας των ατόμων απαιτείται συντονισμός όχι μόνο της επαγγελματικής αλλά και των συστημάτων της γενικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, τα παιδιά των μεταναστών πρέπει όχι μόνο να γίνονται αποδεκτά σε σχολεία άλλων χωρών αλλά και να μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα χωρίς χάνουν, για τυπικούς λόγους, τη χρονιά τους.

Η γενική εκπαίδευση αποτελεί ωστόσο τον κύριο μηχανισμό του εθνικού κράτους για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών του. Έτσι, το πρόβλημα που προέκυψε εδώ είναι η – εν μέρει κεκαλυμμένη – σύγκρουση ανάμεσα στην επιδίωξη του εθνικού κράτους να συνεχίζει να χρησιμοποιεί την εκπαίδευση ως όργανο της κοινωνικοποίησης των πολιτών στην εθνική κουλτούρα και στο σκοπό της Ευρωπαϊκής Ένωσης να παρέχει σε όλους τους νέους της Ευρώπης ίσες ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου στην υπό διαμόρφωση ενιαία ευρωπαϊκή κοινωνία. (Κελπανίδης, Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό 2007, υπό δημοσίευση)

Η πολιτική της παροχής ίσων ευκαιριών της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν συνεπάγεται φυσικά μόνο τη διδασκαλία των ίδιων τεχνικών αντικειμένων στις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές, αλλά και τη διαμόρφωση Ευρωπαίων πολιτών, διότι χωρίς την αποδοχή ορισμένων βασικών ευρωπαϊκών αξιών, όπως την αντιμετώπιση όλων των Ευρωπαίων πολιτών ως ίσων κλπ. δεν είναι δυνατό το άτομο να ενσωματωθεί και να εργαστεί δημιουργικά στο θεσμικό πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτεί από πολλά χρόνια μία σειρά προγραμμάτων, τα κυριότερα από τα οποία είναι τα προγράμματα Socrates, Lingua, Arion, Naric, Leonardo da Vinci, Force, Petra, Jean Monnet, Νέοι για την Ευρώπη, Tempus και άλλα. Το πρόγραμμα Socrates περιλαμβάνει δύο υποπρογράμματα (Erasmus και Comenius) και μια δέσμη οριζόντιων μέτρων.

Σε όλες τις σχετικές αποφάσεις της ωστόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζει ότι η δημιουργία μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας δεν νοείται ανταγωνιστικά προς τις εθνικές ταυτότητες των πολιτών. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης σίγουρα δεν επιβάλλει μία νέα «ευρωπαϊκή ταυτότητα», αλλά παρέχει, αντίθετα, μία πολύ μεγάλη αυτονομία στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών

της όσον αφορά τη διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών τους. Από την άλλη πλευρά, η δημιουργία ίσων ευκαιριών πρόσβασης όλων των πολιτών ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης στην αναδυόμενη ευρωπαϊκή κοινωνία συνεπάγεται την ενιαία οργάνωση των σπουδών και των συστημάτων της εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των χωρών μελών. Συνεπώς ανάμεσα στο στόχο της αποδοχής της **διαφορετικότητας** και στο στόχο της διαμόρφωσης **ισότητας** εμπεριέχεται ένα εγγενές δυναμικό συγκρούσεων, το οποίο είναι προβλέψιμο, ότι θα αναπτυχθεί αναπόφευκτα στην παραπέρα πορεία της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης.

Στην ως τώρα πορεία της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης η περίοδος από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ήταν γενικά μία περίοδος στασιμότητας, η οποία καθορίστηκε, εκτός άλλων παραγόντων, και από την παγκόσμια ενεργειακή και οικονομική κρίση. Στην αντιμετώπιση της κρίσης έγινε σαφής η έλλειψη αλληλεγγύης και κάθε κράτος προσπάθησε να βρει λύσεις στα δικά του προβλήματα χωρίς να λάβει ουσιαστικά υπόψη του τις επιπτώσεις της πολιτικής του στα άλλα κράτη-μέλη. Ωστόσο, στη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας το 1976 διατυπώθηκε ο πυρήνας ενός προγράμματος δράσης, του οποίου οι αποφάσεις υλοποιήθηκαν σταδιακά στα επόμενα χρόνια. Οι κυριότερες από αυτές ήταν:

- 1) Η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού.
- 2) Η συνεργασία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- 3) Η αμοιβαία πληροφόρηση μέσω της συστηματικής συλλογής και αξιοποίησης στατιστικών δεδομένων.
- 4) Η προώθηση της συνεργασίας των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- 5) Η διεύρυνση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα σχολεία όλων των χωρών-μελών.
- 6) Η λήψη μέτρων για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004: 53-54)

Στα επόμενα χρόνια τέθηκε ιδιαίτερο βάρος στην κινητικότητα των φοιτητών. Έτσι, το 1980 εξισώθηκε το status των φοιτητών από άλλες ευρωπαϊκές χώρες που σπούδαζαν σε μία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης με το status των φοιτητών της χώρας αυτής. Επίσης, το 1984 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο αποδέχθηκε την απόφαση την αναγνώριση πτυχίων και περιόδων σπουδών σε ιδρύματα άλλων χωρών.

Καίριας σημασίας ήταν η απόφαση του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων το 1985, η οποία ενέταξε την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην «επαγγελματική εκπαίδευση», με δεδομένο ότι προετοιμάζει τους σπουδαστές της για την ανάληψη συγκεκριμένων επαγγελματικών ρόλων, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι περιέχει και στοιχεία γενικής εκπαίδευσης. Μολονότι υπήρξαν αντιρρήσεις, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επεκτάθηκε με βάση την απόφαση αυτή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έθεσε έτσι συγκεκριμένους περιορισμούς στις αρμοδιότητες των εθνικών κρατών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων έπαιξε γενικά έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ευρωπαϊκή ενσωμάτωση, με την έννοια ότι οι αποφάσεις του συγκεκριμενοποίησαν την ευρωπαϊκή νομοθεσία και άνοιξαν έτσι το δρόμο σε ορισμένες συνακόλουθες δράσεις και ενέργειες των κοινοτικών οργάνων. Οι αποφάσεις του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων εισήγαγαν έτσι «νομοθετική προβλεψιμότητα» σε χώρους, στους οποίους υπήρχε αοριστία.

Σημαντική καμπή στην πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης αποτέλεσε η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη το 1986 (Nugent 2003: 104-106), η οποία ήταν αποφασιστική για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς και για την αποτελεσματικότερη οργάνωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων των κοινοτικών οργάνων. Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη δεν περιείχε ιδιαίτερες διατάξεις για την εκπαίδευση, αλλά ενσωμάτωσε στη Συνθήκη της ΕΟΚ νέους τομείς, όπως την έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη, το περιβάλλον και την «οικονομική και κοινωνική συνοχή».

Το 1987 άρχισε να εφαρμόζεται το πρόγραμμα ERASMUS, το οποίο προώθησε την κινητικότητα των φοιτητών με την αναγνώριση περιορισμένης διάρκειας σπουδών σε άλλο πανεπιστήμιο κάποιας χώρας της (τότε ακόμα) ΕΟΚ, όπως και την κινητικότητα των διδασκόντων.

Το 1990 δημιουργήθηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών (ΕΥΡΥΔΙΚΗ) με στόχους τη συστηματική συλλογή δεδομένων για τα εκπαιδευτικά συστήματα των συνεργαζόμενων χωρών – όχι μόνο των χωρών/μελών αλλά και άλλων χωρών – την ανταλλαγή και διάχυση αυτής της πληροφόρησης και των εμπειριών σε θέματα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσω αυτής της ανταλλαγής επιδιώκεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και φορέων.

Η δεύτερη, ακόμα μεγαλύτερη, καμπή στην πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης είναι η συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική και για την εκπαίδευση, διότι με τα άρθρα 126 και 127 θεσμοθετεί την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όσον αφορά το περιεχόμενο των άρθρων, τονίζονται ή/και διευρύνονται εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι είχαν τεθεί και προηγουμένως. Στο άρθρο 126, παράγραφος 2 αναφέρονται τα εξής:

«Η δράση της Κοινότητας έχει τους εξής στόχους: την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, ειδικά μέσω της εκμάθησης και διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών, την ενίσχυση της κινητικότητας των διδασκομένων και των διδασκόντων, μέσω της αναγνώρισης των διπλωμάτων και εξαμήνων σπουδών σε άλλες χώρες, την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τη διεύρυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με κοινά προβλήματα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών, την προώθηση της ανταλλαγής νέων και κοινωνικών παιδαγωγών, και την προώθηση της ανάπτυξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.»

Στη δεκαετία που ακολούθησε υλοποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό οι παραπάνω στόχοι με αντίστοιχες ενέργειες και δράσεις. Για τη διευκόλυνση της κινητικότητας των φοιτητών ανάμεσα στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια εισήχθη το «ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων», το οποίο δημιούργησε πιέσεις για την πραγματοποίηση της ισοτιμίας των σπουδών και την εφαρμογή των ίδιων κριτηρίων, που διασφαλίζουν την ίδια ποιότητα σπουδών σε όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα των χωρών-μελών. Ο υπερκείμενος στόχος, που διατυπώθηκε στη Σύνοδο της Λισαβόνας, είναι η άνοδος του επιπέδου των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να γίνει η οικονομία της «η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου».

Στα επόμενα χρόνια τόνιστηκε επανειλημμένα η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και εισήχθησαν οι Ευρωπαϊκές Σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερο βάρος τέθηκε στη χρηματοδότηση της βασικής και της εφαρμοσμένης έρευνας για την παραγωγή νέας γνώσης και εφαρμογών, και στην ανάπτυξη νέων ψηφιακών τεχνολογιών, της νανοτεχνολογίας και της αεροναυπηγικής. Συνακόλουθα, τόνιστηκε ιδιαίτερα η κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες και η αποτελεσματική χρήση τους στη διδασκαλία και μάθηση. Επίσης, μεγάλη προτεραιότητα τέθηκε στην οργάνωση ή αναδιοργάνωση σε μεγάλη κλίμακα της διαβίου εκπαίδευσης και μάθησης στις χώρες-μέλη.

Με δεδομένη την πορεία της εξέλιξης των ανεπτυγμένων κοινωνιών προς την μεταβιομηχανική κοινωνία της γνώσης, η οικονομική ανταγωνιστικότητα μπορεί να επιτευχθεί με την προώθηση έρευνας υψηλής ποιότητας από τη μια πλευρά και συγχρόνως με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και του γενικού πληθυσμού. Απαιτούνται δηλαδή βελτιώσεις τόσο στο επίπεδο της επιστημονικής ελίτ όσο και στο μαζικό επίπεδο του ανθρώπινου δυναμικού των κοινωνιών. Αυτό σημαίνει ότι δεν αρκούν μόνο οι κορυφαίες επιδόσεις μιας μικρής ερευνητικής ελίτ, αλλά απαιτείται και η άνοδος και η συνεχής ανανέωση του επιπέδου των προσόντων όλου του ανθρώπινου δυναμικού της κοινωνίας. Η πραγματοποίηση αυτών των στόχων προϋποθέτει τη διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συνεχή ανανέωση αυτών των προσόντων ενόψει της ταχύρρυθμης παλαίωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων.

Με την ονομαζόμενη «διαδικασία της Μπολόνια» άρχισε το 1999 μία μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία είναι προβλέψιμο ότι θα αποτελέσει την μεγαλύτερη τομή στην εξέλιξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη – και πέραν των ορίων της – στη νεότερη ιστορία. Η διαδικασία αυτή άρχισε το 1998 με τη διακήρυξη της Σορβόνης, την οποία υπέγραψαν η Γαλλία, η Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ιταλία. Στόχος της ήταν η εκκίνηση μιας διαδικασίας για την εναρμόνιση των πτυχίων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο απώτερος σκοπός της ήταν η επίτευξη της συγκρισιμότητας και της αμοιβαίας αναγνώρισης των πανεπιστημιακών πτυχίων ως προϋπόθεσης για την ανεμπόδιστη κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού των ευρωπαϊκών και των συνεργαζόμενων χωρών.

Οι βασικοί στόχοι της διακήρυξης της Bologna, την οποία υπέγραψαν αρχικά 29 χώρες είναι οι εξής (www.bologna-bergen2005.no):

- Εισαγωγή ενός συστήματος αναγνώρισιμων και συγκρίσιμων πτυχίων.
- Θεσμοθέτηση μίας ενιαίας δομής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δύο κύκλους σπουδών: Bachelor και Master με ενδεικτική διάρκεια 3 + 2 έτη σπουδών.
- Εισαγωγή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECTS).
- Κατάργηση των εμποδίων της κινητικότητας φοιτητών και ερευνητικού προσωπικού.
- Ευρωπαϊκή συνεργασία στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.
- Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη Σύνοδο της Μπολόνιας θεσμοθετήθηκε συγχρόνως η διαδικασία για την επίτευξη των αυτών στόχων με συναντήσεις κορυφής κάθε δύο χρόνια για την προώθηση των αλλαγών, για τον έλεγχο των πεπραγμένων και για ενδεχόμενες αναθεωρήσεις. Με δεδομένη την αυτονομία των πανεπιστημίων τονίστηκε από την αρχή, ότι απαιτείται η σύμπραξη των πανεπιστημίων, των φοιτητών και άλλων συλλογικών φορέων για την υλοποίηση των σκοπών της διαδικασίας. Έτσι ιδρύθηκαν: Η Ομοσπονδία των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (European University Association) στη Salamanca το 2001, οι Εθνικές Ενώσεις των Φοιτητών στην Ευρώπη (National Unions of Students in Europe) αναγνωρίστηκαν ως φορέας της διαδικασίας στην Πράγα το 2001 και η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία των Ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (European Association of Institutions in Higher Education) ιδρύθηκε επίσης στην Πράγα το 2001.

Επιπλέον, στην Σύνοδο της Πράγας 2001 αποφασίστηκαν τα παρακάτω: Συγκεκριμενοποιήθηκαν οι έξι στόχοι της Bologna και διευρύνθηκαν με τρεις επιπλέον. 1) την ενίσχυση της διαβίου μάθησης, 2) την προώθηση της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και 3) τη λήψη μέτρων για την αύξηση της έλξης (attraction) του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης για την προσέλκυση φοιτητών από άλλες χώρες.

Στη σύνοδο του Βερολίνου 2003 αποφασίστηκαν ή τονίστηκαν ορισμένες ενδιάμεσες προτεραιότητες:

- Η διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών.
- Η δομή των δύο κύκλων.
- Η δημιουργία ενός πλαισίου συγκρίσιμων και αναγνωρίσιμων πτυχίων σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Η προώθηση της κινητικότητας.
- Η εισαγωγή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECTS).
- Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Η αύξηση της έλξης της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η παροχή στους απόφοιτους από όλα τα πανεπιστήμια ενός Συμπληρώματος του Πτυχίου (Diploma Supplement) για την αναγνώριση του πτυχίου τους στις άλλες χώρες.
- Διαβίου μάθηση
- Η οργάνωση του τρίτου κύκλου σπουδών (PhD) με ενδεικτικά τριετή διάρκεια.

Στη σύνοδο του Bergen της Νορβηγίας το 2005 πάρθηκαν οι παρακάτω αποφάσεις και έγιναν τα εξής:

- Ένας ενδιάμεσος απολογισμός της προόδου που επιτεύχθηκε συνολικά και στην κάθε μία από τις 40 χώρες ξεχωριστά,
- Ορίστηκαν συγκεκριμένες προτεραιότητες για το διάστημα 2005-2010,
- Έγιναν δεκτά νέα μέλη: η Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, η Γεωργία, η Μολδαβία, και η Ουκρανία. Έτσι ο αριθμός των συνεργαζόμενων χωρών ανήλθε στις 45 χώρες.
- Χαιρετίστηκαν ως παρατηρητές στο συνέδριο η Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία των Συνδικάτων (EI), ο Σύνδεσμος των Εργοδοτών (UNICE) και ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (ENQA).

Στη Σύνοδο του Bergen ορίστηκαν επίσης για τη επόμενη συνάντηση στο Λονδίνο το 2007 οι παρακάτω προτεραιότητες: η υλοποίηση των standards και των κατευθυντήριων γραμμών για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης, η καταγραφή των προσόντων που παρέχουν τα εθνικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, η απονομή και αναγνώριση κοινών πτυχίων, η προσφορά ευέλικτων μαθημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εισαγωγή δυνατοτήτων αναγνώρισης γνώσεων που αποκτήθηκαν προηγουμένως. Επιπλέον, συζητήθηκαν και τα προβλήματα των κοινωνικά μη-ευνοημένων κατηγοριών των φοιτητών.

Το Γερμανικό Ομοσπονδιακό Υπουργείο Εκπαίδευσης και Έρευνας διεξήγαγε και δημοσίευσε το Φεβρουάριο του 2005 μία έρευνας αξιολόγησης για να διαπιστώσει σε ποιο σημείο βρίσκεται η στάθμη της υλοποίησης των αποφάσεων της Μπολόνια στη Γερμανία σε σύγκριση με άλλες χώρες. (http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu-en.pdf) Στην αξιολόγηση συμμετείχαν η Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ολλανδία, η Νορβηγία, η Αυστρία και η Ουγγαρία. Οι σημαντικότερες ανάμεσα στις διαπιστώσεις που προέκυψαν είναι οι εξής. Διαπιστώθηκε διαφορετική πρόοδος στην εισαγωγή των δύο κύκλων σπουδών στις χώρες που συμμετείχαν. Στη Νορβηγία ολοκληρώθηκε ήδη η διαδικασία της εισαγωγής των δύο κύκλων σπουδών σύμφωνα με τις προδιαγραφές της Bologna, στην Ολλανδία σημειώθηκε ταχύρρυθμη πρόοδος προς το στόχο αυτό, ενώ

στη Γερμανία και Αυστρία η πρόοδος είναι μέτρια: 27% του συνόλου των σπουδών είναι του νέου τύπου. Στη Γαλλία: η διαδικασία προχωράει κατά περιοχές και προβλέπεται να ολοκληρωθεί το 2009.

Με την εισαγωγή του συστήματος των δύο κύκλων (3 + 2 έτη) αναμένεται συγχρόνως και ο εκσυγχρονισμός των περιεχομένων των μαθημάτων. Το 50% των σπουδών νέου τύπου ανασυγκροτήθηκαν στη Γερμανία με νέο περιεχόμενο. Στην πορεία αυτή διαπιστώθηκε μία προσέγγιση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων (Hochschulen), που έχουν περισσότερο επαγγελματικό προσανατολισμό, προς τα πανεπιστήμια, με τις εξής διαφορές: Τα τριτοβάθμια ιδρύματα προσανατολίζονται περισσότερο προς την προσφορά εφαρμοσμένων σπουδών στο προπτυχιακό επίπεδο, προσπαθούν ωστόσο να διευρύνουν και την προσφορά μεταπτυχιακών σπουδών. Τα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν περισσότερο τις προπτυχιακές σπουδές ως προπαρασκευαστική βαθμίδα που οδηγεί στις μεταπτυχιακές σπουδές. Υφίσταται συνεπώς μία αβεβαιότητα σχετικά με την μετάβαση των αποφοίτων του προπτυχιακού κύκλου των πανεπιστημίων στην αγορά εργασίας. Στο επίπεδο του Master διαφοροποιούνται δύο κατευθύνσεις α) μία ερευνητική και β) μία εφαρμοσμένη κατεύθυνση.

Στη Γερμανία αλλά και στις άλλες χώρες σημειώνονται καθυστερήσεις στην εισαγωγή των σπουδών με αναδιοργανωμένα προγράμματα, επειδή οι φορείς πιστοποίησης καθυστερούν με την αναγνώριση των νέων μαθημάτων (courses) εξ αιτίας των πολλών αιτήσεων για εγκρίσεις που υποβάλλονται από τα πανεπιστήμια και τα άλλα τριτοβάθμια ιδρύματα. Δυσκολίες υπάρχουν επίσης και στον υπολογισμό των διδακτικών μονάδων (credits) ως βασικού στοιχείου της σπονδυλωτής διάρθρωσης των σπουδών λόγω των διαφορών των περιεχομένων και του διαφορετικού όγκου εργασίας (workload) που συνεπάγονται τα μαθήματα σε διαφορετικά πανεπιστήμια και τριτοβάθμια ιδρύματα.

Διαφαινόμενες τάσεις και επισημάνσεις: Σε όλες τις χώρες πάρθηκαν νομοθετικά μέτρα και σε ορισμένες χώρες άρχισαν ριζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των συστημάτων τους, όπως στη Νορβηγία, Αυστρία και Ουγγαρία, για να ενταχθούν οι ρυθμίσεις που προβλέπει η διαδικασία της Bologna. Στη Γερμανία ο νόμος-πλαίσιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε ανανεωθεί ήδη με την έναρξη της διαδικασίας της Bologna. Ανάμεσα στους στόχους που τέθηκαν στη διαδικασία της Bologna είναι, όπως αναφέρθηκε, η ανανέωση των περιεχομένων των σπουδών και όχι μία απλώς φορμαλιστική εκπλήρωση των προδιαγραφών που δεν θα ήταν τίποτα άλλο παρά «παλιό κρασί σε νέα βαρέλια» και δεν θα είχε ουσιαστική σημασία.

Ενόψει του βαθμού στον οποίο υλοποιήθηκαν ήδη σε αρκετές χώρες οι στόχοι της διαδικασίας της Bologna είναι εντυπωσιακή η ουσιαστική απραξία που επικρατεί στην Ελλάδα, ενώ παρήλθε στο μεταξύ ο μισός και παραπάνω χρόνος του διαστήματος που ορίστηκε ως το 2010 για την επίτευξη των στόχων της διαδικασίας της Bologna. Κανένας από τους βασικούς στόχους της διαδικασίας της Bologna δεν πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα. Δεν άρχισε καν η αναδιοργάνωση των σπουδών με νέα περιεχόμενα και τα όσα αναφέρονται στις Εθνικές Εκθέσεις, τις οποίες η Ελλάδα είναι υποχρεωμένη, όπως και οι άλλες χώρες να υποβάλλει σε τακτά διαστήματα, δεν μπορούν να αποκρύψουν το αντικειμενικό κενό που υπάρχει εδώ. Η αναφορά για παράδειγμα ότι «στην Ελλάδα υφίσταται ήδη η δομή που βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών» (Greece. National Report Implementation of the Bologna Process 2003: 2. Επίσης για το 2005: www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Greece_050114.pdf) δεν τεκμηριώνει καμία ουσιαστική πρόοδο προς την κατεύθυνση των στόχων της διαδικασίας της Bologna, όσον αφορά την ανανέωση των περιεχομένων, που αποτελούν βέβαια την ουσία της αναδιοργάνωσης των σπουδών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτή η αναποτελεσματικότητα στην ανταπόκριση σε ανειλημμένες υποχρεώσεις απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση δεν χαρακτηρίζει μόνο το επίσημο κυβερνητικό επίπεδο αλλά τους άλλους συμμετέχοντες σε όλα τα επίπεδα. Έτσι, είναι επίσης εντυπωσιακό ότι οι Έλληνες φοιτητές παρά την ηχηρή αντίδρασή τους στη διαδικασία της Bologna την οποία εκφράζουν μόνο σε εγχώρια πλαίσια ως «νταήδες εκ του ασφαλούς», ήταν ανίκανοι να αρθρώσουν λόγο και να συμβάλουν στις κριτικές απόψεις των οργανώσεων των φοιτητών από 30 χώρες, τις οποίες δημοσίευσαν οι Εθνικές Ενώσεις των Φοιτητών στην Ευρώπη με τίτλο «*The Black Book of the Bologna Process*».

(www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf) Είναι ενδιαφέρον, ότι εκτός των φοιτητικών οργανώσεων που συμμετείχαν από τις παλιές χώρες-μέλη, στο δημοσίευμα αυτό, στο οποίο εκφράστηκαν εν μέρει εποικοδομητικές κριτικές, συμμετείχαν και οι οργανώσεις των φοιτητών από νέες και υποψήφιες βαλκανικές χώρες, όπως από την Βοσνία και Ερζεγοβίνη, τη Βουλγαρία, την Κροατία, τη Δημοκρατία των Σκοπίων, τη Ρουμανία, τη Σερβία και τη Σλοβακία, «πλην των Ελλήνων».

Αυτή η κατάσταση δείχνει ότι η Ελλάδα είναι τελευταία στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων, που απορρέουν από την ιδιότητα της ως χώρας-μέλους, αλλά είναι, από την άλλη πλευρά πρώτη, όσον αφορά την προβολή των δικαιωμάτων της, απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δεδομένου ότι είναι η χώρα που

επωφελείται περισσότερο από κάθε άλλη χώρα-μέλος, σε σχέση προς τον πληθυσμό της, από τις επιδοτήσεις των ευρωπαϊκών ταμείων ως καθαρός αποδέκτης (net receiver). (www.terrywynn.com/Budget/EU%20Budget%20-%20Perception%20&%20Fact.htm) Η Ελλάδα παίζει συνεπώς ως τώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση το ρόλο ενός «easy rider», ο οποίος έγινε μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης μόνο για να εισπράττει. Για το γεγονός ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων δεν ενοχλείται από αυτή την απαράδεκτη κατάσταση αλλά την βρίσκει «φυσιολογική», ευθύνονται εκείνες οι πολιτικές δυνάμεις, οι οποίες τις τελευταίες δεκαετίες αποπροσανατόλισαν τους Έλληνες με το αντιευρωπαϊκό και δημαγωγικό σύνθημα ότι «ΕΟΚ και NATO είναι το ίδιο συνδικάτο».

Βιβλιογραφία

- Bieling, H.-J., Intergovernmentalismus, στο: Bieling, H.-J. & Lerch, M. (επιμ.), *Theorien der europäischen Integration*, Wiesbaden 2005, σελ. 91-116.
- Duchêne, F., French motives for European integration, στο: Bideleux, R. & Taylor, R. (επιμ.), *European Integration and Disintegration*, London 1996, σελ. 22-35.
- Löwenthal, R., Die Gemeinsamkeiten des geteilten Europa, στο: Weidenfeld, W. (επιμ.), *Die Identität Europas*, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 225, Bonn 1985, σελ. 43-65.
- Nugent, N., *Πολιτική και διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αθήνα 2003
- Weidenfeld, W. & Wessels, W., Η Ευρώπη από το Α έως το Ω, CD της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Σταμέλος & Βασιλόπουλος, *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα 2004.
- Wolf, D., Neo-Funktionalismus, στο: Bieling, H.-J. & Lerch, M. (επιμ.), *Theorien der europäischen Integration*, Wiesbaden 2005, σελ. 65-90.
- www.bologna-bergen2005.no.
- http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu-en.pdf.
- www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Greece_050114.pdf.
- www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf.
- www.terrywynn.com/Budget/EU%20Budget%20-%20Perception%20&%20Fact.htm.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Από την ίδρυση του πρώτου ελληνικού πανεπιστημίου το
1836/7 μέχρι τον οργανισμό του 1932:
Θεσμοί, αντιλήψεις

Σήφης ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ
Καθηγητής Ιστορίας Εκπαίδευσης Παν/μίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις απαρχές της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Εξετάζεται η περίοδος από την ίδρυση του πρώτου ελληνικού πανεπιστημίου το 1836/37 μέχρι τον Οργανισμό του 1932. Το βασικό ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί είναι ποιο πανεπιστήμιο διαμορφώθηκε στην Ελλάδα κατά την παραπάνω περίοδο, ποιος ήταν ο προσανατολισμός του, ποια ακαδημαϊκή γνώση θεωρούνταν κάθε φορά σημαντική και γιατί. Στα ερωτήματα αυτά επιχειρούμε να απαντήσουμε με τη βοήθεια της ιστορικής – ερμηνευτικής μεθόδου, της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένων και της ιστορικοσυγκριτικής ανάλυσης. Τα ιστορικά τεκμήρια στα οποία θα στηριχθούμε προέρχονται από τα σχετικά πανεπιστημιακά νομοσχέδια, τους πανεπιστημιακούς νόμους, τα πρακτικά Βουλής και Γερουσίας.

ABSTRACT

In this paper we focus our interest on the beginning of Higher Education in Greece. We examine the period from the establishment of the Greek University in 1836/37 up to the Constitution of 1932. The main questions to be answered are the following: which university was established in the above period in Greece, what was its orientation, what academic knowledge was considered to be significant and why? We try to answer to these questions by means of the historical/hermeneutic method and the method of the content analysis as well as the historical-comparative analysis. The historical documents we use are the relevant university drafts, the university laws, the proceedings of the Parliament and the Senate.

ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στη σύντομη εισαγωγική μου ομιλία επέλεξα να σας απασχολήσω με μια αρκετά μακρά περίοδο με σαφή όμως τα χρονικά άκρα της: αφετηρία η ίδρυση του πρώτου πανεπιστημίου του ελληνικού κράτους, το 1836/37 (Δημαράς: 1974), και τέλος η υπερψήφιση του οργανισμού για το πανεπιστήμιο Αθηνών (Ν5343/32), του νόμου «Μαθουσάλα» για την πανεπιστημιακή μας εκπαίδευση (Παπαδάκης: 2004, Μπουζάκης: 2006). Επειδή πρόκειται για μια μακρά χρονική περίοδο θα επιχειρήσω να αναδείξω δύο μόνο παραμέτρους αυτής της περιόδου του ενός αιώνα: Το θεσμικό πλαίσιο και τις αντιλήψεις που κάθε φορά ήταν κυρίαρχες για το ρόλο, την αποστολή του πανεπιστημίου. Θα επιχειρήσουμε δηλαδή να απαντήσουμε στο ερώτημα: ποιο πανεπιστήμιο διαμορφωνόταν σε κάθε εποχή, ποια ακαδημαϊκή γνώση θεωρούνταν σημαντική και γιατί. Θα ανιχνεύσουμε, δηλαδή, τους παράγοντες, κοινωνικοπολιτικούς, ιδεολογικούς και πολιτιστικούς που διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία, την ταυτότητα του 1^{ου} ελληνικού Πανεπιστημίου. Ιστορικό

μας υλικό αποτελούν οι εισηγητικές εκθέσεις των πανεπιστημιακών νομοσχεδίων, τα ίδια τα νομοσχέδια, οι νόμοι, τα πρακτικά Βουλής και Γερουσίας

ΜΕΘΟΔΟΣ: Η μέθοδος που θα ακολουθήσουμε είναι η ιστορική – ερμηνευτική (Gudjons: 1994, Πυργιωτάκης - Παπαδάκης: 2003) και την ανάλυση περιεχομένων (Berelson: 1952, Κυριαζή: 2002) και την ιστορική – συγκριτική ανάλυση (Καζαμίας: 2002/03). Με την πρώτη θα επιχειρήσουμε τηρώντας τους κανόνες της ερμηνευτικής μεθόδου (ιστορικότητα των φαινομένων, διαλεκτική σχέση μέρους με όλου, ερμηνευτικός κύκλος του Heidegger) να κατανοήσουμε την πορεία θεσμοθέτησης και εξέλιξης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης προσεγγίζοντας τα εκπαιδευτικά φαινόμενα σε συσχέτιση με το συγκείμενό τους (πολιτικό, κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό). Με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένων θα ανιχνεύσουμε στα θεσμικά κείμενα (νομοσχέδια, νόμοι, εισηγητικές εκθέσεις, ομιλίες) τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το ρόλο που κάθε φορά προσδιδόταν στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Τέλος, με την ιστορική – συγκριτική ανάλυση θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε και να ερμηνεύσουμε τις πιθανές διαφοροποιήσεις στις περί πανεπιστημίου αντιλήψεις από περίοδο σε περίοδο.

ΘΕΣΜΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Αν θα επιχειρούσα χρονικές τομές στη θεσμική εξέλιξη της πανεπιστημιακής μας εκπαίδευσης από το 1836 μέχρι σήμερα με κριτήριο τη συνέχεια ή την ασυνέχεια, τις αναστολές ή ανατροπές, τα κοινά χαρακτηριστικά κάθε περιόδου, θα κατέλγα στις εξής περιόδους:

1η ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1837 – 1894):

Από την ίδρυση και λειτουργία του αθηναϊκού πανεπιστημίου (1836/37) μέχρι τα νομοσχέδια του Δ. Καλλιφρονά (1894).

2η ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1894 – 1911):

Από τα νομοσχέδια Καλλιφρονά μέχρι τον Οργανισμό του 1911. Βομβαρδισμός πανεπιστημιακών νομοσχεδίων (Καλλιφρονάς, Στάης, Ευταξίας, Στεφανόπουλος, Ζαΐμης, Παναγιωτόπουλος, Αλεξανδρή).

3η ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1911 – 1932):

Από τον Οργανισμό του 1911 μέχρι τον Οργανισμό του 1932 Περίοδος των τριών οργανισμών (1911, 1922, 1932) και των νέων Πανεπιστημίων (Θεσσαλονίκη 1924/25, Σμύρνη 1919/22).

4η ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1932 – 1982):

Μισός αιώνας με ένα ιδιαίτερα αναλυτικό νόμο 357 άρθρων (Ν 5343/32). Σ' αυτή την περίοδο θα επιχειρηθεί ανεπιτυχώς η αντικατάσταση του Ν5343/32 (Πορίσματα επιτροπής 1958, νομοσχέδια Γ. Παπανδρέου 1965 – Ίδρυση Πανεπιστημίων Πατρών, Ιωαννίνων Νομοσχέδια Μητσοτάκη – Αλαμανή, Πορίσματα επιτροπής παιδείας της Χούντας 1971/73, Νομοσχέδια Ταλιαδούρου, νομοσχέδια Τσάτσου – Ευρυγένη, 1975, Νόμος 815/78.

5η ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1982 – 2004):

Πρόκειται για την περίοδο της κυριαρχίας του Ν1268 για ένα δημοκρατικό πανεπιστήμιο και η προσπάθεια εξορθολογισμού του (Ν2083/92) μέσα από την ανακατανομή εξουσιών στο εσωτερικό του.

6η ΠΕΡΙΟΔΟΣ (2004-Σήμερα)

Η τελευταία διετία (Προτάσεις Επιτροπής «Σοφών» – ΕΣΥΠ, Σύνοδος Πρυτάνεων). Αναφερόμαστε στις ρυθμίσεις που βαφτίζονται μεταρρυθμίσεις.

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τις τρεις πρώτες περιόδους που καλύπτει η εισήγησή μας.

1^η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1836 – 1894

Το Πανεπιστήμιο του «Οθωνος» θα ιδρυθεί όπως είναι γνωστό στις 31/12/1836 για να επικυρωθεί στις 12 Ιανουαρίου 1837. Θα περιλάβει τις γνωστές τέσσερις Σχολές (Θεολογία, Νομικές Επιστήμες, Ιατρική, Φιλοσοφική). Στο ερώτημα γιατί οι συγκεκριμένες Σχολές, πειστική απάντηση μας δίνει ο Ι. Δερτιλής (2005) στην πρόσφατη Ιστορία του: «Η αυθεντία του νεαρού ελληνικού κράτους έπρεπε πάση θυσία να

νομιμοποιηθεί: να συμπληρωθεί με νομιμότητα και να στηριχθεί σ' αυτήν» Γι' αυτό, συνεχίζει ο Δερτιλής, «...η λογική της πρώτης οργάνωσης του Πανεπιστημίου ήταν ορθή για την εποχή της. Αυτές οι σχολές και όχι άλλες είχαν προτεραιότητα για το κράτος και για την ελληνική κοινωνία. Η Νομική για να διαμορφώσει νομοθεσία και να στελεχώσει την Δικαιοσύνη, η φιλοσοφική για να στελεχώσει τα σχολεία, η ιατρική για ευνόητους λόγους και η θεολογική για να στελεχώσει την εκκλησία, που για το κράτος ήταν δύναμη πηγή νομιμότητας». Η ίδρυση, λοιπόν του «Πανεπιστημίου του Όθωνος», για να δανεισθώ έναν όρο από το σχετικό θεωρητικό προβληματισμό του Weiler, (1983) υπήρξε μια πολιτική πράξη και στρατηγική «αντισταθμιστικής νομιμοποίησης του κράτους».

Ο προσανατολισμός αυτού του πρώτου στο ελληνικό κράτος πανεπιστημιακού ιδρύματος είναι καθαρά εθνοκεντρικός με κυρίαρχο το σχολαστικισμό, τον κλασικισμό και την αντίληψη του φωτοδότη – μεταλαμπαδευτή. Δεν προκαλεί γι' αυτό έκπληξη ότι οι φυσικομαθηματικές επιστήμες θ' αποτελέσουν για όλο τον 19ο αιώνα τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής, αφού κυρίαρχη ήταν η αντίληψη ότι «αι φυσικαί επιστήμαι ήταν κατ' ουσίαν ξέναι προς τα γράμματα της ανθρωπιστικής παιδείας και προς την προγονικήν παράδοσιν ήτις θα διαμόρφωνε τον εθνικό χαρακτήρα της Νέας Ελλάδος» (Κριμπάς: 2005). Ένα λοιπόν εθνικό ίδρυμα στην υπηρεσία του έθνους - κράτους που αρχίζει να οικοδομείται «εκ του μηδενός». Παράλληλα με τα παραπάνω υιοθετείται και η αντίληψη του φωτοδότη – μεταλαμπαδευτή, η αντίληψη που στον Κοραή αποδίδεται εύστοχα με τον όρο μετακένωση. Αυτόν ειδικά το ρόλο θα υπογραμμίσει κατά τα εγκαίνια του Πανεπιστημίου, το 1938, ο πρώτος πρόεδρος του ιστορικού Κ. Ι. Σχινάς: «Το ελληνικόν Πανδιδακτήριον..... κείμενον μεταξύ Εσπέρας και Εω, είναι προορισμένην να λαμβάνη τα σπέρματα της σοφίας και αφού τα αναπτύξει εν εαυτώνα τα μεταδίδη εις την γείτονα Εω νεαρά και καρποφόρα» (Σκαρπαλέζος: 1964).

2^η ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1894 – 1911):

Από τα νομοσχέδια Καλιφρονά στον Οργανισμό του 1911 Η δεύτερη αυτή περίοδος συνδέεται μ' ένα συνεχή βομβαρδισμό νομοσχεδίων με βασική στόχευση την υπέρβαση του Οθωνικού Οργανισμού του 1836 και την προσπάθεια με βάση τις νεοδιαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ν' αποκτήσει το Πανεπιστήμιο και αναπτυξιακό ρόλο. Αυτό βέβαια, χωρίς να απεμπολεί τον ιδεολογικοπολιτικό, εθνοκεντρικό ή και μετακεντρικό προσανατολισμό του. Αυτές οι διαστάσεις συχνά αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες, αποτυπώνονται ιδιαίτερα στο κείμενο της εισηγητικής έκθεσης των πανεπιστημιακών νομοσχεδίων του 1899 με υπουργό τον Α.Ευταξία: «Το πανεπιστήμιον κέκληται να καλλιεργήση και προαγάγη την επιστήμην αυτήν καθ' εαυτήν παρασκευάζον προσήκοντας και τους μέλλοντας αυτής θεράποντας Ικανούς να πληρώσωσι πάσας τας πρακτικές και της κοινωνίας ανάγκας» (Μπουζάκης: 2006). Δεν λησμονείται, όμως, και ο ρόλος του μεταλαμπαδευτή, αφού το πανεπιστήμιο θεωρείται «Κέντρον συνεκτικόν πάντων των υποδούλων χριστιανικών λαών της Ιλλυρικής Χερσονήσου και της Ανατολής καθόλα φάρος τηλαυγής μέλλων να σελαγίση τους εν σκότει και σκιά δουλείας καθημένους ομοφύλους και ορθοδόξους και καθοδηγήσει τούτους εις την πνευματικήν αναγέννησιν». Κατά τη συζήτηση των νομοσχεδίων θα ακουστούν και εθνικές κραυγές: «Που η εθνική αποστολή του ημετέρου Πανεπιστημίου, ην είχαν προ των οφθαλμών οι πρώτοι ιδρυταί του; Που τα εθνικά ιδεώδη άτινα ώφειλεν αυτό να καλλιεργεί παρά τους τροφίμους του.....» (στο ίδιο)

3^η ΠΕΡΙΟΔΟΣ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΤΟΥ 1911 ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΤΟΥ 1932

Τα νέα κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά δεδομένα της παραπάνω περιόδου (επανάσταση στο Γουδί, κίνημα δημοτικισμού, Α' και Β' Βενιζελική Περίοδος, οικονομικοί μετασχηματισμοί) (Κρεμμυδάς: 2001, Σβορώνος: 1986, Δερτιλής: 2005) διαμορφώνουν ένα τέτοιο δυναμικό κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο που επιτρέπει, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο, τα νομοσχέδια να γίνονται νόμοι. Έτσι έχουμε τρεις νέους Οργανισμούς του 1911, του 1922 και του 1932. Το 1911 ο Υπουργός Παιδείας Α. Αλεξανδράκης καταθέτει στη Βουλή 16 νομοσχέδια, από τα οποία τα δύο που θα γίνουν νόμοι και αφορούν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, που διασπάται εξαιτίας της γνωστής διαθήκης Δομπόλη σε δύο. Γι' αυτό και έχουμε δύο νομοσχέδια – νόμους. «Περί Εθνικού Πανεπιστημίου» και «Περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». Κατά τη συζήτηση των νομοσχεδίων στη Βουλή θα αποδειχθούν κυρίαρχες οι αντιλήψεις για το ρόλο του Πανεπιστημίου και την ακαδημαϊκή γνώση. Πρόκειται για αντιλήψεις που και πάλι αλληλοσυγκρούονται, ισορροπούν, αφού κάποιες είναι εγκλωβισμένες στον εθνοκεντρισμό και την παράδοση, ενώ κάποιες άλλες επιχειρούν την υπέρβαση, προσπαθούν να δώσουν στο Πανεπιστήμιο αναπτυξιακό ρόλο, έναν επαγγελματικό προσανατολισμό. Οι πρώτες εκφράζονται από το βουλευτή Γ. Κορομηλά: «Από το Πανεπιστήμιο η ζωή και ο θάνατος, η δόξα ή η καταισχύνη του έθνους. Μυριάκις προτιμότερον είναι να

ώσιν εν αυτώ εγγράμματοιμεν αλλά άνδρες Έλληνες παρά σοφοί αλλά μη αφοσιωμένοι προς την πατρίδα» Υποστηρικτής της αναπτυξιακής κατεύθυνσης του Πανεπιστημίου είναι ο Α Παπαναστασίου: «Λέγοντας Πανεπιστήμιον σήμερον εννοούμεν Πανεπιστήμιον καλλιεργούν τας αντικειμενικάς επιστήμας προικισμένων με τμήμα αγρονομικών και βιολογοικών επιστημών, ...καθυστερούμεν υπό την άποψιν την βιομηχανικήν, την εμπορικήν, την γεωργικήν οργάνωσιν...» (Μπουζάκης: 2006).

Με το Πανεπιστήμιο της Σμύρνης (1911 – 1922), το Πανεπιστήμιο «Γέφυρα Πολιτισμού που θα στηριχθεί από τη σύλληψη μέχρι την ίδρυσή του στο γνωστό υπόμνημα προς τον Ελευθέριο Βενιζέλο του Μαθηματικού Κ. Καραθεοδωρή δε θα σας απασχολήσω γιατί ο φίλος Γιάννης Πυργιωτάκης σας επιφυλάσσει εκπλήξεις με την εισήγησή του την Κυριακή (Πυργιωτάκης: 2006).

Η ίδρυση του 2^{ου} ελληνικού Πανεπιστημίου στη Θεσσαλονίκη (3^{ου} αν της Σμύρνης θεωρηθεί 2^ο) υπήρξε εξαγγελία του πρωθυπουργού Α. Παπαναστασίου (Α. Π.) στη Βουλή. Η πολιτική στόχευση του Α.Π. με την ίδρυση του Πανεπιστημίου είναι η υπέρβαση του βαυαρικού εθνοκεντρικού και κλασικιστικού τύπου και η απόκτηση από το Πανεπιστήμιο επαγγελματικού – αναπτυξιακού προσανατολισμού. Αυτή η κατεύθυνση αποτυπώνεται στην εισηγητική έκθεση, το 1924, που υπογράφει ο υπουργός Παιδείας Ι. Λυμπερόπουλος. Εκεί, δηλώνεται σχετικά: «Το Πανεπιστήμιον Θεσσ/κης χωρίς να υστερεί εις ουδέν του παραδεδομένου κλασικού τύπου Πανεπιστημίου έμελλε να περιλάβει εις τους κόλπους του και πάντας τους κλάδους των τεχνικών και εφαρμοσμένων επιστημών» (Μπουζάκης: 2006).

Βέβαια το συγκείμενο (εθνικό και κοινωνικόπολιτικό τοπίο της εποχής και κυρίως η προσάρτηση των νέων χωρών) «αναγκάζουν τους μεταρρυθμιστές της πανεπιστημιακής μας εκπαίδευσης να υιοθετήσουν εκ νέου και το ρόλο φωτοδότη μεταλαμπαδευτή. Έτσι σε άλλο σημείο της έκθεσης αναφέρεται ότι οι νέες συνθήκες «επιβάλλουσιν την ίδρυση ενός κέντρου ακτινοβολίας του εθνικού ημών πολιτισμού, μέλλοντος να διαθερμάνει εις τους κόλπους της ελληνικής ιδέας όλα τα τέκνα της ελληνικής πατρίδας» (στο ίδιο). Ο Μ. Τριανταφυλλίδης θα κάνει λόγο για τη συμβολή του Πανεπιστημίου στη διαμόρφωση του Νεοελληνικού Πολιτισμού.

Στα χρόνια που θ' ακολουθήσουν, η ίδρυση και λειτουργία του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης θα είναι το πρώτο θύμα ενός ταραγμένου πολιτικού τοπίου (την περίοδο των 4 ετών 1924-1928 από το Υπουργείο Παιδείας θα περάσουν 18 Υπουργοί). Η θεσμική αλυσίδα εισηγητική έκθεση – νομοσχέδιο – νόμος που αφορούν στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης θα φέρει τις υπογραφές των Πρωθυπουργών Παπαναστασίου, Σοφούλη, Μιχαλακόπουλου, Πάγκαλου, Κονδύλη και των Υπουργών Παιδείας Λυμπερόπουλου Μανέτα, Σπυρίδη, Χατζηκυριακού, Παππά, Διδαχού, Νικολούδη. Είναι γνωστό ότι την περίοδο 1920 – 1928 θα αλλάξουν 33 κυβερνήσεις και από το Υπουργείο Παιδείας θα περάσουν 25 Υπουργοί Παιδείας (Φραγκουδάκη: 1977). Ο ένας υπουργός ανέτρεπε τα σχέδια του προηγούμενου ή και απέλυε όλου στους καθηγητές που διόριζε ο προκάτοχός του (περίπτωση Παππά). Η δεκαετία του '20 αποτελεί κλασικό παράδειγμα υπουργοκεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημαράς: 1974) και Σισύφειας πορείας (Καζαμίας: 2002/03) της ελληνικής εκπαίδευσης όπου το Πανεπιστήμιο Αθηνών μετατρέπεται στη μεγάλη αρένα πολιτικών συγκρούσεων, σε διακύβευμα της εξουσίας.

Με το «νόμο Μαθουσάλα» δε θα σας απασχολήσω. Να σημειώσω μόνο ότι εδώ ο Ανδρέας Παπανδρέου, ως πρωθυπουργός το 1982, γίνεται «πατροκτόνος», ανατρέποντας το νόμο του πατέρα του Γεωργίου Παπανδρέου ως Υπουργού Παιδείας το 1932. Ανατρέπεται ένα νόμο που μέσα από τις λεπτομερείς διατάξεις του και την πολύ καλή προετοιμασία του (Παπούλιας) διαμόρφωσε από τη μια ένα τιμιενταρισμένο γραφειοκρατικό, πυραμιδωτό, ορθολογικό μοντέλο διακυβέρνησης στο εσωτερικό του Πανεπιστημίου και από την άλλη εγκαθίδρυσε ένα καθεστώς εταιρικής νομής της εξουσίας ανάμεσα στο κράτος και στο Πανεπιστήμιο με κυρίαρχη δύναμη τους τακτικούς καθηγητές, την έδρα (Παπαδάκης: 2004)

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Το μοντέλο πανεπιστημίου, ο «ιδεότυπος», που θα καθιερωθεί στην Ελλάδα με την ίδρυση του Οθωνικού Πανεπιστημίου είναι το συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό μοντέλο των Βαυαρών με κυρίαρχη αντίληψη το σχολαστικισμό, τον κλασικισμό, τον εθνοκεντρισμό. Εξάλλου, στην αναλυτική εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1899 αυτό δηλώνεται με σαφήνεια: «Αυτό είναι το πρότυπο που οι ιδρυτές του ελληνικού πανεπιστημίου είχαν μπροστά τους» (Μπουζάκης: 1994).

Στόχος ήταν η διαμόρφωση του πολίτη – πατριώτη για το νεοδιαμορφούμενο έθνος – κράτος. Αυτή η αντίληψη οδήγησε στον υπερτονισμό των ιδεολογικοπολιτικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Ο ασφυκτικός κρατικός εναγκαλισμός και ο ιδεολογικοπολιτικός έλεγχος του Πανεπιστημίου από το κράτος θα είναι κυρίαρχο γνώρισμα κατά την εξεταζόμενη περίοδο. Το παραγμένο συχνά πολιτικό τοπίο θα συμπαρασύρει και τις επιχειρούμενες αλλαγές στο Πανεπιστήμιο, θα εγκλωβίζει το ελληνικό Πανεπιστήμιο ες εθνοκεντρικά, ελληνοκεντρικά πλαίσια.

Προσπάθειες για υπέρβαση του Βαυαρικού κανονισμού έγιναν πολλές. Στόχος ο επαγγελματικός – αναπτυξιακός προσανατολισμός, η σύνδεση του Πανεπιστημίου με τις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες του τόπου. Η αναστολή και η ακύρωση αυτών των προσανατολισμών ανάγεται σε ιδεολογικοπολιτικά και όχι οικονομικά αίτια. Το Πανεπιστήμιο λειτούργησε ως διακύβευμα της εξουσίας με συνεχή και ασφυκτικό κρατικό εναγκαλισμό.

Η ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση έναν αιώνα μετά την ίδρυση του Οθωνικού Πανεπιστημίου, είχε ήδη διαμορφώσει τα τρία αρνητικά χαρακτηριστικά που και σήμερα τη διακρίνουν: «την υπεργραφειοκρατικοποίηση σε συνδυασμό με ασφυκτικό έλεγχο από το κράτος τον ανταγωνισμό για την απόκτηση πολιτικού κυρίως κεφαλαίου και όχι πολιτισμικού και την εσωστρέφεια και περιχαράκωση σε σχέση με το ευρύτερο περιβάλλον» (Μουζέλης: 1997).

Το Βαυαρικό μοντέλο της «πρώιμη δημοκρατικής» εκπαιδευτικής δομής (είσοδος στο Πανεπιστήμιο χωρίς εξετάσεις, Τσουκαλάς: 1975) θα αντικατασταθεί έναν αιώνα αργότερα, το 1932, οπότε θεσμοθετείται το πανεπιστήμιο για την ηγέτιδα τάξη και κυριαρχεί η αντίληψη της χαρισματικής ιδεολογίας (Παπαδάκης: 2004).

ΠΗΓΕΣ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

ΔΕΡΤΙΛΗΣ, Γ., *Ιστορία του ελληνικού κράτους 1830-1920*, Εθνική Τράπεζα, Γ΄ έκδοση, Αθήνα, 2005

ΔΗΜΑΡΑΣ, Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Α΄ και Β΄ Αθήνα, 1974

ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α., «Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικοσυγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και σχεδιάσματα», στο *περιοδικό της Ελ.Ε.Ι.Ε. «Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης»*, τχ. 1^ο, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

ΚΡΙΜΠΑΣ, Κ., «Η ανώτατη παιδεία 1949-1974, σσ.153-166 και 1974-2000», σσ.145-162, στο ένθετο της εφ. «ΤΑ ΝΕΑ» με τίτλο «Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, 1770-2000», τόμος 10^{ος}, τ. 10 και 11, Αθήνα 2005.

ΚΡΕΜΜΥΔΑΣ, *Νεότερη ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή*, Τυποθήτω, Αθήνα 2001.

ΚΥΡΙΑΖΗ, Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, έκδοση ε΄, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2002.

ΜΟΥΖΕΛΗΣ, Ν., *Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα*, στο *Ίνδικτος*, τ. 8/1997, σσ. 109-119, Αθήνα.

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στη Ελλάδα, Τόμος Α΄ και Β΄*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1994

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005), Τόμος Α΄ και Β΄*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2006

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., «Μεταρρυθμιστικές απόπειρες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Από τα νομοσχέδια του Ευταξία το 1899 στον οργανισμό του 1932», στο *βιβλίο Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2007

ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ, Ν., *Η παλίμψηστη εξουσία – Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα – από το Ν.5343/32 στο Ν.1268/82*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004.

ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ, Ν. – ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., «Στοιχεία κράτους πρόνοιας σε μια τεθνεύσα δημοκρατία – Οι ανιχνεύσεις (εκπαιδευτικές) όψεις μιας αντίφασης, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* (εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε), τ. 108-109, Β΄-Γ΄(2002), σσ.33-68.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. «Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο της Σμύρνης: Ένα Πανεπιστήμιο και ένα όραμα όπως το ενσάρκωσε ο εμπνευστής και ιδρυτής του μαθηματικός Κων/νος Στεφάνου Καραθεοδωρή,» *εισήγηση στο*

4^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης, με θέμα: «Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης» Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 6-8 Οκτωβρίου 2006.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. – ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ, Ν., «Η πρώιμη μεταρρύθμιση. Τα νομοσχέδια Τσάτσου-Ευρυγένη για τη μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης (1974-75)», στο *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 11/2003, σσ. 187-228.

ΣΒΟΡΩΝΟΣ, Ν., *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986 (θ' έκδοση).

ΣΚΑΡΠΑΛΕΖΟΣ, Α. (επιμ.), *Από την ιστορίαν του Πανεπιστημίου Αθηνών (ιστορικά κείμενα και ιστορικά στοιχεία)*, τύποις Χαραλ. Λ. Συνοδινού Ε.Ε., Αθήναι, 1964.

ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ, Κ., *Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, στο Δευκαλίων*, τ. 13, Αθήνα 1975.

ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ, Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1982.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι – Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, εκδ. Κέρδος, Αθήνα 1977.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

BERELSON, *Content analysis in Communication Research*, New York: Free Press, 1952.

GUDJONS, H. *Padagogisches, Grundwissen, Bad Heilbrunn*, 1994 (2h Auflage).

WEILER, H., Legalisation, "expertise and Participation: strategies of compensatory legitimization policy", *Comparative Education review*, 27(2), 1983, σσ. 259-277.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ ΑΠΟ ΤΟ 15^ο ΩΣ ΤΟΝ 20^ο ΑΙΩΝΑ

Αγαθή ΡΟΓΔΑΚΗ
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
ΤΕΕΑΠΗ Παν/μίου Πατρών

Αναστάσιος ΣΤΑΥΡΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ
Εκπαιδευτικός, Πολιτικός Επιστήμονας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μορφοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης στη Γερμανία αρχίζει από τα μέσα του 15^{ου} αι. με την εισαγωγή της «Νέας Γνώσης». Η κρίση του θεσμού των Πανεπιστημίων το 16^ο αι., που πηγάζει από τις θρησκευτικές εντάσεις, επηρεάζει τα προτεσταντικά γερμανικά Πανεπιστήμια, που βρίσκονται πλέον υπό τον έλεγχο της κοσμικής εξουσίας. Σταθμοί για την Ανώτατη εκπαίδευση της Γερμανίας αποτελούν: η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Halle το 1694 και η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Göttingen το 1734. Οι αρχές του 19^{ου} αι. βρίσκουν τα Πανεπιστήμια σε μια εξελικτική πορεία, που διαπνέεται από το Διαφωτισμό, τις σημαντικές πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις, αλλά και τη Γαλλική Επανάσταση. Το «Νέο» Πανεπιστήμιο του Βερολίνου ιδρύθηκε το 1809 και εισήγαγε καταλυτικές καινοτομίες για την πορεία της ανώτατης εκπαίδευσης, αποτελώντας πρότυπο ως σήμερα. Η Ανώτατη Εκπαίδευση στη Γερμανία στις αρχές του 20^{ου} αι. διακατέχεται από ταξικό χαρακτήρα κι από μια διαρκή τάση ανανέωσης με στροφή στην επαγγελματική εκπαίδευση και σύνδεση της γνώσης με την οικονομία και τον καταμερισμό εργασίας.

ABSTRACT

The Higher education in Germany starts to be constructed in the middle of the 15th century with the introduction of the "New Knowledge". The most important landmarks for the Higher education in Germany are: the foundation of the Halle University in 1694, the Göttingen University in 1734 and the foundation of the "New" University in Berlin in 1809. In the beginning of the 20th century the German Universities turn to the professional education, as they connect the knowledge with the profession and the economy.

Η Ανώτατη Εκπαίδευση αρχίζει να μορφοποιείται στη Γερμανία από τα μέσα του 15^{ου} αιώνα με την εισαγωγή της «Νέας Γνώσης», μιας πρωτοποριακής θεωρίας, που ακολουθεί τη φιλοσοφία των ανθρωπιστών ως προς τη γνώση, που έχει σαν κύριο άξονά της τον άνθρωπο. Θεωρείται ότι η «Νέα Γνώση» έρχεται σε αντίθεση με τις ως τότε επικρατούσες βασικές αρχές και σκοπούς της Ανώτατης Εκπαίδευσης, που ήταν: η προώθηση της χρήσιμης γνώσης και η επιβολή της προστασίας της χριστιανικής πίστης.

Στην πραγματικότητα η «Νέα Γνώση» θεωρείται ως απειλή στα συμφέροντα της συντεχνίας των καθηγητών. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε τη διαφορά του Βορειοευρωπαϊκού Διαφωτισμού από εκείνον του Νότου, που χαρακτηρίζεται από την ευσέβεια και όχι την εκκοσμίκευση, όπως στην Ιταλία. Οι

Βορειοευρωπαίοι Ανθρωπιστές (German Humanists) κρίνουν αρνητικά την καθολική Εκκλησία, στρέφονται στη μελέτη της κλασικής αρχαιότητας και μελετούν τη Βίβλο από το πρωτότυπο, για να ανακαλύψουν το αυθεντικό πνεύμα του Χριστιανισμού. Ο Johann Huss στη Βοημία οδηγεί τη χώρα του σε σχίσμα με την παπική εκκλησία, αμφισβητώντας την «παπική αυθεντία». Στην παπική εκκλησία εμφανίζονται πολλά φαινόμενα διαφθοράς, όπως η έκδοση συχωροχαρτιών, χρηματισμοί, υπέρογκες δαπάνες, εξαγορά αξιωμάτων, φιλαργυρία και ευνοιοκρατία. Αυτή η κατάσταση διαφθοράς της παπικής εκκλησίας έχει μεγάλο αρνητικό αντίκτυπο στις γερμανικές χώρες. Οι Γερμανοί ηγεμόνες οδηγούνται σε δυναμικές αντιδράσεις με σκοπό να απαλλαγούν από την παπική επιρροή. Αφορμή αντίδρασης δόθηκε με το «εμπόριο» συχωροχαρτιών του μοναχού Τέντζελ. Πρωτοστάτης στην αντίδραση αυτή ήταν ο Martin Luther, καθηγητής Θεολογίας του Πανεπιστημίου Wittenberg. Ο Λούθηρος θυροκολλά στις 31/10/1517 έξω από τον καθεδρικό ναό της πόλης ένα κατάλογο 95 θέσεων σχετικά με τα δογματικά ζητήματα και την κατάσταση της εκκλησίας, ζητώντας διάλογο. Οι συνάδελφοί του πανεπιστημιακοί του Πανεπιστημίου Wittenberg, αλλά και άλλων γερμανικών Πανεπιστημίων συναινούν με τις θέσεις του, τις πολλαπλασιάζουν και τις διαδίδουν στο πρόσφορο για κοινωνικές μεταβολές και επαναστατικές σκέψεις έδαφος της Γερμανίας. Οι θέσεις του Λούθηρου δημοσιοποιούνται και διώκεται από την παπική εκκλησία, όμως τον στηρίζει ο Δούκας της Σαξονίας, ο οποίος τον απαλλάσσει. Οι Γερμανοί διανοούμενοι της καθολικής εκκλησίας, με πιο σημαντικό τον John Eck, καθηγητή θεολογίας στο Πανεπιστήμιο Ingolstadt, στηρίζουν τον Πάπα. Στις 27/6/1519 πραγματοποιείται μια δημόσια συζήτηση μεταξύ Λούθηρου και Eck για τις 95 «θέσεις», παρουνεία λογίων, πανεπιστημιακών και διανοουμένων. Η συνάντηση αυτή αποτέλεσε την αφετηρία της Προτεσταντικής Μεταρρύθμισης, διασπώντας τελικά την ενότητα της Γερμανίας και φέρνοντας το σχίσμα με τη Δυτική εκκλησία.

Ο ρόλος των Πανεπιστημίων σε αυτή τη φαινομενικά θρησκευτική διαμάχη ήταν καταλυτικός. Τα Πανεπιστήμια άσκησαν μέσα από αυτή τη μεταρρυθμιστική έκρηξη, επίδραση στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα της Γερμανίας, αλλά και της Ευρώπης γενικά. Η επίδραση αυτή είναι αμφίδρομη, καθώς ο προτεσταντισμός επηρεάζει σημαντικά τις κατευθύνσεις των Πανεπιστημίων. Το θεολογικό σχίσμα επιφέρει ανάλογο χωρισμό και στα Πανεπιστήμια και επηρεάζει το καθεστώς εξάρτησής τους από την εκκλησία. Τα καθολικά Πανεπιστήμια ακολουθούν τη δική τους πορεία, ενώ τα Προτεσταντικά τις ανάλογες με το δόγμα αντιλήψεις, καθώς οι προτεστάντες χωρίζονται σε τρεις ομάδες: του Ζβίγγλιου, του Καλβίνου και της αγγλικανικής εκκλησίας. Τα Πανεπιστήμια μετά την προτεσταντική μεταρρύθμιση ελέγχονται από την κοσμική εξουσία (ηγεμόνας και τοπική αυτοδιοίκηση), αντί της εκκλησίας, που επιφέρει αλλαγές στη διοικητική τους οργάνωση, αρνείται να τους επιτρέψει αυτονομία και ελευθερία στους πανεπιστημιακούς δασκάλους.

Το 16^ο αιώνα οι θρησκευτικές εντάσεις και διαμάχες στη Ευρώπη είναι χειρότερες από τις πολιτικές. Η εναλλαγή στην εξουσία καθολικών και προτεσταντών κάθε είδους θεωρείται η πιο καταστροφική εμπειρία στην ιστορία των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων: Πανεπιστήμια κλείνουν και άλλα ανοίγουν, φοιτητές απαγορεύεται να σπουδάζουν σε ξένα Πανεπιστήμια, περιουσίες πανεπιστημίων απαλλοτριώνονται και οι πανεπιστημιακοί καθηγητές υποχρεώνονται σε όρκο αφοσίωσης στον ηγεμόνα, την πολιτική του και το επίσημο θρησκευτικό δόγμα, που υποστηρίζει. Άλλοι διώκονται, απολύονται ή επαναπροσλαμβάνονται, ανάλογα με τις αλλαγές εξουσίας. Ο φοιτητικός πληθυσμός αυξάνεται, αλλά η σύνθεσή του αλλάζει, καθώς οι ιδέες του Προτεσταντισμού προωθούν τα παιδιά της αριστοκρατίας και των ανώτερων αστικών οικογενειών.

Το δεύτερο μισό του 17^{ου} αιώνα με τις εξελίξεις, που έχουν συντελεστεί στην πολιτική και οικονομία, βρίσκει τα Πανεπιστήμια στη Γερμανία να αναζητούν μια αναπροσαρμογή, καθώς δε μπορούν να παράγουν τους ειδικούς επιστήμονες, που απαιτούνται για να στελεχώσουν κύρια τις κρατικές υπηρεσίες.

Σταθμό για την Ανώτατη εκπαίδευση της Γερμανίας, αλλά και όλης της Ευρώπης αποτελεί η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Halle το 1694, με πρώτιστο σκοπό την εκπαίδευση των κρατικών υπαλλήλων του πρωσικού κράτους. Σε αυτό το νέο Πανεπιστήμιο διδάσκουν τρεις σημαντικές προσωπικότητες: ο φιλόλογος Herman Franke, ο φιλόσοφος-νομικός Christian Tomasius και ο γιατρός-φυσικός επιστήμονας Ernest Stahl. Οι καινοτομίες, που επιχειρήθηκαν στη μορφή της διδασκαλίας και την εισαγωγή στο πρόγραμμα σπουδών νέων γνωστικών αντικειμένων, όπως οι κοινωνικές επιστήμες, με ταυτόχρονη αντικατάσταση της λατινικής γλώσσας στη διδασκαλία από την γερμανική, αποτέλεσαν πρότυπο για τα άλλα Πανεπιστήμια. Για πρώτη φορά δίνεται ακόμα στους καθηγητές ελευθερία να διδάσκουν αυτό που θεωρούν ορθό στο εκπαιδευτικό τους αντικείμενο και δίνεται έμφαση στην πρακτική γνώση και την σύνδεση πανεπιστημίου και κοινωνικής ζωής για την εξέλιξη κοινωνίας και ανθρώπου.

Στις αρχές του **18^{ου} αιώνα** πάνω στα χνάρια του Πανεπιστημίου της Halle ιδρύεται το 1734 το **Πανεπιστήμιο της Göttingen**, που διεπόταν από το φιλελεύθερο και ορθολογικό πνεύμα, που χαρακτήριζε την Ευρώπη το 18^ο αιώνα (εποχή των εφευρέσεων και επαναστατικών θεωριών). Σημαντική ήταν η προσφορά του τότε υπουργού Adolph Von Munchousen, που θεωρώντας την Ανώτατη Εκπαίδευση καθοριστική για τις κοινωνικές εξελίξεις, θεσμοθετεί την οικονομική και θεσμική ευθύνη της λειτουργίας του Πανεπιστημίου στο κράτος, δημιουργώντας έτσι μια σχέση αλληλεξάρτησης. Το Πανεπιστήμιο της Göttingen λειτούργησε με τις τέσσερις παραδοσιακές σχολές Νομική, Φιλοσοφία, Ιστορία και Θεολογία, αλλά και επιπλέον με Σπουδές Διοίκησης και Πολιτικών Επιστημών και Φυσικές Επιστήμες. Καθιερώθηκε ακόμα η ακαδημαϊκή ελευθερία στη διδασκαλία και την έρευνα.

Οι αρχές του **19^{ου} αιώνα** βρίσκουν τα Πανεπιστήμια σε μια εξελικτική πορεία, που διαπνέεται από το Διαφωτισμό, τις σημαντικές πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις, αλλά και τη Γαλλική Επανάσταση. Στη Γερμανική εκπαίδευση επικρατούν τρεις ιδεολογικές τάσεις: η Εθνικιστική, η Συντηρητική και η Νεοανθρωπιστική.

- **«Εθνικιστική»** : Υπερτονισμός της εθνικής συνείδησης του γερμανικού λαού (κύριος εκπρόσωπος ο Jonathan G. Fichte).
Σκοπός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης: να διατηρήσει, να μελετήσει και να προάγει τα εθνικά στοιχεία του γερμανικού πολιτισμού.
- **«Συντηρητική»** : Συντηρητική στροφή της γερμανικής κοινωνίας και ταυτόχρονη προσπάθεια επιστροφής στα μεσαιωνικά πρότυπα.
Σκοπός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης: Η διατήρηση της κατεστημένης δομής τους.
- **«Νεοανθρωπιστική»** : Επηρεασμός από την Αρχαία Ελλάδα, τους Έλληνες κλασικούς και τις αξίες τους. (κύριος εκπρόσωπος ο Mathias Gesner, καθηγητής Παν/μίου Göttingen, 1730).
Σκοπός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης: Εσωτερική αναδιάρθρωση των πανεπιστημίων, μελέτη των κλασικών σπουδών και άνοδος της Φιλοσοφικής .

Το 1809 ιδρύεται το «Νέο» **Πανεπιστήμιο του Βερολίνου** από τον σπουδαίο ανθρωπιστή διανοητή Wilhelm Von Humboldt, που σκοπό είχε να ανταποκριθεί στις κοινωνικές ανάγκες της εποχής. Ο Wilhelm Von Humboldt ήταν επικεφαλής στο Υπουργείο Παιδείας, όταν πρωθυπουργός ήταν ο βαρώνος Von Stein, σπουδαίος πολιτικός μεταρρυθμιστής, που επιδίωκε την ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Στα πλαίσια της κοινωνικής και πολιτικής ανασυγκρότησης του πρωσικού κράτους και μετά την απώλεια του Πανεπιστημίου της Halle λόγω αλλαγών στ σύνορα του κράτους (συνθήκη Tilsit 1807), ο Humboldt εισηγείται την ίδρυση του Πανεπιστημίου του Βερολίνου. Το πρωτοποριακό αυτό Πανεπιστήμιο διέπεται από το πνεύμα του Νεοανθρωπισμού, ανοίγει τις πόρτες του σε κάθε νέο γνωστικό αντικείμενο, έρευνα και διδασκαλία και δεν έχει σα μοναδικό στόχο πια το στενό επαγγελματισμό των φοιτητών του. Ο σπουδαίος ανθρωπιστής Humboldt διαφωνεί με το χωρισμό της γνώσης σε θεωρία και πράξη και την ύπαρξη των πανεπιστημίων μόνο για προετοιμασία κληρικών, νομικών, γιατρών και κρατικών λειτουργών. Αντιλαμβάνεται ότι η γνώση δεν είναι στατική, ότι απαιτείται η έρευνα και προωθεί μια νέα σχέση πανεπιστημιακών δασκάλων και φοιτητών με στόχο την προαγωγή της νέας γνώσης και την προώθηση της επιστημονικής έρευνας. Ο Humboldt πίστευε ακόμα στην περιορισμένη δύναμη του κράτους και την ελεύθερη αυτοέκφραση των ανθρώπων ως κίνητρο εξέλιξης. Έτσι το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου από την ίδρυσή του ήταν οικονομικά ανεξάρτητο και αυτόνομο, γιατί ο ιδρυτής του το θεωρούσε αυτό ως απαραίτητη προϋπόθεση για να προωθηθούν οι στόχοι του. Το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου αποτέλεσε σταθμό στην ιστορία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προκάλεσε αντιδράσεις στους συντηρητικούς, δεν κατέστη όμως δυνατό να αναχαιτιστεί η πορεία του. Το 1840 το Πανεπιστήμιο αυτό ήταν το μεγαλύτερο της Γερμανίας με 1772 σπουδαστές. Αποτέλεσε και αποτελεί πρότυπο για όλα τα άλλα Πανεπιστήμια, καθώς εισήγαγε καινοτομίες καταλυτικές για την πορεία της ανώτατης εκπαίδευσης. Τέτοιες ήταν:

- η προώθηση της ανιδιοτελούς και αμερόληπτης επιστημονικής έρευνας,
- η αλλαγή στις σχέσεις καθηγητών και σπουδαστών,
- η ανεξαρτησία του σε οικονομικό και διοικητικό επίπεδο από την κοσμική εξουσία.

Μετά το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου τα γερμανικά Πανεπιστήμια εξελίσσονται διαρκώς και αναδεικνύονται σε πρότυπα μίμησης για άλλα αμερικανικά και ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια. Ανανεώνουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με «άνοιγμα» σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, δίνουν μεγάλη σημασία και ώθηση στην επιστημονική έρευνα και αλλάζουν τις διδακτικές μεθόδους. Η ελευθερία της διδασκαλίας (**Lehrfreiheit**) και της επιλογής του διδακτικού αντικείμενου (**Lernfreiheit**), σε συνδυασμό με την πολιτικοποίηση των φοιτητών και την επικράτηση του ριζοσπαστικού πνεύματος αποτελούν γερμανικές

καινοτομίες. Σημαντικότερο στόχο μέσα από αυτές τις αλλαγές αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας της άμεσης σύνδεσης Πανεπιστημίων και κοινωνίας.

Η ανανέωση των Πανεπιστημίων, που είχε αρχίσει το 19^ο αι. συνεχίζεται τον **20^ο αιώνα**. Τα Πανεπιστήμια αναβαθμίζονται σε φοιτητικό δυναμικό και υλικοτεχνική υποδομή και εξαπλώνονται. Το κύρος των Πανεπιστημίων και των καθηγητών τους αυξάνεται στη γερμανική κοινωνία. Διατηρείται ωστόσο ο ταξικός χαρακτήρας τους.

Αίτια αυτής της ανανέωσης :

- Ταχεία εκβιομηχάνιση της κοινωνίας και ανάγκη εξειδικευμένου επιστημονικά και τεχνολογικά ανθρώπινου δυναμικού.
- Ισχυροποίηση της αστικής τάξης
- Σταδιακή υποχώρηση του θεολογικού πνεύματος προς όφελος των διαφωτιστικών ιδεών
- Εκκοσμίκευση των Πανεπιστημίων και αποδέσμευσή τους από την επιρροή της Εκκλησίας, καθώς ως τότε η σχέση Εκκλησίας-Πανεπιστημίου λειτουργούσε ως τροχοπέδη στην αναβάθμισή τους.
- Αλματώδης γνωστική ανάπτυξη και θεαματικές επιστημονικές ανακαλύψεις
- Στροφή στην εμπειρική γνώση
- Σταθεροποίηση ενός ισχυρού εθνικού κράτους

Πρωτοστάτης σε αυτή την ανανεωτική πορεία είναι το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Μετά το 1850 η δομή του αλλάζει και οι τέσσερις βασικές σχολές του οριοθετούνται στεγανά ως προς τα γνωστικά τους αντικείμενα. Η εικόνα αυτή διατηρείται ως το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Η μεταπολεμική γερμανική κοινωνία υφίσταται κρίση συνείδησης και εσωτερικές ανακατατάξεις, που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική.

Η **αλλαγή στην Εκπαιδευτική πολιτική** επιβάλλεται για τους παρακάτω λόγους:

- Στροφή της κοινωνίας στην επαγγελματική εκπαίδευση
- Απαίτηση των μεσαίων τάξεων για εξασφάλιση επαγγελματικών προσόντων των παιδιών τους με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική καταξίωση
- Σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και τον καταμερισμό εργασίας

Η κοινωνία στρέφεται στην **επαγγελματική εκπαίδευση** και τη σύνδεση της γνώσης με την οικονομία και τον καταμερισμό εργασίας. Ιδρύονται έτσι Ανώτατα Ιδρύματα Επαγγελματικής κατεύθυνσης (Τεχνολογικές Σχολές, Ινστιτούτα και Ακαδημίες). Αυτά τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ωστόσο δεν απέκτησαν το ίδιο πανεπιστημιακό status με τα Πανεπιστήμια ως το 1899, ύστερα από πιεστικές διεκδικήσεις και παρέμβαση του Kaiser Wilhelm. Αιτία γι' αυτό ήταν ότι η πλειοψηφία των σπουδαστών τους είναι κατώτερης κοινωνικής τάξης και απόφοιτοι τεχνικής κατεύθυνσης (Realgymnasium ή Oberrealschule), αντίθετα από τους φοιτητές των Πανεπιστημίων, που στην πλειονότητά τους είναι απόφοιτοι των κλασικών γυμνασίων (Gymnasium) και έχουν αναγνωρισμένο πτυχίο (Arbitur), ανήκουν δε στα ανώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των φοιτητών των γερμανικών Πανεπιστημίων κατά το ακαδημαϊκό έτος 1902-03, όπως αυτή ορίζεται από την επαγγελματική απασχόληση του πατέρα τους. Διακρίνεται καθαρά από τα στοιχεία αυτά ο ταξικός χαρακτήρας της Ανώτατης εκπαίδευσης στη Γερμανία, που αντανακλάται στο μεγάλο κύρος των Πανεπιστημίων την εποχή αυτή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

(πηγή: Σπ. Ράσης «Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα», σ.203)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1. Αξιωματικοί, στρατιωτικοί υπάλληλοι και στρατιωτικοί γιατροί	1,9%
2. Ανώτατοι κρατικοί υπάλληλοι, δικαστές και δικηγόροι	6,1%
3. Εκπαιδευτικοί με τριτοβάθμια εκπαίδευση	4,5%
4. Κληρικοί και θεολόγοι	5,8%
5. Γιατροί, φαρμακοποιοί, κτηνίατροι	5,0%

6.Δάσκαλοι, μεσαίοι και κατώτεροι κρατικοί υπάλληλοι χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, υπαξιωματικοί	22,1%
7. Ενοικιαστές ακινήτων	0,6%
8. Μεγαλοκτηματίες	5,2%
9. Ανεξάρτητοι αγρότες	6,3%
10. Επιχειρηματίες, βιομήχανοι και υψηλόβαθμα στελέχη βιομηχανίας	9,7%
11. Μικροί ανεξάρτητοι έμποροι και καταστηματάρχες	26,3%
12.Μικροί και μεσαίοι ιδιωτικοί υπάλληλοι	2,3%
13. Εργάτες	1,2%
14. Άλλα επαγγέλματα	2,6%

Στη δεκαετία του '60 εκδημοκρατίζεται η αριστοκρατική δομή της Ανώτατης Εκπαίδευσης και πολλά από τα Ανώτατα αυτά Επαγγελματικά Ιδρύματα προσαρτίζονται στα υπάρχοντα Πανεπιστήμια.

Η **δομή** των Γερμανικών Πανεπιστημίων είναι αυστηρή.

Στην κορυφή της ιεραρχίας υπάρχει ο **Τακτικός Καθηγητής** (Ordinarius), ο οποίος έχει:

- Διδακτική αυτονομία και διοικητική εξουσία
- Ισόβια κατοχή της Πανεπιστημιακής έδρας (φέουδο)
- Μοναδικότητα της έδρας του στη συγκεκριμένη επιστήμη
- Δικαιοδοσία και υπευθυνότητα για το ερευνητικό έργο στο αντικείμενό του

Υπ' αυτόν είναι ο **Λέκτορας** (Privatdozent) που διδάσκει, αλλά είναι άμισθος (κατά περίπτωση πληρωνόταν από τους φοιτητές του).

Συνεργάτες και βοηθοί του οι φοιτητές-ερευνητές, ωστόσο τις επιστημονικές ανακαλύψεις των ερευνητικών ομάδων καρπούται μόνο ο καθηγητής. Κατά περίπτωση εξειδικευμένο διδακτικό έργο αναλάμβαναν οι αναπληρωτές καθηγητές (Extra Ordinarii), που είχαν εξειδικευμένο διδακτικό αντικείμενο, αλλά καμιά διοικητική εξουσία.

Η εκλογή ενός νέου Πανεπιστημιακού Δασκάλου σε κενή θέση τακτικού καθηγητή για την πλήρωση νέας θέσης σε άλλο γνωστικό τομέα διενεργούνταν από το Συμβούλιο των Τακτικών Καθηγητών, ωστόσο προϋπόθεση για το διορισμό του ήταν η επικύρωση της απόφασης του συμβουλίου από το Υπουργείο Παιδείας, αν συμφωνούσε. Έτσι η εξάρτηση από το Υπουργείο ήταν άμεση και περιόριζε την πανεπιστημιακή ελευθερία. Η δομή αυτή των γερμανικών Πανεπιστημίων διατηρείται αναλλοίωτη ως το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα.

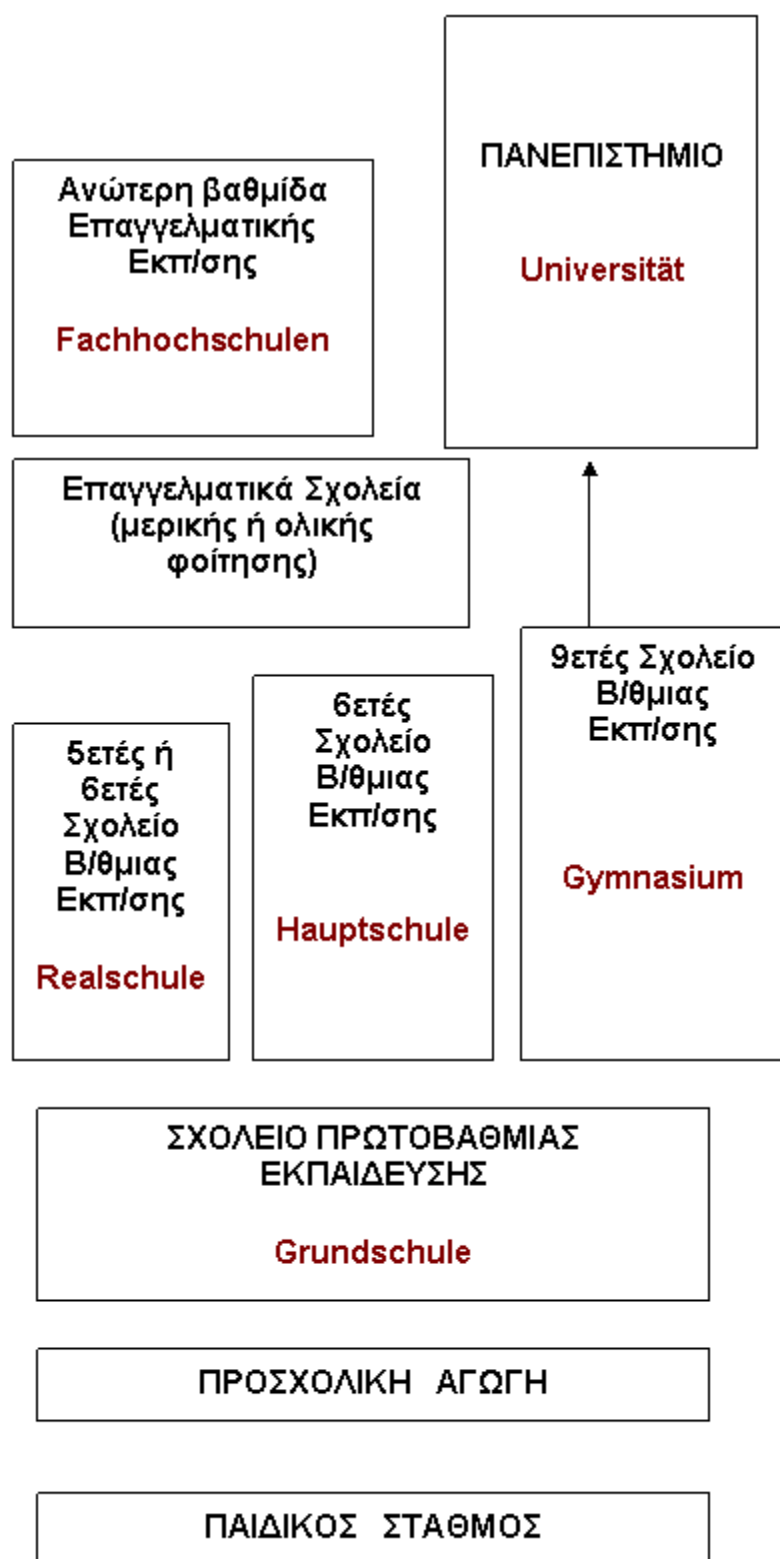
Στη σημερινή Γερμανία το Gymnasium οδηγεί μετά από εξετάσεις (Abitur) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το Hauptschule και το Realschule οδηγούν στις Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές.

Στον πίνακα, που παρατίθεται αποτυπώνεται σχηματικά η σημερινή δομή της εκπαίδευσης στη Γερμανία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

(πηγή: Μπουζάκη Σ., Συγκριτική Παιδαγωγική, σ.151, Gutenberg, Αθήνα 2001)

ΓΕΡΜΑΝΙΑ : ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΗΜΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Bohme H., An introduction to the social and economic History of Germany,

Cambridge University Press 1993.

2. Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, τόμοι 14, 16 και 51.
3. Fichte J.G., Addresses to the German nation, New York 1968.
4. Kohn H., The mind of Germany: The Education of a Nation, New York 1960.
5. Lehman S., "Federal Republic of Germany": System of Education 1985.
6. Μπουζάκης Σ., Συγκριτική Παιδαγωγική τόμος III, Αθήνα 2001, Gutenberg.,
7. Ράσης Σπ., Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα, Αθήνα 2004, εκδ. Παπαζήση.
8. Ruegg W., A History of the University in Europe, Vol.1, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΑΞΕΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1985 – 1990. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ Π.Α.Σ.Π. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κωνσταντίνος ΚΩΣΤΑΒΑΣΙΛΗΣ
Φιλόλογος, Δρ. Φ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περίοδος 1985-1990 αποτελεί κομβικό σημείο στην ιστορία του φοιτητικού κινήματος, καθώς είναι αναγκασμένο πια να επαναπροσδιορίσει τη στάση του. Μετά από μια περίοδο έντασης με έμφαση κυρίως στην πολιτική αντιπαράθεση με την εξουσία κι επιρροές από το αντιδικτατορικό κίνημα, οι παρατάξεις βρίσκονται αντιμέτωπες με μια πρόκληση. Με το νόμο 1268/82 για την Παιδεία αποκτούν για πρώτη φορά ρόλο στη διοίκηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και στις εκλογές για την ανάδειξη πρυτανικών αρχών. Είναι αναγκασμένες λοιπόν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Η Π.Α.Σ.Π., ως παράταξη που πρόσκειται στο κυβερνών κόμμα, βρίσκεται σε δίλημμα. Από τη μια η ιδεολογία της επιβάλλει δυναμική παρουσία και σύγκρουση με τους νέους θεσμούς διοίκησης, από την άλλη η σχέση της με το ΠΑ.ΣΟ.Κ. προσδιορίζει μια λογική στήριξης των κυβερνητικών επιλογών. Η Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων αποτελεί τυπικό δείγμα αυτού του τρόπου σκέψης. Έχοντας ένα αρκετά αριστερό παρελθόν, προσπαθεί να διατηρήσει, όσο είναι δυνατόν, τη φυσιογνωμία μιας αριστερής παράταξης. Ταυτόχρονα όμως επιχειρεί να στηρίξει τους νέους θεσμούς αλλά και την κυβερνητική πολιτική. Αυτού του είδους όμως η πολιτική σε συνδυασμό με την αδυναμία των παρατάξεων να συνεργαστούν για την επίλυση σοβαρών προβλημάτων που αφορούσαν το φοιτητικό κίνημα, οδήγησε σταδιακά σε αποδυνάμωσή του τόσο ως προς τη μαζικότητα, όσο και ως προς την αποδοτικότητα των παρατάξεων με αρνητικές συνέπειες.

ABSTRACT

The period 1985-1990 is a critical point in the history of the students' movement because the students' union parties mostly had to reconsider their ways of action. After a period of great political struggles under the influence of the fight against the dictatorship in 1973, the students' union parties were facing a challenge. According to the law 1268/82 that organized the affairs of education at Universities, the students were participating in the administration of the Universities and in the election for the Dean of each University. Therefore they had to adapt themselves to the new status. PASP, the group that was near PASOK, which became government in 1981, was facing a great dilemma. On the one hand its leftist history and its ideological principals imposed a dynamic action and clash with the new law. On the other hand its relationship with PASOK defined an active supporting to the government's choices. PASP of Ioannina is a typical sample of this way of acting at the Universities this period. This policy in combination with the incapability of the parties to collaborate towards a solution of the serious problems of the Universities, leded the movement to a weakness and negative consequences for PASP.

1. ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟ ΚΙΝΗΜΑ

Το 1973, με την κατάληψη του Πολυτεχνείου, την αντίσταση των φοιτητών που επέλεξαν να συγκρουστούν με τη δικτατορία, τη θυσία αρκετών από αυτούς αλλά και τα συνακόλουθα πολιτικά αποτελέσματα, αποτέλεσε κομβικό σημείο στην πορεία του φοιτητικού κινήματος το οποίο καθιερώνεται πλέον στη συνείδηση των πολιτών ως σημαντική συνιστώσα της νεοελληνικής κοινωνίας

Έτσι μετά την πτώση της χούντας το φοιτητικό κίνημα φουντώνει και αναπτύσσει σημαντική δραστηριότητα (Κριμπάς 2004), ενώ τα Πανεπιστήμια μετατρέπονται σε πολιτικό στίβο όπου οι φοιτητές, είτε οργανωμένοι σε περισσότερες από 10 δημοκρατικές παρατάξεις είτε ανοργάνωτοι, βιώνουν

καθημερινά έντονες συγκρούσεις στα αμφιθέατρα (Δημαράς 1981). Το φοιτητικό κίνημα δίνει αγώνες για να μην εφαρμοστεί ο νόμος 815 με μαζικές καταλήψεις σχολών και αποχή από τα μαθήματα.

Η αγωνιστική αυτή διάθεση οφείλεται εν πολλοίς και στη βαριά κληρονομιά του Πολυτεχνείου. Σύμφωνα με τον Κ. Κριμπά οι φοιτητές θεωρούσαν ότι σχεδόν μόνοι τους με τη συνδρομή ελάχιστων καθηγητών έσωσαν την τιμή της πανεπιστημιακής κοινότητας και ότι οι περισσότεροι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι είτε συμβιβάστηκαν είτε συνεργάστηκαν με τις δικτατορικές αρχές. Ως εκ τούτου αναλαμβάνουν οι ίδιοι το ρόλο του τιμητή των δημοκρατικών διαδικασιών στον πανεπιστημιακό χώρο αλλά συγχρόνως και του προασπιστή των συμφερόντων τους απέναντι σ' αυτό που οι ίδιοι ονομάζουν «καθηγητικό κατεστημένο» (Κριμπάς 2004).

Με την εκλογική νίκη του ΠΑ. ΣΟ. Κ. τον Οκτώβριο του 1981 τα Πανεπιστήμια εισέρχονται σε μια τελείως νέα περίοδο όσον αφορά τη δομή και τη λειτουργία τους, καθώς εισήχθησαν μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούσαν στον εκδημοκρατισμό των Α.Ε.Ι., των οποίων η δομή είχε δημιουργηθεί κατά τα γερμανικά πρότυπα, αυξάνοντας την ισχύ του κατώτερου διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών έναντι ενός πανίσχυρου, μέχρι τότε, καθηγητικού κατεστημένου. Στην πράξη οι μεταρρυθμίσεις αυτές συνδυάστηκαν με μια ήδη χαώδη κατάσταση και έδωσαν νέες διαστάσεις πολιτικοποίησης στη φοιτητική ζωή (Clogg, 1995).

Πρόκειται για το νόμο 1268/82 ο οποίος εισήγαγε νέες δομές στη μέχρι τότε λειτουργία του ελληνικού πανεπιστημίου, καταργούσε την έδρα, εισήγαγε το θεσμό του τμήματος και του τομέα, περιόριζε τη διοικητική αυθαιρεσία, εξίσωνε το κατώτερο με το ανώτερο διδακτικό προσωπικό (βαθμίδες μελών Δ.Ε.Π.), αλλά, κυρίως, καθιέρωνε τη φοιτητική συμμετοχή στα όργανα διοίκησης του Πανεπιστημίου (πρυτανικό συμβούλιο, σύγκλητος, γενικές συνελεύσεις τμημάτων, εκλεκτορικό σώμα πρυτανικών εκλογών κ. α.). Ακόμα και για τους εκπροσώπους της προοδευτικότερης πλευράς των καθηγητών αυτές οι αλλαγές ήταν εξαιρετικά δύσκολο να γίνουν αποδεκτές, πολλώ δε μάλλον που δεν ήταν προϊόν ευρύτερης συμφωνίας της κυβέρνησης με την πανεπιστημιακή κοινότητα. Σύμφωνα με πανεπιστημιακούς της εποχής ο νόμος αυτός δεν περιορίστηκε στις απαραίτητες αλλαγές και στους νεωτερισμούς που είχαν από καιρό ωριμάσει, αλλά κατήργησε δοκιμασμένες διαδικασίες καθιερώνοντας άλλες συχνά ανεφάρμοστες. Έτσι η πανεπιστημιακή τάξη πέρασε απότομα από τη συντηρητική άπνοια στη ριζοσπαστική θύελλα (Κριμπάς, 2004).

Είναι γεγονός ότι ο νόμος 1268, με τα πρωτοφανή ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών που προέβλεπε, έδωσε έναν τελείως διαφορετικό χαρακτήρα στη μεταβολή της δομής των Α.Ε.Ι.. Κατά την άποψη των πανεπιστημιακών ο νόμος παρέδιδε πλήρως τα Α.Ε.Ι. στους φοιτητές, δηλαδή σε άτομα άπειρα και στερούμενα κριτηρίων για να αποφασίσουν θέματα έρευνας και εκπαίδευσης (Κριμπάς, 2004). Πρόκειται για κρίση οπωσδήποτε μονοσήμαντη, ενδεικτική όμως του πώς αντιμετωπιζόταν από τους καθηγητές, ακόμα και τους πιο προοδευτικούς, το φοιτητικό κίνημα, το οποίο στη δεδομένη στιγμή βρισκόταν στην κρίσιμότερη ίσως καμπή της ιστορίας του.

Οι φοιτητικές παρατάξεις οι οποίες μέσα από τους αγώνες των προηγούμενων ετών έχουν αποκτήσει αρκετά αυξημένο κύρος μεταξύ των φοιτητών, βρίσκονται αντιμέτωπες με την πρόκληση μιας σχετικά ισότιμης συμμετοχής στη διοίκηση των Α.Ε.Ι.. Είναι αναγκασμένες λοιπόν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Δυστυχώς η περαιτέρω πορεία τους θα διαψεύσει τις προσδοκίες των συντακτών του νόμου και θα δικαιώσει σε μεγάλο βαθμό τους φόβους των καθηγητών. Όπως κατέδειξε η ίδια η πραγματικότητα, οι φοιτητικές δραστηριότητες, μετά τη δημοσίευση του Νόμου Πλαισίου, ρέπουν σταδιακά από την πολιτικοποίηση της μεταπολιτευτικής περιόδου προς μια κομματικοποίηση. Η τάση αυτή, η οποία ήδη προϋπήρχε, άρχισε να εμφανίζεται εντονότερα κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, σε σημείο μάλιστα τέτοιο που να οδηγεί σε διαπιστώσεις του τύπου «τα πολιτικά κόμματα αποκτούν λίγο πολύ μονίμους εκπροσώπους μέσα στα πανεπιστήμια, οι οποίοι δρουν ακολουθώντας αποκλειστικά κομματικά κριτήρια» (Κριμπάς, 2004). Η διαπίστωση αυτή, έστω κι αν δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα, αντικατοπτρίζει την τάση των πανεπιστημιακών δασκάλων της εποχής εκείνης απέναντι στις φοιτητικές παρατάξεις. Η επιφυλακτικότητα και η διαφαινόμενη δυσπιστία που αναδύεται, καθιστούσαν δύσκολη τη συνεργασία των δύο πλευρών, η οποία όμως αποτελούσε απαραίτητο στοιχείο για την ομαλή λειτουργία των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και την ουσιαστική εφαρμογή του Νόμου στην ολότητά του.

Ταυτόχρονα η διεκδίκηση εκ μέρους των φοιτητικών παρατάξεων περισσότερων δικαιωμάτων για τους φοιτητές, έξω από τις διαδικασίες που προσδιόριζε ο Νόμος, έδινε την εντύπωση ότι επρόκειτο για αιτήματα ικανοποίησης συντεχνιακών αιτημάτων, μετατρέποντας έτσι τις παρατάξεις σε φορείς μιας συντεχνιακής τάσης η οποία στόχευε κυρίως στην εξυπηρέτηση αντι-αξιοκρατικών αιτημάτων και στην καθιέρωση χαλαρότερων κριτηρίων στην εκπαιδευτική (κυρίως στην εξεταστική) δραστηριότητα. Την κατάσταση αυτή έρχονται να ενισχύσουν ορισμένα περιστατικά και συμπεριφορές που χαρακτηρίζονταν

από το στοιχείο της υπερβολής (Κριμπάς, 2004), ενώ και η εικόνα που οι ίδιες οι παρατάξεις, ως εκπρόσωποι του φοιτητικού κινήματος, εκπέμπουν προς την κοινωνία δεν είναι η καλύτερη. Η αφισορύπανση και η ηχορύπανση στους φοιτητικούς χώρους αλλά και στα πανεπιστημιακά κτήρια, η έντονη κομματικοποίηση και η υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στερούν σταδιακά από το φοιτητικό κίνημα την έξωθεν καλή μαρτυρία και το ωθούν βαθμιδόν προς την αποδυνάμωση. Παράλληλα διαμορφώνουν τις συνθήκες για μια συντηρητική μεταστροφή των φοιτητών οι οποίοι θεωρούν κατά κύριο λόγο τις παρατάξεις της Αριστεράς (που κυριαρχούσαν ως τότε στο φοιτητικό χώρο) υπεύθυνες για την κρίση που παρουσιαζόταν τόσο στη λειτουργία των Πανεπιστημίων, όσο και στη συγκρότηση του φοιτητικού κινήματος. Κατά τη δεκαετία του 1980, μετά την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από το ΠΑ.ΣΟ.Κ., μειώνονται σταδιακά στις φοιτητικές εκλογές οι ψήφοι της Π.Α.Σ.Π., της παράταξης δηλαδή που πρόσκειται στο κυβερνών κόμμα και αυξάνονται εκείνες της Δ.Α.Π. η οποία πρόσκειται στο συντηρητικό κόμμα της Ν. Δ., ενώ παραμένουν σχετικά σταθερές, με πτωτική πάντως πορεία, οι ψήφοι των κομμουνιστικών παρατάξεων. Παρατηρείται δηλαδή μια συντηρητική στροφή του φοιτητικού πληθυσμού (Κριμπάς, 2004) η οποία εντείνεται κατά τη δεκαετία του 1990 καθώς οι φοιτητές πλέον έχουν άλλες προτεραιότητες, τα πτυχία δεν αποτελούν πια ασφαλή δικλείδα εισόδου στην αγορά εργασίας καθώς η ανεργία αυξάνεται ολοένα και περισσότερο και τα μεταπτυχιακά αρχίζουν να αποτελούν έτσι ένα νέο αναγκαίο εφόδιο, οδηγώντας έτσι στην εντατικοποίηση των σπουδών που τόσο απεύχονταν οι φοιτητικές παρατάξεις του 1980!

2. Η ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ Π.Α.Σ.Π.

Με δεδομένες τα συνθήκες λειτουργίας των φοιτητικών παρατάξεων την περίοδο μετά το 1981 αντιλαμβάνεται κανείς τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η παράταξη της Π.Α.Σ.Π., η οποία αυτοπροσδιορίζεται ως παράταξη που πρόσκειται ιδεολογικά και πολιτικά στο ΠΑ.ΣΟ.Κ. (ΠΑΣΠ, 1985). Προσκειμένη λοιπόν στο κυβερνών κόμμα, βρίσκεται σε δίλημμα. Από τη μια το αριστερό της παρελθόν και οι ιδεολογικές της καταβολές επιβάλλουν δυναμική παρουσία και σύγκρουση με τη διοίκηση των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, έστω κι αν αυτή πλέον διέπεται από νέους θεσμούς και τρόπους λειτουργίας, αυτό δηλαδή που ονομάζεται από την ίδια «νέο καθηγητικό κατεστημένο». Από την άλλη η ιδεολογικοπολιτική της σχέση και η εν πολλοίς οργανωτική ως ένα βαθμό εξάρτηση από το ΠΑ.ΣΟ.Κ. (που κυβερνούσε πλέον τον τόπο) προσδιορίζει μια λογική στήριξης των κυβερνητικών επιλογών τόσο σε επίπεδο θεσμών όσο και πολιτικής.

Αυτό το δίλημμα θα εγκλωβίσει την Π.Α.Σ.Π. και τους εκπροσώπους της στα ελληνικά πανεπιστήμια σε μια κατάσταση διαρκούς εσωστρέφειας και αναζήτησης μιας νέας αναγνωρίσιμης και αποδεκτής από τους φοιτητές ταυτότητας σε όλη σχεδόν τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 (βλέπε σχετικά χωρία σε ανεπίσημα πρακτικά συνεδριάσεων της παράταξης, ΓΑΚ Άρτας, αρχείο ΠΑΣΠ). Έχει λοιπόν σημασία να ανιχνεύσουμε τα στοιχεία εκείνα που καθόρισαν τη φυσιογνωμία και το ρόλο της κυρίως την περίοδο 1985 – 1990, τα πρώτα δηλαδή χρόνια πλήρους εφαρμογής του Νόμου 1268/82 όπως τροποποιήθηκε λίγο αργότερα.

Σύμφωνα λοιπόν με εσωτερικό έγγραφο της Π.Α.Σ.Π. που βρίσκεται στο ομώνυμο αρχείο στα Γ.Α.Κ. Άρτας, με χρονολογία Οκτώβριος 1985, η φυσιογνωμία και ο ρόλος της συνίστανται:

- Α) στην αύξηση των όρων πρόσβασης της σπουδάζουσας νεολαίας ΠΑ.ΣΟ.Κ. στις φοιτητικές μάζες.
- Β) στην εξειδίκευση, την εμπέδωση, τη διευρυμένη αναπαραγωγή στη βάση του μαζικού χώρου, της πολιτικής γραμμής της κομματικής οργάνωσης
- Γ) στην αποτελεσματικότητα και ουσιαστικοποίηση της σημερινής (σ. σ. 1985) αναγκαιότητας για γενική οργανωτική, μαζική πολιτική για τη διεύρυνση του πολιτικού και κοινωνικού μετώπου της Αλλαγής στο Πανεπιστήμιο

Δ) στη δημιουργία προνομιακότερου χώρου κομματικής ανάπτυξης για τη σπουδάζουσα νεολαία ΠΑ.ΣΟ.Κ..

Από όλα αυτά γίνεται εύκολα κατανοητό πόσο η σχέση της Π.Α.Σ.Π. με τον κομματικό της φορέα επηρεάζει τη δράση της και τη λειτουργία της μέσα στα πανεπιστήμια, καθώς και πόσο δύσκολο, αν όχι αδύνατο, ήταν για την παράταξη αυτή να πείσει για τον ακηδεμόνευτο κι ανεξάρτητο λόγο της, ακόμα και στις περιπτώσεις (και υπήρξαν αρκετές) που άρθρωνε τέτοιοι λόγο μέσα στα αμφιθέατρα. Η ιδιότητά του κυβερνητικού κόμματος, που είχε το ΠΑ.ΣΟ.Κ., το καθιστούσε στα μάτια των αριστερών τουλάχιστον παρατάξεων ως *de facto* αντίπαλο, έστω κι αν η θεσμική μεταβολή του 1982 με το νόμο 1268 εκπλήρωνε πολλά από τα πάγια αιτήματα του φοιτητικού κινήματος. Έτσι η Π.Α.Σ.Π. έπαυε γι' αυτούς τους φοιτητές να

αποτελεί στοιχείο της αριστεράς και μετατρέπεται σε φερέφωνο της κυβέρνησης η οποία εκπροσωπούσε το κράτος το οποίο εκ προοιμίου θεωρούνταν αντίπαλο προς το φοιτητικό κίνημα, καλώς ή κακώς.

Η ανάγκη της Π.Α.Σ.Π. να αποδείξει ότι κάτι τέτοιο δεν ίσχυε θα την οδηγήσει αργότερα, το 1987, να επιδιώξει τη μετεξέλιξή της σε «αυτόνομη Π.Α.Σ.Π.», κάτι όμως που δεν έγινε εύκολα αντιληπτό από το ευρύ φοιτητικό κοινό, το οποίο βέβαια δεν μπορούσε να γνωρίζει τις σχέσεις που είχε η φοιτητική παράταξη με την κομματική οργάνωση του πολιτικού της φορέα. Οι σχέσεις αυτές εξειδικεύονται στο έγγραφο που προαναφέρθηκε και καθορίζονται ως εξής:

1) η οργάνωση παράγει τη γενική πολιτική γραμμή για κάθε σημαντικό ζήτημα και η παράταξη το εξειδικεύει στο χώρο της, το εμπλουτίζει με δημοκρατικές διαδικασίες και το υλοποιεί με δική της ευθύνη

2) υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους ώστε η οργάνωση να μην αποκόβεται από τα γεγονότα και η παράταξη να μην αυτονομείται

3) οι σχέσεις των δύο φορέων δεν είναι σχέσεις διαπραγμάτευσης αλλά πολιτικής καθοδήγησης και πειθούς, όχι αντιπαλότητας αλλά αλληλοκαθορισμού με προεξέχοντα τον κομματικό λόγο, όχι τεχνικής αλληλοκάλυψης αλλά αρμονικής συνύπαρξης με πολιτικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά.

Είναι εμφανής εδώ μια συγκεντρωτική τάση που προσδίδει στο κόμμα καθοδηγητικό – πατερνλιστικό χαρακτήρα και στη συνδικαλιστική παράταξη το ρόλο της προμετωπίδας του κόμματος στο μαζικό χώρο ώστε να εξασφαλιστούν προνομιακές συνθήκες παρέμβασής του. Η επίδραση του αριστερού τρόπου οργάνωσης είναι φανερή και τονίζεται ακόμη περισσότερο στο πλαίσιο αρχών λειτουργίας της παράταξης που, μαζί με ένα σχέδιο καταστατικού της, ολοκληρώνει το έγγραφο που αναφέραμε. Στο πλαίσιο αυτό τονίζονται συνοπτικά όλα τα χαρακτηριστικά λειτουργίας της Π.Α.Σ.Π., η οποία:

- πρόσκειται ιδεολογικά και πολιτικά στο ΠΑ.ΣΟ.Κ.
- παρεμβαίνει και καθοδηγεί με ολοκληρωμένες προτάσεις τους καθημερινούς αγώνες των φοιτητών
- αποδέχεται και χρησιμοποιεί τη μαρξιστική μέθοδο ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ ταυτόχρονα παίρνει υπόψη την προσφορά των επιγόνων του μαρξισμού για την προώθηση της θεωρητικής ανάπτυξης και τον εμπλουτισμό του
- εξειδικεύει και υλοποιεί στο Πανεπιστήμιο τη νικηφόρα στρατηγική της Εθνικής Λαϊκής Ενότητας, το περιεχόμενο της οποίας καθορίζεται από τον αντιιμπεριαλιστικό εθνικοανεξαρτησιακό χαρακτήρα της πάλης του λαού μας
- υιοθετεί τον ανοιχτό δημοκρατικό διάλογο και την αποτελεσματικότητά του μέσα κι έξω από τους κόλπους της, κατοχυρώνοντας στην πράξη τη δημοκρατία σαν μοναδικό μέσο επίλυσης των αντιθέσεων
- ολοκληρώνει τον αγώνα της και μέσα από την πάλη για την κατάκτηση των αξιών και ιδανικών του συμμετοχικού κι αυτοδιαχειριζόμενου σοσιαλισμού
- συνδέει τη θεωρία με την πράξη μέσα από τη μόνιμη επιλογή του τρίπτυχου «Μαζική αντίληψη, Μαζική δράση, Μαζικοποίηση».

Φαίνεται από τις θέσεις που αναπτύχθηκαν ως προς τις σχέσεις κομματικής οργάνωσης και παράταξης ότι η Π.Α.Σ.Π. δεν μπορούσε εύκολα να αποκοπεί το 1985 από τις αριστερού τύπου (και ίσως κομμουνιστικής επίδρασης) καταβολές της όσον αφορά την οργανωτική της διάταξη. Η αντίληψη δε ότι ο ρόλος της είναι να ετοιμάζει το έδαφος για την όσο το δυνατό καλύτερη και μαζικότερη απήχηση των κομματικών θέσεων στον πανεπιστημιακό χώρο δικαιολογεί μέχρι ενός σημείου την επιφυλακτική στάση που κρατούσαν οι πανεπιστημιακοί για αρκετό χρονικό διάστημα απέναντί της, παρά το γεγονός ότι απ' όλες τις φοιτητικές παρατάξεις, τη συγκεκριμένη περίοδο, ήταν ίσως η μόνη που ενδιαφερόταν να συνεργαστεί ουσιαστικά με τα μέλη Δ.Ε.Π. για την πρόοδο του Πανεπιστημίου.

Τη διάθεσή της αυτή για συνεργασία με κάθε φορέα πρόθυμο να την αποδεχτεί με στόχο την αναβάθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, η Π.Α.Σ.Π. την απέδειξε διοργανώνοντας στην Πάντειο, το Μάρτιο του 1986 (από τις 21 έως τις 23 του μηνός) ένα συνέδριο με θέμα «Πανεπιστήμιο 1986: η πρόκληση της συμμετοχής και της αναβάθμισης, πρόσκληση στην Ελλάδα του 2000» και αντικείμενα συζήτησης τα ζητήματα λειτουργίας του Πανεπιστημίου, τη σύνδεση των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και την παραγωγή, τον κοινωνικό ρόλο του επιστήμονα, τα μεταπτυχιακά και την έρευνα. Στο συνέδριο αυτό, στο οποίο συμμετείχαν και πολλοί πανεπιστημιακοί (μεταξύ των οποίων και αρκετοί πρυτάνεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Θ. Λιανό, Κ. Βεργόπουλο, Α. Σισσούρα, Γ. Νουτσόπουλο, Δ. Μαυράκη, Δ. Φατούρο, Μ. Σταθόπουλο, Σ. Σαββίδη, Δ. Τσάτσο, Κ. Τσουκαλά, Α. Μεταξά, Ε. Μπιτσάκη, Γ. Πανούση κ. α.) αναπτύχθηκε ουσιαστικός προβληματισμός σχετικά με τη δυνατότητα εμπλουτισμού και βελτίωσης του Νόμου Πλαισίου 1268/82, τη σημασία και την αναγκαιότητα έναρξης λειτουργίας μεταπτυχιακών σπουδών από ελληνικά πανεπιστήμια, την αναγκαιότητα ουσιαστικής συμμετοχής και συνεργασίας των φοιτητών με την πανεπιστημιακή κοινότητα και τη βάση επί της οποίας κάτι τέτοιο θα καθίστατο δυνατόν και το ρόλο των παρατάξεων σ' αυτή τη διαδικασία.

Η Π.Α.Σ.Π. δια των εκπροσώπων της κατέθεσε τη θέση της σχετικά με την κατάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και τις προοπτικές αναβάθμισής της. Στην εισήγηση που αναπτύχθηκε την πρώτη μέρα του συνεδρίου σχετικά με τη λειτουργία των Πανεπιστημίων, η άποψή της ήταν ότι η Ανώτατη Παιδεία εξακολουθούσε να είναι υποβαθμισμένη για λόγους που είχαν να κάνουν με τη συγκρότηση του ακαδημαϊκού σώματος, τη λειτουργία της ελληνικής οικονομίας, τη νοοτροπία του νεοέλληνα, την απουσία ιδεολογικού προτύπου κι εναλλακτικής πρότασης από το χώρο της Αριστεράς. Για την αναβάθμισή της ήταν αναγκαίος ο διαρθρωτικός μετασχηματισμός κι εκσυγχρονισμός των Πανεπιστημίων, μαζί με τις απαραίτητες θεσμικές αλλαγές αλλά και τη συντονισμένη δράση των ριζοσπαστικών δυνάμεων που δρούσαν στα Α.Ε.Ι.. Έτσι η Π.Α.Σ.Π. πρότεινε ως τρόπους αναβάθμισης:

- ❶ Δημοκρατική και εύρυθμη λειτουργία και συμμετοχή
- ❷ Επαναπροσανατολισμό του Πανεπιστημίου και σύνδεσή του με την παραγωγή και την κοινωνία
- ❸ Συγκρότηση νέας ιδεολογίας έξω από τα τεχνοκρατικά αδιέξοδα
- ❹ Διαμόρφωση νέου τύπου σχέσεων μεταξύ Πανεπιστημίου και Πολιτείας (ΠΑΣΠ, 1986) , χωρίς ωστόσο να καταλήγει σε συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με το πώς θα επιτυγχάνονταν αυτοί οι στόχοι και παρά το γεγονός ότι τουλάχιστον η δημοκρατική λειτουργία και η συμμετοχή είχαν θεσμικά κατοχυρωθεί με το νέο νόμο και απέμενε να δοκιμαστούν στην πράξη.

Παράλληλα, με δημόσια διακήρυξη - κάλεσμα προς τους φοιτητές και τους καθηγητές εν όψει του συνεδρίου, όριζε ως αναγκαία προϋπόθεση και κινητήρια δύναμη για την υλοποίηση του στόχου της αναβάθμισης, τη σύμπληξη ενός μετώπου για τη δημιουργική και ανανεωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου. Για τη συγκρότηση του μετώπου αυτού το μεν φοιτητικό κίνημα θα έπρεπε να αποτελέσει τον κορμό ενοποίησης όλων των δυνάμεων της πανεπιστημιακής κοινότητας για την υλοποίηση της πανεπιστημιακής αλλαγής, οι δε δημοκρατικοί διανοούμενοι θα έπρεπε να επιδιώξουν τη σύγκλιση όχι με γενικόλογες πολιτικές θέσεις, αλλά με πολιτικές προτάσεις για την πορεία και τη φυσιογνωμία της Ανώτατης Παιδείας.

Παρά τις καλές (και κατά το μάλλον ή ήττον αγνές) προθέσεις αλλά και τους μεγαλεπήβολους στόχους το όραμα της αναβάθμισης των πανεπιστημιακών σπουδών μέσα από μια ριζική (σχεδόν επαναστατική) αλλαγή των δομών τους, δεν κατέστη δυνατόν να επιτευχθεί. Οι προσδοκίες που αναπτύσσονταν μέσα από τον προβληματισμό και το διάλογο μέσα κι έξω από την παράταξη ήταν ίσως υπερβολικές, δεδομένου ότι προσέκρουαν στην ίδια την πρακτική και τη λειτουργία της Π.Α.Σ.Π. στον μαζικό της χώρο, όπου προσπαθούσε διακαώς και ίσως εναγωνίως να επιβεβαιώσει τον αριστερό της χαρακτήρα. Μην έχοντας προφανώς συνειδητοποιήσει τα επαναστατικά χαρακτηριστικά του Νόμου Πλαισίου, επέμενε στην αναγκαιότητα στήριξής του, χωρίς όμως να το κατορθώνει στην πράξη, καθώς επέμενε να λειτουργεί στα πλαίσια μιας γραφειοκρατικής λειτουργίας του φοιτητικού κινήματος, το οποίο όμως έτσι εγκλωβιζόταν στις ίδιες του τις αδυναμίες κι εξασθενούσε. Είναι χαρακτηριστικό ότι μετά το 1985 η Ε.Φ.Ε.Ε. λειτουργούσε χωρίς προεδρείο στο κεντρικό της συμβούλιο, ενώ από το 1988 και ύστερα οι παρατάξεις εξέδιδαν μόνες τους, ξεχωριστά η καθεμία, τα αποτελέσματα των φοιτητικών εκλογών.

Στην προσπάθειά της να αποδείξει ότι δεν ήταν φερέφωνο της κυβέρνησης στον πανεπιστημιακό χώρο η Π.Α.Σ.Π. έχανε χρόνο σε προσπάθειες που είχαν συνήθως εσωτερικό ενδιαφέρον και δεν προσείλκυαν άμεσα τους απλούς φοιτητές, με αποτέλεσμα, σταδιακά, να απολέσει μεγάλο μέρος της δύναμής της στις φοιτητικές εκλογές, στις οποίες ωστόσο κυριαρχούσε η αποχή των φοιτητών.

Το ενδιαφέρον των τελευταίων στρεφόταν πια (μετά δηλαδή την κατοχύρωση της δημοκρατικής διοίκησης και λειτουργίας των Α.Ε.Ι.) σε πιο πρακτικά ζητήματα που σχετίζονταν με την καθημερινότητά τους και είχαν να κάνουν με την ορθολογική οργάνωση των σπουδών, την εξασφάλιση της αξιοπιστίας του πτυχίου και τη σύνδεση με την παραγωγή. Όλα αυτά βέβαια απαιτούσαν αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθιέρωση της αξιολόγησης κι εντατική εργασία. Η Π.Α.Σ.Π., παρόλο που δεχόταν ως αναγκαίες αυτές τις εκσυγχρονιστικές κινήσεις, δίσταζε να τις στηρίξει ολοκληρωτικά γιατί, με τη νοοτροπία της «αριστερής» παράταξης που έφερε, θεωρούσε πως όλα αυτά θα έβλαπταν βραχυπρόθεσμα τα συμφέροντα των φοιτητών, οι οποίοι θα έχαναν ίσως κάποιες ανέσεις, και θα επέφεραν έτσι σημαντικό πολιτικό κόστος για την ίδια.

Έτσι, ενώ θεωρητικά είχε να παραθέσει ουσιαστικές προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης (κατάργηση του ενός συγγράμματος με επιλογή βιβλιογραφίας και εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, εσωτερικοί κανονισμοί λειτουργίας των Πανεπιστημίων, έναρξη μεταπτυχιακών σπουδών σε δύο κύκλους, αξιοποίηση των κοινοτικών προγραμμάτων, αναλογική σύνδεση των εισακτέων με τις ανάγκες της παραγωγής, ανεξάρτητα πανεπιστήμια ανοιχτά στις ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις κ. α.), στην πράξη αναλωνόταν σε ατέρμονες αντιπαραθέσεις κυρίως με τις παρατάξεις της παραδοσιακής αριστεράς σχετικά με δευτερεύοντα ζητήματα (ένας ή δύο κύκλοι μεταπτυχιακών, ποια ακριβώς συμφέροντα εξυπηρετούν τα κοινοτικά προγράμματα,

όχι στην κατάργηση του δωρεάν συγγράμματος κ.α.), με αποτέλεσμα τελικά τίποτε να μην εφαρμόζεται, την αδράνεια αυτή να τη χρεώνεται η Π.Α.Σ.Π. ως κυβερνητική έκφραση στα Πανεπιστήμια (παρόλο που αποτελούν μειοψηφία στα Δ. Σ. των φοιτητικών συλλόγων) και σταδιακά να υφίσταται όλο εκείνο το πολιτικό κόστος το οποίο προσπαθούσε να αποφύγει.

3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ Π.Α.Σ.Π. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων αποτελεί τυπικό δείγμα του τρόπου σκέψης και δράσης που είδαμε πιο πάνω. Έχοντας ένα αρκετά έντονο αριστερό παρελθόν προσπαθεί να διατηρήσει, όσο είναι δυνατόν, τη φυσιογνωμία μιας αριστερής παράταξης (κρατά για καιρό το δημοτικιστικό τίτλο Π.Α.Σ.Π. Γιαννίνων (ΠΑΣΠ, 1985-1990), αντιτίθεται στην πλήρη εφαρμογή, χωρίς όρους, κοινοτικών προγραμμάτων όπως τα Commet, Erasmus κ. λ., ζητά δωρεάν παροχή συγγραμμάτων, σίτισης και στέγασης για όλους τους φοιτητές). Ταυτόχρονα όμως επιχειρεί να στηρίξει τους νέους θεσμούς αλλά και την κυβερνητική πολιτική (συμμετοχή στα όργανα διοίκησης αλλά και προσπάθεια για τη λήξη των καταλήψεων τις περιόδους 1987 και 1989, στις οποίες αρχικά συμμετείχε). Αυτού του είδους η πολιτική όμως, σε συνδυασμό με την αδυναμία των παρατάξεων να συνεργαστούν για την επίλυση σοβαρών ζητημάτων που αφορούσαν το φοιτητικό κίνημα (Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κανέναν σχεδόν φοιτητικό σύλλογο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων την περίοδο 1985 – 1990 δεν είχε εκλεγεί προεδρείο, ενώ άκαρπες ήταν και οι προσπάθειες συγκρότησης δευτεροβάθμιου φοιτητικού οργάνου (Φ.Ε.Π.Ι.)) οδήγησε σταδιακά στην αποδυνάμωση της παράταξης και τη μείωση της απήχυσής της στους φοιτητές.

Ένα από τα βασικά προβλήματα που απασχολούσαν την περίοδο εκείνη την Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων και το οποίο αποτελούσε κατά κάποιο τρόπο τροχοπέδη ως προς την περαιτέρω λειτουργία της και την παρέμβασή της στο φοιτητικό κοινό, ήταν η σχεδόν απόλυτη ταύτισή της με την κομματική οργάνωση της σπουδάζουσας νεολαίας ΠΑ.ΣΟ.Κ. Ιωαννίνων, δεδομένου ότι, με ελάχιστες εξαιρέσεις, όλα σχεδόν τα μέλη της Π.Α.Σ.Π. ήταν και μέλη της κομματικής οργάνωσης. Τυπικά από το 1985 και ύστερα η Π.Α.Σ.Π. δεν είχε συγκροτηθεί ως συνδικαλιστική φοιτητική οργάνωση, δεν διέθετε δικές της οργανωτικές δομές, δικούς της χώρους και δικά της όργανα. Ως κεντρικό όργανο της Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων δρούσε το κομματικό όργανο της σπουδάζουσας νεολαίας ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην πόλη και οι αντίστοιχες οργανώσεις «βάσης» ή «οργανωτικοί πυρήνες» για κάθε σχολή ή τμήμα αναλάμβαναν την εκπροσώπηση και του συνδικαλιστικού φορέα στο χώρο τους.

Αυτή η διπλή ιδιότητα των στελεχών της Π.Α.Σ.Π., γνωστή άλλωστε στις υπόλοιπες παρατάξεις και προφανώς και στους απλούς φοιτητές, δημιουργούσε επιπλέον προβλήματα όταν επιχειρούσαν να πείσουν για την αυτονομία τους και τον αυτόνομο πολιτικό τους λόγο. Οι προσπάθειες να καταδειχθεί ότι η Π.Α.Σ.Π. δεν λειτουργούσε ως μηχανισμός αυστηρά καθοδηγούμενος από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και τον κομματικό της φορέα, μέσω της συγκρότησης και λειτουργίας, το 1986 – 1987, «αυτόνομης Π.Α.Σ.Π.», δε τελεσφόρησαν δεδομένου ότι η αυτονομία αυτή λίγο ενδιέφερε τους φοιτητές στην πραγματικότητα. Ανεξάρτητα από το κατά πόσον λειτουργούσε ή όχι αυτόνομα στην πραγματικότητα, η Π.Α.Σ.Π. για το μέσο φοιτητή εξέφραζε ούτως ή άλλως την πολιτική του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και άλλωστε, όπως είδαμε και από τον κανονισμό λειτουργίας της, αυτός επρόκειτο να είναι και ο ρόλος της. Το αν λοιπόν είχε ανεξάρτητη οργανωτική δομή ή οργανωτική αλληλεξάρτηση από το ΠΑ.ΣΟ.Κ. ελάχιστα επηρέαζε τις τελικές της αποφάσεις. Τα στελέχη λοιπόν των Ιωαννίνων κακώς αναλύθηκαν, για ένα διάστημα τουλάχιστον δύο ετών (1986 και 1987), στην προσπάθεια να πείσουν για την οργανωτική αυτονομία της παράταξης. Ούτως ή άλλως το αν λειτουργούσε οργανωτικά αυτόνομα ή όχι η Π.Α.Σ.Π. και ειδικά η Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων, ελάχιστα επηρέαζε τη συγκρότηση και τη λειτουργία του φοιτητικού κινήματος.

Αυτό που θα μπορούσε πραγματικά να έχει ουσιαστική επίδραση στη μεγάλη μάζα των φοιτητών ήταν οι θέσεις τη για τα καθημερινά τους προβλήματα και οι προτάσεις της για την επίλυσή τους. Αν κατόρθωνε εκείνη την περίοδο να πείσει κυρίως την πανεπιστημιακή κοινότητα για την ειλικρίνεια των προθέσεών της, πιθανόν να είχε και μεγαλύτερη απήχηση στους φοιτητές. Αξίζει λοιπόν να δούμε τι πρόσβευε η Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων στον πανεπιστημιακό χώρο, να εξετάσουμε τι, πώς και πού πέτυχε ή απέτυχε και με ποιο τρόπο αυτή η δράση επέδρασε θετικά ή αρνητικά στην πορεία του φοιτητικού κινήματος στα Γιάννενα.

Σε ό,τι αφορά τα γενικά ζητήματα που απασχολούν το σύνολο του φοιτητικού κινήματος, η θέση της Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων δεν διαφοροποιείται από όσα υποστηρίζει σε πανελλαδικό επίπεδο η παράταξη μέσω των κεντρικών της οργάνων. Εξειδικεύεται ωστόσο ανά περίπτωση, κυρίως σε ζητήματα που διαφοροποιούνται από πόλη σε πόλη και από σχολή σε σχολή (συγγράμματα, εξετάσεις, οργάνωση

σπουδών). Οι θέσεις αυτές δεν αλλάζουν σε μεγάλο βαθμό από χρονιά σε χρονιά την περίοδο 1985 – 1990 και παρουσιάζονται ως εξής

3.1 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ως προς την οργάνωση των σπουδών, που σημαίνει στην πράξη τον αριθμό και το περιεχόμενο των μαθημάτων που μπορούσε να παρακολουθήσει ένας φοιτητής σε κάθε εξάμηνο, καθώς και τον τρόπο και το χρόνο εξέτασής τους, η παράταξη υιοθετούσε το «αριστεριστικό» μοντέλο της «Δημοκρατικής Οργάνωσης Σπουδών», το οποίο, όπως υπογραμμίζεται σε σχετικό φυλλάδιο, κατοχυρώνει τη δημοκρατία στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνει όρους για ατομικό πρόγραμμα σπουδών με τους ρυθμούς που θέλει ο φοιτητής, χτυπάει την αυθαιρεσία του καθηγητικού κατεστημένου, κάνει τον φοιτητή συμμετοχό κι ενεργό μέλος της Πανεπιστημιακής κοινότητας και, τέλος, δημιουργεί νέες προοπτικές στην παροχή και την αξιολόγηση της γνώσης.

Αυτή η αντίληψη οδηγούσε σε διεκδικήσεις που στα μάτια των καθηγητών, ακόμα και των πιο προοδευτικών, φάνταζαν ως αιτήματα χαλαρότητας ως προς την αξιολόγηση των φοιτητών. Συγκεκριμένα η Π.Α.Σ.Π. ζητούσε κατάργηση του «ν+3» (Ο τύπος ν+3 στην πραγματικότητα σημαίνει ότι κάποιος φοιτητής μπορεί να δηλώσει και να εξεταστεί σε ένα εξάμηνο τον αριθμό «ν» των μαθημάτων που αντιστοιχούν στο εξάμηνο αυτό κι επιπλέον τρία «+3» μαθήματα μεταφερόμενα (λόγω αποτυχίας στις εξετάσεις ή απουσίας στην εξεταστική) από άλλα εξάμηνα) και ελεύθερες μεταφορές εξαμηνιαίων μαθημάτων, κατάργηση των διδακτικών μονάδων, ουσιαστική κατοχύρωση της εξεταστικής του Σεπτεμβρίου, κατάργηση των προαπαιτούμενων μαθημάτων που δεν διδάσκονταν και στα δύο εξάμηνα και μείωση του βαθμού προαπαιτήσης. Σύμφωνα με την παράταξη η επίτευξη των διεκδικήσεων αυτών θα δημιουργούσε τη δυνατότητα να ακολουθήσει ο φοιτητής το δικό του ρυθμό σπουδών μέσα από ένα ατομικό πρόγραμμα σπουδών, να χτυπηθεί η καθηγητική αυθαιρεσία, να απεμπλακεί ο φοιτητής από τα εξεταστικά γρανάζια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να χτυπηθεί η εξεταστική εντατικοποίηση. Αυτό που δεν κατανοούσε τότε η Π.Α.Σ.Π. στα Ιωάννινα ήταν ότι για την επιτυχία (έστω μέρους) των στόχων αυτών ήταν αναγκαία η συνεργασία της με τα μέλη Δ.Ε.Π., ούτως ώστε να γίνουν οι προτάσεις απόφαση της Γ. Σ. του κάθε τμήματος. Τα μέλη Δ.Ε.Π. όμως η ίδια η Π.Α.Σ.Π. τα τοποθετούσε αφ' εαυτής στην αντίπαλη πλευρά, υπονομεύοντας ουσιαστικά την πραγματοποίηση των στόχων αυτών, γεγονός που την καθιστούσε αναξιόπιστη πια στα μάτια των φοιτητών, με αποτέλεσμα τη σταδιακή μείωση της επιρροής της στο φοιτητικό κίνημα.

3.2 ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ

Ο Εσωτερικός Κανονισμός λειτουργίας των πανεπιστημιακών οργάνων αποτελούσε, κατά την άποψη της Π.Α.Σ.Π., απαραίτητη προϋπόθεση εύρυθμης λειτουργίας τους και εφαρμογής του Νόμου Πλαισίου στην ουσία του. Θεωρούσε ότι η ψήφιση και αποδοχή, από τα όργανα διοίκησης του Πανεπιστημίου, ενός εσωτερικού κανονισμού θα κατοχύρωνε τη δημιουργική τους λειτουργία, θα οδηγούσε σε ένα νέο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των προπτυχιακών σπουδών και σε ένα νέο σύστημα εξετάσεων αλλά και έκδοσης – διανομής συγγραμμάτων. Παράλληλα θα συνέβαλε στην ανάπτυξη μεταπτυχιακών και θα διαμόρφωνε συν τω χρόνω ένα θεσμικό πλαίσιο για την έρευνα, με απώτερο σκοπό τη σύνδεσή της με τις λαϊκές ανάγκες και θα οδηγούσε σε ορθολογικότερη κατανομή των δαπανών για τη λειτουργία των σχολών και των τμημάτων.

Γίνεται αντιληπτό ότι για την Π.Α.Σ.Π. η ψήφιση Εσωτερικού Κανονισμού αποτελούσε ζήτημα πρώτης προτεραιότητας γι' αυτό από το 1985 προσπαθούσε να θέσει το θέμα στις μαζικές διαδικασίες των φοιτητικών συλλόγων, όπου όμως έβρισκε την αντίθετη γνώμη των υπόλοιπων παρατάξεων τόσο της αριστεράς όσο και της, προσκείμενης στη Ν. Δ., Δ.Α.Π.. Τελικά κανείς Εσωτερικός Κανονισμός δεν ψηφίστηκε κατά την πενταετία 1985 – 1990 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κι αυτό λειτούργησε εν γένει ανασταλτικά ως προς την επίλυση των προβλημάτων που απασχολούσαν τους φοιτητές, οι οποίοι πλέον άρχισαν να χάνουν την όποια εμπιστοσύνη είχαν στη συνδικαλιστική έκφραση του φοιτητικού κινήματος.

3.3 ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ

Το ζήτημα των συγγραμμάτων είναι ένα πολύπλοκο πρόβλημα με ποικίλα αίτια και πολλαπλές εκφάνσεις και δεν είναι του παρόντος να αναζητήσουμε την προέλευσή τους. Το θέμα είναι ότι σχεδόν κάθε χρόνο εμφανιζόταν στα Ιωάννινα έλλειψη συγγραμμάτων ή αδυναμία των καθηγητών να προτείνουν ή να διανείμουν εγκαίρως συγγράμματα. Έτσι οι φοιτητές, μαθημένοι από τα χρόνια της Μέσης Εκπαίδευσης στη λογική του ενός και μοναδικού συγγράμματος, θεωρούσαν σημαντικό πρόσκομμα στην ομαλή εξέλιξη

των σπουδών τους το γεγονός ότι δεν είχαν στα χέρια τους ένα διδακτικό εγχειρίδιο από την αρχή της χρονιάς. Η θέση της Π.Α.Σ.Π. αποκτά ενδιαφέρον, διότι απεικονίζει με παραστατικότητα τα διλήμματα στα οποία έπρεπε να δώσει απαντήσεις η παράταξη.

Έτσι, ενώ σε φυλλάδιο της Π.Α.Σ.Π. το 1986 διατυπωνόταν η άποψη ότι το ένα σύγγραμμα δεν συμβάλλει στην προαγωγή της έρευνας και στην προώθηση της γνώσης και προτεινόταν ως λύση ο φάκελος βιβλιογραφίας για κάθε φοιτητή με παράλληλο εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών, ένα χρόνο αργότερα η Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων προτείνει την απόσυρση της πρότασης του τότε υπουργού Παιδείας, Αντώνη Τρίτη, που κινούνταν σ' αυτήν την κατεύθυνση διότι τη θεωρούσε «πρακτικά ανεφάρμοστη» και πίστευε ότι «στηρίζει ξένες προς το φοιτητικό κίνημα νοοτροπίες και πρακτικές». Είναι ενδεικτική η μεταστροφή της παράταξης, τουλάχιστον στα Ιωάννινα, μεταστροφή η οποία οφείλεται κυρίως σε μια συνδικαλιστική φοβία για το πολιτικό κόστος που μπορεί να είχε στους παραδοσιακούς ψηφοφόρους της η αποδοχή και στήριξη της πρότασης Τρίτη στα αμφιθέατρα των γενικών συνελεύσεων (στα οποία πάντως η συμμετοχή δεν είχε τη μαζικότητα προηγούμενων ετών και ακολουθούσε ολοένα και πιο φθίνουσα πορεία).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη της παράταξης για τους υπεύθυνους της διαιώνισης του προβλήματος. Με αξιολογική σειρά, στο έγγραφο που προαναφέρθηκε, κατονομάζονται ως υπεύθυνοι αρχικά οι καθηγητές οι οποίοι παρουσιάζονται να μην χορηγούν συγγράμματα ηθελημένα, προκειμένου «να κρατήσουν τους φοιτητές στα μαθήματα και να εντείνουν το καθεστώς τεχνοκρατίας κι εντατικοποίησης». Κατόπιν προσδιορίζεται ως αίτιο του προβλήματος η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής η οποία «δεν επιτρέπει την άμεση και καταλυτική παρέμβασή του (σ. σ. του Πανεπιστημίου) στο πρόβλημα». Τέλος η Π.Α.Σ.Π. αποδίδει ευθύνες και στην κυβερνητική πολιτική, η οποία, τον καιρό εκείνο, εκφραζόταν με την πρόταση Τρίτη, η οποία όμως έβρισκε αντίθετο το συγκροτημένο και οργανωμένο τμήμα του φοιτητικού κινήματος γιατί «βρίσκει σύμφωνο το καθηγητικό κατεστημένο, δίνοντάς του μια πολύ ωραία πρόφαση για να ενισχύσουν την πολιτική που αναφέρθηκε πιο πάνω».

Γεγονός είναι βέβαια ότι και στην πρόταση ψηφισματός της η Π.Α.Σ.Π. επέλεγε να τοποθετήσει τα μέλη Δ.Ε.Π., και κυρίως των ανώτατων βαθμίδων, σε θέση αντιπάλου, κάτι που βραχυπρόθεσμα θα δημιουργούσε προβλήματα στη συνεργασία τους με την παράταξη και γενικότερα με τους φοιτητές όταν πια κάτι τέτοιο θα ήταν κατ' ουσίαν αναγκαίο.

3.4 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ - ΕΡΕΥΝΑ

Η επιστημονική έρευνα και η ανάπτυξη μεταπτυχιακών σπουδών είναι μέσα στις βασικές υποχρεώσεις του πανεπιστημίου. Κι αν η έρευνα με τον ένα ή τον άλλο τρόπο προχωρούσε με αρκετά ικανοποιητικούς ρυθμούς, έστω και χωρίς απόλυτη θεσμική κάλυψη, στον τομέα των μεταπτυχιακών τα πράγματα βρίσκονταν, την περίοδο 1985 – 1990, σε μάλλον εμβρυακό επίπεδο. Είναι σημαντικό λοιπόν να τονίσουμε ότι η Π.Α.Σ.Π. έθετε διαρκώς και επιτακτικά επί τάπητος το θέμα της θεσμοθέτησης μεταπτυχιακών σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια. Οι θέσεις της Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων για το συγκεκριμένο θέμα δεν διαφοροποιούνται από τη γενική θέση της παράταξης και καταγράφονται σε σχετικό φυλλάδιο του 1986.

Συγκεκριμένα θεωρούσε ότι τα μεταπτυχιακά έπρεπε να λειτουργήσουν το συντομότερο δυνατό μέσα στα Τμήματα σύμφωνα με το νόμο 1566/86, τον οποίο η Π.Α.Σ.Π. θεωρούσε κατάκτηση του φοιτητικού κινήματος και μάλιστα θα έπρεπε να συνδεθούν με τις τοπικές και λαϊκές ανάγκες. Όσον αφορά την έρευνα, πιστή στις σοσιαλιστικές της καταβολές, η Π.Α.Σ.Π. διακήρυττε ότι αυτή θα έπρεπε να τεθεί υπό κοινωνικό έλεγχο, με φανερούς σκοπούς και χρηματοδότηση και με απαγόρευση ερευνητικών προγραμμάτων για ψυχροπολεμικούς σκοπούς. Κι εδώ η παράταξη ζητούσε σύνδεση με τις λαϊκές ανάγκες κι επιπλέον προγραμματισμό και ιεράρχηση των αναγκών για έρευνα, ανάλογα με τις ανάγκες της Αυτοδύναμης Οικονομικής Ανάπτυξης (Οικονομική και πολιτική θεωρία την οποία πρέσβευε το ΠΑ.ΣΟ.Κ. τη δεκαετία του 80 και στόχευε στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας χωρίς εξάρτηση από κάποια εκ των δύο τότε υπερδυνάμεων.) Για το σκοπό αυτό ζητούσε αύξηση των κρατικών και κοινωνικών πόρων για ερευνητικά προγράμματα στα Πανεπιστήμια και καθιέρωση, μέσω του Εσωτερικού Κανονισμού, της ενεργού και ουσιαστικής συμμετοχής των φοιτητών στα ερευνητικά προγράμματα.

Όπως είναι φυσικό, οι καλές προθέσεις της Π.Α.Σ.Π. δεν αρκούσαν για να θεθούν σε εφαρμογή οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι οποίες εξάλλου ακόμα δεν προκαλούσαν στους φοιτητές τη συγκίνηση που θα προκαλούσαν αργότερα, τη δεκαετία του 90, όταν οι συνθήκες στην αγορά εργασίας κατέστησαν τον μεταπτυχιακό τίτλο απαραίτητο εφόδιο για την πλειοψηφία των πτυχιούχων (Κριμπάς, 2004). Χρειάζόταν, πέρα από την πολιτική βούληση, και η κατάλληλη συγκυρία, η οποία τότε δεν υπήρχε, καθώς οι συνθήκες δεν ήταν ευνοϊκές.

3.5 ΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ

Το Φθινόπωρο του 1987 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων υπήρξε ένα κύμα καταλήψεων σχεδόν όλων των τμημάτων και σχολών με κυρίαρχο αίτημα την απόσυρση, από τη μεριά της κυβέρνησης, της πρότασης του τότε υπουργού Παιδείας, Αντώνη Τρίτη, για κατάργηση του ενός και μοναδικού συγγράμματος στα πανεπιστημιακά μαθήματα κι εμπλουτισμό των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών. Παρά το γεγονός ότι οι προτάσεις αυτές απηχούσαν, σε γενικό επίπεδο, τις θέσεις της παράταξης, η Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων, μπροστά στον κίνδυνο να αποκοπεί από την πλειοψηφία των φοιτητών, αποφασίζει αρχικά να συμμετάσχει στις κινητοποιήσεις αυτές (ΠΑΣΠ, 1987), προτείνοντας στις Γενικές Συνελεύσεις των φοιτητικών συλλόγων το δικό της πλαίσιο διεκδικήσεων, το οποίο όμως, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν κατόρθωσε να καταστήσει αποδεκτό.

Το πλαίσιο αυτό αξιολογούσε τις καταλήψεις ως δυναμική μορφή πάλης που δεν έχει στόχο να διαλύσει το Πανεπιστήμιο, τόνιζε ότι στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο δεν υπήρχε η πολυτέλεια να κλείνουν τα πανεπιστήμια και απέδιδε ευθύνες (με τη μορφή ερωτημάτων) σ' αυτούς που θεωρούσε πραγματικά υπεύθυνους για τα προβλήματα που οδηγούσαν στις καταλήψεις, δηλαδή τη διοίκηση του πανεπιστημίου και το «καθηγητικό κατεστημένο», το υπουργείο Παιδείας για την αδράνειά του να δώσει λύσεις σε χρονίζοντα προβλήματα, την Ε.Φ.Ε.Ε. για την απουσία της από τις εξελίξεις. Η ανακοίνωση στην οποία παρουσιαζόταν το πλαίσιο διεκδικήσεων της Π.Α.Σ.Π. έκλεινε με μια διαπίστωση η οποία ωστόσο αφορούσε, σε μια προσεκτική ανάγνωση, το σύνολο της λειτουργίας του φοιτητικού κινήματος κι ανέφερε επί λέξει τα εξής: «Τα πολιτικά πλαίσια των καταλήψεων αδυνατούν να συσπειρώσουν ευρύτερες μάζες φοιτητών ως αποτέλεσμα παζαρέματος συνδικαλιστικών οροφών μακριά από τα προβλήματα και τις ανησυχίες των φοιτητών. Δυστυχώς για άλλη μια φορά ο πολιτικός τυχοδιωκτισμός αποτέλεσε καταφύγιο στην αδυναμία άρθρωσης φερέγγυας πολιτικής πρότασης».

Παρόλα αυτά η Π.Α.Σ.Π. συμμετείχε ενεργά στις καταλήψεις. Στα τμήματα μάλιστα Φιλολογίας και Ιστορίας – Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής συνέβη το πρωτότυπο συμβάν οι καταληψίες φοιτητές να είναι οι πρώτοι που εγκαινιάζαν τα νέα κτήρια των τμημάτων αυτών στο κτηριακό συγκρότημα της Δουρούτης. Όταν πια θεώρησε ότι είχε στα χέρια της επιτυχίες ικανές να στοιχειοθετήσουν πρόταση για διακοπή των καταλήψεων (από τα μέσα Νοεμβρίου 1987), δηλαδή υποχώρηση της κυβέρνησης στο θέμα των συγγραμμάτων, απόφαση της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που καθόριζε τους όρους διανομής των συγγραμμάτων και κατοχύρωνε επιπλέον πτυχιακή εξεταστική, ανέλαβε πρωτοβουλίες προκειμένου να σταματήσουν οι καταλήψεις, πράγμα που έγινε στις αρχές Δεκεμβρίου του ίδιου έτους ενόψει και του κινδύνου να «χαθεί» το χειμερινό εξάμηνο για τους φοιτητές. Παρά το γεγονός όμως ότι η Π.Α.Σ.Π. επέδειξε την περίοδο εκείνη συνεπή και συνετή στάση, η ίδια της η ιδιότητα ως παράταξης πολιτικά προσκείμενης στο κυβερνών κόμμα της αφαιρούσε μεγάλο μέρος της αξιοπιστίας της, στερώντας της έτσι αρκετή από την παλαιότερη δύναμή της στο φοιτητικό κίνημα που εξακολουθούσε (παραδοσιακά) να διατηρεί μια γενικώς αντικυβερνητική φυσιογνωμία.

Πώς έβλεπε όμως η ίδια η Π.Α.Σ.Π. Ιωαννίνων το ρόλο της μέσα στο φοιτητικό γίγνεσθαι; Σύμφωνα με ένα φυλλάδιο που απευθύνεται στους πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το Φθινόπωρο του 1986, η Π.Α.Σ.Π. θεωρεί χρέος της να τίθεται επικεφαλής στους συμμετοχικούς αγώνες, πιστή στην αγωνιστική συμμετοχή με στόχο τον πλήρη εκδημοκρατισμό των Α.Ε.Ι. και την αναβάθμιση των σπουδών. Σ' αυτόν τον αγώνα της είχε αντιμέτωπες τις παρατάξεις κυρίως της Π.Σ.Κ. που αντιπροσωπευόταν ιδεολογικά από το Κ.Κ.Ε., της Δ.Α.Π. που εκφραζόταν ιδεολογικά από τη Ν.Δ. και τον Δημοκρατικό Αγώνα ο οποίος αποτελούσε έκφραση του Κ.Κ.Ε. εσωτ. (όσο τουλάχιστον το κόμμα αυτό δραστηριοποιούνταν αυτόνομα, μέχρι τη δημιουργία του Συνασπισμού).

Η Π.Α.Σ.Π. κατηγορούσε τη μεν Δ.Α.Π. για νεοσυντηρητισμό και αυταρχικές επιλογές για τα πανεπιστήμια (ιδιωτικά Α.Ε.Ι., αυταρχισμός της έδρας, περικοπές δαπανών κ. α.) την δε Π.Σ.Κ. για αδιαφορία και συνειδητή υπονόμευση της προσπάθειας για αναβάθμιση του πανεπιστημίου. Θεωρούσε ότι η Π.Σ.Κ. οδηγούσε το φοιτητικό κίνημα σε γραφειοκρατία και απομαζικοποίηση, χωρίς όμως, παρά τις όποιες προσπάθειές της, να καταφέρει να αναχαιτίσει με κάποιο τρόπο τη φθίνουσα και όλο και πιο συντηρητική πορεία του φοιτητικού κινήματος. Παρόλο που έθετε ως στόχο την αντιπαράθεση στα μαζικά όργανα και την ενίσχυση της συμμετοχής στα όργανα διοίκησης του πανεπιστημίου, δεν κατάφερε να επιτύχει το στόχο αυτό κυρίως διότι, από δημοκρατική ευαισθησία και υπερβολικό σεβασμό στην ιστορία του φοιτητικού κινήματος, δεν επεδίωξε ποτέ να παρακάμψει ή να υπονομεύσει το κύρος των θεσμοθετημένων οργάνων (Δ.Σ., Γ.Σ. συλλόγων κ. α.) όπως έπρατταν κατά καιρούς οι αντίπαλές της παρατάξεις.

Παράλληλα είχε να αντιμετωπίσει και το γεγονός ότι, ως προσκείμενη στο ΠΑ.ΣΟ.Κ. παράταξη, γινόταν στόχος και αποδέκτης της δυσaráσκείας ως προς την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική η οποία δεν

συμφωνούσε πάντα με τις επιδιώξεις της Π.Α.Σ.Π., σε σημείο που να διατυπώνεται σε ολομέλεια των μελών της η άποψη «άλλα λέμε εμείς κι άλλα κάνει η κυβέρνησή μας». Αυτή η αναντιστοιχία λόγων της Π.Α.Σ.Π. κι έργων του ΠΑ.ΣΟ.Κ. σε συνδυασμό με την αδυναμία της παράταξης να πείσει για την οργανωτική της αυτονομία και την ανεξαρτησία του πολιτικού της λόγου, την οδήγησε σε φθίνουσα πορεία. Στις φοιτητικές εκλογές του 1985 η Π.Α.Σ.Π. με ποσοστό 24,62% είναι δεύτερη δύναμη πίσω από την Π.Σ.Κ., ενώ το 1987 πέφτει στην Τρίτη θέση με 21,2%. Το 1988 πέφτει στο 16,52% και το 1989 στο 16,31%, ενώ το ίδιο διάστημα η Π.Σ.Κ. διατηρεί με ελαφρά πτώση (που της στοιχίζει την πρώτη θέση) τις δυνάμεις της και η Δ.Α.Π. προελαύνει ώστε να εμφανίζεται ως αδιαφιλονίκητο φαβορί σε κάθε εκλογική αναμέτρηση.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Π.Α.Σ.Π. είχε αδιαμφισβήτητα τις θέσεις και τη βούληση να συμμετάσχει στη διαχείριση των πανεπιστημίων και να αναζωογονήσει μ' αυτόν τον τρόπο το φοιτητικό κίνημα, χωρίς τελικά να μπορέσει να επιτύχει τους στόχους της. Αντίθετα η αποδοχή για αρκετό χρονικό διάστημα αναχρονιστικών θέσεων σε αρκετά ζητήματα δημιουργούσε στους φοιτητές μια επιφυλακτικότητα ως προς την ειλικρίνεια των στόχων της, κάτι που μεταφραζόταν ύστερα σε απώλεια ψήφων στις φοιτητικές εκλογές. Στα Ιωάννινα η αριστεριστική αυτή λογική ήταν αρκετά εμφανής κι από την ίδια την ονομασία της παράταξης (Π.Α.Σ.Π. Γιαννίνων) που ακολουθούσε έτσι έναν φανταχτερό δημοτικισμό αρεστό στην αριστερά της εποχής, ενώ η στάση της στις καταλήψεις, οι προτάσεις για συμμετοχή κι επίλυση προβλημάτων μέσα από τα όργανα του πανεπιστημίου δεν ικανοποιούσαν την αγωνιστική διάθεση των αριστερών ψηφοφόρων της κι έτσι δεν προσέφεραν κέρδη.

Ταυτόχρονα η επιμονή σε διαρκείς αγωνιστικές κινητοποιήσεις χωρίς άμεσο και ουσιαστικό αποτέλεσμα, η γραφειοκρατική λογική ως προς τη λειτουργία των φοιτητικών συλλόγων και τον καθορισμό των αιτημάτων τους, η αδυναμία των παρατάξεων να συνεργαστούν έστω και για απλά ζητήματα και, σε αρκετές περιπτώσεις, η λειτουργία των ίδιων των συνδικαλιστικών εκπροσώπων του φοιτητικού κινήματος με χαρακτήρα ευκαιριακό και ιδιοτελή, οδήγησαν τους φοιτητές στην απαξίωση των συλλογικών διαδικασιών και των οργάνων, τα οποία όμως εξακολουθούσαν να διαθέτουν τις δυνατότητες και τις αρμοδιότητες που τους παρείχε ο νόμος 1268/82.

Κατ' αυτόν τον τρόπο το φοιτητικό κίνημα (κάτι που δεν συνέβη μόνο στα Ιωάννινα, αλλά και σε πανελλαδικό επίπεδο) δεν μπόρεσε να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των καιρών και να προχωρήσει στην απαραίτητη αλλαγή φυσιογνωμίας και νοοτροπίας που απαιτούνταν. Προσκολλημένο στα πρώτα μεταπολιτευτικά πρότυπα λειτουργίας βρέθηκε, για πρώτη φορά ίσως, να ακολουθεί τις εξελίξεις κι όχι να αποτελεί τον καταλυτικό παράγοντα στη διαμόρφωσή τους. Το γεγονός αυτό συντέλεσε στην περαιτέρω (τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα) αποδυνάμωση και απαξίωσή του από τη μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών.

Η Π.Α.Σ.Π. τόσο γενικά, όσο κι εξειδικευμένα στα Ιωάννινα, ως παράταξη του αριστερού χώρου, αλλά κυρίως ως παράταξη που επεδίωκε τη δημοκρατία στην εκπαιδευτική διαδικασία κι επιθυμούσε ένα αναζωογονημένο και δυναμικό φοιτητικό κίνημα, ικανό να συμβάλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση των πανεπιστημίων, φέρει την ευθύνη που της αναλογεί, στο μέτρο που της αναλογεί, όχι τόσο γιατί δεν μπόρεσε να ανατρέψει την κατάσταση αυτή από μόνη της (κάτι εκ των πραγμάτων αδύνατο) όσο γιατί δεν κατάφερε να καταθέσει μια διαφορετική, εναλλακτική πρόταση για την έξοδο του φοιτητικού κινήματος από την κρίση. Τόσο αυτή όσο και οι υπόλοιπες παρατάξεις όφειλαν κι εξακολουθούν να οφείλουν να διδαχθούν από τα λάθη τους και να αναζητήσουν μια νέα δυναμική που θα επανενεργοποιήσει το φοιτητικό κίνημα. Τότε μόνο θα μπορούν να αισθάνονται αισιόδοξες για το μέλλον.

ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΕΣ ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΓΑΚ Άρτας, Αρχείο ΠΑΣΠ, 1985-1990

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημαράς Γ. (1981), *Εμπρός στον έτσι που χάραξε ο τέτοιος*, (Αθήνα, Κάκτος)
Clogg R. (1995), *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας*, (Αθήνα, Ιστορητής)
Κριμπάς Κ. (2004), *Ανώτατη παιδεία και έρευνα (1974 – 2000), Ιστορία του νέου ελληνισμού 1770 -2000, τ. 10^{ος}*, (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα)

ΛΕΣΒΙΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΔΕΛΦΩΝ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΑΙ ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ ΒΕΡΝΑΡΔΑΚΗ

Σταυρούλα ΛΥΚΙΑΡΔΟΠΟΥΛΟΥ
Εκπαιδευτικός, Υπ. Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή θα ασχοληθούμε με δύο προσωπικότητες που σφράγισαν με το πνευματικό τους έργο την εποχή τους και άφησαν το στίγμα τους στην ιστορία του Πανεπιστημίου Αθηνών αλλά και της Ελλάδας του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα. Οι αδελφοί Βερναρδάκη γεννήθηκαν στην Αγία Μαρίνα της Λέσβου από πατέρα Κρητικό και μητέρα καταγόμενη από τη Γέρα της Λέσβου και διέγραψαν μια σημαντική πορεία τόσο στην γενέτειρά τους, όσο και στην πρωτεύουσα του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους. Και οι δύο πέρασαν από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο πρώτος για λιγότερο χρονικό διάστημα, μόλις επτά χρόνια και ο δεύτερος για περισσότερο. Και των δύο η πορεία σημαδεύτηκε από εντάσεις και συγκρούσεις μέσα και έξω από τον πανεπιστημιακό χώρο, που έγιναν όμως αφορμή να ξεδιπλωθεί όλη η γκάμα της ιδιοφυΐας τους και να γίνουν, ιδιαίτερα ο πρώτος, εκπρόσωποι της πιο ρευστής εποχής του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να δώσει ένα συνοπτικό περίγραμμα της ζωής και της δράσης τους, φωτίζοντας κάποιες πλευρές της προσωπικότητάς τους σε σχέση και με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής κατά την οποία έζησαν.

Abstract

The main subject of this presentation will focus on two personalities whose work marked the history of university of Athens and further more the history of Greece of the nineteenth and early twentieth century. The Vernardaki brothers were born in the village Agia Marina of Lesbos from a Cretan father and a Lesvian mother and had an important contribution in their mother land and in the capital of the newly born greek state as well. Both taught at the university of Athens, the first for a shorter period of time, only seven years, and the second for more. Though tensions and conflicts in and out of the university affected their carrer, this was also the element that let their genius unfold and reveal and became, especially the first, representative of the most aambiguous period of the greek state. This presentation aims to provide a short description of their lives and action, highlighting certain aspects of their personalities, in relation to the historical frame of their era.

Δημήτριος Βερναρδάκης (1833-1907)

Ο Δημήτριος Βερναρδάκης γεννήθηκε, όπως ήδη αναφέραμε, στην Αγία Μαρίνα της Λέσβου το 1833. Ο πατέρας του καταγόταν από τη μεγάλη και ιστορική οικογένεια των Βερναρδάκηδων της Κρήτης, είχε συμμετάσχει στην ελληνική επανάσταση και είχε για ένα διάστημα ζήσει στις Κυδωνίες της Μικράς Ασίας ασχολούμενος με το εμπόριο. Ένα διαζύγιο τον ανάγκασε να φύγει από τις Κυδωνίες. Στην Τήνο όπου βρέθηκε προσωρινά γνώρισε τη Μελισσηνή από τη Γέρα την οποία παντρεύτηκε και ήλθαν στη Λέσβο. Εκεί απέκτησαν τα τρία τους παιδιά: το Δημήτριο, το Γρηγόριο και τον Αθανάσιο. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν ήταν καλή. Όπως μας πληροφορεί ο βιογράφος

του Δ.Βερναρδάκη, «...ο μὲν πατήρ αὐτοῦ διετέλει ἀνεὺ ἐργασίας καὶ πόρων, τῆς δὲ μητρός αὐτοῦ ἡ μικρά ἰδιοκτησία εἶχεν ἐντελῶς ἐκλίπη, δημευθεῖσα κατὰ τὴν ἐν τῇ αλλοτρίᾳ γῇ διατριβὴν αὐτῆς».(Μ.Μιχαηλίδης, 1909, 8-9).

Ὁ Δημήτριος ἀφού ἐμαθε τὰ πρῶτα γράμματα στὸ δημοτικὸ σχολεῖο τῶν Ταξιάρχων, συνέχισε τὶς σπουδές του στὸ Γυμνάσιο Μυτιλήνης. Ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τῆς ἐλευσῆς του στὴ Μυτιλήνη, τὸν πῆρε ὑπὸ τὴν προστασία του ὁ Μητροπολίτης Μυτιλήνης καὶ μετέπειτα Πατριάρχης Ἀλεξανδρείας Καλλίνικος. ΓΙΑ ΝΑ ΕΞΑΣΦΑΛΙΖΕΙ ΤΙΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΤΟΥ, ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΑΔΥΝΑΤΟΥΣΕ ΝΑ ΚΑΛΥΨΕΙ ἡ οἰκογένειά του, ὑπηρετοῦσε παράλληλα στὸ ναὸ καὶ τὴ Μητρόπολη. Με προτροπὴ τοῦ ἀρχιμανδριτῆ Γρηγορίου Καλαγάνη, ἱερέα με μεγάλη μὀρφωση καταγόμενου ἀπὸ τὴν Ἀγιάσο, ὁ ὁποῖος ἔτυχε νὰ ἐπισκεφθεῖ τὴ μητρόπολη προερχόμενος ἀπὸ τὴν Ἀθῆνα καὶ νὰ δει τὶς μεγάλες ἰκανότητες τοῦ Δημητρίου, στάλθηκε στὴν Ἀθῆνα γιὰ νὰ συμπληρώσει τὶς σπουδές του. Οἱ δαπάνες τῶν σπουδῶν του καλύφθηκαν ἀπὸ τὰ χρήματα ποὺ προσέφεραν ὁ Μητροπολίτης Καλλίνικος, ὁ ἀρχιμανδριτὴς Καλαγάνης καὶ ἕνας Συναῖτης μοναχὸς ὀνόματι Σεραφεῖμ.

Στὴν Ἀθῆνα φοίτησε γιὰ ἕνα χρόνο στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ 1849 ἐγγράφεται φοιτητὴς τῆς φιλοσοφικῆς σχολῆς. Παράλληλα, γιὰ νὰ καλύπτει τὶς δαπάνες τῆς διαβίωσής του, παραδίδει ἰδιαιτέρως μαθήματα σὲ παιδιὰ πλουσίων οἰκογενειῶν καὶ ἀρχίζει νὰ γράφει σὲ ἐφημερίδες καὶ περιοδικὰ τῆς πρωτεύουσας. Τὸ ἐξαιρετικὸ γράψιμό του γρήγορα τὸν ἔκανε ευρύτερα γνωστὸ καὶ «κατέστη ὁ περιζήτητος ἀρθρογράφος τῶν ἐγκριτωτέρων δημοσιογραφικῶν ὁργάνων τῶν Ἀθηνῶν».(Μ.Μιχαηλίδης, 1909, 11). Τὴν ἐποχὴ αὐτὴ κάνει καὶ τὶς πρῶτες ποιητικὲς του ἀπόπειρες, δημοσιεύοντας δύο κωμικοηρωϊκὰ ἔπη τὴν «Γραμομομαχία» καὶ τὸν «Περίδρομο» καὶ ἀργότερα τὸ διηγηματικὸ ἔπος ὁ «Πλάνης». Τὸ 1855 μπαίνει δυναμικὰ καὶ στὸ χώρο τῆς κριτικῆς σὲ μιὰ προσπάθεια νὰ ὑπερασπιστεῖ τὸν καθηγητὴ τοῦ Κ.Ἀσώπιο, ὁ ὁποῖος εἶχε δημοσιεύσει «Τὰ Σούτσια», μιὰ κριτικὴ στὶς ἀξιώσεις τοῦ ποιητῆ Παναγιώτη Σούτσου νὰ διεκδικήσῃ τὴν ἡγεσία νέας Σχολῆς. Στὸ ἔργο αὐτὸ εἶχε ἀπαντήσει ὁ πρῶτος διευθυντὴς τῆς Ευαγγελικῆς Σχολῆς Σμύρνης με «Τὸ ἐπιδόρπιον τοῦ Γραμματοφάγου ἢ ὁ αὐτόβλητος Σουτσοκρούστης». Ὁ Βερναρδάκης σὲ ἡλικία μόλις 21 ἐτῶν δημοσιεύει τὸ «Τρωγάλιον τοῦ Δοκησιόφου», ὅπου «δὲ ἐπιχειρημάτων ἰσχυρῶν, ευτραπείας πολλῆς καὶ καυστικωτάτης εἰρωνείας ἀνήρρεσεν ἕνα πρὸς ἕνα τοὺς ἀστηρίκτους ἰσχυρισμοὺς τοῦ Χρυσοβέργη».(Μ.Μιχαηλίδης, 1909, 13). Λίγο ἀργότερα κάνει τὴ μετάφραση τῶν δύο πρῶτων τόμων τοῦ πολύκροτου ἔργου «Ἱστορία τῆς Ρωσικῆς Αυτοκρατορίας», ἐμπλουτίζοντας τὸ κείμενο με πολλὰς ἱστορικὲς καὶ κριτικὲς σημειώσεις. Τὸ 1856 λαμβάνει μέρος στὸ Ράλλειο ποιητικὸ διαγωνισμὸ, με τὸ ἐπικολυρικὸ ποίημα «Εἰκασία» καὶ βραβεύεται. Ἡ βράβευση αὐτὴ ἐκτοξεύει στὰ ὕψη τὴ φήμη του καὶ προσκαλεῖται στὴ γιορτὴ τῆς ἐλληνικῆς πρεσβείας στὴ Μόσχα, ποὺ δίνεται με ἀφορμὴ τὴν ἐπέτειο τῆς 25^{ης} Μαρτίου. Ἐκεῖ γίνεται τὸ ἐπίκεντρο τοῦ ἐνδιαφέροντος στοὺς κύκλους τῶν ἐλλήνων ὁμογενῶν. Ἰδιαιτέρως προσελκύει τὴν προσοχὴ τοῦ πλούσιου ἐμπόρου τῆς Πετρούπολης Δημητρίου Βερναρδάκη, ποὺ ἀνήκει στὴν ἰδίᾳ μεγάλῃ οἰκογένειᾳ τῆς Κρήτης, ἀπὸ τὴν ὁποία προέρχεται καὶ ὁ πατέρας του. Αὐτὸς ἀναλαμβάνει τὰ ἐξοδα γιὰ τὴ συνέχιση τῶν σπουδῶν του στὴν Ευρώπη. Φοίτησε στὰ πανεπιστήμια τοῦ Μονάχου καὶ τοῦ Βερολίνου καὶ ἀπέκτησε ευρεία ἐπιστημονικὴ μὀρφωση σὲ πολλοὺς τομείς. Στὸ Μόναχο ἔγραψε καὶ τὴν τραγωδίαν τοῦ «Μαρία Δοξαπατρή»(1857), ἡ ὁποία ἀπέσπασε πολὺ εὐνοϊκὰ σχόλια ἀπὸ τὸν τύπο. Στὸ πρόλογο τοῦ ἔργου αὐτοῦ ἐκθέτει τὶς ἀπόψεις του γιὰ τὴ δραματικὴ ποίηση καὶ ἰδιαιτέρως γιὰ τὸ ἐθνικὸ ἐλληνικὸ δράμα. Στὴ συνέχεια ἐκδίδει τὸ ποίημα «Κυψελίδες», τὸ ὁποῖο ἀποστέλλει στὸν ποιητικὸ διαγωνισμὸ τοῦ 1860, ὅπου ὅμως δὲν καταφέρνει νὰ διακριθεῖ. Ἀφού ολοκλήρωσε τὶς σπουδές του στὴ Γερμανία καὶ παρακολούθησε γιὰ ἕνα πεντάμηνο μαθήματα γαλλικῆς φιλολογίας στὸ Παρίσι, ἐπέστρεψε στὴν Ἀθῆνα(1861).

Τὸ 1862 σὲ ἡλικία 27 ἐτῶν, προσκαλεῖται νὰ διδάξῃ τὸ μάθημα τῆς Γενικῆς Ἱστορίας στὸ Πανεπιστήμιον Ἀθηνῶν. Στὶς 20 Ἰανουαρίου τοῦ 1862 ἐκφωνεῖ τὸν «Εἰσιτήριον Λόγον εἰς τὸ μάθημα τῆς Γενικῆς Ἱστορίας», ὅπου ἐπιχείρησε νὰ ἐκθέσῃ τὶς ἀπόψεις του γιὰ τὴ χρησιμότητα τῆς Ἱστορίας στὴ ζωὴ τῶν σύγχρονων κρατῶν(Δ.Βερναρδάκης, 1862, 10-12). Ἡ θητεία του στὸ Πανεπιστήμιον ἦταν σύντομη, κράτησε μόνο ἐπτὰ χρόνια καὶ σηματοδεύτηκε ἀπὸ συγκρούσεις καὶ ἀντεγκλήσεις μέσα καὶ ἔξω ἀπὸ τὸν χώρο τοῦ πανεπιστημίου, οἱ ὁποῖες τελικὰ τὸν οδήγησαν σὲ παραίτηση. Ὅλες οἱ ἀπόπειρες του νὰ καταξιωθεῖ στὸν χώρο του καὶ νὰ ἀποσπάσῃ τὰ εὐνοϊκὰ σχόλια τοῦ πνευματικοῦ κόσμου τῆς Ἀθῆνας συνάντησαν τὴ λυσσαλέα κριτικὴ μιᾶς μερίδας πνευματικῶν ἀνθρώπων, οἱ ὁποῖοι μέσω τοῦ τύπου ἐπιχείρησαν νὰ μειώσουν τὴν ἐπιστημονικὴ του κατάρτιση. Ἀκόμα ἔθεσαν ὑπὸ αἵρεση τὸν πατριωτισμὸ καὶ τὴ θρησκευτικότητά του. Ἀμφισβητήθηκε ἡ κατάρτισή του ὡς ἱστορικοῦ καὶ κατηγορήθηκε ὅτι διαστρέφει τὴν ἱστορίαν «πρὸς τέρψιν».

Τὸ 1866 ἐξέδωσε τὴν τραγωδίαν τοῦ «Μερόπη», ἡ ὁποία ἀνέβηκε στὴ θεατρικὴ σκηνὴ τὴν ἰδίαν χρονιά καὶ ἀφῆσε θετικὰς ἐντυπώσεις στὸ κοινόν. Τὸ ἴδιον εἶχε συμβεῖ καὶ με τὴ «Μαρία Δοξαπατρή», ἡ ὁποία εἶχε παρουσιαστεῖ τὸν προηγούμενον χρόνον ἐπὶ δέκα ἐπτὰ συνεχόμενες ἡμέρες. Καὶ ἐνῶ ἡ καλλιτεχνικὴ του

παραγωγή απολαμβάνει την αναγνώριση, οι εκδοτικές του προσπάθειες δέχονται επικρίσεις και μομφές από τον επιστημονικό χώρο. Το 1865 εξέδωσε την «Ελληνική Γραμματική εις χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων». Στον πρόλογο του έργου αυτού εκφράζει την άποψη ότι υπάρχει έλλειψη ενός τέτοιου έργου και αμφισβητεί την αξία όλων των προηγούμενων γραμματικών. Τονίζει ότι μόνο η δική του Γραμματική ανταποκρίνεται στα δεδομένα της νέας γλωσσικής επιστήμης, απορρίπτοντας τις άλλες εκδόσεις, τις οποίες θεωρεί ότι χαρακτηρίζει «...η άλογος, άσοφος, αβαθής και σχολαστική πολυλογία και πολυωνυμία».(Π.Παρασκευαΐδης, 1987, 30). Οι θέσεις του αυτές προκαλούν σφοδρές αντιδράσεις από ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας. Πάνω από 140 επικριτικά άρθρα δημοσιεύονται στον Αθηναϊκό τύπο κυρίως ανώνυμα, όπου ο Βερναρδάκης αποκαλείται αγύρτης και φαύλος και η Γραμματική του χαρακτηρίζεται «αποκύημα καρδιάς ανηθίκου και εξάμβλωμα κεφαλής νοσούσης». Η πιο οργανωμένη όμως επίθεση εναντίον του εξαπολύεται από τις στήλες της «Κλειώς», εφημερίδας της Τεργέστης, της οποίας διευθυντής ήταν ο Σχολάρχης της Ελληνικής Σχολής Θεαγένης Λιβαδάς. Αυτός αφιερώνει σαράντα στήλες στις οποίες του καταλογίζει ημιμάθεια, οίηση και λογοκλοπή. Ο Βερναρδάκης απαντά στις κατηγορίες του Λιβαδά με μια επιστολή 135 σελίδων την οποία δημοσιεύει στην άλλη ελληνική εφημερίδα της Τεργέστης, την «Ημέρα». Στο χορό την επικρίσεων μπαίνει και ο καθηγητής φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Κ.Κόντος, ο οποίος χαρακτηρίζει το Βερναρδάκη «...παιδάριον περί την ελληνικήν γλώσσαν, όστις έμελλε ν'αποδειχθή ουδέ το αλφάνητον ικανός ων εν αλληλοδιδασκτικώ σχολείω να διδάσκει».

Το 1867 ο Βερναρδάκης εκδίδει ένα ακόμα βιβλίο διδακτικό, τη «Γενική Ιστορία». Και αυτό το βιβλίο συγκέντρωσε τα πυρά επωνύμων και ανωνύμων, οι οποίοι τώρα του αποδίδουν έλλειψη εθνικοφροσύνης και αθεΐα. Μια μερίδα επικριτών του συγγράφει το υβριστικό κείμενο «Ο Λύχνος επί την Λυχνίαν», όπου τον κατηγορεί ως υβριστή της Πελοποννήσου, ασεβή, βλάσφημο και διαφθορέα της νεολαίας. Ενορχηστρωτής των επιθέσεων αυτών ήταν και πάλι ο καθηγητής Κόντος. Σε όλα αυτά ο Βερναρδάκης απαντά με επιστολή 160 σελίδων, όπου χαρακτηρίζει τον Κόντο, «απλοϊκό γραμματοδιδάσκαλο», «απαίδευτο» και «μονομανή». Απαντώντας στις κατηγορίες ότι μισεί την Πελοπόννησο τονίζει ότι «απεχθάνεται όχι την Πελοπόννησον, αλλά Πελοποννησίους τινάς», οι οποίοι αγαπούν «όχι την Πελοπόννησον την αληθινήν, την ιστορικήν, αλλά το γάλα και το μαλλίον και τα κάρβουνα και τους βουλευτάς και υπουργούς της Πελοποννήσου» τους οποίους χρησιμοποιούν για να καταλαμβάνουν τις δημόσιες θέσεις και να απολαμβάνουν κάθε είδους διευκολύνσεις.

Όλο αυτό το αρνητικό κλίμα που δημιουργήθηκε εναντίον του, οδήγησε το Βερναρδάκη να πάρει τη βεβιασμένη απόφαση της παραίτησης. Μεγάλο μέρος της απόφασής του επιρρίπτει στην κυβέρνηση, την οποία θεωρεί υπεύθυνη για την κατάντια του πανεπιστημίου. Στον αδελφό του Αθανάσιο λίγο μετά την παραίτησή του γράφει: «Παραλείπων πάντα τα άλλα περιορίζομαι να σοι είπω περί του πανεπιστημίου, ότι η παρελθούσα κυβέρνηση κατήνεγκε και κατ'αυτού του καταστήματος τον τελευταίον και θανάσιμον κτύπον, διορίσασα εις αυτό ανθρώπους της εσχάτης ου μόνον αμαθείας αλλά και κακοηθείας, μόνον και μόνον διά να με αναγκάση να παραιτηθώ». (Π.Αργύρης, 1987, 144). Μετά την παραίτησή του αποσύρθηκε στη Λέσβο, όπου συνέχισε να μελετά, να γράφει και να παρεμβαίνει στην πνευματική ζωή της Ελλάδας με τα κείμενα και τις δημοσιεύσεις του. Στη Μυτιλήνη ιδρύει ένα από τα πρώτα τυπογραφεία του νησιού(1874) και για ένα διάστημα είναι επίτιμο μέλος και αργότερα πρόεδρος της Εφορείας των Εκπαιδευτικών και Φιλανθρωπικών Καταστημάτων Μυτιλήνης(Σαμάρας, 1948, 63-64). Το 1882 προσκλήθηκε και πάλι να διδάξει στο Πανεπιστήμιο και συγχρόνως ανέλαβε καθήκοντα εφόρου στη Βιβλιοθήκη. Και τη φορά αυτή τη θέση του διατήρησε για λίγο χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με το βιογράφο του «...μη υποφέρων τον φθόνον και την μοχθηρίαν των εχθρών του επανήλθεν εις Μυτιλήνην».(Μ.Μιχαηλίδης, 1909, 42).

Το 1872 εκδίδει την «Ιερά Ιστορία» και την «Ιερά Κατήχηση», βιβλία διδακτικά, που βραβεύθηκαν από το Οικουμενικό Πατριαρχείο και εισήχθηκαν στα ελληνικά και αλληλοδιδασκτικά σχολεία του εξωελλαδικού ελληνισμού(Ι.Μουτζούρης, 1987,21). Σύμφωνα με τον κριτικό Σ.Φασουλάκη αυτά τα έργα γράφτηκαν για να αποστομωθούν όσοι τον κατηγορήσαν για ασέβεια και αθεΐα(ΣτερΦασουλάκης, 1987, 123). Λίγα χρόνια αργότερα, το 1876, με εντολή του εκκλησιαστικού μουσικού συλλόγου Αθήνας, εκφωνεί το λόγο του «Περί της καθ'ημάς εκκλησιαστικής μουσικής», όπου τονίζει την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της εκκλησιαστικής μουσικής για τη διατήρηση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας(Δ.Βερναρδάκης, 1876).

Το έργο όμως με το οποίο έγινε περισσότερο γνωστός, προκάλεσε μεγάλες συζητήσεις και έμελλε να τον κατατάξει ανάμεσα στους πρόδρομους του δημοτικισμού είναι το «Ψευδαττικισμού έλεγχος». Γράφτηκε το 1884 με κύριο στόχο να αναίρεσει τις απόψεις του αντιπάλου του Κ.Κόντου, σύμφωνα με τις οποίες η νεοελληνική γλώσσα θα έπρεπε να επιστρέψει στο ιδεώδες της αττικής διαλέκτου. Ο Βερναρδάκης θεωρεί ότι «...βάσις της ημετέρας γλώσσης στερεά και αμετακίνητος έπρεπε να είνε πάντοτε αυτή η ζώσα γλώσσα του χάριτι θεία ζώντος και υπάρχοντος ελληνικού έθνους, όχι η αρχαία ελληνική, ήτις είνε νεκρά

και νεκρών γλώσσα...»(Δ.Βερναρδάκης, 1884, 3). Στις θέσεις αυτές του Βερναρδάκη οι οπαδοί του δημοτικισμού βρήκαν ένα απροσδόκητο σύμμαχο. Αν και ο ίδιος ποτέ δεν θεώρησε τον εαυτό του εκπρόσωπο του δημοτικισμού, εκτιμούσε ωστόσο πολλούς από τους εκπροσώπους του και διατηρούσε μαζί τους άριστες σχέσεις. Ένα μέρος από την αλληλογραφία του Βερναρδάκη με τους πρωτοπόρους δημοτικιστές Αργύρη Εφταλιώτη και Αλέξανδρο Πάλλη έχει διασωθεί και υπάρχει δημοσιευμένο(Γ.Βαλέτας, 1973). Πολλοί από αυτούς δεν έχαναν ευκαιρία να επικαλούνται το όνομά του, όταν ήθελαν να υποστηρίξουν την ανάγκη της επικράτησης της δημοτικής γλώσσας, κάτι που ο ίδιος καταδικάζει απερίφραστα. Το 1892 σε επιστολή προς το φίλο του Λουδοβίκο Λιμπρίτη γράφει: «Από την Σκύλλαν του Κόντου μετεπέσαμεν εις την Χάρυβδιν των χυδαϊστών, λυπούμαι δ'ότι εγώ εχρησίμευσα και χρησιμεύω άκων ως αφορμή και δικαιολογία, διότι καθώς βλέπεις επικαλούνται και την μαρτυρίαν μου».(Γ.Χατζηβασιλείου, 1987, 111). Στις παραπάνω απόψεις του Βερναρδάκη μπορεί κανείς να διαβλέψει μια αντιφατικότητα ή ακόμα και μια τάση υπαναχώρησης από τις θέσεις που διατύπωνε το 1884. Κρίνοντας την όλη στάση που κράτησε, ο Κίμων Μιχαηλίδης θεωρεί, ότι και οι θέσεις που εκφράζει στον «Ψευδαπικισμό έλεγχο», αντανακλούν μια προσωπική εμπάθεια προς τον Κόντο και όχι μια βαθιά πίστη για την αξία της ελληνικής γλώσσας. (Κ.Μ.Μιχαηλίδης, 1935, 10-11). Αντίθετα άλλοι, μεταξύ τους και ο Αντώνης Πρωτοπάτσης, έχουν την άποψη ότι ο Βερναρδάκης αποτέλεσε τον πρόδρομο του δημοτικισμού, προλειαίνοντας το έδαφος για την αναγνώριση της αξίας της λαϊκής γλώσσας. (Α.Πρωτοπάτσης, 1977, 12). Το βέβαιο είναι ωστόσο ότι σε μια κρίσιμη για την πορεία της γλώσσας μας φάση, τάχθηκε με το μέρος των προοδευτικών δυνάμεων και εναντιώθηκε στο σχολαστικισμό και το στείρο λογιολατρισμό.

Κατά την τελευταία περίοδο της ζωής του, ασχολήθηκε με την έκδοση των δραμάτων του Ευριπίδη, εργασία που του ανέθεσε η Ζωγράφειος Βιβλιοθήκη. Εκδόθηκαν συνολικά τρεις τόμοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από βαθιά γνώση και έντονη αναζήτηση της αληθινής σκέψης του μεγάλου τραγικού. Ο Δημήτρης Γληνός, νεαρός διευθυντής της Ελληνικής Σχολής Βρυούλων, στο λόγο που εκφώνησε στο φιλολογικό μνημόσυνο που έγινε προς τιμήν του στην αίθουσα της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης τονίζει: «Ο Βερναρδάκης μετέθεσε την ψυχήν του εις την ψυχήν του Ευριπίδου, ανέπνευσεν, εκινήθη, έζησεν, είδεν, ησθάνθη, εσκέφθη μέσα εις το περιβάλλον του τραγικού»(Γ.Βαλέτα, 1977, 99). Ακόμα έγραψε τρία ακόμα τραγωδίες, τη «Φαύστα» την «Αντιόπη» και το «Νικηφόρο Φωκά». Τα δύο από αυτά, η «Φαύστα» και ο «Νικηφόρος Φωκάς», παίχτηκαν με μεγάλη επιτυχία στην Αθήνα.

Μελετώντας κανείς το πολυσχιδές ιστορικό, θρησκευτικό, ποιητικό, θεατρικό, κριτικό έργο του Βερναρδάκη, δεν μπορεί να μην επισημάνει ένα έντονο αντιδυτικισμό. Αν και σπουδασμένος στην Ευρώπη, όπου συντελείται μια κοσμογονία στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας, ο Βερναρδάκης αντιμετωπίζει με μεγάλο σκεπτικισμό το ενδεχόμενο της άκριτης υιοθέτησης των ξένων προτύπων από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Θεωρεί αδήριτη ανάγκη τη διαμόρφωση αυτόνομου πνευματικού βίου, ο οποίος θα αποτελέσει τη βάση για την ανασυγκρότηση της ελληνικής εθνικής συνείδησης. Η αποδεδειγμένη ιστορική συνέχεια δεν αρκούσε για να δικαιώσει την ύπαρξη του Ελληνισμού. Χρειαζόταν πνευματική, πολιτισμική και γλωσσική συνέχεια: εθνική γλώσσα, εθνική λογοτεχνία, εθνικό θέατρο, εθνική μουσική. Σύμφωνα με τον Π.Αργύρη: «Η συνεχώς επαναλαμβανόμενη αντιδυτική πολεμική του Βερναρδάκη και η μέριμνα για την ανάπτυξη του όλου εθνικού βίου, εξηγεί, εν πολλοίς, την πνευματική του πολυπαραγωγισμική που αρχίζει από την ποίηση και τελειώνει στο πολιτικό δοκίμιο». (Π.Αργύρης, 1987, 132). Τα πρόσωπα των θεατρικών του έργων (Μαρία Δοξαπαρτή, Κυψελίδα, Μερόπη, Ευφροσύνη, Φαύστα, Νικηφόρος Φωκάς), είναι παρμένα από τις διάφορες φάσεις της ελληνικής ιστορίας, αποτελώντας το θεατρικό ισοδύναμο της παραρηγοπούλειας ιδέας. Ο ίδιος στον πρόλογο των «Κυψελίδων», μιλώντας για την αναγκαιότητα της συγκρότησης ενός εθνικού δράματος επικρίνει δριμύτατα τη μίμηση της γαλλικής μυθιστορίας, αλλά και την επτανησιακή και φαναριώτικη ποίηση που αναπαράγουν ξένα πρότυπα. (Δ.Βερναρδάκης, 1860, λ.γ.)

Η στάση αυτή δεν πρέπει να μας ξενίζει, αν προσπαθήσουμε να δούμε τις παραμέτρους που σφυρηλάτησαν την προσωπικότητα και τη ψυχολογία του. Γεννημένος σε ένα νησί του εξωελλαδικού ελληνισμού και ερχόμενος αργότερα στο κέντρο του Ελληνικού κράτους, δέχτηκε τις επιδράσεις του εκκολλημένου ελληνικού εθνικισμού και της ιδεολογίας της Μεγάλης Ιδέας. Συγχρόνως η εισβολή του ευρωπαϊκού τρόπου ζωής μέσω της έλευσης των βαυαρών και η επιβολή των ξένων προτύπων σε πολλούς τομείς της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής, εγκυμονούσε κινδύνους για την ελληνική εθνική ταυτότητα, η οποία έπρεπε να στηριχτεί στον ελληνικό πολιτισμό και παράδοση για να πετύχει την αναγέννηση του ελληνικού έθνους.(Τσαούσης, Βερέμης, Κιτρομιλήδης, 2001). Ο αντιδυτικισμός του Βερναρδάκη, όπως αυτός εκφράζεται στο πολύμορφο έργο του μπορεί να ανιχνευθεί σε πολλά επίπεδα: Σε επίπεδο των πολιτικών

θεσμών με την άρνηση αποδοχής των Συνταγματικών προτύπων. Σε επίπεδο ηθικοθρησκευτικό με την απόρριψη του διαφωτισμού και την αναγόρευση της Ορθοδοξίας σε πρωταρχικό στοιχείο της εθνικής φυσιογνωμίας. Σε πολιτιστικό επίπεδο με την αμφισβήτηση των ευρωπαϊκών λογοτεχνικών και κοινωνικών προτύπων. Σε επίπεδο εξωτερικής πολιτικής με τη μόνιμη δυσπιστία απέναντι στις προθέσεις των Δυτικών κρατών και κυρίως της Αγγλίας, οι οποίες υπονομεύουν το ελληνικό όραμα για εθνική ολοκλήρωση. Τέλος σε επίπεδο γλωσσικό με τη δημιουργία μιας γλώσσας «φραγγάτικης», με βάση την εισαγωγή της ξένης συντακτικής μορφολογίας. (Π.Αργύρης, 1987, 139).

Τα μόνα δυτικά στοιχεία τα οποία θεωρεί ότι πρέπει να γίνουν αντικείμενα μίμησης από το Ελληνικό κράτος είναι η τεχνολογική και βιομηχανική πρόοδος. Η εισαγωγή όμως των δυτικών κατακτήσεων, πρέπει να γίνει με πολύ προσοχή, ώστε να μην αποτελέσει το δούρειο ίππο δια μέσου του οποίου θα διοχετευθούν τα επιβλαβή και φθοροποιά στοιχεία του δυτικού πολιτισμού. Αντίθετα ο ελληνικός πολιτισμός οφείλει να συγχωνεύσει ότι πιο καλό έχει να δώσει η δύση, διατηρώντας όμως την πολιτισμική και πνευματική του υπεροχή. Μόνο τότε θα κατορθώσει να χρησιμεύσει ως δίαυλος επικοινωνίας ανατολής-δύσης και θα διαφύγει τον κίνδυνο της εθνικής αφομοίωσης. Γράφει χαρακτηριστικά: «Το φοβερόν δίλημμα δι'ημάς ή κύριοι γενόμενοι του κατά χειμάρρους επερχομένου πολιτισμού να χρησιμεύσωμεν ως μία των πολλών αυτού προς την Ασίαν γεφυρών τηρούντες την εθνικότητα μετά της πολιτικής ημών αυτονομίας ή να καταποντισθώσιν υπ'αυτού πολιτικώς τε και εθνικώς». (Δ.Βερναρδάκης, 1884, 137).

Ο κριτικός Στερ.Φασουλάκης επιχειρώντας μια αποτίμηση του έργου του Δημητρίου Βερναρδάκη, θεωρεί ότι αν και ο Βερναρδάκης ήταν μια ευφυΐα, από την ιδιότητα του ποιητή, του δραματουργού, του ιστορικού και του κλασικού φιλολόγου σήμερα δεν ζει σχεδόν τίποτα. Από το έργο του τα κείμενα που έχουν ξεπεράσει την επικαιρότητα της εποχής του και απέκτησαν διαχρονική αξία είναι οι κριτικές του. Έστω και αν οι περισσότερες γράφτηκαν με κύριο σκοπό την αντίκρουση των επικρίσεων κάποιων ανεπιθύμητων προσώπων, μπορεί κανείς να διαβλέψει μια μεγάλη κριτική ικανότητα που τον οδηγεί στην υπέρβαση της εποχής του και την κατάκτηση μιας θέσης στη νεοελληνική γραμματεία.

Το κριτικό έργο του Βερναρδάκη, αποτελούμενο από επτά δημοσιεύματα, μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται δύο κριτικές που επιχειρούν να υπερασπιστούν δύο δασκάλους του στο πανεπιστήμιο: τον Κ.Ασώπιο και τον Κ.Παπαρρηγόπουλο. Γράφτηκαν ενώ ο Βερναρδάκης ήταν ακόμα φοιτητής. Είναι το «Τρωγάλιον του δοκησιόφου» (1855) και η «Βιβλιογραφική αντεπίκρισις» (1861). (Στερ.Φασουλάκης, 1987, 121-129). Στη δεύτερη ενότητα συγκαταλέγονται δύο κριτικές με ένα αγαπημένο του θέμα, την ποίηση. Το 1863 ως εισηγητής στο Βουτσιναίο ποιητικό διαγωνισμό δημοσίευσε την κρίση του για τα έργα που υποβλήθηκαν. Είναι ένα κείμενο με οξύνοια, γνώση και λεπτή χάρη. Το 1873 με αφορμή το ποίημα του Αρ.Βαλαωρίτη για τον Πατριάρχη Γρηγόριο τον Ε', δημοσιεύει μια εκτενή κριτική ελέγχοντας τις υπερβολές του ρομαντισμού. Το κείμενο με τίτλο «Τα αποκαλυπτήρια» δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Νέα Ημέρα» της Τεργέστης και προκάλεσε αρκετές συζητήσεις. Η τρίτη ενότητα, ακόμα πιο ώριμη και εμπειρισταωμένη, απαρτίζεται από δύο κείμενα, στα οποία ο Βερναρδάκης επιχειρεί να εκθέσει τις απόψεις του για την πολιτική κατάσταση της εποχής του, κριτικάροντας τις επιλογές της πολιτικής ηγεσίας, την οποία θεωρεί υπεύθυνη για πολλά κακώς κείμενα. Στο πρώτο, με τίτλο «Επιστολιμαία Βιβλιοκρισία» περισσότερο γνωστή ως «Καποδίστριας και Όθων» δημοσιεύτηκε στη «Νέα Ημέρα» το 1874, αναλύει με γνώση και οξυδέρκεια τη μετεπαναστατική περίοδο και τις σχέσεις της Ελλάδας με τον ευρωπαϊκό χώρο. Κατά τον κριτικό Σεργ.Φασουλάκη η κριτική αυτή «είναι το αποκορύφωμα του κριτικού πνεύματος του Βερναρδάκη. Οι παρατηρήσεις του παραμένουν αέριες για τους ιστορικούς που ασχολούνται με την εποχή εκείνη και όλο το έργο χρησιμεύει συγχρόνως και ως έμμεση ιστορική πηγή». (Στερ.Φασουλάκης, 1987, 126). Το δεύτερο κείμενο, που μπορεί να ιδωθεί ως συνέχεια του προηγούμενου, δημοσιεύθηκε και αυτό στη «Νέα Ημέρα» το 1880, με τίτλο «Αι εν τη ελληνική Βουλή αγορεύσεις και η εξωτερική πολιτική της Ελλάδος». Σ'αυτό κατακρίνει την φιλοδυτική πολιτική του Τιμ.Φιλήμονος, του Επ.Δεληγιώργη, του Θρ.Ζαΐμη κ.α. και υπεραμύνεται την πολιτική της Ρωσίας, την οποία θεωρεί ως το πιο αξιόπιστο σύμμαχο της Ελλάδας. Πέρα από την ανάλυση της τρέχουσας κατάστασης, βρίσκει την ευκαιρία να διατυπώσει απόψεις και παρατηρήσεις που έχουν ξεπεράσει την εποχή τους και έχουν χαρακτήρα διαχρονικό. Τέλος το όψιμο κριτικό έργο του Βερναρδάκη είναι ο «Ψευδαττικισμός Έλεγχος», που πρωτοδημοσιεύθηκε το 1884 στη «Νέα Ημέρα». Σ'αυτό αναφερθήκαμε παραπάνω. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι εκείνο που κυρίως επιβίωσε από το πολυσχιδές έργο του Δημητρίου Βερναρδάκη, ήταν τα κριτικά του κείμενα, τα οποία εν τέλει εκφράζουν απόλυτα την ανυπότακτη και επαναστατική ιδιοσυγκρασία της προσωπικότητάς αυτής που δεν μπόρεσε να εναρμονιστεί και να δράσει μέσα στους οργανωμένους θεσμούς της πολιτείας αλλά προτίμησε την απομόνωση, ακολουθώντας μια μοναχική πορεία. Γι'αυτό και ονομάστηκε από το βιογράφο του «ο ερημίτης του Πυρραίου κόλπου». (Μ.Μιχαηλίδης, 1909, 44).

Γρηγόριος Βερναρδάκης (1848-1925)

Αδελφός του Δημήτριου Βερναρδάκη, με μεγάλα πνευματικά χαρίσματα, όπως και ο αδελφός του, αλλά με εντελώς διαφορετική ιδιοσυγκρασία από αυτόν, διέγραψε μια εξαιρετικά δημιουργική πορεία τόσο στη γενέτειρά του, όσο και στην Αθήνα σαν καθηγητής του Πανεπιστημίου. Αφού ολοκλήρωσε τις γυμνασιακές του σπουδές στη Μυτιλήνη, σπούδασε φιλολογία στην Αθήνα. Από τα πρώτα κιόλας φοιτητικά του χρόνια αρχίζει την εκδοτική του δραστηριότητα, όπως άλλωστε και ο αδελφός του. Το Γρηγόριο όμως ενδιαφέρουν θέματα καθαρά φιλολογικά-επιστημονικά και με αυτά θα ασχοληθεί σε ολόκληρη τη σταδιοδρομία του. Το 1867 δημοσιεύει τα «Σχόλια εις τας δημηγορίας του Θουκυδίδου συνταχθέντα κατά τας αρίστας εκδόσεις» και το 1869, καθηγητής του Γυμνασίου Μυτιλήνης τη μετάφραση των «Βίων» του Κορνηλίου Νέπωτα. Το 1871, χρονιά λήξης του πτυχίου του, δημοσιεύει τη μετάφραση των «Απομνημονευμάτων του Γαλατικού πολέμου» του Ιουλίου Καίσαρα. Αμέσως διορίζεται καθηγητής του ιδιωτικού Λυκείου Σωμαρίπα στην Αλεξάνδρεια. Από το 1872 μέχρι το 1877 θα χρηματίσει διευθυντής της Αμπετείου Σχολής στο Κάιρο και το 1878 Σχολάρχης της Τοισσαίας Σχολής Αλεξάνδρειας (Μ.Μιχαηλίδης, 1939, 46-47).

Η απουσία του από το αθηναϊκό κέντρο δε θα σταθεί ικανή να τον αποκόψει από τις φιλολογικές του έρευνες και τη συγγραφική του δραστηριότητα. Ταυτόχρονα παρακολουθεί με ενδιαφέρον τα τεκταινόμενα στους πανεπιστημιακούς κύκλους και παρεμβαίνει όποτε χρειαστεί. Σ' αυτό βοηθά και ο αδελφός του Αθανάσιος ο οποίος τον ενημερώνει για τη φιλολογική κίνηση, στέλνοντάς του τις νέες εκδόσεις. Το 1876 θα δημοσιεύει την πρώτη του βιβλιοκρισία, η οποία θα σταθεί αφορμή να εμπλακεί σε ένα κύκλο φιλολογικών ερίδων με τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών και φανατικό υποστηρικτή της καθαρεύουσας Γεώργιο Μιστριώτη. Πρόκειται για μια κριτική του «Γοργία» του Πλάτωνα που ο Μιστριώτης είχε δημοσιεύσει το 1872. Ο Μιστριώτης θα επιλέξει τη μέθοδο της επίθεσης στο νεαρό φιλόλογο, αν και η βιβλιοκρισία του δε χαρακτηρίζεται από εριστική διάθεση και κινείται σε πλαίσια καθαρά φιλολογικά. Οι απόψεις άλλωστε του Βερναρδάκη για τον τρόπο που πρέπει να γίνεται η κριτική των έργων είναι ξεκάθαρες. Σε γράμμα προς τον αδελφό το 1877 γράφει: «Αλλά κατά κακήν μοίραν παρ' ημίν η βιβλιοκρισία εξολισθαίνει ή εις υπερβολικόν και ανάξιον έπαινον, ή εις εμππαθή και άδικον ψόγον, εις δύο άκρα εξ ίσου κατακριτέα». (Ν.Φορόπουλος, 1987, 56). Η απάντηση του Μιστριώτη είναι υβριστική, κάτι που προκαλεί την απορία του Βερναρδάκη, ο οποίος θεωρεί ότι η κριτική είναι κόσμια και καθόλου προκλητική. Γράφει σχετικά: «Τούτο δε έπραξα χωρίς να εξυβρίσω ή εξευτελίσω αυτόν, φρονών ότι αι ύβρεις άνευ πραγμάτων ουδέν αποδεικνύουσιν, αυτά δε τα πράγματα, και άνευ ύβρεων είναι το ισχυρότερον επιχείρημα προς απόδειξιν της αληθείας...». Στο Μιστριώτη απαντά το 1878 με το «Ολίγαι λέξεις εις εξέλεξιν της Απαντήσεως Γ.Μιστριώτου», όπου ακολουθεί το ίδιο ήπιο ύφος και η διαμάχη αυτή θα κλείσει εδώ. Την ίδια χρονιά ευρισκόμενος ακόμα στην Αίγυπτο εκδίδει το έργο «Κριτικά και ερμηνευτικά εις Πλουτάρχου Παραλλήλους Βίους» και αμέσως αναχωρεί για ευρύτερες φιλολογικές σπουδές στην Ευρώπη, όπου παρακολουθεί μαθήματα στα πανεπιστήμια Βερολίνου και Λιψίας. Ταυτόχρονα επισκέπτεται το Παρίσι και την Ιταλία για παλαιογραφικές έρευνες και μελέτη των ελληνικών χειρογράφων αλλά και τη Μονή Σινά και το Άγιο Όρος, όπου ανακάλυψε νέο κώδικα των «Ηθικών» του Πλουτάρχου. Το 1881 επιστρέφει στη Μυτιλήνη και αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Γυμνασίου, την οποία θα διατηρήσει μέχρι το 1894, οπότε εξαναγκάζεται σε παραίτηση εξαιτίας ενός ζητήματος που είχε προκύψει στο εσωτερικό της ελληνορθόδοξης κοινότητας (Π.Βλάχος, 1987, 14). Η θητεία του ως επικεφαλής των εκπαιδευτικών πραγμάτων της Μυτιλήνης κρίθηκε εξαιρετικά επιτυχημένη και επί των ημερών του το Γυμνάσιο Μυτιλήνης απέκτησε φήμη που ξεπέρασε τα όρια της Λέσβου (Π.Σαμάρας, 1948, 67). Συγχρόνως συνεχίζει να ασχολείται με τη μελέτη της αρχαίας γραμματείας και να έχει μια έντονη παρουσία στο επιστημονικό πεδίο.

Η ενασχόλησή του με το έργο του Πλουτάρχου θα του δώσει στην Ευρώπη τον τίτλο του «επίσημου αντιπροσώπου των περί τον Πλουτάρχον σπουδών» (Μ.Μιχαηλίδης, 1939, 50). Ο φημισμένος εκδοτικός οίκος Treubner θα του αναθέσει την επτάτομη κριτική έκδοση των «Ηθικών» του Πλουτάρχου. Η εργασία αυτή μαζί με τους επαίνους θα προκαλέσει και τις επικρίσεις Ελλήνων και ξένων ειδικών, οι οποίες θα τον εμπλέξουν σε ένα νέο κύκλο φιλολογικών ερίδων, κατά τη συνήθεια της εποχής. Με την έκδοση του πρώτου κιόλας τόμου, τα πυρά της κριτικής εξαπέλυσε ο Σπύρος Βάσης με ανακοινώσεις στην Επιστημονική Εταιρεία Αθηνών και δημοσιεύσεις στην «Αθηνά». Την ίδια τακτική ακολούθησε με την έκδοση του Β' και Γ' τόμου. Ο Βερναρδάκης θα προσπαθήσει να αναιρέσει τις κατηγορίες αυτές με τέσσερα δημοσιεύματα. Το 1889 κυκλοφορεί το «Κριτικών παρατηρήσεων (Βάση) εξέλεγξιν», για να ακολουθήσουν

το 1890 το «Νέων παρατηρήσεων εν τη Αθηνά(Βάση) εξέλεγξις», το 1892 το «Ότι αι νεώτεραι παρατηρήσεις του Βάση χείρονες των παλαιωτέρων» και το 1895 το «Βάσης, Κόντος και Σία(Εξέλεγξις κρίσεως)». Σ'αυτά αναιρώντας μία προς μία τις κατηγορίες προσπαθεί να αποκαταστήσει την αλήθεια παρουσιάζοντας τα πολλαπλά σφάλματα των αντιπάλων του. Μεταξύ των ξένων επικριτών του ήταν ο καθηγητής του πανεπιστημίου του Βερολίνου Βιλαμόβιτς, ο οποίος με αφορμή την έκδοση των «Ηθικών» του Πλουτάρχου, χαρακτήρισε το έργο εμπορικό(1889). Η διαμάχη του Βερναρδάκη με το γερμανό καθηγητή και τους έλληνες επικριτές του θα διαρκέσει δέκα χρόνια, απορροφώντας ένα σημαντικό τμήμα του χρόνου και του δυναμισμού του.

Μετά την παραίτησή του από το Γυμνάσιο Μυτιλήνης διορίσθηκε διευθυντής των Ζαριφείων διδασκαλείων, θέση που κράτησε μέχρι το 1898, οπότε έγινε καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στον εισιτήριο πανεπιστημιακό του λόγο ο Βερναρδάκης ξεδιπλώνει τις απόψεις του για τη σπουδαιότητα που έχει η ελληνική γλώσσα στη συγκρότηση του έθνους. Θεωρεί συνακόλουθα τη φιλοσοφική σχολή ως κατέχουσα την ανώτερη θέση ανάμεσα στις άλλες πανεπιστημιακές σχολές. Λέει σχετικά: «Η φιλοσοφική του πανεπιστημίου σχολή είνε ένθεν μεν η κρητίζ και το θεμέλιον της καθόλου παιδείας, ένθεν δε η μήτηρ και η τροφός και των άλλων επιστημών. Όταν η φιλοσοφική είνε καλώς κατηρητισμένη και συμπεπληρωμένη, τότε και η μέση παιδείσεις και η κατωτάτη ως εξηρημένη θα έχωσι καλώς»(Γρ.Βερναρδάκης, 1899, 14-15).

Την εκλογή του πολέμησαν με σφοδρότητα ο παλιός αντίπαλος του αδελφού του Κ.Κόντος και όσοι αποτελούσαν μέλη της ομάδας του. Μεταξύ αυτών και ο Γεώργιος Χατζηδάκης, ο οποίος από τις σελίδες της «Αθηνάς», του περιοδικού της Επιστημονικής Εταιρείας, όπου ήταν διευθυντής, εξαπέλυε τους μύδρους του, εναντίον του έργου του Βερναρδάκη. Ο Βερναρδάκης αναγκάζεται και πάλι να εμπλακεί σε ένα νέο κύκλο φιλολογικών ερίδων, προκειμένου να ανασκευάσει τις επικρίσεις των αντιπάλων του και να υπερασπισθεί το έργο του. Το 1900 κυκλοφορεί το «Ανασκευή των Φιλολογικών Συζητήσεων Γ.Ν.Χατζηδάκη», ενώ το 1902 επανέρχεται με το «Ελέγχων και Κρίσεων Εξέλεγξις, Α΄και Β΄». Έκτοτε και παρά το ότι τη σκυτάλη των επικρίσεων παίρνει ο Χαρίτων Χαριτωνίδης, ο Γρ.Βερναρδάκης, επιλέγει να σιωπήσει και να αφοσιωθεί στο διδακτικό και συγγραφικό του έργο, αγνοώντας τις επιθέσεις των αντιπάλων του. Το 1908, ύστερα από επίπονη προσπάθεια δέκα χρόνων, εκδίδει το «Λεξικόν ερμηνευτικόν των ενδοξοτάτων Ελλήνων Ποιητών και Συγγραφέων», έργο ογκόδεστατο, αποτελούμενο από 1878 σελίδες, «Αληθής κιβωτός των αξίων λόγου και αρχαίων και νεωτέρων υπομνημάτων»(Μ.Μιχαηλίδης, 1939, 55). Το έργο παρά την αδιαμφισβήτητη αξία του, προκαλεί και πάλι την εν πολλοίς αστήρικτη και αντιεπιστημονική κριτική του Χαριτωνίδη από τις σελίδες της «Αθηνάς». Ο Βερναρδάκης αναγκάζεται ύστερα από πολυετή σιωπή να αντικρούσει τις κατηγορίες με το «Απάντησις προς όσα εγράφησαν εν τη Αθηνά κατά του ερμηνευτικού Λεξικού»(1912). Σ'αυτό καταλογίζει δόλο και ανεπάρκεια στους επικριτές του, οι οποίοι, κατά τη γνώμη του, κατέφυγαν στη γνωστή τους μέθοδο λόγω της αδυναμίας τους να παράγουν έργο ισάξιο με το δικό του. Τους προκαλεί δε αντί «να παρακωλύουν την εργασίαν του» να «εργασθούν και θα αποδειχθεί αφεύκτως ο κράτιστος».

Θα κλείσουμε την αναφορά μας στο Γρηγόριο Βερναρδάκη παραθέτοντας ένα μικρό τμήμα όσων έγραψαν γι'αυτόν δύο πνευματικοί άνθρωποι, ο λέσβιος Ι.Δ.Κοντής και ο εθνικός μας ποιητής Κωστής Παλαμάς. Σύμφωνα με το Ι.Δ.Κοντή, ο Γρηγόριος Βερναρδάκης, «είναι ένας από τους κύριους εισηγητές του θετικιστικού πνεύματος που κυριάρχησε στην ευρωπαϊκή επιστήμη του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα. Σαν πανεπιστημιακός καθηγητής κατηύθυνε τους φοιτητές του στη συστηματική επεξεργασία και μελέτη των κλασσικών κειμένων, με αυστηρή μέθοδο και με κριτήρια δοκιμασμένα από την επιστήμη. Ιδιαίτερα ενδιαφέρει εδώ ότι στη φιλολογική μέθοδο πρόσθεσε και τη βοήθεια των δεδομένων της σύγχρονης ζωής για την ερμηνεία των αρχαίων συγγραμμάτων, κι ακόμη τη βοήθεια που μπορούσαν να δώσουν οι σύγχρονοι φραστικοί τρόποι της ζωντανής γλώσσας του ελληνικού λαού. Κι αυτά σε μια εποχή που η άγνοια επίδειξη σοφίας και η κενή μεγαλοστομία κυριαρχούσαν στις περισσότερες εκδηλώσεις της επιστημονικής ζωής»(Ι.Δ.Κοντή, 1973, 223).

Ο Κωστής Παλαμάς σε ένα κείμενό του μιλώντας για το Γρηγόριο Βερναρδάκη γράφει: «Λίγοι θα μπορούνε, μεμυημένοι πέρα ως πέρα στα Ελευσίνια της παιδείας, μη έχοντας ούτε τη σχολαστικότητα των αποκλειστικά θεμελιωμένων με την επιστημονικήν ή με τη φιλολογική μάθηση, ούτε την ελαφρότητα των αποκλειστικά ποτισμένων με τα νάματα των ωραίων λεγομένων γραμμάτων, να καταλάβουν ή και να διαισθανθούν τι σημαίνει ένα έργο, σαν εκείνο του Βερναρδάκη. Γνωρίστηκε, ανατράφηκε, έζησε με το Σοφοκλή και με τον Αριστοφάνη, με το Θουκυδίδη και με τον Πλούταρχο, με τους αείζωνους λεγεώνες ποιητών, από τον Όμηρο ίσα με τον Οππιανό, με πεζογράφους από τον Ηρόδοτο έως τον Λουκιανό. Ο Βερναρδάκης έγραφε τα αρχαία ελληνικά, καθώς εμείς γράφουμε τα νέα, και τα λατινικά, καθώς, υποθέτω, οι ευρωπαϊκοί μορφωμένοι γράφουνε τα γαλλικά ή τα γερμανικά...Στη φυλή πρέπει να τοποθετηθή των

μεγάλων διδασκάλων του Γένους, που αρχίζοντας από τους βυζαντινούς, ρίχνουν τη σπίθα στη μεσαιωνική Ευρώπη για τη φωτιά του ξαναγεννημού της Αθηνάς και της Αφροδίτης, ίσα με το Βούλγαρη και τον Κοραή»(Κ.Παλαμάς, 1950, 29)

Συνοψίζοντας την αναφορά μας στη ζωή και το έργο των αδελφών Δημήτριο και Γρηγόριο Βερναρδάκη και προσπαθώντας να επιχειρήσουμε μια συγκριτική προσέγγιση των δύο μεγάλων αυτών προσωπικοτήτων της λεσβιακής διανόησης, θα λέγαμε ότι και οι δύο, παρά τις μεγάλες διαφορές στο χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία τους, εργάστηκαν με το ίδιο πάθος και την ίδια επιμονή και υπομονή, για να μας δώσουν ένα έργο που ξεπέρασε τα όρια της εποχής τους. Ο Δημήτριος Βερναρδάκης, ορμητικός, εκρηκτικός, ασυμμόρφωτος με τα κριτικά του κείμενα που χαρακτηρίζει, εκπληκτική οξύνοια και διεισδυτικό πνεύμα και ο Γρηγόριος Βερναρδάκης, μεθοδικός, υπομονετικός, υπηρέτης της υγιούς κριτικής, με το σημαντικό φιλολογικό του έργο και το ανεπανάληπτο επιστημονικό του ήθος, σημάδεψαν τη μετεπαναστατική Ελλάδα και συνέβαλαν στη συγκρότηση του νέου ελληνικού πνευματικού πολιτισμού. Το ελληνικό Πανεπιστήμιο και η ευρύτερη επιστημονική κοινότητα μόνο οφέλη αποκόμισε από τους Λέσβιους αδελφούς Βερναρδάκη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργύρη Παντελή, «Ο αντιδυτικός Βερναρδάκης και ο εισιτήριος πανεπιστημιακός του λόγος», *Λεσβιακά*, τόμος ΙΑ΄, Μυτιλήνη, 1987
- Βερέμη Θ., «Κράτος και Έθνος στην Ελλάδα: 1821-1912», στο *Ελληνισμός-Ελληνικότητα*(επιμ.Δ.Γ.Τσαούση), εκδ.Εστίας, Αθήνα 2001(τέταρτη έκδοση)
- Βερναρδάκη Δημητρίου, *Λόγος εισιτήριος εις το μάθημα της Γενικής Ιστορίας*, Αθήναι, 1862
- Βερναρδάκη Δημητρίου, *Λόγος αυτοσχέδιος περί της καθ'ημάς εκκλησιαστικής μουσικής*, Τεργέστη, 1876
- Βερναρδάκη Δημητρίου, *Κυψελλίδαι*, Λιψία 1860
- Βερναρδάκη Δημητρίου, *Ψευδαπτικισμού έλεγχος*, Τεργέστη 1884
- Βερναρδάκη Γρηγορίου, *Λόγος εισιτήριος περί φιλολογίας*, Τεργέστη, 1899
- Βερναρδάκη Γρηγορίου, *Ανασκευή των Φιλολογικών Συζητήσεων Γ.Ν.Χατζηδάκι*, Αθήνησιν, 1900
- Βλάχου Παύλου, «Γενική εισήγηση: βιογραφικά αδελφών Βερναρδάκη», *Λεσβιακά*, τόμος ΙΑ΄, Μυτιλήνη 1987
- Βαλέτα Γιώργου, «Ανέκδοτος λόγος του Γληνού στο θάνατο του Βερναρδάκη», *Αιολικά Γράμματα*, τόμος 7^{ος}, τεύχος 37, Γενάρης-Φλεβάρης 1977
- Βαλέτα Γιώργου, «Από την ανέκδοτη προψυχαική αλληλογραφία Εφταλιώτη-Βερναρδάκη-Πάλλη», *Αιολικά Γράμματα*, τεύχος 15, Μάιος-Ιούνιος 1973
- Κιτρομιλήδη Π., «Το ελληνικό κράτος ως εθνικό κέντρο», στο *Ελληνισμός-Ελληνικότητα*(επιμ.Δ.Γ.Τσαούση), εκδ.Εστίας, Αθήνα 2001(τέταρτη έκδοση)
- Κοντή.Ι.Δ., *Λεσβιακό Πολύπτυχο*, εκδ.Έσπερος, Αθήνα 1973
- Μιχαηλίδη Μ., *Βίος και έργα Δημητρίου Βερναρδάκη*, Μυτιλήνη 1909
- Μιχαηλίδη Μ., «Γρηγόριος Βερναρδάκης» στο *Λεσβιακαί σελίδες*, Μυτιλήνη 1939
- Μιχαηλίδη Κ.Μ., «Ο Βερναρδάκης και το γλωσσικό», ανάπτυπο από *Τα Νέα Γράμματα*, Αθήνα 1935
- Μουτζούρη Ι., «Η Έερά Κατήχησις' του Δημ.Ν.Βερναρδάκη», *Λεσβιακά*, τόμος ΙΑ΄, Μυτιλήνη 1987
- Παλαμά Κωστή, «Γρηγόριος Βερναρδάκης» στο Δ.Γ.Βερναρδάκη-Π.Ι.Σαμάρα, *Λεσβιακόν Ημερολόγιον*, Μυτιλήνη 1950
- Παρασκευαΐδη Παν., «Η Γραμματική του Δ.Βερναρδάκη και ο θόρυβος γύρω απ'αυτή», *Λεσβιακά*, τόμος ΙΑ΄, Μυτιλήνη 1987
- Πρωτοπάτση Αντώνη, «Και πάλι ο Βερναρδάκης και πάλι το γλωσσικό», *Αιολικά Γράμματα*, τεύχος 37, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1977
- Σαμάρα Π., *Η εκπαίδευση στη Λέσβο*, Μυτιλήνη 1948
- Τσαούση Δ.Γ., «Ελληνισμός και Ελληνικότητα», στο *Ελληνισμός-Ελληνικότητα*(επιμ.Δ.Γ.Τσαούσης), εκδ.Εστίας, Αθήνα 2001(τέταρτη έκδοση)
- Φασουλάκη Στερ., «Ο κριτικός Δημήτριος Ν.Βερναρδάκης», *Λεσβιακά*, τόμος ΙΑ΄, Μυτιλήνη 1987
- Φορόπουλου Νικ., «Γρηγορίου Βερναρδάκη, φιλολογικές έριδες», *Λεσβιακά*, τόμος ΙΑ΄, Μυτιλήνη 1987
- Χατζηβασιλείου Γιάννη, «Ο Δημήτριος Βερναρδάκης και ο δημοτικισμός», *Λεσβιακά*, τόμος ΙΑ΄, Μυτιλήνη 1987

Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και τα ΑΠ Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η περίπτωση της Κύπρου

Μαίρη ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Παν/μίου Κύπρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό συγκρίνονται τα αναλυτικά προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993) και του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής (1992-2006). Η σύγκριση αναδεικνύει δύο διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το θετικιστικό/τεχνικό για την περίπτωση της ΠΑΚ και το τεχνικό/αναστοχαστικό για την περίπτωση του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής. Η λειτουργία των δύο διαφορετικών μοντέλων ερμηνεύεται με βάση το διαφορετικό πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό τοπικό και διεθνές συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργούσαν τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου και στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

ABSTRACT

This article presents and compares the curricula of the Pedagogical Academy of Cyprus (1959-1993) and the curricula of the Department of Education of the University of Cyprus (1992-2006). The comparison reveals two different models of teachers' development, the rational/technical and the technical/reflective, which are interpreted through the different political, social and economical context of education in Cyprus at different point of time.

Εισαγωγή

Το ερώτημα πώς πρέπει να εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί είναι διαχρονικό αλλά και ιδιαίτερα κρίσιμο. Παρουσιάζεται με ποικίλες διαστάσεις: Είναι η θεωρία η βάση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή στόχος είναι η απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων, δεξιοτήτων που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται την περιορισμένη ύλη/θέματα του σχολείου; Είναι η εκπαίδευσή τους θέμα ανάπτυξης προσώπων, τεχνοκρατών ή επαγγελματιών; Πού πρέπει να εκπαιδεύονται και με ποια προγράμματα;

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δίνουν απάντηση σε πολλά από τα πιο πάνω ερωτήματα. Η ιστορικο-συγκριτική ανάγνωση των αναλυτικών προγραμμάτων απαιτεί πρωτίστως τη μελέτη του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο δίνονται απαντήσεις στα αρχικά μας ερωτήματα και αναπτύσσονται τα προγράμματα, τόσο του τοπικού όσο και του ευρύτερου συγκειμένου, ως χώρου κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών αλληλοδράσεων σε συγκεκριμένο χρόνο.

Τα διάφορα μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αντανakλούν σε μεγάλο βαθμό το χώρο και χρόνο ανάπτυξής τους, καθώς και τις προσδοκίες και τον προσανατολισμό της κοινωνίας. Η σχέση κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών στόχων σε δεδομένη εποχή από τη μια και αναλυτικών προγραμμάτων από την άλλη είναι ιστορικά τεκμηριωμένη, όπως δείχνει η ιστορική πορεία των ΑΠ στις ΗΠΑ, τη Σοβιετική Ένωση, την Ιαπωνία και σήμερα στην Ευρώπη, όπου με τη στρατηγική της Λισσαβόνας για την Ευρώπη του 2010 καλείται η εκπαίδευση και τα ΑΠ ειδικότερα να εργαστούν για την επίτευξη του στρατηγικού της στόχου.

Είναι δεδομένο ότι ο τρόπος με τον οποίο δομούνται τα προγράμματα αντανakλά κοινωνικές νόρμες, πολιτικές αξίες και προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς και τον ορισμό και τη διανομή των σχέσεων εξουσίας και δύναμης σε μια κοινωνία.

Από την άλλη, η κατανομή της γνώσης στα ΑΠ και η δυναμική μεταξύ διαφορετικών πεδίων γνώσης, αντανakλούν και προγραμματίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης και δράσης των αποφοίτων και

κατ' επέκταση της κοινωνίας. Χρήζει, επομένως, ιδιαίτερης προσοχής η κατανομή της γνώσης στα αναλυτικά προγράμματα και ιδιαίτερα η δυναμική μεταξύ μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών και μεταξύ διαφορετικών πεδίων, όπως περιεχομένου και διδακτικών, θετικών επιστημών και διδακτικών, έρευνας από τη μια και ιστορίας της εκπαίδευσης, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας από την άλλη.

Σκοπός του άρθρου είναι η ιστορικο-συγκριτική παρουσίαση των ΑΠ της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κύπρου και η ανάδειξη και ερμηνεία των διαφόρων μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα ιδρύματα αυτά.

Εξαρχής θα πρέπει να τεθεί η πρώτη μεθοδολογική δυσκολία στην ιστορικοσυγκριτική μελέτη των προγραμμάτων των δύο ιδρυμάτων, που δημιουργείται από το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους και το διαφορετικό χρόνο στον οποίο λειτουργούν.

1. Πλαίσιο λειτουργίας των δύο ιδρυμάτων: θεσμικό και χρονικό-ιδεολογικό

Η Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου λειτούργησε από το 1959 μέχρι το 1993, οπότε τη σκυτάλη για την εκπαίδευση των δασκάλων στην Κύπρο ανέλαβε το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, από το 1992 μέχρι και σήμερα.

Η ΠΑΚ ανήκε οργανικά στο ΥΠΠ και είχε μόνο ένα μόνιμο στο προσωπικό της, τον διευθυντή. Οι καθηγητές της ήταν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα προγράμματά της ουσιαστικά αναπτύχθηκαν από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο που ανέλαβε από την Ανεξαρτησία τα της ελληνικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στη συνέχεια το Συμβούλιο και αργότερα το ΥΠΠ λειτουργούσαν ως εποπτεύουσα Αρχή, η οποία ουσιαστικά διοικούσε την ΠΑΚ και ενέκρινε ή και πρότεινε αλλαγές στα προγράμματά της.

Η ΠΑΚ λειτουργεί με βασικό σκοπό την ελληνικοποίηση της εκπαίδευσης στην Κύπρο, εποπτεύεται ουσιαστικά στα 10 πρώτα χρόνια λειτουργίας της από τους φορείς της εκκλησιαστικής και ενωτικής ιδεολογίας και αλλάζει σταδιακά τα προγράμματά της (Koutselini, 2005) χωρίς να απεγκλωβιστεί ουσιαστικά από το πρόγραμμα που προετοιμάζει δασκάλους ικανούς να διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν θα πρέπει, επίσης, να διαφεύγει της προσοχής το γεγονός ότι η προσκόλληση στην ιδέα της ελληνικότητας έχει βαθιές τις ρίζες της στην εκπαίδευση του νησιού σε όλες τις βαθμίδες από την τουρκοκρατία και ιδιαίτερα κατά την περίοδο της αγγλοκρατίας (Persianis, 1981. Κουτσελίνη, 1997. Koutselini, 1997)

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου ιδρύθηκε το 1989 με το Νόμο 144/89 και δέχτηκε τους πρώτους φοιτητές το 1992. Στα πλαίσια της ακαδημαϊκής του ανεξαρτησίας αναπτύσσει τα προγράμματά του και αυτοδιοικείται χωρίς την ανάμειξη σε οποιοδήποτε στάδιο του ΥΠΠ. Ο χρόνος λειτουργίας του συμπίπτει με το χρόνο της αίτησης της Κύπρου για ένταξη στη Ευρωπαϊκή Ένωση και με την έναρξη των κοσμογονικών αλλαγών στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού και τις συνεπακόλουθες οικονομικές, πολιτικές και πρωτίστως κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές σ' ολόκληρο τον κόσμο, την Ευρώπη και την Κύπρο. Η παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία και οικονομία, οι πολιτικοκοινωνικές αλλαγές, και το κοινοτικό πλαίσιο της ΕΕ επιβάλλουν επικοινωνία, άνοιγμα σε συνεργασίες και ανταπόκριση σε διεθνή επίπεδα ποιότητας και παραγωγής.

1.1 Τα ΑΠ της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου ως αντανάκλαση του τοπικού συγκειμένου και του πολιτικού μετα-αποικιακού προσανατολισμού της κυπριακής κοινωνίας

Μετα-αποικιακή ταυτότητα

Το ΑΠ της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (ΠΑΚ) αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός κράτους που μεταβαίνει από την αποικιοκρατική περίοδο στην Ανεξαρτησία επιδιώκοντας την ανακατανομή της δύναμης σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και ιδιαίτερα την ενδυνάμωση της εθνικότητας του.

Μέσα σ' αυτή την προσπάθεια εύκολα ανιχνεύονται στα προγράμματα της ΠΑΚ ο μετα-αποικιακός αγώνας για αναστροφή όλων των πρακτικών της αποικιοκρατίας και των αποτελεσμάτων της εξουσιαστικής της διαδικασίας (Ashroft et al., 1995). Στο περιεχόμενο των μαθημάτων δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην

ελληνική γλώσσα, τα θρησκευτικά, τον ελληνικό πολιτισμό και ιστορία, ως απάντηση στον αγώνα των Βρετανών από το 1933 και εξής να περιορίσουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Χαρακτηριστική της πολιτικής απο-αποικιοποίησης των σχολείων και της εκπαίδευσης είναι η απόφαση της 'Επί των Προγραμμάτων Υπεπιτροπείας του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου' την 29^η Μαΐου 1959 (Κρατικό Αρχείο, ΠΑΚ 3/274) να διανεμηθούν οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας 'προς ενίσχυσιν των Ελληνικών (προσθήκη δράματος), μαθηματικών, Επιστήμης, Τέχνης και Σωματικής Αγωγής (Αθλητισμός, Ελληνικοί χοροί, Κολύμβησις)'. Είναι φανερό ότι η μετα-αποικιακή ταυτότητα της Κύπρου δομείται στην ισχυροποίηση της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων που θα γίνουν τα εργαλεία ανάπτυξης στο νησί της ελληνικής κουλτούρας.

Ο τελικός αυτός σκοπός της κοινωνίας αποτυπώνεται στον σκοπό λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Θεμελιώδης διάταξις- Εσωτερικός Κανονισμός της Σχολής, *Επετηρίς ΠΑΚ 1959-1960*, σ. 36):

Η Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου έχει κατεύθυνσιν ελληνοχριστιανικήν και αποσκοπεί εις την εθνικήν διαπαιδαγώγησιν των τροφίμων της και τον καταρτισμόν δημοδιδασκάλων ικανών ν' ανταποκρίνωνται εις την υψηλήν του Έλληνος εκπαιδευτικού αποστολήν, καθώς και εις την έρευναν και προαγωγήν της θεωρίας και πράξεως της Παιδείας [...].

Ο Πρόεδρος του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, Κ. Σπυριδάκης, ορίζει στην τελετή εγκαινίων, όπως και όλοι οι ομιλητές, την παιδευτική ευθύνη της ΠΑΚ απέναντι στους νέους (*Επετηρίς ΠΑΚ 1959-1960*, σ. 41):

[Το νέο πρόγραμμα] αποκατέστησε κατά πρώτον λόγον την διδασκαλίαν των θρησκευτικών μαθημάτων, τα οποία είχαν από το παλαιόν Διδασκαλικόν Κολλέγιον εξοστρακισθή. Η μεταβολή αυτή είναι μεγάλης σημασίας, διότι εκείνο το οποίον λέγομεν συνήθως «Ελληνοχριστιανικός πολιτισμός» πρέπει να καθοδηγή την Σχολήν από την οποίαν θα εξέρχωνται εκείνοι, οι οποίοι εις το μέλλον θα διαπαιδαγωγήσουν τους νέους.

Στο ίδιο πνεύμα, το 1962, σε 'χαιρετισμό προς τους απολυομένους' ο Πρόεδρος της κυπριακής δημοκρατίας Αρχιεπίσκοπος Μακάριος Γ' αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής, τονίζοντας έτσι και τη σχέση ΠΑΚ και προσανατολισμών της κοινωνίας τα πρώτα χρόνια μετά την Ανεξαρτησία (*Επετηρίς 1962-64*, σ. 53):

Δια να επιτύχετε εις το έργον σας κλείσατε εις την ψυχήν σας την αγάπην διά τον άνθρωπον και την ευλάβειαν προς την θρησκείαν μας. Κλείσατε εις την ψυχήν σας την Ελλάδα και τότε θα δύνασθε να εκπέμπετε εις τους νεαρούς μαθητάς και τον λαόν ακτίνες από το μεγαλείον, το οποίον θα ευρίσκεται μέσα σας.

Η έμφαση στις αξίες και την καλλιέργεια του πνεύματος του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού ανιχνεύεται στα έγγραφα όλων των ετών λειτουργίας της ΠΑΚ, ακόμα όταν τα ΑΠ αλλάζουν περιεχόμενο και εμφάνσεις (π.χ *Επετηρίς ΠΑΚ 1986*, σ.128)

Το πρόγραμμα της ΠΑΚ, ως δημιουργήμα της μετα-αποικιακής εποχής, ορίζεται από τη σχεδόν αδιαμφισβήτητη επικράτηση των ελληνοκεντρικών ομάδων δύναμης στην κυπριακή κοινωνία, οι οποίες καθορίζουν τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Ηγετική φυσιογνωμία την εποχή αυτή ο Κ. Σπυριδάκης, η επίδραση και οι παρεμβάσεις του οποίου, ως Προϊσταμένης Αρχής, ήταν καταλυτικής σημασίας για τη λειτουργία και τα προγράμματα της ΠΑΚ, αλλά και για το σκοπό της Κυπριακής κοινωνίας. Η ανάλυση του λόγου του τόσο κατά τα τελευταία χρόνια της αποικιοκρατίας, όσο και στα δέκα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας κατά τα οποία διετέλεσε Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (1959-1960), Πρόεδρος της Ελληνικής Κοινοτικής Συνέλευσης Κύπρου (1960-1965), και πρώτος Υπουργός Παιδείας (1965-1970) είναι εξέχουσας σημασίας για την Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου, η οποία στα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας είναι πιστή αντανάκλαση της πορείας και του πολιτικού - πολιτιστικού προσανατολισμού της κοινωνίας.

Θεωρητικός και τεχνικός έλεγχος των σπουδαστών

Από το 1959 μέχρι και το 1968, επιδιώκεται τόσο ο θεωρητικός όσο και ο τεχνικός έλεγχος των σπουδαστών οι οποίοι θεωρούνται τα όργανα επίτευξης των στόχων του νεοσύστατου κράτους.

Οι δάσκαλοι θεωρούνται στη μεταβατική περίοδο από την αποικιοκρατία στην ανεξαρτησία ένα είδος 'επιτελικών' μονάδων, οι οποίοι γίνονται οι κύριοι βοηθοί του κράτους στην εκπλήρωση των στόχων

του. Όταν το 1968 αρχίζει να αμφισβητείται ουσιαστικά ο πολιτικός σκοπός, η Ένωση με την Ελλάδα, ανοίγεται τόσο το πρόγραμμα όσο και η οργάνωση της ΠΑΚ σε ευρύτερους ακαδημαϊκούς ορίζοντες, χωρίς, όμως να χάνει το ΑΠ τον κατά βάση εθνοκεντρικό και σχολειοποιημένο χαρακτήρα.

Από το 1968 το εθνοκεντρικό μοντέλο μπλοιάζεται με στοιχεία ανθρωποκεντρικής φιλοσοφίας και προσωπισμού, οπότε και παρατηρούνται αλλαγές στην όλη δομή του Αναλυτικού της Προγράμματος. Η Παιδαγωγική Ακαδημία δεν επιδιώκει απλώς την εκπαίδευση ενός τεχνοκράτη δασκάλου αλλά ενός δασκάλου – πρόσωπο που ξεπερνά τον ατομοκεντρισμό και αναπτύσσει διάλογο με τους άλλους με στόχο το «κοινό συμφέρον». Διακηρύσσεται επομένως ένας νέος στόχος και η έμφαση μετακινείται από το «τι πρέπει να ξέρει ο δάσκαλος» στο «τι είδους πρόσωπο πρέπει να είναι ο δάσκαλος».

Από το 1987 μέχρι και τη διακοπή της λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1993, η φιλοσοφία του Αναλυτικού της Προγράμματος στρέφεται προς ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο που δομείται κυρίως πάνω σ' ένα τρίπτυχο: την κατάρτιση των μελλοντικών δασκάλων στις επιστήμες της παιδείας, την κατάρτισή τους στη θεωρία και πράξη της διδασκαλίας και την κατάρτισή τους στην ύλη των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ το τρίπτυχο αυτό δίνει πιο πολύ έμφαση στο επιστημονικό μέρος, η φιλοσοφία του προγράμματος της παιδαγωγικής Ακαδημίας δε ξεφεύγει από το αρχικό σκοπό, την εθνική διαπαιδαγώγηση.

Ο τεχνικός – παιδαγωγικός έλεγχος ασκείται μέσα από τη Διδακτική Εξάσκηση, η οποία στην ΠΑΚ είχε διττή μορφή, της παρακολούθησης και της ανάληψης διδασκαλιών, αλλά και τάξης για μια εβδομάδα. Ο θεσμός των 'υποδειγματικών' διδασκαλιών από δασκάλους των σχολείων και από τους καθηγητές της ΠΑΚ αναδεικνύει την τάση μοντελοποίησης της διδασκαλίας από τους γνώστες-έμπειρους στους άπειρους μαθητευόμενους, ένα μοντέλο ανάπτυξης που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη 'διδάξιμων διδακτικών δεξιοτήτων'.

Η Διδακτική εξάσκηση ίσχυε και για τους πρωτοετείς αλλά και για τους δευτεροετείς φοιτητές, για έξι εβδομάδες για κάθε έτος φοίτησης. Κατά το τρίτο έτος αυξάνονται οι υποχρεώσεις των σπουδαστών καθώς είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν για τρεις εβδομάδες μαθήματα και να διδάξουν για τέσσερις εβδομάδες, ενώ την τελευταία εβδομάδα αναλαμβάνουν πλήρως μια τάξη. Εκτός αυτού, παρακολουθούν επίσης μαζί με τους δευτεροετείς και την έναρξη των εργασιών του σχολείου της ενορίας ή του χωριού τους μέχρι τις 26 Σεπτεμβρίου.

Τα σχολεία, οι διευθυντές, οι 'έμπειροι' δάσκαλοι και οι καθηγητές της ΠΑΚ λειτουργούν ως πρότυπα για τους σπουδαστές, οι οποίοι παρακολουθούν την κατά το δυνατό καλύτερη εφαρμογή της θεωρίας που διδάχτηκαν προηγουμένως.

Επιπρόσθετα, η λειτουργία των Ομίλων Ενδιαφερόντων (Μαραθεύτη και Κουτσελίνη, 2000, σ. 96-97) και η υποχρεωτική συμμετοχή των σπουδαστών σ' αυτές, καθώς και η αξιολόγηση της συμμετοχής τους γίνονταν μέσα έντονου 'θεωρητικού ελέγχου' στον τρόπο σκέψης και δράσης των σπουδαστών. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ο σπουδαστής αξιολογείται μεταξύ άλλων και για *'την καταλληλότητα των εκφραζομένων ιδεών και εισηγήσεων για τους σκοπούς του Ομίλου'* (Επετηρίδα ΠΑΚ 1993, σ. 467).

Σχολειοποίηση των σπουδαστών και της Γνώσης

Οι προσανατολισμοί της κοινωνίας και οι προσδοκίες από την εκπαίδευση των δασκάλων αντανakλάται και στον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος και των πέραν του προγράμματος δραστηριοτήτων. Η Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου είχε έντονο το χαρακτηριστικό της σχολειοποίησης, τόσο του σπουδαστή όσο και της γνώσης, όπως φαίνεται από τα ωρολόγια κυρίως προγράμματα που ανάγκαζαν το σπουδαστή να παραμένει στο χώρο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και να παρακολουθεί υποχρεωτικό τακτικό πρόγραμμα χωρίς ουσιαστικές επιλογές.

Μέχρι το 1976 τα προγράμματα της ΠΑΚ ακολουθούν τη δομή των προγραμμάτων των σχολείων, χωρίς δηλαδή διαχωρισμό σε τομείς ή κύκλους σπουδών και με ιεράρχηση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, με βάση τις ώρες διδασκαλίας τους, γεγονός που νομιμοποιεί τη σημασία-αξία των πατριδογνωστικών εθνοκεντρικών μαθημάτων (Αρχαία Ελληνικά, Ελληνικός Πολιτισμός, Ελληνική Γλώσσα-Γραμματεία, Ελληνική Ιστορία, Λαογραφία) έναντι των μαθημάτων κοινωνικών σπουδών και επιστημών της αγωγής (Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία που μπαίνουν στο πρόγραμμα μετά το 1972).

Τα πρώτα αυτά προγράμματα περιλαμβάνουν 32 μαθήματα, με μόνη λογική αρχή οργάνωσης τη σχέση τους με την εθνική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και το κατά πόσον ήταν μαθήματα που διδάσκονταν στα σχολεία. Ο κατακερματισμός της προσφερόμενης γνώσης σε 32 υποχρεωτικά μαθήματα, ασύνδετα μεταξύ τους και με ευρύτερους επιστημονικούς τομείς, ενισχύει τη σχολειοποίηση

της γνώσης και περιορίζει τη δυνατότητα ευρείας ακαδημαϊκής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κάτι βέβαια που δεν επιδιωκόταν τουλάχιστο μέχρι και το 1976 στους στόχους λειτουργίας της ΠΑΚ.

Μόλις το 1976, 17 χρόνια δηλαδή μετά από την έναρξη της λειτουργίας της, η Παιδαγωγική Ακαδημία ομαδοποιεί στα προγράμματά της τα προσφερόμενα μαθήματα σε μαθήματα Γενικής Μόρφωσης, Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Δεξιοτήτων, Επιλογής και σε Θεωρητικά μαθήματα. Σε αυτή τη φάση προστίθεται το μάθημα της Παιδικής Λογοτεχνίας, της Εκκλησιαστικής Υμνολογίας και Χορωδίας και της Αγωγής Λόγου.

Στις αρχές της δεκαετίας του 80, αναθεωρούνται οι ονομασίες των κατηγοριών που είχαν δοθεί για τις ομάδες μαθημάτων, ενώ συνεχίζουν να εισρέουν καινούργια μαθήματα στα προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, όπως αυτό της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και της Έρευνας και Στατιστικής.

Έντονο επίσης το στοιχείο της σχολειοποίησης υπάρχει στον τρόπο λειτουργίας των Ομίλων ενδιαφερόντων και ιδιαίτερα στην υποχρεωτική συμμετοχή των σπουδαστών σ' αυτούς.

1.2 Τα ΑΠ του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου ως αντανάκλαση ευρύτερων ακαδημαϊκών αναζητήσεων και αμφισβήτησης της πρακτικής γνώσης

Αποστασιοποίηση από την ΠΑΚ και την κοινωνία

Η φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής (ΕΠΑ) του Πανεπιστημίου Κύπρου ανιχνεύεται πρωτίστως μέσα από την ονομασία του και στη συνέχεια ορίζεται στο σκοπό του: Η προαγωγή των επιστημών της αγωγής, της γνώσης, της διδασκαλίας και μάθησης μέσα από την έρευνα (Οδηγός Σπουδών ΕΠΑ, 1992-93).

Ως ένας από τους στόχους ορίζεται «η εκπαίδευση του αναγκαίου προσωπικού για στελέχωση των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων» (σ. 7) μαζί με ευρύτερους στόχους από αυτούς της ΠΑΚ, όπως: η παιδαγωγική κατάρτιση υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσης και τεχνικής Εκπαίδευσης, η επιμόρφωση προσωπικού των σχολείων και η προσφορά μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Μέσα από τη μελέτη των σκοπών και στόχων του ΕΠΑ γίνεται φανερό ότι στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του το Τμήμα συνειδητά επιχειρεί να αποσυνδεθεί επιστημονικά και επιστημολογικά από την Παιδαγωγική Ακαδημία και να ανωτατοποιηθεί ως Πανεπιστημιακό Τμήμα. Για το σκοπό αυτό επιλέγει να υπηρετήσει δύο βασικούς άξονες, την επιστήμη και την έρευνα. Παρόλο ότι θεσμικά το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής διαδέχεται την ΠΑΚ για την εκπαίδευση των δασκάλων, είναι φανερό η αποστασιοποίηση από τους σκοπούς και το πρόγραμμά της.

Το 1996 (Οδηγός Σπουδών ΕΠΑ 1996-97, σ. 8) ο σκοπός του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής διαφοροποιείται και διατυπώνεται ως εξής: Η σπουδή στις Επιστήμες της Αγωγής και η παραγωγή γνώσης συμβάλλει στην ικανοποίηση εθνικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και αναπτυξιακών αναγκών του τόπου. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται συνειδητά στην προσπάθεια του ΕΠΑ να 'συγκειμενοποιηθεί', να συνδεθεί στενότερα με την κυπριακή κοινωνία με τρόπο που να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά μαζί της.

Στον 'Οδηγό Προπτυχιακών Σπουδών 2006-2007' προσδιορίζονται ως "Άλλες Προτεραιότητες" το Τμήμα:

Να κάνει έντονη την παρουσία του στον κυπριακό αλλά και στον ευρύτερο ελλαδικό και ευρωπαϊκό χώρο [...]

Να υποβοηθήσει την ανάπτυξη των σχολείων [...]

Να συγκεντρώσει στοιχεία για την εκπαιδευτική παράδοση του τόπου, με τη δημιουργία κέντρου μελέτης και τεκμηρίωσης της ιστορίας της κυπριακής εκπαίδευσης [...] (σ. 128).

Ενώ, λοιπόν, η ΠΑΚ αντανάκλα τους οραματισμούς της ελληνικής κοινωνίας της Κύπρου, σε βαθμό μάλιστα που στα πρώτα χρόνια να έχει επιτελικό χαρακτήρα στον κυβερνητικό προγραμματισμό και στους εθνικούς οραματισμούς, το ΕΠΑ 'απομονώνεται' στην Επιστήμη και στην Έρευνα, τόσο για λόγους συνειδητής αποστασιοποίησης από το στάτους της ΠΑΚ όσο, όμως, και για λόγους αναζήτησης της ταυτότητας και της αποστολής του στην κυπριακή κοινωνία και το Πανεπιστήμιο Κύπρου: Ένα δικοινοτικό, όπως ονομάζεται Πανεπιστήμιο, που είναι έτοιμο (;) σύμφωνα με το όνομα και το έμβλημά του, να λειτουργήσει και για τους τουρκοκύπριους, και που δεν είναι ξεκάθαρο τι αναμένει η κυπριακή κοινωνία από αυτό.

Το 1996, μετά και από την κριτική από την κυπριακή κοινωνία, για το ρόλο του Πανεπιστημίου Κύπρου, το ΕΠΑ, όπως και όλο το Πανεπιστήμιο, διευρύνει τους στόχους και την αποστολή του.

Το Περιεχόμενο και η μικροπολιτική της εξουσίας

Το περιεχόμενο του προγράμματος του ΕΠΑ, όπως και του Πανεπιστημίου Κύπρου γενικά, προσαρμόζεται με την πάροδο του χρόνου για την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Παιδείας (Οδηγός 2006-2007, σ. 5), επιβεβαιώνοντας την αρχή 'Άλλες εποχές-Άλλα προγράμματα'. Η μετατροπή των διδακτικών μονάδων σε ECTS και οι ανταλλαγές ακαδημαϊκού προσωπικού και φοιτητών διευκολύνουν την ανάπτυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Από την έναρξη της λειτουργίας του το ΕΠΑ ανέπτυξε προγράμματα που θα ικανοποιούσαν το σημαντικό διαφοροποιημένο σκοπό της λειτουργίας του. Μια βασική διαφορά με το ΑΠ της ΠΑΚ βρίσκεται στο περιεχόμενο των προγραμμάτων, το οποίο περιλαμβάνει 4 Κύκλους με μαθήματα υποχρεωτικά και επιλογής: Επιστήμες της Αγωγής, Μαθήματα Περιεχομένου, Διδακτικής Μεθοδολογίας - Σχολικής Εμπειρίας και Ειδίκευση. Επιπρόσθετα το πρόγραμμα περιλαμβάνει υποχρεωτικά Μαθήματα Γενικής Μόρφωσης και Ξένη Γλώσσα.

Ο πολυδύναμος δάσκαλος της ΠΑΚ στο Πανεπιστήμιο Κύπρου αποκτά κατεύθυνση-ειδίκευση σε περιοχές του ΑΠ των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ευρύτερες επιλογές στα Παιδαγωγικά Μαθήματα, με νέα θέματα, Πολυπολιτισμικότητας και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αναλυτικών Προγραμμάτων, Ειδικής Αγωγής. Ακόμη, ενισχύεται ο ερευνητικός προσανατολισμός του προγράμματος με υποχρεωτικά μαθήματα στην έρευνα, επιλογή που συνάδει με τη φυσιογνωμία του Πανεπιστημίου η οποία δίνει έμφαση στο ερευνητικό πεδίο.

Το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούσε η ΠΑΚ επέτρεπαν την άνωθεν επιβολή του ΑΠ. Σ' ένα ανεξάρτητο Ίδρυμα, όπως είναι το Πανεπιστήμιο Κύπρου, τα ΑΠ καθορίζονται ουσιαστικά από τα Τμήματα, των οποίων η πρόταση έχει και τη μεγαλύτερη βαρύτητα, τις Σχολές και τη Σύγκλητο. Η αρνητική πτυχή της διαδικασίας αυτής για την ανάπτυξη των Προγραμμάτων είναι το ότι με την πάροδο του χρόνου οι εμφάσεις στα γνωστικά αντικείμενα και επομένως οι επιλογές των φοιτητών καθορίζονται με βάση τη 'δύναμη' που αποκτούν στο Τμήμα οι διάφοροι τομείς, γεγονός που επιτρέπει τη διόγκωση κάποιων τομέων, στην προκειμένη περίπτωση των Ειδικών Διδακτικών, εις βάρος του Παιδαγωγικού μέρους. Αντικείμενα, όπως η Ιστορία της Εκπαίδευσης και η Συγκριτική Παιδαγωγική που διδάσκονται σε ολόκληρη την Ευρώπη, και με τα οποία εμπλουτίστηκε το πρόγραμμα του ΕΠΑ το 1994, έχουν σήμερα εγκαταλειφθεί.

Σχολική Εμπειρία και 'διδασκαλία' της διδασκαλίας

Η πρακτική άσκηση των σπουδαστών σε σχολεία τέθηκε σε εφαρμογή και στα προγράμματα του Πανεπιστημίου Κύπρου από την έναρξη της λειτουργίας του, το 1993. Στο Πανεπιστήμιο Κύπρου τέθηκαν σε εφαρμογή δύο σχήματα πρακτικής άσκησης. Το πρώτο σχήμα κράτησε μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 1997-1998, ενώ το δεύτερο αναθεωρημένο σχήμα της σχολικής εμπειρίας τέθηκε σε εφαρμογή από το 1998 μέχρι και σήμερα. Το πρώτο σχήμα του προγράμματος της πρακτικής άσκησης αποτελείτο από τρεις φάσεις, που στηρίζονταν σε υποχρεωτικά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών, με διαλέξεις και σεμινάρια στο Πανεπιστήμιο αλλά και πρακτικό μέρος με επισκέψεις στα σχολεία με παρακολουθήσεις και ανάληψη διδασκαλιών, περιορισμένες μέχρι το 3^ο εξάμηνο σπουδών και αυξημένες κατά το τελευταίο έτος σπουδών. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι νηπιαγωγοί ανελάμβαναν διδασκαλίες στα σχολεία με τη συνοδεία μελών του προσωπικού- μη ακαδημαϊκού- του τμήματος που τους επέβλεπαν αλλά και τους βοηθούσαν στο σχεδιασμό των διδασκαλιών τους με ανατροφοδότηση.

Το δεύτερο σχήμα περιλαμβάνει δύο φάσεις με ενημέρωση στην πρώτη φάση και περιορισμένες επισκέψεις σε σχολεία. Η δεύτερη φάση απαιτεί την παραμονή των φοιτητών για ένα εξάμηνο σε δύο διαφορετικές σχολικές μονάδες, για 5 εβδομάδες στην κάθε μια. Στις 5 αυτές εβδομάδες ο φοιτητής είναι φιλοξενούμενος σε μια από τις τάξεις του σχολείου και παρακολουθεί τα πεπραγμένα της τάξης και του σχολείου γενικότερα την 1^η βδομάδα, ενώ τις επόμενες τέσσερις βδομάδες αναλαμβάνει αριθμό διδασκαλιών σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού, ακολουθώντας δεδομένο πρόγραμμα. Πριν να αρχίσει επίσημα η διαδικασία και οι επισκέψεις στα σχολεία, προηγούνται 3 εβδομάδες προπαρασκευαστικής εργασίας στο Πανεπιστήμιο προς ενημέρωση των φοιτητών πάνω σε διάφορα θέματα όπως επεξήγηση οδηγού Σχολικής Εμπειρίας, συζήτηση για τα διδακτικά βιβλία, σεμινάρια κ.κ.

Ο τρόπος λειτουργίας της Σχολικής Εμπειρίας, ως υποχρεωτικού μαθήματος που αξιολογείται, καθώς και η διεξαγωγή της με αποσπασμένους κατά κανόνα εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν επιτρέπει τον παιδαγωγικό της ρόλο να εκπληρωθεί. Οι φοιτητές

‘παριστάνουν’ τους διδάσκοντες, αντιγράφουν σχέδια μαθημάτων, προσκολλώνται σε Μέντορες που ουδέποτε εκπαιδεύτηκαν για να λειτουργούν ως μέντορες, επιδιώκουν με κάθε τρόπο το βαθμό στο ‘μάθημα’ με αποτέλεσμα να βιώνουν μια σχολική εμπειρία αμφίβολης παιδαγωγικής αξίας, πέρα από την περιορισμένη διοικητική εμπειρία που αποκτούν, εφόσον μαθαίνουν να διαχειρίζονται την τάξη, την απειθαρχία, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.ο.κ.

2 Τα μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο

Η μελέτη του παραδείγματος ανάπτυξης προγραμμάτων και του μοντέλου ανάπτυξης εκπαιδευτικών σε χώρες με μακρόχρονο πολιτικό πρόβλημα και αποικιοκρατούμενη ιστορία θα πρέπει να γίνεται με νέα θεωρητικά πλαίσια τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη τον αγώνα ανάπτυξης μετα-αποικιακής συνείδησης (Koutselini, 1997).

Μέσα σ’ αυτά τα πλαίσια η σύγκριση των ΑΠ της ΠΑΚ και του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής ανέδειξε δύο διαφορετικά μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία διαμορφώνονται με επίκεντρο την αναζήτηση ταυτότητας σε συγκεκριμένο συγκείμενο. Το μοντέλο της ΠΑΚ είναι ένα δομολειτουργικό μοντέλο ανάπτυξης που συνδυάζει το ρασιοναλιστικό με το πρακτικό μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων και την ακαδημαϊκή κατηχητική διδασκαλία σε θέματα προτεραιότητας της τοπικής κοινωνίας.

Το μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ΕΠΑ τείνει προς το μοντέλο του Δασκάλου-ερευνητή- αναστοχαστή (reflective practitioner/ researcher) (Carr, 2004), ο οποίος θα είναι σε θέση να κάνει τις κατάλληλες επιλογές στην πράξη, όταν τα συγκεκριμένα προβλήματα/ διλήμματα δεν αντιμετωπίζονται με την απλή εφαρμογή μεμαθημένων πρακτικών ή θεωριών. Στη ‘Λογική του προγράμματος’ διαβάζουμε (Οδηγός Σπουδών, 1992-93):

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει έλλογα και κριτικά την εργασία του και να εργάζεται δημιουργικά για την παραγωγή νέας γνώσης στο επάγγελμά του. (σ. 11)

Πλην, όμως, το μοντέλο αυτό καταστρατηγείται από την ίδια τη λειτουργία της Σχολικής Εμπειρίας και την έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσα από διδακτικές και διδασκαλίες χωρίς αντίστοιχη ανάπτυξη του παιδαγωγικού τομέα, που θα στηρίξουν την αυτοσυνειδησία του εκπαιδευτικού.

Η έμφαση σε ειδικές διδακτικές εις βάρος του παιδαγωγικού μέρους που ερευνά και αποκαλύπτει ότι η οικοδόμηση της γνώσης των εκπαιδευτικών θεμελιώνεται στα πιστεύω και τις αξίες τους, τα οποία δημιουργούν ένα τρόπο σκέψης και δράσης το οποίο είναι ιστορικά και πολιτιστικά παγιωμένο, αφήνει το πρόγραμμα να αναζητά ακόμη τον προσανατολισμό του και να παραπαίει μεταξύ ρασιοναλιστικού και κριτικά αναστοχαστικού μοντέλου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού:

Περιγράφοντας ο Wilfred Carr (2004) το κριτικό αναστοχαστικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παρατηρεί:

Η πιο κριτική εκδοχή του (αναστοχαστικού) παραδείγματος τονίζει ότι οι αξίες, οι παραδοχές, και τα πιστεύω που συνιστούν τις θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι που οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από μόνοι τους. Είναι κοινωνικά δομημένοι, ιστορικά τοποθετημένοι και πολιτιστικά ενσωματωμένοι τρόποι σκέψης και δράσης, οι οποίοι, ως τέτοιοι, υπόκεινται σε ιδεολογικές διαστρεβλώσεις. Γι’ αυτό το λόγο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αναστοχάζονται πάνω στη θεωρητική γνώση που κρύβεται στην πρακτική τους. Οφείλουν επίσης να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στις κυρίαρχες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές της κοινωνίας, οι οποίες είναι δυνατό να δουλεύουν για τη διαστρέβλωση της κατανόησης από τους ίδιους των πρακτικών τους.

Αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση και η βελτίωση της διδακτικής πράξης περισσότερο συνδέεται με το πώς σκέφτονται και αυτοσυνειδητοποιούνται οι εκπαιδευτικοί παρά με το πώς βλέπουν τους άλλους να λειτουργούν και να σκέφτονται.

Για την ερμηνεία της περιορισμένης εφαρμογής του αναστοχαστικού μοντέλου, παρά τις διακηρύξεις και τη θεωρητική αποδοχή του, θα πρέπει να ληφθούν επίσης υπόψη οι κοινωνικοί-πολιτιστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τις προσωπικές θεωρίες των ίδιων των ακαδημαϊκών και των φοιτητών.

Το ρασιοναλιστικό μοντέλο σκέψης αλλά και η επιμονή σε δεξιότητες και ικανότητες που θα πρέπει να αναπτυχθούν σχετίζεται τόσο με την εκκλησιαστική παράδοση όσο και με τον αγγλοσαξωνικό ορθολογικό τρόπο σκέψης που έχουν ιστορικά παγιωθεί λόγω της σχετικά πρόσφατης και μακράς περιόδου βρετανικής αποικιοκρατίας.

3 Επιλογικά

Στις 9 Δεκεμβρίου 1992 η Ακαδημία Αθηνών απένειμεν στην Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου αργυρούν μετάλλιο με το σκεπτικό:

Ότι χρόνω μακρώ, αόκνως τε και επιμελώς τα Ελληνικά Γράμματα θεραπεύουσα εθνική τε και πνευματική εστία του Κυπριακού Ελληνισμού κατέστη

Μαζί της έκλεισε μια ολόκληρη εποχή, η εποχή της μεταβατικής περιόδου της Κύπρου από την αποικιοκρατία στην Ανεξαρτησία και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ταυτόχρονα άρχιζε η εποχή μετάβασης από τις κλειστές κοινωνίες του υπαρκτού σοσιαλισμού στις εθνικές και δια-εθνικές συνεργασίες.

Τη σκυτάλη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Κύπρου, λειτουργώντας σε άλλη εποχή και άλλο χρόνο, σε μια εποχή κοσμογονικών αλλαγών σε ολόκληρο τον κόσμο, σε μια παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία, με κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ανταλλαγές εκπαιδευτικών, φοιτητών και μαθητών και προγράμματα που να έχουν ως υπόβαθρο το 'Πλαίσιο Εξασφάλισης Ποιότητας'.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σήμερα αναζητούν την ταυτότητά τους και την εξισορρόπηση της θεωρίας, της πράξης και του αναστοχασμού, μέσα σε μια εντεινόμενη οικονομικίστικη παγκοσμιοποίηση, που δημιουργεί ολοένα και περισσότερες συγκρούσεις, ένοπλες και μη. Η παιδαγωγική οφείλει να αντισταθμίσει τα τεχνοκρατικά μοντέλα και να αναπτύξει τον Άνθρωπο και όχι μόνο τις δεξιότητές του.

Αναφορές

- Ashroft, B., Griffiths, G., and Tiffin, H. (1995) *The post- Colonial Studies Reader*. London
- Carr, W. (2004) Teacher education in the 21st century. Proceedings of 4th Educational Conference of the Educational Association of Cyprus *Teacher Education*, Nicosia, May 2004, pp 1-25
- Κουτσελίνη, Μ (1997) *Η εκπαιδευτική πολιτική και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Κύπρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Koutselini, M. (1997) Curriculum as Political text: the case of Cyprus *History of Education*, 1997, 26, 4, pp 395-407
- Koutselini, M. (2005) The socio-political dimension of the curriculum: the case of the Cyprus Pedagogical Academy (1959-1993) *History of Education Research*, 76, Nov. 2005, 80-90
- Μαραθεύτης, Μ. και Κουτσελίνη, Μ. (2000) *Η Λειτουργία και τα Προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993)*. Λευκωσία
- Persianis, P. (1981) *The political and economical factors as the main determinants of educational policy in independent Cyprus (1960-1970)*. Nicosia: Pedagogical Institute

Πηγές

- Επετηρίς ΠΑΚ 1959-1960
- Επετηρίς ΠΑΚ 1962-1964
- Επετηρίδα ΠΑΚ 1993
- Κρατικό Αρχείο, ΠΑΚ 3/274
- Μαραθεύτης, Μ. και Κουτσελίνη, Μ. (2000) *Η Λειτουργία και τα Προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993)*, Παράρτημα Ι: κείμενα- Τεκμήρια. Λευκωσία
- Οδηγοί Σπουδών ΕΠΑ. Ακαδημαϊκά έτη 1992 -93 μέχρι 2006-2007

Ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης και η Μεταρρυθμιστική

Γεώργιος ΚΟΝΤΟΜΗΤΡΟΣ
Φιλολόγος, Δρ. στην Ιστορία της Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εισήγηση αυτή σκιαγραφείται η στάση του Κωνσταντίνου Βουρβέρη απέναντι στη λεγόμενη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, όπως αποτυπώθηκε σε σχετικά κείμενά του που δημοσίευσε είτε ως εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είτε ως πανεπιστημιακός δάσκαλος.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit repräsentiert die These von Konstantinos Vourveris über die Reformpädagogik, wie diese in seinen Texte, die er entweder als Gymnasiallehrer oder als Universitätslehrer veröffentlichte, dargestellt wird.

Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές κινήσεις που άρχισαν να εκδηλώνονται στην αυγή του περασμένου αιώνα είχαν πολύ ενωρίς τον απόηχό τους στην Ελλάδα για πολλούς λόγους. Για πολλούς λόγους επίσης στο επίκεντρο των μεταρρυθμιστικών προσανατολισμών βρέθηκε η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότεροι από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που συμπλήρωναν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις στην Ευρώπη και κατά κύριο λόγο στη Γερμανία στελέχωναν με την επιστροφή τους κυρίως τα Διδασκαλεία. Έτσι γινόταν λιγότερος λόγος για τη Μέση Εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο ζήτημα της εσωτερικής της μεταρρύθμισης. Δεν λησμονούμε βέβαια ότι το πρώτο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα στη χώρα μας αφορούσε ένα δευτεροβάθμιο σχολείο θηλέων, το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, όμως και στην περίπτωση αυτή η πρόθεση ήταν να χρησιμοποιηθούν οι εμπειρίες που θα αποκομίζονταν για το πρότυπο δημοτικό σχολείο που σχεδίαζε να ιδρύσει ο Εκπαιδευτικός Όμιλος.

Από τη δεκαετία του 1920 γινόταν πάντως περισσότερος λόγος για την εσωτερική μεταρρύθμιση στη Μέση Εκπαίδευση^[1] και τη δημιουργία σχολικής ζωής όμοιας με αυτή των μεταρρυθμιστικών σχολείων της Ευρώπης και ιδιαίτερα της Γερμανίας, από όπου ως επί το πλείστον αντλούσαν εμπειρίες οι Έλληνες μεταρρυθμιστές εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο αυτό προβλήθηκαν οι αρχές που διείπαν τη σχολική ζωή των Εξοχικών Παιδαγωγείων του Hermann Lietz και άλλων παρόμοιων σχολείων και επί πλέον μεταφέρθηκε ο εντυπωσιασμός από τον τρόπο ζωής που δημιούργησε η Κίνηση της Νεολαίας (Jugendbewegung)^[2].

Η μεταφορά όμως των αντιλήψεων του Gustav Wyneken στην Ελλάδα προκάλεσε έντονες αντιδράσεις, που εντάχθηκαν στον απόηχο των Μαρασλειακών και των Διδασκαλειακών. Η αμφισβήτηση του Wyneken στη χώρα του μεταφέρθηκε και στην Ελλάδα μέσα σε ένα έντονο κλίμα αντιπαραθέσεων, που βέβαια παρεμπόδιζε τη νηφάλια προσέγγιση των αντιλήψεών του και των παιδαγωγικών του πρακτικών. Σταθμό αποτέλεσε η δημοσίευση το 1927 από τον Μιχαήλ Παπαμαύρο του έργου του Wyneken Schule und Jugendkultur με τον ελληνικό τίτλο Σχολείο και Νεολαία. Ο μεταφραστής κάνοντας μία θεαματική στροφή από τις αντιλήψεις που υποστήριξε στη διδακτορική του διατριβή δέκα χρόνια ενωρίτερα εμφανίστηκε να ασπάζεται τις απόψεις του Wyneken ιδιαίτερα για το ρόλο της οικογένειας, οι οποίες βάλλονταν τότε με διάφορα δημοσιεύματα. Στις συνθήκες αυτές, κατά τις οποίες και απλές αναφορές στο έργο του Wyneken έθεταν τους εκπαιδευτικούς σε κινδύνους, ήταν επόμενο να προκαλείται σύγχυση, η οποία οδηγούσε γενικότερα σε εμπλοκή τις μεταρρυθμιστικές σκέψεις και πρωτοβουλίες.

Ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης^[3] το 1930 ήταν καθηγητής Μέσης Εκπαίδευσης στο Βόλο και είχε θέσει στόχους μεταπτυχιακών σπουδών στη Γερμανία, οι οποίες, αφού πραγματοποιήθηκαν και σε συνδυασμό

με τη διδακτορική του διατριβή, που εκπόνησε στο Πανεπιστήμιο των Αθηνών, τον οδήγησαν σχετικά σύντομα σε πανεπιστημιακή καριέρα. Κατά τη δεκαετία του 1920 υπηρέτησε μεταξύ άλλων στο Γυμνάσιο της Αλεξανδρούπολης προσφέροντας ταυτόχρονα υπηρεσίες και στο Ζαρίφειο Διδασκαλείο^[4] της ίδιας πόλης, που το διηύθυνε ο παιδαγωγός Θεόδωρος Κάστανος, συνυπότροφος του Σταύρου Μπουρλώτου και του Παπαμαύρου κατά τα χρόνια των σπουδών του στη Γερμανία. Φαίνεται ότι η συνύπαρξή του με τον Κάστανο στο χώρο της παιδαγωγικής του δράσης έπαιξε καθοριστικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς του προσανατολισμούς^[5]. Το 1930, λοιπόν, ο Βουρβέρης παρουσίασε με δημοσίευσμά του στο Δελτίο της ΟΛΜΕ τις αντιλήψεις του Wyneken. Επρόκειτο κυρίως για μία μετάφραση κειμένου της Ελεύθερης Σχολικής Κοινότητας του Wickersdorf, που είχε δημοσιευτεί το ίδιο έτος στη Γερμανία. Θυμίζουμε ότι τότε η βενιζελική μεταρρύθμιση των Γόντικα-Κακούρου βρισκόταν σε εξέλιξη και ότι είχαν ληφθεί, τουλάχιστον στο νομοθετικό πλαίσιο, μεταρρυθμιστικά μέτρα και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εφόσον η πηγή έμπνευσης των μέτρων αυτών ήταν η λεγόμενη γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, ήταν λογικό να έλθουν στο προσκήνιο και οι αντιλήψεις του Wyneken. Ο τρόπος όμως που είχαν φορτιστεί αυτές κατά τα προηγούμενα χρόνια δεν άφηνε περιθώρια για μια εντυπωσιακή προβολή τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι του κειμένου προηγήθηκε προλογικό σημείωμα της σύνταξης του περιοδικού, όπου διευκρινιζόταν ότι «η επί του Δελτίου επιτροπή παρά τας βασικές προς το παιδαγωγικόν σύστημα του Wyneken επιφυλάξεις της ευρίσκει ότι η κατωτέρω παρεχόμενη έκθεσις περί της υπ' αυτού εν Wickersdorf συσταθείσης κοινότητος είναι πολλής προσοχής αξίας»^[6]. Βέβαια η συνοδευτική πληροφορία ότι η Ελεύθερη Σχολική Κοινότητα του Wickersdorf είχε ιδρυθεί προ πενταετίας εξέθετε την επιτροπή του Δελτίου, αν και δεν αποκλείεται η περίπτωση του τυπογραφικού λάθους. Εισαγωγικό σημείωμα πρόταξε και ο Βουρβέρης, όπου μεταξύ άλλων δήλωνε πως συμμεριζόταν απόλυτα τις επιφυλάξεις για το έργο του Wyneken. Στη συνέχεια πάντως διευκρίνιζε: «καμμία όμως επιφύλαξις δεν ημπορεί να υπάρχη ως προς την σκοπιμότητα της γνωριμίας μας με τους ριζοσπαστικώτερους αντιπροσώπους της παιδαγωγικής, η οποία γνωριμία πάντως είναι κάτι καλύτερον από μίαν πείσμονα εμμονήν εις την σχολικήν μας παράδοσιν, οσονδήποτε καλή και αν υποτεθή ότι είναι αυτή»^[7]. Όσον αφορά στον Βουρβέρη έχει ενδιαφέρον ότι εκφράζει και μερικές σκέψεις επιστημολογικού χαρακτήρα. Αναγνωρίζει ότι το δημοσίευμα της Ελεύθερης Σχολικής Κοινότητας του Wickersdorf δεν έχει χαρακτήρα επιστημονικής μελέτης, αλλά εμπειρικό, κρίνει όμως ότι τέτοια κείμενα είναι για τον επαγγελματία δάσκαλο πολλές φορές πολυτιμότερα «από την κενήν και δυσύλληπτον θεωρίαν, δια την σύντονον παρακολούθησιν της οποίας χρειάζονται πολλά, ως γνωστόν, εφόδια»^[8].

Ένα χρόνο αργότερα ο Βουρβέρης βρίσκεται πια στο Βερολίνο για μεταπτυχιακές σπουδές και έχει ως δάσκαλό του μεταξύ άλλων και τον Eduard Spranger (1882-1963). Σημειώνουμε ότι τον Οκτώβριο του 1931 ο Spranger επισκέφθηκε την Ελλάδα με πρόσκληση της ΟΛΜΕ και έδωσε τρεις διαλέξεις. Η κοσμοσυρροή που παρατηρήθηκε στις ομιλίες αυτές, η μεγάλη δημοσιότητα που δόθηκε από τον τύπο της εποχής στην άφιξή του και το ενδιαφέρον του συνόλου σχεδόν της πολιτικής ηγεσίας να τον συναντήσει σχεδόν επισκίασαν τις εργασίες του συνεδρίου του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, που γινόταν κατά το ίδιο διάστημα. Ο απόηχος συνεχίστηκε με τη δημοσίευση των κειμένων των διαλέξεων του Spranger σε μετάφραση της Ρόζας Ιμβριώτη από το Δελτίο της ΟΛΜΕ. Η δημοσίευση χρωματίστηκε από μία παρέμβαση του Γληνού, που επέκρινε τη γλώσσα της μετάφρασης, την οποία επέβαλε η συντακτική επιτροπή. Λίγο αργότερα και μέσα στο ίδιο πλαίσιο της κατάπληξης και των ενθουσιωδών εντυπώσεων από την επίσκεψη του Spranger δημοσιεύτηκε στο Δελτίο της ΟΛΜΕ η ελληνική μετάφραση μιας μελέτης του με τίτλο «Η σύγχρονος γερμανική παιδαγωγική». Μεταφραστής ήταν ο Βουρβέρης, ο οποίος εξασφάλισε τη σχετική άδεια αλλά και την καθοδήγηση του συγγραφέα. Και πάλι προηγήθηκε προλογικό σημείωμα της σύνταξης του Δελτίου, η οποία «λίαν συγκεκινημένη και αισθανομένη βαθείαν ευγνωμοσύνην προς τον σεβαστόν διδάσκαλον και μέγαν φίλον της Ελλάδος»^[9] ευχαριστούσε θερμώς τον Spranger εξ ονόματος του κλάδου. Σημείωμα πρόταξε (με τη χρονικοτοπική ένδειξη «Βερολίνον 8 Απριλίου 1932») και ο μεταφραστής που τότε, όπως προαναφέρθηκε, ήταν μαθητής του Spranger. Με αυτό διευκρίνιζε ότι η μελέτη του δασκάλου του είχε δημοσιευτεί σε μία συλλογή κειμένων που προοριζόταν για τους ξένους σπουδαστές της Γερμανίας και για το λόγο αυτό το λεκτικό του κειμένου ήταν απλουστευτικό. Παρά ταύτα ο Βουρβέρης διαβεβαίωνε ότι δεν έχασε σε βάθος και σε δύναμη που χαρακτήριζαν τον συγγραφέα. Είναι φανερό ότι όσοι παρουσίαζαν τις απόψεις του Spranger συναγωνίζονταν στους υμνητικούς χαρακτηρισμούς, ενώ για το έργο του Wyneken οι περισσότεροι θεωρούσαν απαραίτητο να προτάξουν τις επιφυλάξεις τους, καθώς η ταύτισή τους μ' αυτό ήταν πιθανό να τους εκθέσει σε κινδύνους. Πάντως με το κείμενο του Spranger ο Έλληνας εκπαιδευτικός της μέσης εκπαίδευσης μπορούσε να ενημερωθεί αδρομερώς και με σαφήνεια για τις τάσεις της γερμανικής παιδαγωγικής επιστήμης τη δεδομένη χρονική στιγμή, κατά την οποία προσπαθούσε να σταθεροποιηθεί πορευόμενη ανάμεσα από την αντίληψη vom Kinde aus, από την αντίληψη του καντιανού Paul Natorp, από την Geisteswissenschaftliche Pädagogik, από τις απόψεις του

Ομίλου των ριζοσπαστών μεταρρυθμιστών του σχολείου και από τις επιδράσεις της ψυχανάλυσης και της ατομικής ψυχολογίας. Όλη η προγενέστερη παιδαγωγική κίνηση της Γερμανίας φαινόταν κατά τον Spranger να οδηγείται με θετικό αλλά και με αρνητικό τρόπο στην προβολή ενός ανθρωπισμού διαμορφωμένου κατά το πνεύμα της νέας εποχής ως μορφωτικού ιδεώδους με τρόπο ανάλογο με αυτόν της τέχνης, η οποία εγκαταλείποντας την αχαλίνωτη υποκειμενική τάση του εξπρεσιονισμού επιζητούσε πια απλά και λιτά να αποδώσει τα πράγματα καθεαυτά. Περαιτέρω ο Έλληνας εκπαιδευτικός μπορούσε να παρακολουθήσει τη θεωρητική θεμελίωση της εμφάνισης της γερμανικής Κίνησης της νεολαίας (Jugendbewegung), που αποτέλεσε θεμελιώδη προϋπόθεση της Νέας Αγωγής, του Σχολείου Εργασίας (Arbeitsschule) κατά την εκδοχή του Kerschensteiner και του Σχολείου της κοινοτικής ζωής (Gemeinschaftsschule) στις διάφορες εκδοχές του, που αποτέλεσαν βασικές συνιστώσες της Νέας Αγωγής. Είναι πάντως γεγονός ότι ο Spranger είχε καταλογίσει παλιότερα στον Kerschensteiner, με τον οποίο συνδεόταν με στενή φιλία, στοιχεία χρησιμοθηρικά, τα οποία είχε ενσωματώσει στην παιδαγωγική του θεωρία μέσω των επιδράσεων που δέχθηκε από τις επαφές του με τον John Dewey. Στο κείμενο που μετέφρασε ο Βουρβέρης φαίνεται πως οι επιφυλάξεις του Spranger έχουν αρθεί και δεν επικρίνει την εισαγωγή στο σχολείο των στοιχείων των επαγγελματικών εργασιών. Όμως ο Spranger θεωρεί τα Πρακτικά Σχολεία (Realanstalten) ως συνδεόμενα με το θετικιστικό πνεύμα, το οποίο είχε επιδράσει και στον γερμανικό ιδεαλισμό κατά τον 19^ο αιώνα, τον «απλώς τεχνικών αυτόν αιώνα»^[10], όπως τον χαρακτήρισε.

Φαίνεται ότι η αντίληψη αυτή άσκησε βαθιά επίδραση στον Βουρβέρη, ο οποίος στη Γερμανία στράφηκε κατά κύριο λόγο στις κλασικές σπουδές. Έτσι ολοένα και περισσότερο απομακρυνόταν από το πνεύμα της Νέας Αγωγής, αφού θεωρούσε πια ως κατεξοχήν παιδαγωγούντα σχολεία το ελληνικό γυμνάσιο και το πρακτικό λύκειο. Το τελευταίο μάλιστα το προτιμά από τη γερμανική Oberrealschule, καθώς η τελευταία διακρινόταν από τη δεσπόζουσα θέση που κατείχαν στο πρόγραμμά της οι θετικές επιστήμες και τα αγαθά του τεχνικού πολιτισμού^[11]. Προϊόντος του χρόνου οδηγήθηκε σε πλήρη υποτίμηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αφού προσφεύγοντας στον πλατωνικό «Αλκιβιάδη» πρόβαλε την αντίληψη ότι ο ελληνικός λαός είναι φύσει «φιλόλογος» και «φιλόσοφος», την οποία χρησιμοποίησε ως εργαλείο ερμηνείας του μονόπλευρου προσανατολισμού της ελληνικής κοινωνίας προς τις γυμνασιακές και πανεπιστημιακές σπουδές από την αρχή του βίου του νεοελληνικού κράτους. Θεώρησε ακόμη τον προσανατολισμό των γονέων «να βγάλουν τα παιδιά άνετα το ψωμί τους και να ζήσουν ως άνθρωποι, όχι σκλάβοι του μόχθου και του ιδρώτος»^[12] ως απορρέοντα από την ίδια τη δοσμένη από τη φύση τάση των Ελλήνων προς τον θεωρητικό και καλλιτεχνικό βίο. Αποτέλεσμα των θέσεων αυτών ήταν να εξιδανικεύσει εν έτει 1953 το παλαιό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το τριτάξιο Ελληνικό Σχολείο^[13]. Με την ίδια προσφυγή στις φυσικές τάσεις των Ελλήνων ερμήνευε και την αποτυχία της ανάπτυξης του επαγγελματικού δικτύου εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως τότε, παρά το γεγονός ότι παραδεχόταν ότι «η αναγνώρισις υπό του λαού της αξίας και χρησιμότητος των επαγγελματικών σχολείων εξαρτάται και από την λαϊκήν εκτίμησιν των δυνατοτήτων απορροφήσεως των εκπαιδευομένων επαγγελματιών εις την κοινωνίαν, από την όλην διάρθρωσιν της οικονομικής ζωής και την κρατικήν πολιτικήν έναντι των παραγωγικών τάξεων και της γεωργικής, κτηνοτροφικής, βιομηχανικής κλπ. παραγωγής»^[14].

Στη διαδρομή του Βουρβέρη από τον Κάστανο και τον Wyneken στις προηγηθείσες θέσεις, που ουσιαστικά οδηγούσαν στα προμεταρρυθμιστικά ισχύοντα, εμφανίζεται το φαινόμενο του εκλεκτικισμού. Ο Κάστανος εξακολουθεί να τον συγκινεί ως το τέλος του βίου, κάνει λόγο για ουσιαστική κλασική παιδεία^[15], τονίζει τη σημασία της σχολικής ζωής με την αποδοχή του «non scholae sed vitae discimus»^[16], ενώ παράλληλα αμφισβητεί τη σημασία της διδασκαλίας των κλασικών κειμένων από μετάφραση^[17] και υποτιμά σχεδόν απόλυτα την επαγγελματική εκπαίδευση. Η συνύπαρξη των ετερόκλητων αυτών στοιχείων σε ένα σύστημα αντιλήψεων δεν ήταν μοναδικό φαινόμενο την εποχή των επιδράσεων που ασκούσε η λεγόμενη γερμανική κυρίως Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στην ελληνική εκπαίδευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα η αντιφατικότητα ήταν συνειδητοποιημένη και αποδιδόταν στην ίδια την αντιφατικότητα αυτής της Παιδαγωγικής^[18], αφού ήταν σε μεγάλο βαθμό προεπιστημονική. Ο Βουρβέρης τοποθετούμενος τελικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της εικοσαετίας 1920-1940, που κατά τη γνώμη του «η σχολική πράξις παρουσιάζει μωσαϊκόν συντεθειμένον από στοιχεία παλαιότερα και νεώτερα, κράμα μορφών προερβάρτιανής, ερβάρτιανής και νέας μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και διδακτικής»^[19], θεώρησε ότι τα αίτια της ανωμαλίας, της αρρυθμίας και της σύγχυσης οφείλονταν στην παρανόηση των αρχών του σχολείου εργασίας και στην άκαιρη και αδικαιολόγητη μεταρρυθμιστική σπουδή. Στις παρανοήσεις των αρχών του σχολείου εργασίας και της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής γενικότερα αναφέρθηκαν όλοι σχεδόν οι παιδαγωγοί της περιόδου, όμως αποτελεί ασφαλώς αυθαίρετη γενίκευση η αφιέρωση από τον Βουρβέρη μόλις δύο γραμμών στην αξία «των επαγγελματικών ανησυχιών πολλών φιλοτίμων εκπαιδευτικών λειτουργών» και στην αξία «των ανακαινιστικών προσπαθειών»^[20] τους, αφού με τον τρόπο

αυτό σχεδόν εξαφανίζεται η σημασία μεγάλων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, όπως αυτή του Μαρασλείου επί διευθύνσεως Δελμούζου και του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης επί διευθύνσεως Μίλτου Κουντουρά.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου Έ., Ο Καζαντζάκης και η Γερμανία, στο: «*Νέα Εστία*», τχ. 1211, Τέταρτο αφιέρωμα στον Καζαντζάκη, Αθήνα, Χριστούγεννα 1977
- Βουρβέρης Κ. (μετ.), «Η ελεύθερα Σχολική Κοινότητα, Wickersdorf», στο: «*Δελτίον Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως*», φφ. 49-50, 15-31/3/1930
- Βουρβέρης Κ., Τα αρχαία Ελληνικά εις το νέον αναλυτικόν πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου του 1931, στο: «*Δελτίον Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως*», φ. 91, Μάιος 1934
- Βουρβέρης Κ., Ο εθνικός και ανθρωπιστικός χαρακτήρ της Μέσης Παιδείας, στο: «*Αρχείον Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών*», τόμ. 18, τχ. Α-Β, Ιανουάριος- Ιούνιος 1938
- Βουρβέρης Κ., Το πνεύμα της συγχρόνου ελληνικής αγωγής, στο: «*Το νέον κράτος*», τχ. 15, Νοέμβριος 1938
- Βουρβέρης Κ., Παιδεία και ελληνικός λαός, στο: «*Ο Ήλιος*», τόμ. 23, τχ. 467, Αθήναι, 12-9-1953
- Βουρβέρης Κ., Παιδεία και ελληνικός λαός, στο: «*Ο Ήλιος*», τόμ. 23, τχ. 468, Αθήναι, 19-9-1953
- Βουρβέρης Κ., Υπόμνημα περί των σπουδών, της δράσεως και των επιστημονικών εργασιών του, εν Αθήναις, 1955
- Βουρβέρης Κ., Το πρόβλημα του μαθήματος της Ιστορίας εις τα Δημοτικά Σχολεία και τα Γυμνάσια, Αθήναι, 1970²
- Κάστανος Θ., Η εκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων στην Ελλάδα, Δημόσια Βιβλιοθήκη Φλώρινας, Φλώρινα, 1995
- Κοντομήτρος Γ., Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος, 2006
- Scheibe W., Die reformpädagogische Bewegung, Beltz, Weinheim und Basel, 1999
- Spranger E., Η σύγχρονος γερμανική παιδαγωγική, (Μετ. Κ. Βουρβέρης), στο: «*Δελτίον Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως*», φ. 71, Μάιος 1932

^[1] Όπως σημειώνει ο Wolfgang Scheibe, με το έργο του Eduard Spranger «Ψυχολογία της εφηβικής ηλικίας» (1925) μετατέθηκε το κέντρο βάρους κατά τη δεκαετία του 1920 από την παιδική ηλικία, στην οποία είχε επικεντρωθεί προ του Α΄ παγκοσμίου πολέμου, στην εφηβική (Βλ. W. Scheibe, 1999, σ. 394). Το έργο του Spranger είχε μεταφραστεί το 1926 και στην ελληνική από τον Νικόλαο Λούβαρη.

^[2] Πρβλ. π.χ. το ακόλουθο απόσπασμα επιστολής του Νίκου Καζαντζάκη που έστειλε από τη Γερμανία στη Γαλάτεια Καζαντζάκη με ημερομηνία 31 Οκτωβρίου 1922: «Χιλιάδες νέοι, ξανθά κεφάλια, αφελέστατα μα εργατικά τον ακούνε [τον Oestreich], κι άλλοι κλαίνε, άλλοι οργανώνονται και εκπορεύεται από τις ενέργειές τους η φοβερή, Jugendbewegung, που κυριαρχεί σ' όλη τη Γερμανία [...]. Νέος αέρας, αγωνία να λυτρωθεί όχι ο Γερμανικός μόνο, και μόνο ο εργάτης, μα ο Άνθρωπος. Υπάρχει μέσα στην οργάνωσή τους μεγάλο ρέμα θρησκευτικό είναι ένας στρατός πνευματικός των μελλούμενων επιστρατεύσεων [...]» (Βλ. Έ. Αλεξίου, 1977, σ. 60).

^[3] Ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης ήταν φιλόλογος. Γεννήθηκε το 1899 στο Κατηχώρι του Βόλου. Ο πατέρας του ήταν ελληνοδιδάσκαλος και καταγόταν από την Παραμυθιά. Κατά τα έτη 1931-1933 και 1936-1937 σπούδασε στη Γερμανία με καθηγητές μεταξύ άλλων τους W. Jaeger και Ed. Spranger. Το 1933 αναπλήρωσε τον καθηγητή Ι. Καλιτσούνάκι στην προσαρτημένη στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου Ανωτάτη Σχολή Ξένων Φιλολογιών (Auslandshochschule). Το 1936 έγινε διδάκτωρ της φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το θέμα της διδακτορικής του διατριβής είναι «Το πρόβλημα του μαθήματος της ιστορίας εν τοις σχολείοις της μέσης εκπαιδεύσεως». Το 1937 με πρόσκληση του Φιλολογικού Συλλόγου Βερολίνου έκανε ανακοίνωση για τον Πλάτωνα στη γερμανική πρωτεύουσα. Το ίδιο έτος ανέλαβε τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως και ορίστηκε μέλος του Τριμελούς Εποπτικού Συμβουλίου του Υπουργείου Παιδείας και του Πειθαρχικού Συμβουλίου και Υπουργείου Δικαιοσύνης. Το

1940 έγινε τακτικός καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ενώ το 1948 μετακινήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

^[4] Για την υπηρεσιακή του διαδρομή προ του 1940, οπότε εξελέγη τακτικός καθηγητής του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ο ίδιος αναφέρει: «... επί 16 περίπου έτη edίδαξα και εις δημόσια συνήθη σχολεία της Νέας και Παλαιάς Ελλάδος (ελληνικόν σχολείον Γλαύκου, γυμνάσια Σαράντα Εκκλησιών, Σουφλίου, Αλεξανδρουπόλεως, Αλμυρού και Βόλου) και εις τα πρότυπα του υπό την διεύθυνσίν μου Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως και της Βαρβακείου Σχολής, προσέτι δε του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου είχαν την ευκαιρίαν να παρακολουθήσω διδασκαλίας πολλές εις τα πρότυπα δημοτικά σχολεία του και κριτικάς αυτών» (Βλ. Κ. Βουρβέρης, 1970², σ. 140).

^[5] Βλ. επιστολή του με ημερομηνία 24 Μαΐου 1978 προς την θυγατέρα του Κάστανου, δημοσιευμένη στο: Θ. Κάστανος, 1995

^[6] Κ. Βουρβέρης, 1930

^[7] Κ. Βουρβέρης, ό.π. Λίγα χρόνια αργότερα πάντως και συγκεκριμένα το 1937, όταν ανέλαβε τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως στην πρώτη διάλεξη που έκανε στους γονείς και κηδεμόνες της Βαρβακείου προτύπου σχολής του Διδασκαλείου της μέσης εκπαίδευσης (4 Νοεμβρίου 1938) δήλωνε: «Την θεωρητικήν οδηγίαν μας δεν αντλούμεν τόσοσ από την νεωτέραν ευρωπαϊκήν παιδαγωγικήν, όσον από την ανεξάντλητον πηγήν της ελληνικής παιδείας, της οποίας μεγαλειώδης ερμηνευτής και θεωρητικός θεμελιωτής υπήρξεν ο θείος Πλάτων. Ξένα παιδαγωγικά και διδακτικά πρότυπα δεν μας είναι απαραίτητα. Αυτά προήλθον από άλλο έμψυχον υλικόν, έχουν άλλας κοσμοθεωρητικές προϋποθέσεις. Τα σεβόμεθα, τα εκτιμώμεν, τα γνωρίζομεν, τα έχομεν απλώς υπ' όψιν μας· δεν θα τα μιμηθώμεν όμως από πνεύμα καινοτομίας και "μοντερνισμού". Πρακτικάς παρορμήσεις και νύξεις ημπορούν να μας δώσουν οι Διδάσκαλοι του Γένους· κυρίως τον ενθουσιασμόν των, ως κίνητρον εις το βαρύ έργον μας...» (Βλ. Κ. Βουρβέρης, Νοέμβριος 1938, σ. 1241. Το άρθρο του Βουρβέρη ήταν δημοσίευση του κύριου μέρους της εν λόγω διάλεξής του).

^[8] Κ. Βουρβέρης, ό.π.

^[9] E. Spranger, 1932

^[10] E. Spranger, 1932

^[11] Κ. Βουρβέρης, Ιανουάριος- Ιούνιος 1938, σσ. 64-66

^[12] Κ. Βουρβέρης, 12-9-1953, σ. 921

^[13] Πάντως το 1952 στο συνέδριο της ΟΛΜΕ είχε τεθεί το ζήτημα της αναβίωσης του Ελληνικού σχολείου (Βλ. Κ. Βουρβέρης, ό.π.).

^[14] Κ. Βουρβέρης, 19-9-1953, σ. 921

^[15] Αντίθετα μεταπολεμικά στο πλαίσιο της δραστηριοποίησής του στη Νεοανθρωπιστική Ελληνική Κίνησι και την Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων εν Αθήναις, όπου συνεργαζόταν με τον «ομόπιστον» και «ομότεχνον» Κ. Γωργούλη, έγραφε: «Η νεοανθρωπιστική αύτη κίνησίς μας δεν επανέλαβε τα γνωστά προπολεμικά συνθήματα του αριστοκρατικού ανθρωπισμού των βιβλίων και των λογίων ουδέ το αίτημα της απλής και ξηράς γνώσεως του αρχαίου πολιτισμού, υπερκαμφείσαν σήμερον απαιτήσιν της παλαιάς αρχαιογνωσίας και πολυϊστορίας, αλλά, παραλλήλως προς την επιστημονικήν θεραπείαν των ελληνικών γραμμάτων, την οποίαν επέβαλεν η ένδοξος ελληνική φιλολογική παράδοσις απέβλεψεν εις την βιοθεωρητικήν σημασίαν και κάρπωσιν του ελληνικού ανθρωπισμού ως ιδανικού ζωής και ευρυτέρας λαϊκής παιδείας» (Βλ. Κ. Βουρβέρης, 1955, σσ. 6-7).

^[16] Κ. Βουρβέρης, Νοέμβριος 1938, σ. 1240

^[17] Το 1934 ο Βουρβέρης εξέφραζε την ευγνωμοσύνη στους δασκάλους του Litt και Jaeger οι οποίοι πρόβαλαν την αντίληψη ότι «υπερβολική έξαρσις της γνώσεως του αρχαίου πολιτισμού εν τη μελέτη κειμένων, ην εζήτει ο αιών του ιστορισμού, αποτελεί κίνδυνον δια την ουμανιστικήν ιδέαν, την οποίαν δέον να υπηρετή το γυμνάσιον...» (Βλ. Κ. Βουρβέρης, 1934, σ. 459). Παρά ταύτα υπήρξε πολύ επιφυλακτικός στη χρήση μεταφράσεων για τη διδασκαλία των αρχαίων κειμένων, που πρόβλεπε το αναλυτικό πρόγραμμα των ελληνικών γυμνασίων του 1931 (Βλ. Κ. Βουρβέρης, ό.π., σ. 460 κ.ε.).

^[18] Βλ. σχετικά, στο: Γ. Κοντομήτρος, 2006, σ. 471 κ.ε.

^[19] Κ. Βουρβέρης, 1970², σ. 48

^[20] Κ. Βουρβέρης, 1970², σ. 49

Πανεπιστήμιο και Οικονομία στην Ελλάδα: 1837-1862

Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ
Επ. Καθηγητής Π. Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όταν ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών υπήρξαν αντιδράσεις. Αυτές, μεταξύ άλλων επιχειρημάτων, βασίζονταν και στην άποψη ότι επρόκειτο για εγχείρημα πρόωρο και αναντίστοιχο με την οικονομική κατάσταση της χώρας και των κατοίκων της. Πράγματι, πολλές από τις πρώτες λειτουργικές ανάγκες του Πανεπιστημίου εξυπηρετήθηκαν με πενιχρά οικονομικά μέσα. Άλλοτε πάλι, οι αποφάσεις προηγήθηκαν των υπαρκτών οικονομικών δυνατοτήτων και οι υλοποιήσεις των αποφάσεων αυτών βασίστηκαν σε χρήματα που συγκεντρώθηκαν από ευεργεσίες και συνδρομές. Παρά τις οικονομικές δυσκολίες, το Πανεπιστήμιο λειτουργούσε, αλλά επιτύγχανε αποτελέσματα στενά συναρτημένα με την οικονομική του κατάσταση.

Αυτές είναι οι βασικές γνώσεις που έχουμε αποκτήσει για την οικονομική κατάσταση του ελληνικού Πανεπιστημίου, κατά τα πρώτα έτη της λειτουργίας του. Πρόκειται για γνώσεις που επικεντρώνονται στην εσωτερική λειτουργία του θεσμού και την σχέση του με το κράτος. Λίγες όμως γνώσεις έχουμε για τις χρηματοδοτήσεις που το κράτος παρείχε στο Πανεπιστήμιο και για τους λοιπούς πόρους που το Πανεπιστήμιο κατάφερε να εξασφαλίζει. Μας λείπουν δηλαδή οι συγκριτικές προσεγγίσεις. Πρώτον, μας λείπει εκείνη η εικόνα που εντάσσει τις δαπάνες για το Πανεπιστήμιο στο σύνολο του κρατικού προϋπολογισμού και προσπαθεί να αναδείξει τις κρατικές προθέσεις απέναντι στην εκπαίδευση και την επιστήμη. Δεύτερον, μας λείπει μία σύγκριση με τις δημόσιες δαπάνες για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση άλλων χωρών. Η εργασία αυτή καταstrώνει ένα ερευνητικό σχέδιο, το οποίο δείχνει με ποιο τρόπο μπορούν να εξυπηρετηθούν οι δύο αυτές ερευνητικές κατευθύνσεις.

ABSTRACT

The foundation of the University of Athens caused some negative response. Among other arguments, these reactions were also based on the fact that it was a premature endeavor, while being incommensurate with the state's (and its inhabitants) economic condition. Actually, many of its initial operational needs were addressed by poor economic means. In other cases, decisions preceded real economic capabilities, while materialization of these decisions became possible because of the contributions gathered through beneficiaries and memberships. Despite the economic difficulties, the University functioned, but its results were closely linked to its economic condition.

This is the basic knowledge we have acquired regarding the economic condition of the University of Athens, during the first years of its operation. This knowledge is focused on the internal functioning of the institution and its relationship with the state. Our knowledge is less regarding the financing that it was provided by the state. In addition, we have no comparative approaches. Firstly, we need a view of the share of University expenditures within the total state budget, which could, therefore, reveal state intentions against education and sciences. Secondly, we need to compare state expenditure with public expenditures for University education in other countries. This work lays out a research plan that explains how the previously mentioned issues could be addressed.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

“Είναι τελείως έξω από τη δημοσιονομική πολιτική”: αυτή είναι η διατύπωση η οποία επαναλαμβάνεται στερεοτυπικά και αποτελεί την απάντηση στα σημερινά αιτήματα που σχετίζονται με την αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση^[1]. Πρόκειται για διατύπωση που μας καλεί να διερωτηθούμε: όταν μιλούμε για δημοσιονομική πολιτική, καταλαβαίνουμε όλοι περί τίνος πρόκειται; Θεωρώ, ότι πολύ

μεγάλο μέρος από το δημόσιο λόγο που παράγεται για τα θέματα της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, έχει πολύ αδύναμο υπόβαθρο οικονομικών γνώσεων¹ ό,τι έχει ως υπόβαθρο, κυρίως, γενικά σχήματα, κοινωνικές στάσεις, συλλογικές και ατομικές επιδιώξεις, στοιχεία δηλαδή που κατάγονται από τις πολιτικές ιδεολογίες που συγκροτούν τον λόγο των διαφόρων κομμάτων, αλλά που ελάχιστα παίρνουν υπόψη τους τα ίδια τα οικονομικά δεδομένα. Σημειώνω εδώ, ότι βεβαίως και αποδέχομαι πως δεν υπάρχει «ανάγνωση» των στοιχείων χωρίς πολιτική άποψη πίσω από αυτήν. Όμως εδώ ισχυρίζομαι, ότι αυτό που συχνά λείπει είναι η ίδια η «ανάγνωση» των οικονομικών στοιχείων. Άλλωστε, τα οικονομικά στοιχεία, ούτε παρέχονται σε αφθονία, ούτε παρέχονται –όποτε παρέχονται- με την συγκριτική τους διάσταση.

Και επιπλέον: ακόμη και όταν υπάρχει γνώση του περιεχομένου του όρου «δημοσιονομική πολιτική», υπάρχει διαχρονική εσποπεία της εξέλιξης των δημοσιονομικών μεγεθών στο πλαίσιο της συγκρότησης του ελληνικού κράτους; Άλλη μία βασική έλλειψη. Έλλειψη, που δεν σχετίζεται μόνον με την περιέργεια για το παρελθόν. Έλλειψη σημαντική, που σχετίζεται με την δυνατότητα που μας δίνει η κατανόηση του παρελθόντος να μελετούμε το εκπαιδευτικό σήμερα και να προγραμματίζουμε το εκπαιδευτικό μέλλον.

Όμως η οικονομία μπαίνει και από άλλον, παράλληλο δρόμο στις τρέχουσες εκπαιδευτικές συζητήσεις. Κάθε αναφορά που γίνεται σήμερα στην εκπαίδευση, γίνεται με εμφανή είτε υφέρπουσα την διάσταση «Η Εκπαίδευση στο στόχαστρο της Αγοράς», για να δανειστώ αυτό το εύστοχο επίγραμμα από τον Νίκο Παναγιωτόπουλο (Παναγιωτόπουλος, 2004, 20). Η σχέση Εκπαίδευσης – Ανθρώπινου Κεφαλαίου – Ανάπτυξης, σχέση στην οποία γίνεται στερεοτυπικά μονοσήμαντη αναφορά, έχει αρχίσει διεθνώς να μελετάται ως σχέση πολύπλοκη, σχέση που αντιμετωπίζεται με ποικίλους τρόπους από τους διαφορετικούς κοινωνικούς παράγοντες. Πρόκειται για μελέτες που λαμβάνουν υπόψη τους και την ιστορική διάσταση (ενδεικτικώς: Simmons 1979, Tortella 1990). Διάσταση, που στην διεθνή βιβλιογραφία έχει ήδη αρχίσει να εισφέρει τα δικά της πολύτιμα συμπεράσματα και να επηρεάζει τις σύγχρονες συζητήσεις για τις οικονομικο-εκπαιδευτικές πολιτικές.

Τέλος, ας αναφέρουμε και τον πολύσημο τρόπο με τον οποίο μπορεί να διαβαστεί το φοιτητικό slogan που εμφανίσθηκε στους λονδρέζικους πανεπιστημιακούς τοίχους το 2003: “the more it costs, the less it’s worth”². Οι φοιτητές βεβαίως το έγραφαν για το κόστος των σπουδών. Την ίδια στιγμή όμως, οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις μιλούσαν για το κόστος λειτουργίας των πανεπιστημίων και επέμεναν να ελέγχουν ολόένα και περισσότερο την αποδοτικότητα του, διαμέσου της εισαγωγής ή/και της εξέλιξης των διαδικασιών αξιολόγησης.

2. ΤΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

Τα οικονομικά της νεοελληνικής εκπαίδευσης είναι ένα βασικό και ελλείπον ερευνητικό έργο³. Θα εξηγήσω αμέσως το γιατί, ενώ παράλληλα θα περιγράψω το έργο «Οικονομία και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: 1830-1939» το οποίο έχω αρχίσει να εκπονώ. Άλλωστε, μέρος αυτού του προγράμματος είναι και η ενασχόληση με τα οικονομικά του Πανεπιστημίου, που αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης⁴.

2.1. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένα από τα σημαντικότερα κενά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, είναι η μελέτη των δημοσίων και των ιδιωτικών δαπανών για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ενώ σταδιακά, μετά την δεκαετία του 1970, αρχίσαμε να μαθαίνουμε αρκετά για την δομή και την λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και επιπλέον για τα πρόσωπα που κυριάρχησαν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και όσα άλλα επηρέασαν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Δημαράς, Αλέξης 1988), οι γνώσεις μας για τις οικονομικές συνθήκες που στήριζαν τις εκπαιδευτικές λειτουργίες αναπτύσσονταν ελάχιστα. Ακόμη λιγότερο όμως αναπτύχθηκε ένας συνδυαστικός προβληματισμός, σχετικά με την θέση που κατείχαν οι εκπαιδευτικές δαπάνες μέσα στον κρατικό σχεδιασμό, συγκριτικά με τις άλλες κρατικές δραστηριότητες κατά την πορεία συγκρότησης του νεοελληνικού κράτους και των θεσμών του. Κι όμως, πρόκειται για θέματα που ταλανίζουν τον σύγχρονο πολιτικό και οικονομικό μας βίο. Θέματα που μελετώνται (έστω σε αρχόμενο –πάντως εντεινόμενο- στάδιο) για τα πολύ πρόσφατα χρόνια, χωρίς όμως να στηρίζονται σε μία κατανόηση των ιστορικών ιδεολογικών θεμελίων τους. Θέματα που, προκειμένου να εξυπηρετηθούν πολιτικές

σκοπιμότητες, συνδέονται με μακροχρόνιες τάσεις, χωρίς όμως γνώση και τεκμηρίωση των τάσεων αυτών από την ιστορική έρευνα.

2.2. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επιδιώκεται να εξετασθεί η σχέση Οικονομίας και Εκπαίδευσης και προς τις δύο κατευθύνσεις. Τόσο η οικονομική επένδυση σε εκπαιδευτικούς θεσμούς που γίνεται από το κράτος, κοινωνικές συσσωματώσεις και ιδιώτες, όσο και οι οικονομικές διεκδικήσεις που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί προκειμένου να επιτύχουν την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό-εκσυγχρονισμό τους. Δηλαδή, κύρια επιδίωξη της έρευνας αποτελεί η ανακάλυψη του οικονομικού στοιχείου, διαμέσου των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται από όλους τους φορείς που παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πάντοτε το πολιτικό επικαθορίζει το οικονομικό στοιχείο ` αλλά με παραδοχή ότι συχνότατα, το οικονομικό στοιχείο, ισχυρότατο κατά την εποχή της εξελισσόμενης βιομηχανικής και επιστημονικής επανάστασης, ενδύεται τον πολιτικό λόγο.

Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι στις πηγές, αλλά και στις εργασίες που διαθέτουμε για την εκπαιδευτική κατάσταση στην Ελλάδα, γίνονται σποραδικές αναφορές σε οικονομικά μεγέθη και σε οικονομικές έννοιες. Οι αναφορές αυτές στην πλειονότητά τους γίνονται χωρίς τα μεγέθη να είναι μελετημένα και συγκεντρωμένα και χωρίς οι οικονομικές έννοιες να είναι προσδιορισμένες και ενταγμένες στην διεθνή οικονομική σκέψη κατά τα στάδια της εκδίπλωσής της. Με άλλα λόγια, λείπουν μελέτες του εκπαιδευτικού συστήματος από ερευνητές που διαθέτουν ικανοποιητικές οικονομικές γνώσεις, θεωρητικές και μεθοδολογικές.

Επομένως, ζητούμενο της παρούσας έρευνας είναι:

α. να συγκεντρώσει και να οργανώσει σε σειρές, όσο το δυνατόν περισσότερα οικονομικά μεγέθη, από αυτά που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (ενδεικτικώς: δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, δωρεές και χορηγίες, υπολογισμός κόστους φοίτησης για διάφορες κοινωνικές και γεωγραφικές κατηγορίες του πληθυσμού, μισθοδοσίες διδασκόντων).

β. να μελετήσει τα μεγέθη αυτά και να τα εξετάσει υπό το πρίσμα των σύγχρονων ιστορικών συμπερασμάτων για την ελληνική κοινωνία και οικονομία.

γ. να θέσει την ελληνική εκπαίδευση σε συγκριτική εξέταση με τα οικονομικά της εκπαίδευσης σε άλλες χώρες (θα αναδειχθούν έτσι καλύτερα και οι πρώιμες προσπάθειες που έγιναν προς την κατεύθυνση αυτή ` ενδεικτικώς: Τσαούσης 1994).

δ. να παρουσιάσει συμπεράσματα για την εξέλιξη των οικονομικών μεγεθών και των οικονομικών πολιτικών για την εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο από την σύσταση του ελληνικού κράτους, έως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Και ταυτοχρόνως, να θέσει τις βάσεις, σε αποτελεσματική πλέον και τεκμηριωμένη βάση, για την μελέτη της αμέσως επόμενης περιόδου, κατά την οποία αναδεικνύονται τα σύγχρονα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης (μαζικότητα, επανεκπαίδευση και δια βίου εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διευρωπαϊκή εκπαίδευση και εναρμονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων εντός της Ε.Ε.-25).

2.3. ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α. Η σχέση οικονομίας και εκπαίδευσης είναι ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο και μετασχηματιζόμενο ερευνητικό πεδίο. Αναπτυσσόμενο πεδίο είναι διότι ο ανθρώπινος παράγοντας, ως στοιχείο της παραγωγής, μπαίνει στο στόχαστρο της οικονομικής θεωρίας και ανάλυσης ήδη από τις απαρχές της Βιομηχανικής Επανάστασης. Μετασχηματιζόμενο πεδίο –και μάλιστα εντονότατα τα τελευταία χρόνια- είναι επειδή το ανθρώπινο κεφάλαιο παίρνει συνεχώς νέες διαστάσεις, καθώς συνδέεται με ταχύρυθμες τεχνολογικές εξελίξεις, νέους τρόπους παραγωγής και εμπορίας, νέες γνωστικές απαιτήσεις από τα οικονομικώς δρώντα υποκείμενα (χαρακτηριστική προς την κατεύθυνση αυτή είναι η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης).

Για τα θέματα αυτά, κατά την τελευταία 30ετία, έχουν αναπτυχθεί σημαντικές προσεγγίσεις (από οικονομολόγους: ενδεικτικώς, Carnoy, Bowles, Levin, από πολιτικούς κοινωνιολόγους: ενδεικτικώς Offe, Lenhardt, Weiler, από φιλοσόφους: Althusser) (Carnoy 1985, 157). Και, σταθερά επιζητούνται οι δυνατότητες ώστε να αντληθούν χρήσιμα στοιχεία για την τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική, από τις «πολιτικο-οικονομικές θεμελιώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί σε έργα στοχαστών», ακόμη και όταν μας χωρίζει από αυτούς χρονικό διάστημα μιας ή δύο εκατονταετιών (Γράβαρης 1994, 11).

Σε ένα πρώτο επίπεδο επομένως, η προτεινόμενη έρευνα θα δημιουργήσει τους όρους συγκρότησης και προσέγγισης του αντικειμένου της που είναι τα οικονομικά της εκπαίδευσης, διαμέσου των εννοιολογικών ζητημάτων που την απασχολούν. Απαραίτητως λοιπόν θα διαπραγματευθεί τις οικονομικές θεωρίες για την εκπαίδευση· τόσο τις παραδοσιακές και σύγχρονες με τις περιόδους που εξετάζει, όσο και τις μεταγενέστερες που θέτουν ποικίλα και γονιμότητα επαναπροσδιοριστικά ζητήματα.

Β. Ο ρομαντικός 19^{ος} αι. στην Ελλάδα, πρόβαλλε την εκπαίδευση ως διαδικασία που θέτει στο επίκεντρό της το υπό εκπαίδευση άτομο, δηλαδή το ανθρώπινο δικαίωμά του να μορφωθεί (να καλλιεργηθεί) και ως εκ τούτου να βελτιώσει τους όρους της ύπαρξής του, διαμέσου της πληρέστερης αυτο-συνείδησης που αναπτύσσει. Λιγότερο τόνισε –και τεχνηέντως συσκότισε- την οργανωμένη προσπάθεια του κράτους και των κοινωνικών ομάδων να διαχειριστούν τους οικονομικούς πόρους και το ανθρώπινο δυναμικό, προς τα συγκεκριμένα πολιτικο-οικονομικά προτάγματα που εκάστοτε θέτονταν. Οι πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύχθηκαν από τις δύο αυτές αποκλίνουσες προσλήψεις της εκπαίδευσης και των διαδικασιών της, δεν έχουν μελετηθεί. Ιδίως, δεν έχουν μελετηθεί κάτω από το βάρος των μεγεθών και τον συσχετισμό των μεγεθών αυτών με τις ιδεολογίες, τις νοοτροπίες και τις πολιτισμικές συμπεριφορές των διαφόρων κοινωνικών παραγόντων. Αυτό ακριβώς θα κάνει η προτεινόμενη μελέτη, στο κύριο μέρος της ανάπτυξής της. Θα δημιουργήσει δηλαδή την περιοδολόγησή της για την ελληνική εκπαίδευση, υπαγορευμένη πλέον από την μελέτη των οικονομικών μεγεθών. Ταυτοχρόνως, θα παραθέσει την περιοδολόγηση αυτήν με τις επιχειρημένες περιοδολογήσεις που έχουν γίνει στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και θα δείξει συμπτώσεις και αποκλίσεις.

Γ. Μεγέθη και περιοδολογήσεις λοιπόν, συνθέτουν κεντρικές προτεραιότητες της έρευνας. Σημαντικότερη όμως είναι η προσπάθεια να προκύψουν ερμηνείες από αυτά. Διευκρινίζεται ότι η μελέτη, δεν αποσκοπεί στο να δει το θέμα των οικονομικών της εκπαίδευσης από την συνήθη μονοσήμαντη σκοπιά. Δεν αποσκοπεί δηλαδή μόνο να εξετάσει το εκπαιδευτικό σύστημα και να παρουσιάσει τις ανάγκες, τις ελλείψεις του, τις ενισχύσεις και τις υφέσεις στην οικονομική του στήριξη, τις αντιλήψεις των προσώπων που έπαιρναν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα οικονομικά της εκπαίδευσης. Αποσκοπεί στο να εξετάσει επίσης και ποια θέση κατείχε η εκπαίδευση μέσα στον οικονομικό σχεδιασμό του κράτους και των ιδιωτών/επιχειρηματιών. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκει να φωτίσει τις συνθετότερες διαδικασίες, τις κοινωνικο-οικονομικές διεργασίες υπό τις οποίες λαμβάνονταν οι αποφάσεις για την εκπαίδευση. Άλλωστε, αξίζει να επισημανθεί ότι στα έργα σημαντικών διανοητών της οικονομίας και της πολιτικής, προοδευτικά από τα τέλη του 18^{ου} αι., η εκπαίδευση αρχίζει να παίρνει θέση (περιορισμένη στην αρχή, αλλά συνεχώς αυξανόμενη). Έτσι, μέσα στο ιδεολογικό συγκρότημα που συνθέτουν και προτείνουν, περιλαμβάνουν και απόψεις για τον οικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης - ενδεικτικώς: Jean-Jacques Rousseau, A. Smith, J. St. Mill (Γράβαρης 1994, Γκιούρας – Γράβαρης 2004). Άρα, η μελέτη αντλεί τα θεωρητικά της ερωτήματα από τον παραδοσιακό και τον σύγχρονο προβληματισμό για τις οικονομικές ανάγκες της εκπαίδευσης στους τρεις βαθμούς της συγκρότησής της. Και προσπαθεί να δοκιμάσει τα θεωρητικά αυτά εργαλεία στον ελληνικό 19^ο αιώνα.

3. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΟΝΟΜΙΑ (1835-1862)

Καμεραλισμός είναι το εμποροκρατικό σύστημα που επικράτησε στη Γερμανία και την Αυστρία κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αι. Πρόκειται για σύστημα που αποδέχεται ότι τα δημόσια έσοδα και η ανάπτυξη της βιομηχανίας αποτελούν την κυριότερη πηγή ευημερίας ενός έθνους [εκ του λατ. camera (σημ. θησαυροφυλάκιο)]. Οι ερευνητές της ελληνικής οικονομίας κατά την οθωνική περίοδο συγκλίνουν στην άποψη ότι καμεραλιστικό ήταν το σύστημα που εφάρμοσε το ελληνικό κράτος τότε (Ψαλιδόπουλος 2006, Κωστής-Πετμεζάς 2006, 29). Δηλαδή, ότι το κράτος εφάρμοσε ένα δημοσιονομικό σύστημα που συσχέτιζε στενά τις δαπάνες του με τα έσοδά του· και ότι πρώτιστο μέλημα του συστήματος αυτού, ήταν να υποστηρίξει το ίδιο το οθωνικό καθεστώς. Το οθωνικό κράτος πράγματι, είχε εγκλωβιστεί, οικονομικά σε ένα οπισθοδρομικό φορολογικό σύστημα και πολιτικά στην προσπάθεια να αποφύγει τις έντονες πολιτικές συγκρούσεις. Έτσι, οδηγούνταν σε οικονομικούς δισταγμούς, αδράνειας, έλλειψη πρωτοβουλιών· εντέλει, σε έλλειψη δυναμικής^[5].

Κατέληγε επομένως το ελληνικό κράτος να εφαρμόζει μία δημοσιονομική πολιτική, η οποία είχε υψηλό κόστος για την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας. Ανάπτυξη που επιτυγχανόταν βεβαίως, αλλά με αργούς ρυθμούς και με σπατάλη πόρων, «ανθρώπινων και μη» (Κωστής 2006, 296 & 326).

Έτσι συνέβαινε και με τις εκπαιδευτικές προθέσεις του κράτους. Έπασχαν από αναποφασιστικότητα. Και, παρά τις φιλεκπαιδευτικές “κορώνες” που συχνά είχαν θέση μέσα στον κρατικό πολιτικό λόγο, αταλάντευτη απόφαση να ενδυναμωθεί η εκπαίδευση και να κατασταθεί βασικός οικονομικός παράγοντας, δεν υπήρξε. Αλλά και γενικότερα από το οθωνικό κράτος έλειψε μία πολιτική και οικονομική φιλοσοφία. Κράτος διαχειριστικό εξωτερικών και εσωτερικών κρίσεων όπως προτίμησε να είναι, δεν ακολουθούσε μία οικονομική θεωρία και τις αντίστοιχες πολιτικές που θα υπαγόρευε αυτή.

4. ΔΗΜΟΣΙΟ ΛΟΓΙΣΤΙΚΟ: ΠΟΥ ΣΥΝΑΝΤΑΜΕ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

Τα οικονομικά στοιχεία του το ελληνικό κράτος τα οργανώνει, τα παρακολουθεί και τα καταγράφει βάσει τριών ειδών καταστάσεων: τον ετήσιο Προϋπολογισμό του, τους ενδιάμεσους Προσωρινούς Απολογισμούς και, τέλος, τον ετήσιο Απολογισμό του (αναλυτική περιγραφή των σχετικών διοικητικών ενεργειών: Πρόντζας κ.α. 2002, 5-9). Η βασική μας πηγή εδώ είναι οι Απολογισμοί και, μόνον όπου αυτοί δεν έχουν εντοπιστεί, προσφεύγουμε στην επιφυλακτική χρήση κάποιας από τις δύο άλλες πηγές πληροφόρησης.

Στους Απολογισμούς λοιπόν, οι Δημόσιες Δαπάνες είναι διαρθρωμένες κατά Υπουργείο. Εξυπακούεται ότι το βάρος της μελέτης βρίσκεται στην εξέταση των στοιχείων του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, εκπαιδευτικές δαπάνες πραγματοποιούνται και από άλλα Υπουργεία. Εδώ, προκειμένου να έχουμε μία συνολική εικόνα για τα οικονομικά στοιχεία της δημόσιας εκπαίδευσης, θα κάνω δύο πράγματα ταυτοχρόνως. Θα αναφέρω δηλαδή τις Δημόσιες Δαπάνες κατά τον τρόπο που αυτές οργανώνονται σε κατηγορίες και όποτε κάποιο Υπουργείο πραγματοποιεί εκπαιδευτικές δαπάνες, θα κάνω ειδικότερη αναφορά σε αυτές (Αντωνίου Αντ. κ.α. 1999, Κωστελένος 2006).

Ωστε, οι Δημόσιες Δαπάνες συγκροτούνται από :

- Δαπάνες του Ανώτατου Άρχοντα
- Δαπάνες της Νομοθετικής Εξουσίας
- Δαπάνες Εθνικής Άμυνας και Εσωτερικής Τάξης και Ασφάλειας (περιλαμβάνουν και εκπαιδευτικές δαπάνες άμυνας και ασφάλειας)
- Κοινωνικές Δαπάνες
- Δαπάνες Γεωργίας (περιλαμβάνουν και εκπαιδευτικές δαπάνες)
- Λοιπές Διοικητικές Δαπάνες
- Δαπάνες Δημοσίου Χρέους
- Εκπαιδευτικές Δαπάνες. Σ’ αυτές περιλαμβάνονται και οι σχετικές δαπάνες που διενεργούνται από φορείς εκτός Υπουργείου Παιδείας. Για παράδειγμα, οι δαπάνες του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου, καίτοι εκπαιδευτικές, τότε διενεργούνταν από το Υπουργείο Εσωτερικών.
- Λοιπές Δαπάνες

5. ΔΗΜΟΣΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ: ΜΗΠΩΣ ΥΠΕΡΜΕΤΡΕΣ;

Στην βιβλιογραφία αναπαράγεται σταθερά η άποψη ότι η εκπαίδευση εξ αρχής υποχρηματοδοτήθηκε από το κράτος. Συνακόλουθα, ότι η υποχρηματοδότηση αυτή δημιούργησε μακροπρόθεσμες λειτουργικές ανωμαλίες, οι οποίες βάρυναν την πορεία εξέλιξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και υπονόμισαν την διαδικασία αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού του. Επίσης, ότι ο σχεδιασμός για την εκπαίδευση, κατά την οθωνική περίοδο που εξετάζουμε εδώ, ήταν ελλιπής και ότι μεγάλο ρόλο στο θέμα αυτό διαδραμάτιζε και η χαμηλή διάθεση κονδυλίων. Τέλος, ότι στην Ελλάδα χωρίς τον ιδιωτικό ζήλο, μεγάλων ευεργετών αλλά και των απλών πολιτών, θα είχαμε εκπαίδευση ακόμα υποδεέστερη^[6].

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να δείξω στα στενά χρονικά πλαίσια αυτής της παρουσίασης πολλά αριθμητικά στοιχεία και να τεκμηριώσω διαμέσου αυτών την κεντρική μου θέση. Αυτή είναι ότι βεβαίως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν χρηματοδοτήθηκε αδρά από το κράτος ` ωστόσο, μέριμνα για την ανάπτυξη του σχολικού δικτύου υπήρξε, χωρίς πάντως να αποτελεί υψηλά ιεραρχημένη επιλογή στις προτεραιότητες του κράτους ως προς την διάθεση των πόρων του. Για να αποκτήσουμε όμως πιο σαφή εικόνα για το τι έγινε και να την συγκρίνουμε με το τι θα μπορούσε να είχε γίνει, θεωρώ ότι πρέπει να λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη μας την ακόλουθη κατάσταση. Για την εκπαίδευση, εκτός από τους κρατικούς παράγοντες, άρχισαν ευθύς εξ αρχής να δημοσιολογούν πολλοί λόγοι. Ήταν φυσικό, κατά την διαδικασία οργάνωσης του κράτους ex nihilo, να θέλγονται από οραματισμούς για την δημιουργία μιας εκπαίδευσης πολύ υψηλής

θεσμικής διάστασης και δυναμικής. Από την άλλη πλευρά, οι γνώμες τους αυτές δεν άφηναν αδιάφορα ούτε τα στελέχη που είχε επιλέξει το στέμμα ως συμβούλους και συνεργάτες. Και τα στελέχη αυτά λοιπόν, αλλού υιοθετώντας ρητά και αλλού άρρητα μεγαλεπήβολους οραματισμούς, προσχωρούσαν στη διαδικασία της επίκρισης των εκπαιδευτικών δεδομένων της χώρας. Με λόγο μεικτό, που είχε δηλαδή στόχευση να παρουσιάσει τις ενέργειες που γίνονταν ως σημαντικές και να τις αποδώσει στην πατραγαθία του Άνακτος, αλλά παραλλήλως και λόγο που άφηνε ανοικτά ζητήματα για το εκπαιδευτικό μέλλον της χώρας και υπογείως υπονοούσε τις εκάστοτε ελλείψεις, οι σύμβουλοι αυτοί, στην πλειονότητά τους, ουσιαστικά ενίσχυαν την εξεικόνιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενός συστήματος ατελούς (που σίγουρα ήταν), με κολοσσιαίες ελλείψεις (προσδιορισμός που σχετίζεται όμως με το μέτρο σύγκρισης που τίθεται). Θεωρώ δηλαδή, ότι κοντά στον λόγο που παρήχθη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και ήταν κριτικός, κινητοποιώντας προς την ανεύρεση λύσεων, βλάστησε και ένας άλλος υπερβολικός, βλαβερός και συσκοτιστικός. Ήταν ο λόγος που καλλιεργούσε υπέρμετρες φιλοδοξίες, που υπέσκαπτε την διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών ζητημάτων με την εξουσία, ένας λόγος εντέλει ισχυρότατος, καθώς η ακραία επίκριση διαχέεται ευκολότερα από την κριτική, μετριοπαθή γνώμη^[7].

Όμως εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η παρατήρηση αυτή δεν ισχύει μόνον για την εκπαίδευση και την εξέταση των οικονομικών της στοιχείων. Ισχύει και για την ίδια την μελέτη της ελληνικής οικονομίας εν συνόλω.

Δύο παραθέματα-παραδείγματα, ένα για την εκπαίδευση και ένα για την οικονομία, νομίζω ότι θα μας δώσουν κάποια αρχικά πειστήρια για την βασιμότητα του ισχυρισμού.

Ένα παράδειγμα για την εκπαίδευση

Συναντάμε λοιπόν σε νομοθετικό κείμενο, στο Διάταγμα της 3/15 Απριλίου 1833^[8], την καταγραφή ορισμένων άμεσων προτεραιοτήτων. Αυτές ήταν: ο εξοπλισμός των σχολείων (παρ. β'), η προετοιμασία «άξιων» δασκάλων και διδασκόντων, η κατασκευή των αναγκαίων διδακτηρίων (παρ. γ'), η δημιουργία δημόσιων βιβλιοθηκών (παρ. ε'). Συναντάμε όμως επίσης και άλλες επιδιώξεις: να δοθεί φροντίδα στην πρόοδο των τεχνών και να συσταθούν τα ανάλογα σχολεία, να ανεγερθεί μία Ακαδημία γλυπτικών τεχνών (παρ. ζ'). Για την υλοποίηση των σκοπών αυτών, υπάρχει λίγο μετά, στο ίδιο νομοθέτημα, η έμμεση παραδοχή ότι τα κρατικά χρήματα δεν επαρκούν. Γι' αυτό, αλλά και για να επιτευχθεί η κρατική επιδίωξη να ελέγχεται απολύτως ο θεσμός της εκπαίδευσης, -μιλάμε άλλωστε για την αρχόμενη τάση του «απόλυτα συγκεντρωτικού χαρακτήρα στο νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», κατά την διατύπωση του Αλέξη Δημαρά (2003, 180)- στο νομοθέτημα προβλέπεται η διαχείριση από το Υπουργείο, τόσο των «εκπαιδευτικών» κληροδοτημάτων, όσο και των δημόσιων εσόδων τα οποία διατίθενται για τον σκοπό αυτόν (παρ. ι'). Τέλος, αλλά πολύ χαρακτηριστικά, στο Υπουργείο Παιδείας ανατίθεται και η «υπέρτατη διεύθυνσις» της Βασιλικής Τυπογραφίας - ρύθμιση η οποία απέβλεπε στην επίσπευση της έκδοσης μεταφράσεων στην ελληνική γλώσσα, των πιο αξιόλογων επιστημονικών συγγραμμάτων (παρ. στ').

Ένα παράδειγμα για την οικονομία

Για τα δημόσια οικονομικά, στον πρώτο Απολογισμό (απέγραφε αναδρομικώς ολόκληρη την δεκαετία 1833-1843) που εξέδωσε το κράτος, η Εισηγητική Επιτροπή στο προλογικό κείμενό της, σημειώνει τα ακόλουθα.

Καταρχάς παρατηρεί ότι για την είσπραξη των εσόδων απαιτείται η επιβεβαίωσή τους. Παραλλήλως, για τα έξοδα, υπενθυμίζει ότι αυτά για να πληρωθούν πρέπει προηγουμένως να εγκριθούν. Και αποφαινεται ότι η εκτέλεση των οικονομικών πράξεων είναι χρονοβόρα και ότι γι' αυτόν τον λόγο κάθε έτος περιλαμβάνει πράξεις παρελθόντων ετών. Ειδικότερα επισημαίνει, ότι στα έσοδα και στα έξοδα ο Απολογισμός περιλαμβάνει τους λογαριασμούς του τρέχοντος και του επόμενου έτους.

Έμφαση δίνει στην αδυναμία να συμπληρωθούν οι οικονομικοί Απολογισμοί των ετών μεταξύ 1833 και 1843, λόγω της βραδύτητας είσπραξης των εσόδων (εφόσον αυτά δεν βεβαιώθηκαν εντός 6μήνου). Η ίδια έλλειψη τακτικής βεβαίωσης επισημαίνεται και για τα έξοδα και σημειώνεται ότι η βεβαίωσή τους ταυτιζόταν σχεδόν με την πληρωμή, με αποτέλεσμα να μην συμπληρώνεται με την λήξη του έτους.

Αποτέλεσμα αυτής της βραδύτητας υπήρξε η βεβαίωση μόνο συγκεντρωτικών στοιχείων. Από το 1833 έως το 1843 βεβαιώθηκαν έσοδα 225.759.506,79 δρχ. (εσωτερικά έσοδα 159.103.424,23 - εξωτερικά έσοδα 66.656.082,56 δρχ.), ενώ εισπράχθηκαν 205.068.731,50 δρχ. (εσωτερικά έσοδα 138.412.648,94 - εξωτερικά έσοδα 66.656.082,56 δρχ.). Τα συνολικά έξοδα ήταν 201.344.186,78 δρχ. (εσωτερικά έξοδα 152.627.336,33 δρχ. - εξωτερικά έξοδα 48.717.150,45 δρχ.). Οπότε παρατηρείται πλεόνασμα 3.724.244,72 δρχ.

Ωστόσο, οι συντάκτες της Έκθεσης παρατηρούν ότι τα έξοδα των δανείων, η κερδοσκοπία των μεσαζόντων και η κατασπατάληση των πόρων οδηγεί το κράτος σε αδιέξοδο. Η επιτροπή εκφράζει την απαισιοδοξία της για την κατάσταση της χώρας. Μεγάλο μέρος της δημόσιας περιουσίας επισημαίνεται ότι απαλλοτριώθηκε και, παραλλήλως, ότι το Υπουργείο Οικονομικών παρέβλεψε την έγκαιρη καταγραφή των λογιστικών πράξεων (έγιναν ετεροχρονισμένα και με ελλείψεις). Γενικότερα, ότι υπήρξε μια άναρχη κατάσταση όπου οι λογαριασμοί έμεναν για ολόκληρα χρόνια ανεξέλεγκτοι και οι διαχειριστές τους ατιμώρητοι. Η επιτροπή θέτει ζήτημα πολιτικών ευθυνών, καθώς οι ελεγκτικές επιτροπές κρίνονται ελλείψεις και στελεχωμένες από ανειδίκευτο προσωπικό. Η επιτροπή καταλήγει με αίτημα –πρόταση προς τη Βουλή να αναθεωρήσει (έστω και καθυστερημένα) το Ελεγκτικό Συνέδριο για να επιτευχθεί η τελειοποίηση του λογιστικού συστήματος^[9].

6. ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ: Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΣΥΓΚΥΡΙΑ ΤΟΥ 1837

Μία από τις πλέον χρησιμοποιημένες περιγραφές για τις συνθήκες μέσα στις οποίες ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών, είναι αυτή που αντλείται από την εφημερίδα *Η Ελπίς*, εφημερίδα που αντιπολιτεύεται τον Όθωνα και τους Βαυαρούς^[10]. Εκεί καταγράφεται με τρόπο οξύ η άποψη ότι το Πανεπιστήμιο ήταν έργο άκαιρο, έργο που σκοπό είχε να καλοπιάνει τον ελληνικό λαό. Κοντά στα άλλα επιχειρήματα που συνθέτουν την άποψη αυτήν, υπάρχει –κεντρικό μάλιστα- και το επιχείρημα της οικονομικής διάστασης. Το έργο ήταν πρόωρο, επειδή επιπλέον δεν βασιζόταν στην δυνατότητα ικανοποιητικής οικονομικής υποστήριξής του. Όλα τα παραπάνω, συμπυκνώνονται σε δύο λέξεις που αντλώ από το σχετικό άρθρο: το Πανεπιστήμιο ήταν έργο «φανακιστικό» και –για να πάρει και από έναν ξενικό όρο πρόσθετη δύναμη η άποψη- ήταν «charlatanisme» («γελοία και αγυρτική επίδειξις»)^[11].

Δεν ήταν έτσι ακριβώς τα πράγματα. Τουλάχιστον δεν ήταν έτσι κατά την στιγμή που ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο. Πράγματι το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν της χώρας, παρουσιάζει αυξητική τάση καθόλη την δεκαετία του 1830. Οι οικονομικοί οιωνοί, μετά την ίδρυση του κράτους δεν ήταν άριστοι, ήταν όμως ενθαρρυντικοί για το κράτος, ώστε να αναλάβει «επενδυτικές» πρωτοβουλίες. Μάλιστα το ΑΕΠ της χώρας σημειώνει κατά την περίοδο 1833-1840, μία από τις μεγαλύτερες αυξήσεις που καταγράφονται σε όλη την διάρκεια του κρατικού μας βίου: 83% (Κωστελένος 2006, 52)^[12]. Στην εκτίμησή μας ασφαλώς θα πρέπει να συνυπολογίζουμε ότι η οικονομία βρίσκεται σε φάση ανασυγκρότησης, αμέσως μετά από τις ριζικές καταστροφές της επαναστατικής περιόδου. Όμως ακόμη και με συνυπολογισμό αυτής της σημαντικότητας παραμέτρου, πάλι απομένει μία εικόνα θετική για την οικονομική συγκυρία. Εικόνα η οποία δεν προκύπτει μόνον από την μελέτη του ΑΕΠ, αλλά και από άλλους δείκτες, οι οποίοι επιβεβαιώνουν ότι κατά την περίοδο 1830-1863 υπήρξε σημαντική βελτίωση στα δημόσια οικονομικά, αλλά και στο βιοτικό επίπεδο των ελλήνων (Δερτιλής 2004, τ. Α΄, 265-285).

Πλήρως αντιστρέφονται τα πράγματα την επόμενη δεκαετία, 1840-1850. Η οικονομία της χώρας, ιδίως κατά τα πρώτα έτη αυτής της περιόδου, γνωρίζει μία σημαντική ύφεση. Η ύφεση απεικονίζεται και στο ΑΕΠ της χώρας με την μορφή στασιμότητας. Πράγματι, κατά την περίοδο αυτή θα γίνουν πολλές συζητήσεις για την δυνατότητα του Πανεπιστημίου να επιβιώσει. Ο Όθωνας, στηριγμένος στην οικονομική δυσπραγία, αλλά συνυπολογίζοντας βεβαίως και άλλα ιδεολογικο-πολιτικά δεδομένα, διοχετεύει τεχνηέντως την πληροφορία ότι ενδέχεται το Πανεπιστήμιο να μην μπορέσει να συνεχίσει την λειτουργία του. Μετά όμως από λίγες μεταβολές ενοχλητικών προσώπων και την υποχρεωτική στροφή του στέμματος προς την αντιμετώπιση των συνθηκών που δημιουργούσε η 3^η Σεπτεμβρίου του 1843, η συζήτηση σταμάτησε και το Πανεπιστήμιο μακροημέρευσε, χωρίς διακοπή στην λειτουργία του (Κιμουρτζής 2001, 165-176).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Αντώνης – Κασκαρέλης, Ι. – Κωστελένος, Γ. (1999), *Οι Δημόσιες Δαπάνες του ελληνικού Κράτους: 1830-1939 (καταναλωτικές – μεταβιβαστικές – επενδυτικές)*, Ιστορικό Αρχείο Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα [έρευνα υπό δημοσίευση].
- Ανδρέου, Αποστόλης (1987), «Κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση (1849-1880). Μία πρώτη προσέγγιση σ' ένα ανοιχτό θέμα», π. Θέσεις – Αναλύσεις, *Κριτική, Ζητήματα της πάλης των τάξεων* 18 (Ιαν.- Μάρτ. 1987).
- Bourdieu, Pierre (2004), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*,

- Πρόλογος, επιστημονική επιμέλεια: Νίκος Παναγιωτόπουλος, Επίμετρο: Jean-Claude Passeron, Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα.
- Carnoy, Martin (1985), "The Political Economy of Education", *Political Economy, Sociology and Anthropology*, 157-173.
- Γκιούρας, Θανάσης – Γράβαρης, Διονύσης (2004), "Εισαγωγή", στο: Rousseau, Jean-Jacques, *Λόγος περί Πολιτικής Οικονομίας*, Μετάφραση: Κατερίνα Γεωργοπούλου, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.
- Γράβαρης, Διονύσης Ν. (1994), *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία. Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A. Smith, J.St. Mill και A. Marshall*, Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, Αθήνα.
- Δερτιλής, Γιώργος Β., *Ιστορία του Ελληνικού Κράτους 1830-1920*, Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος – Ερευνητικό Πρόγραμμα της Επιτροπής Ιστορίας, Αθήνα.
- Δημαράς, Αλέξης (2003), «Εκπαίδευση 1830-1871. Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος», στο: Παναγιωτόπουλος, Βασίλης (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 4 ("Το Ελληνικό Κράτος, 1833-1871. Η εθνική εστία και ο Ελληνισμός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας"), σ. 177-194.
- Δημαράς, Αλέξης (1988), «Ιστορία της Εκπαίδευσης», π. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 35-36-37 (Δεκέμβριος 1988), σ. 191-197.
- Κιμουρτζής, Παναγιώτης Γ. (2001), *Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1860): οι πρώτες γενεές των διδασκόντων*, Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα.
- Κυπριανός, Παντελής (2004), *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- Κωστελένος, Γιώργος (2006), "Μακροοικονομικά μεγέθη", στο: Κωστής, Κώστας – Πετμεζάς, Σωκράτης (επιμ.), *Η ανάπτυξη της Ελληνικής Οικονομίας κατά τον 19^ο αιώνα (1830-1914)*, Ιστορικό Αρχείο Alpha Bank, Αθήνα, σ. 39-64.
- Κωστής, Κώστας – Πετμεζάς, Σωκράτης (2006), "Εισαγωγή", στο: Κωστής, Κώστας – Πετμεζάς, Σωκράτης (επιμ.), *Η ανάπτυξη της Ελληνικής Οικονομίας κατά τον 19^ο αιώνα (1830-1914)*, Ιστορικό Αρχείο Alpha Bank, Αθήνα, σ. 21-37.
- Κωστής, Κώστας Π. (2006), "Δημόσια Οικονομικά", στο: Κωστής, Κώστας – Πετμεζάς, Σωκράτης (επιμ.), *Η ανάπτυξη της Ελληνικής Οικονομίας κατά τον 19^ο αιώνα (1830-1914)*, Ιστορικό Αρχείο Alpha Bank, Αθήνα, σ. 293-335.
- Παναγιωτόπουλος, Νίκος (2004), "Για μια εκπαίδευση ενάντια στη δημαγωγική χειραγώγηση και τον αυτοκαταστροφικό ουτοπισμό", Εισαγωγή στο: Bourdieu, Pierre, *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*, Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα 2004, σ. 69.
- Πρόντζας, Ευαγγ. – Κιμουρτζής, Π. – Μέλιος, Ν. (2002), *Τα Δημόσια Έσοδα του ελληνικού Κράτους: 1830-1939*, Ιστορικό Αρχείο Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα [έρευνα υπό δημοσίευση].
- Πιπινέλης, Τ.Ν. (1932), *Η Μοναρχία εν Ελλάδι. 1833-1843*, Τύποις Ι. Βάρτσου, Αθήνα.
- Simmons, John (1979), "Education for Development, Reconsidered", *World Development*, v. 7, pp. 1005-1016.
- Tortella, Gabriel (ed.) (1990), *Education and Economic Development since the Industrial Revolution*, Generalitat Valenciana, València.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) (1994), *Πανεπιστήμιο και Οικονομία στις αναπτυσσόμενες και αναπτυσσόμενες χώρες*, Μετάφραση: Γ. Σταμέλος, Gutenberg, Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος (1977), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Μετάφραση: Ι. Πετροπούλου – Κ. Τσουκαλάς, Θεμέλιο, Αθήνα [τίτλος πρωτοτύπου: *Dépendance et reproduction. Le rôle social des appareils scolaires en Grèce*, Paris 1975].
- Ψαλιδόπουλος, Μιχάλης (2006), "Οικονομική σκέψη και πολιτικές", στο: Κωστής, Κώστας – Πετμεζάς, Σωκράτης (επιμ.), *Η ανάπτυξη της Ελληνικής Οικονομίας κατά τον 19^ο αιώνα (1830-1914)*, Ιστορικό Αρχείο Alpha Bank, Αθήνα, σ. 337-377.

^[1] Κατά την περίοδο που γράφεται το κείμενο, έχουν εκδηλωθεί δύο μεγάλες εκπαιδευτικές κινητοποιήσεις. Η πρώτη, στα πανεπιστήμια κατά το εαρινό εξάμηνο του 2005-06. Η δεύτερη, στα δημοτικά σχολεία, εξαιτίας της απεργίας των δασκάλων, με μισθολογικά και ευρύτερα οικονομικά αιτήματα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης (άρχισε τον Σεπτέμβριο, και διαρκεί).

^[2] Αναφέρεται στο: Evans, Mary, *Killing Thinking: The Death of the Universities*, Continuum, London/New York 2004, p. ix.

^[3] Σημαντικά στοιχεία εξακολουθούν να εισφέρουν οι εργασίες: Τσουκαλάς, 1977 (με έμφαση στην χρηματοδότηση των σχολικών μηχανισμών από την αστική τάξη των Ελλήνων της διασποράς) & Ανδρέου, 1987. Η αξία της ιστορικής μελέτης των οικονομικών της εκπαίδευσης αναδεικνύεται και στο: Κυπριανός, 2004, όπου υπάρχουν διάσπαρτες απόπειρες να ερμηνευθούν εκπαιδευτικές εξελίξεις στο νεοελληνικό κράτος σε διασύνδεση με κάποια οικονομικά στοιχεία.

^[4] Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε επί διετία, άρχισε τον Σεπτέμβριο του 2006 και υποστηρίζεται από το *Ιδρυμα Ιωάννου Φ. Κωστόπουλου* της Alpha Bank.

^[5] «Οι κρατικές πολιτικές όπως προσδιορίστηκαν προηγουμένως δεν είναι τίποτε περισσότερο από αποκύημα της ανάγκης και προϊόν της εμπειρίας. Με άλλα λόγια, έρχονται να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες πραγματικότητες και να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν, συμβιβάζοντας συχνά αντιτιθέμενα συμφέροντα και απόψεις, χωρίς κατ' ανάγκην να υπάρχει μια πολιτική και οικονομική φιλοσοφία να τις υποστηρίζει. Είναι επομένως μάλλον υπερβολικό να αναζητούμε στις οικονομικές πολιτικές του ελληνικού κράτους τα στοιχεία του φιλελευθερισμού ή του προστατευτισμού που χαρακτηρίζουν τις δυτικοευρωπαϊκές πολιτικές. Το σημείο αυτό επισημαίνει ο Μιχάλης Ψαλιδόπουλος διερευνώντας τις σχέσεις οικονομικής πολιτικής και οικονομικής σκέψης στην Ελλάδα. Έτσι, αν και η οικονομική επιστήμη συγκροτείται με επιταχυνόμενους ρυθμούς, όσο προχωράμε προς τα τέλη της περιόδου που εξετάζεται εδώ, σε ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο και στην Ελλάδα, οι οικονομικές πολιτικές του ελληνικού κράτους δεν φαίνεται να βρίσκουν κάποιο έρεισμα στον επιστημονικό χώρο» (Κωστής – Πετμεζάς 2006, 30).

^[6] Πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση των κρατικών προθέσεων που εξυπηρετούσε η εκπαιδευτική πολιτική της πρώτης βαυαρικής δεκαετίας είναι αυτή που επιχειρεί ο Τ.Ν.Πιπινέλης (1932, 87-98). Δείχνει –και μάλιστα πρώιμα, ως προς την συνολική βιβλιογραφία- και τα οικονομικά όρια στα οποία προσέκρουε η προσπάθεια να αναπτυχθεί το εκπαιδευτικό δίκτυο.

^[7] Οι “μεγάλες προσδοκίες” από την εκπαίδευση, είναι ένα πολυδιάστατο θέμα. Από την πλευρά των επιθυμιών των αγροτικών και των μικροαστικών στρωμάτων το παρουσίασε η Χριστίνα Κουλούρη σε επιφυλλίδα της που δημοσιεύθηκε λίγες ημέρες μετά την διεξαγωγή του Συνεδρίου αυτού και έφερε τον εύγλωττο τίτλο “Εκπαίδευση και (μεγάλες) προσδοκίες” (εφ. *Το Βήμα της Κυριακής*, 22/10/2006). Εκεί, παρατηρεί έμμεσα, αλλά πολύ εύστοχα, ότι για να αξιολογήσουμε χρειάζεται να συγκρίνουμε: «η εκπαίδευση στην Ελλάδα διέπεται από πολλές αντιφάσεις που συνδέονται κατ' αρχήν με μια **διογκωμένη** ιδεολογική λειτουργία και αντίστοιχα **ισχνές** κρατικές δαπάνες» [οι εμφάσεις δικές μου].

^[8] Διάταγμα «Περί του σχηματισμού και της αρμοδιότητας της επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδύσεως Γραμματεία της Επικρατείας», ΦΕΚ φ. 14, σ. 93.

^[9] *Έκθεσις Εισηγητικής Επιτροπής της Βουλής επί του οικονομικού απολογισμού του έτους 1844*, σελ. 4-37.

^[10] Μαχητική εφημερίδα, με εκδότη τον Κωνσταντίνο Λεβίδη, αντιβαυαρικό λόγο και κύριο προσανατολισμό των άρθρων της την διεκδίκηση Συντάγματος: Μάγερ, Κώστας, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Α' (1790-1900), Αθήνα 1957, σ. 62-69.

^[11] Εφ. *Η Ελπίς*, α.φ. 51 (6/18 Μαΐου 1837).

^[12] «Το ΑΕΠ [σε τρέχουσες τιμές], όπως θα αναμενόταν άλλωστε, παρουσιάζει συνεχή αυξητική τάση, με την εξαίρεση της δεκαετίας 1840-1850 όπου υπάρχει στασιμότητα, και των ετών 1893-1897, δηλαδή από την κήρυξη χρεοστασίου μέχρι τον πόλεμο του 1897. Οι μεγαλύτερες αυξήσεις φαίνεται ότι συνέβησαν τις περιόδους 1833-1840 (83%), 1850-1860 (68%), 1860-1870 (51%), 1880-1890 (57%) και 1910-1914 (111%). Οι αυξήσεις αυτές του ΑΕΠ, σε ονομαστικές τιμές, φαίνονται λογικές: στην πρώτη περίοδο έχουμε την επιστροφή σε κάποια ομαλότητα μετά την επανάσταση και τη διάλυση της παραγωγικής βάσης της χώρας, στη δεύτερη έχουμε αναταραχές, στη συνέχεια κάποια παρατεταμένη ομαλότητα και την αρχή της εκβιομηχάνισης, επιβράδυνση με την ευρωπαϊκή κρίση (1873-1896), αύξηση λόγω προσάρτησης νέων εδαφών (Θεσσαλία, Άρτα), μικρή επιβράδυνση τη δεκαετία 1890-1900 (26%), αύξηση στις αρχές του αιώνα και μεγάλη αύξηση με την προσάρτηση των Νέων Χωρών αλλά και του πληθωρισμού (μετά το 1910).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η εικόνα της εξέλιξης του ΑΕΠ σε τρέχουσες τιμές είναι αναμενόμενη και συμβατή με όσα θα περίμενε κάποιος γνώστης της νεοελληνικής ιστορίας».

«Σκεύος Ζερβός θα πει Δωδεκάνησος και Δωδεκάνησος θα πει Σκεύος Ζερβός»: Πανεπιστημιακή και Ενωτική Δράση του Σκεύου Ζερβού

Αναστάσιος ΚΟΝΤΑΚΟΣ
Αν. Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παν/μίου Αιγαίου

Αναστάσιος ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ
Υπ. Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παν/μίου Αιγαίου

Περίληψη

Το παρόν πόνημα φιλοδοξεί να σκιαγραφήσει την πολυδιάστατη και πολυσχιδή προσωπικότητα και δράση του διεθνώς διακεκριμένου ιατρού, καθηγητή Πανεπιστημίου και μεγάλου εθνικού αγωνιστή Σκεύου Γ. Ζερβού. Ο επιδιωκόμενος, με το πέρας της προκείμενης ανακοίνωσης, στόχος είναι να αναδειχθεί η πολύπλευρη και πρωτοποριακή δράση του Σκεύου Γ. Ζερβού, τόσο στο επιστημονικό όσο και στο εθνικό-πολιτικό πεδίο, και να καταδειχθεί η καταλυτική συνεισφορά της αναλυόμενης προσωπικότητας στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης ιστορικής και όχι μόνο πραγματικότητας. Δυστυχώς, ο περιορισμένος χρόνος μιας ανακοίνωσης και ο εντυπωσιακός όγκος του έργου και της δραστηριότητας του Σκεύου Γ. Ζερβού δε μας επιτρέπει την αναλυτική καταγραφή των σπουδαίων επιτευγμάτων της μεγάλης αυτής δωδεκανησιακής προσωπικότητας, γι' αυτό θα εστιάσουμε στους σημαντικότερους σταθμούς της πορείας της, παραθέτοντας ένα περιεκτικό βιογραφικό σημείωμα και προσεγγίζοντας τα σημαντικότερα, κατά την κρίση μας, κατορθώματά της στο πολιτικό και επιστημονικό επίπεδο.

Abstract

This paper aims at portraying the complex personality and action of the internationally esteemed doctor, university professor and great national fighter Skevos G. Zervos. The purpose of this paper is to highlight his multi-dimensional and pioneering scientific work and political action and to reveal his contribution to the development of the specific historical reality of the time. The paper focuses on the most important landmarks in his life by presenting a comprehensive curriculum vitae and by analyzing his most important achievements at a political and scientific level.

A. Πρόλογος

Το παρόν πόνημα φιλοδοξεί να σκιαγραφήσει την πολυδιάστατη και πολυσχιδή προσωπικότητα και δράση του διεθνώς διακεκριμένου ιατρού, καθηγητή Πανεπιστημίου και μεγάλου εθνικού αγωνιστή Σκεύου Γ. Ζερβού. Ο επιδιωκόμενος, με το πέρας της προκείμενης ανακοίνωσης, στόχος είναι να αναδειχθεί η πολύπλευρη και πρωτοποριακή δράση του Σκεύου Γ. Ζερβού, τόσο στο επιστημονικό όσο και στο εθνικό-πολιτικό πεδίο, και να καταδειχθεί η καταλυτική συνεισφορά της αναλυόμενης προσωπικότητας στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης ιστορικής και όχι μόνο πραγματικότητας. Δυστυχώς, ο περιορισμένος χρόνος μιας ανακοίνωσης και ο εντυπωσιακός όγκος του έργου και της δραστηριότητας του Σκεύου Γ. Ζερβού δε μας επιτρέπει την αναλυτική καταγραφή των σπουδαίων επιτευγμάτων της μεγάλης αυτής δωδεκανησιακής προσωπικότητας, γι' αυτό θα εστιάσουμε στους σημαντικότερους σταθμούς της πορείας

της, παραθέτοντας ένα περιεκτικό βιογραφικό σημείωμα και προσεγγίζοντας τα σημαντικότερα, κατά την κρίση μας, κατορθώματά της στο πολιτικό και επιστημονικό επίπεδο.

B. Βιογραφικά στοιχεία

Ο Σκεύος Ζερβός γεννήθηκε την 19 Ιανουαρίου του 1875. Γονείς του ήταν ο Γεώργιος και η Νικητάδευα Ζερβού. Ο τοκετός ήταν δύσκολος. «Εξήλθον των σπλάχνων της μητρός μου ασφυκτικός και νεκροφανής», όπως αναφέρει για τη γέννηση του ο ίδιος ο Ζερβός. Μάλιστα, ο πατέρας του έσπευσε να τον βαφτίσει αμέσως, φοβούμενος ότι ο γιος του μπορεί να πεθάνει αβάπτιστος. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του έζησε σχετικά άνετα, καθώς ο πατέρας του ήταν ιδιοκτήτης σφουγγαράδικου μαζί με τον αδερφό του Αριστόβουλο. Όταν όμως το καίκι βούλιαξε σε μια καταιγίδα, η οικογένεια Ζερβού γνώρισε την πενία και τις στερήσεις. Ο Σκεύος Ζερβός αναγκάστηκε να βοηθά τον πατέρα του ως σφουγγαράς, έως ότου υπέστη τη νόσο των σπογγαλιέων. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την επιμονή της μητέρας του να μην ακολουθήσει το πατροπαράδοτο επάγγελμα, αλλά να γίνει επιστήμονας, τον έστρεψε στα γράμματα. Φοίτησε στο τετρατάξιο τότε Γυμνάσιο Καλύμνου και με σκληρές και επίμονες προσπάθειες ολοκλήρωσε τις γυμνασιακές του σπουδές στο Γ΄ Γυμνάσιο της Πλάκας, από όπου αποφοίτησε με απολυτήριο «Άριστα». Το 1892 γράφτηκε στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας. Το 1893 γίνεται άμισθος υποβοηθός στο Παθολογικό Τμήμα του καθηγητή Νικολάου Μακκά. Το 1897, έχοντας λάβει το πτυχίο της Ιατρικής με «Άριστα», εργάζεται ως έμμισθος βοηθός και αργότερα ως Επιμελητής στον Ευαγγελισμό, μέχρι το 1900. Κατά το διάστημα αυτό (1898) δημοσίευσε την πρώτη του επιστημονική μελέτη με τον τίτλο «Δύο περιπτώσεις αιματοθώρακος τραυματικού μετά στατιστικής των εν τω Ελληνοτουρκικώ πολέμω του 1897 τραυμάτων», τα οποία ο ίδιος θεράπευσε. Τον ίδιο χρόνο δημοσιεύει τη μελέτη του «ο Ιπποκράτης και τα επιθήματα Πρίζνιτς», στην οποία υποστήριξε ότι τα επιθήματα δεν τα εφηύρε ο αυστριακός ιατρός Πρίζνιτς το 1815 αλλά ο Ιπποκράτης. Το 1900 συμπληρώνει τις σπουδές του στο Μόναχο, το Βερολίνο, τη Βιέννη, τη Λειψία και το Παρίσι. Το 1902 επιστρέφει στην Ελλάδα και εκλέγεται παμψηφεί υφηγητής της Μαιευτικής, Γυναικολογίας και της Ιστορίας της Ιατρικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Την ίδια χρονιά μεταβαίνει στη Σμύρνη, όπου πραγματοποιεί πειράματα σε σκύλους για τη μεταμόσχευση γεννητικών οργάνων, των οποίων τα πορίσματα τα παρουσίασε το 1909 στο Διεθνές Ιατρικό Συνέδριο της Βουδαπέστης, χρησιμοποιώντας για πρώτη φορά τους όρους «ενοφθαλμισμός» και «μεταμόσχευσις». Οι διαπιστώσεις του Ζερβού έδωσαν τεράστια ώθηση στον συγκεκριμένο ιατρικό τομέα και πάνω σ' αυτές στηρίχθηκε το έργο του διάσημου Ρωσογάλλου γιατρού Σεργκέι Βορονώφ.

Τον Απρίλη του 1912, οι Ιταλοί, συναντώντας δυσκολίες στην κατάληψη της Κυρηναικής και της Τριπολίτιδας στον πόλεμό τους με τους Τούρκους, κατευθύνονται προς τα Δωδεκάνησα, τα οποία και καταλαμβάνουν οριστικώς το Μάιο, με τη βοήθεια των Δωδεκανησίων. Ο Ζερβός, αρχικά ενθουσιασμένος με τις εξελίξεις, καλεί διακεκριμένους νησιώτες στην κλινική που διατηρούσε στην οδό Βουκουρεστίου 9 και Βαλαωρίτου. Εκεί συντάσσουν κείμενο, στο οποίο διακηρύσσουν την επιθυμία τους να ενωθούν με την Ελλάδα και αποφασίζουν να ιδρύσουν τον Αιγαιοπελαγίτικο Σύλλογο για την ευόδωση του στόχου τους. Ακολουθεί το Συνέδριο της Πάτμου, στο οποίο οι Δωδεκανήσιοι εκφράζουν τον πόθο τους για ένωση με τη μητέρα-Ελλάδα, όμως το αίτημά τους απορρίπτεται από την Ιταλία. Στους Βαλκανικούς πολέμους που ακολουθούν ο Σκεύος Ζερβός υπηρετεί εθελοντικά ως λοχαγός διοικητής του 10^{ου} ορεινού χειρουργείου. Αποστρατεύεται έχοντας λάβει τα παράσημα του Αργυρού Σταυρού του Σωτήρος και του Χρυσού Σταυρού του Παναγίου Τάφου.

Ο αγώνας του κατά της ιταλικής κατοχής δημιουργεί διπλωματικό πρόβλημα, με αποτέλεσμα ο Ζερβός να εξαναγκαστεί να εγκαταλείψει την πανεπιστημιακή του θέση. Στα χρόνια που ακολουθούν αφοσιώνεται ολοκληρωτικά στη μάχη για την απελευθέρωση της Δωδεκανήσου. Τον Αύγουστο του 1917 ιδρύει το «Δωδεκανησιακό Σύλλογο» για την προώθηση του Δωδεκανησιακού ζητήματος και την απελευθέρωση των νησιών. Ταξιδεύει στο Λονδίνο, όπου δημοσιεύει στα αγγλικά τη «Λευκή Βίβλο της Δωδεκανήσου» καθώς και άλλα σημαντικά έργα, ενώ, μέσω άρθρων στον Τύπο και διαλέξεων στη Geographica Society, προωθεί το Δωδεκανησιακό αγώνα. Συμμετέχει με δικές του δαπάνες στο Συνέδριο της Ειρήνης του Παρισιού, παρά την αντίδραση των Ιταλών, ενώ, τέλος, συνοδεύει το Βενιζέλο στην υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών το 1920, αν και διαφωνεί με το ότι δεν ήταν εφαρμόσιμη άμα τη υπογραφή της, αλλά παρέπεμπε σε έγκριση από την ελληνική και ιταλική Βουλή αντίστοιχα. Μάλιστα, ο Βενιζέλος, σε αναγνώριση της συνεισφοράς του Ζερβού στον αγώνα για ελεύθερα Δωδεκάνησα, του χάρισε το στυλογράφο με τον οποίο υπέγραψε τη συνθήκη! Το 1922 βραβεύεται με το Χρυσό Σταυρό του Σωτήρος.

Στις εκλογές της Δ΄ Συντακτικής Συνέλευσης του 1923 εκλέγεται βουλευτής Αθηνών με τους Φιλελεύθερους και αναλαμβάνει την προεδρία του Εκπαιδευτικού της Τμήματος. Πετυχαίνει την είσοδο των Δωδεκανησίων σπουδαστών στα Πανεπιστήμια χωρίς εξετάσεις καθώς και την είσοδό τους στις στρατιωτικές σχολές πέρα από τον καθορισμένο αριθμό. Από το βήμα της Βουλής κάνει πολλές αγορεύσεις ως εκπρόσωπος του αλύτρωτου Ελληνισμού. Τεράστια υπήρξε η συνεισφορά του στην αναζήτηση των εθνικών κληροδοτημάτων και δωρεών. Με τη δημοσίευση των ευρημάτων του «αποκάλυψε» περιουσία δισεκατομμυρίων δραχμών, με την οποία το ελληνικό κράτος μπόρεσε να πραγματοποιήσει πλήθος έργων, στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω.

Η άνοδος του Μουσολίνι και του φασισμού στην εξουσία είχε ως αποτέλεσμα η Ιταλία να σκληρύνει τη στάση της απέναντι στα Δωδεκάνησα και να εξαπολύσει προσεκτικά μελετημένη και σχεδιασμένη εκστρατεία αφελληνισμού των νησιών. Στις αρχές της δεκαετίας του 1930 ο Ζερβός, στους κόλπους της Κοινωνίας των Εθνών στη Γενεύη, πρωτοστάτησε για τη δημιουργία αντιιταλικού συνδέσμου Τσέχων, Σλοβάκων, Σέρβων, Τυρολέζων, Σλοβένων και άλλων που υπέφεραν από την ιταλική καταπίεση. Στη συνέχεια, μετέβη στο Παρίσι, όπου συμμετείχε στο Αντιφασιστικό Συνέδριο – μετείχαν διάφορες προσωπικότητες του αντιφασιστικού αγώνα και φιλελεύθεροι Ιταλοί. Το 1936 έστησε με έξοδα του άγαλμα του Ιπποκράτη στο Γουδί, ενώ ένα χρόνο αργότερα δώρησε στην Ιατρική Σχολή της Σορβώνης ελαιογραφία του Ιπποκράτη, υπερφυσικού μεγέθους, η οποία αναρτήθηκε στην Κεντρική Πανεγυρική αίθουσα, όπου ορκίζονται οι ανακηρυσσόμενοι διδάκτορες ιατροί. Η γαλλική κυβέρνηση του απένειμε το παράσημο της Λεγεώνας της Τιμής.

Μετά την ήττα των Ελλήνων από τους Γερμανούς ο Σκεύος Ζερβός καταφεύγει στην Αίγυπτο, με πολλές θανατικές καταδίκες εις βάρος του από τους Ιταλούς. Θα επισκεφθεί την Κένυα, το Βελγικό Κογκό, το Σουδάν και άλλες χώρες, όπου θα πραγματοποιήσει πολλές επιστημονικές έρευνες και πειράματα. Μάλιστα, στα ταξίδια του αυτά ανέπτυξε τη μέθοδο της τηλεξέτασης, στην οποία θα αναφερθούμε διεξοδικότερα αργότερα. Στην Αίγυπτο δημοσίευσε πλήθος άρθρων και έκανε ραδιοφωνικές ομιλίες για το Δωδεκανησιακό Ζήτημα.

Με την απελευθέρωση της Ελλάδας, ο Ζερβός επιστρέφει στην Αθήνα και επισκέπτεται μετά από 35 χρόνια εξορίας την ιδιαίτερη πατρίδα του, την Κάλυμνο, όπου ο λαός και οι τοπικές Αρχές του επιφυλάσσουν υποδοχή ήρωα. Το 1946 ο βασιλιάς Γεώργιος Β΄ από το Λονδίνο του απένειμε το παράσημο του Ταξιάρχη του Τάγματος του Σωτήρος. Στις 25 Μαρτίου 1948 η Ακαδημία Αθηνών τον τιμά με το αργυρό παράσημο. Ο Ζερβός, ακαταπόνητος υπηρέτης των Γραμμάτων, επισκέφθηκε το 1949 την Αμερική και δώρισε προτομές και πίνακες του Ιπποκράτη στα Πανεπιστήμια της Ουάσιγκτον, Νέας Υόρκης, Χάρβαρντ και Σικάγο, του οποίου και ανακηρύχθηκε επίτιμος καθηγητής της χειρουργικής. Το 1950 έγινε διδάκτωρ της Βυζαντινής Ακαδημίας της Ισπανίας και τιμήθηκε με το χρυσό μετάλλιο της τιμής. Το 1952 στο διεθνές συνέδριο της χειρουργικής στη Μαδρίτη έλαβε το πρώτο χρυσό βραβείο με μετάλλιο τιμής, ενώ την ίδια χρονιά στο Γ΄ διεθνές συνέδριο της ιστορίας της ιατρικής του απένειμαν τον τίτλο του Πατριάρχη των ιστορικών της ιατρικής. Το ίδιο έτος η Βουλή των Ελλήνων ψήφισε να του δοθεί τιμητική σύνταξη στα ¾ του μισθού του καθηγητή του Πανεπιστημίου.

Ο Ζερβός, παρά το προχωρημένο της ηλικίας του συνέχισε να εργάζεται, προσπαθώντας να κατασκευάσει χειρουργικά εργαλεία, με τα οποία θα μπορούσε να πετύχει αναίμακτες επεμβάσεις. Ξαφνικά, όμως, ενώ εργαζόταν πάνω στην κατασκευή ενός αναίμακτου αμυγδαλοτόμου, τον έπιασε σκοτοδίνη και ένιωσε το ένα μάτι του πολύ βαρύ καθώς και την όρασή του ελαττωματική. Παρά τις δύο χειρουργικές επεμβάσεις, στις οποίες υποβλήθηκε, έχασε τελείως την όρασή του. Τα τελευταία χρόνια της ζωής του τα πέρασε τυφλός, πένητας, καθώς είχε ξοδέψει όλην του την περιουσία στον αγώνα για την απελευθέρωση της Δωδεκανήσου-μέχρι και σε τοκογλύφους είχε καταφύγει, για να βρει χρήματα για την έκδοση βιβλίων που θα προωθούσαν τον αγώνα. Ο θάνατος τον βρήκε εγκαταλελειμμένο και ξεχασμένο τον Αύγουστο του 1966 στο Ασκληπιείο Βούλας, όπου του είχε προσφέρει «καταφύγιο» ο τότε πρόεδρος του Ερυθρού Σταυρού και πρώην πρωθυπουργός, Κωνσταντίνος Γεωργακόπουλος. Η σορός του μεταφέρθηκε με αεροπλάνο στην Κω κι από εκεί στην αγαπημένη του πατρίδα την Κάλυμνο. Ο κόσμος είχε κατέβει κατά εκατοντάδες, για να υποδεχθεί τη σορό του, δεκάδες καϊκια βγήκαν για να τον προϋπαντήσουν, ενώ ο τόπος σείστηκε από τη ρίψη δυναμιτών. Κηδεύτηκε με όλες τις πρέπουσες τιμές στο εκκλησάκι του Σταυρού, στο δρόμο προς την περιοχή Θέρμα, σύμφωνα με δική του επιθυμία.

Αυτή ήταν σε αδρές γραμμές η πορεία της ζωής του Σκεύου Γ. Ζερβού. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε κάπως εκτενέστερα στα σημαντικότερα κατά την κρίση μας επιτεύγματα της μεγάλης αυτής δωδεκανησιακής προσωπικότητας στον επιστημονικό-πνευματικό και στον εθνικό-πολιτικό στίβο.

Γ. Επιστημονική δράση

Ο Σκεύος Ζερβός, όπως προαναφέραμε, γνώρισε πολλές στερήσεις στα παιδικά και νεανικά του χρόνια, όμως αυτό ποτέ δεν του έκαμψε το φρόνημα και την αγάπη για τα γράμματα. Παρά τις πολλές, λοιπόν, δυσκολίες, αντλώντας δύναμη από τη σφοδρή του επιθυμία να διακριθεί στην επιστήμη και από την προτροπή της μητέρας του, θα ολοκληρώσει με άριστες επιδόσεις τις γυμνασιακές του σπουδές, για να εγγραφεί στην ιατρική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1892. Η επιστημονική του κλίση φάνηκε νωρίς, καθώς από τα φοιτητικά του χρόνια άρχισε να δημοσιεύει τις εργασίες του. Μεγάλη του αγάπη υπήρξε ο πατέρας της ιατρικής, ο Ιπποκράτης. Λίγοι γιατροί μελέτησαν και εμβάθυναν στο έργο του Ιπποκράτη, όσο ο Σκεύος Ζερβός, γι' αυτό και ο διεθνής ιατρικός κόσμος τον είχε ονομάσει «Ιπποκρατολόγο». Ήδη αναφερθήκαμε στη μελέτη του για τα επιθέματα Πρίζινης και τον Ιπποκράτη, καθώς και στα αγάλματα και τους πίνακες του Ιπποκράτη που είχε δωρίσει σε ελληνικά και ξένα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Πολλά υπήρξαν τα άρθρα και οι ανακοινώσεις του για τον Ιπποκράτη. Σε μία από αυτές, στο 17^ο Διεθνές Συνέδριο Ιατρικής στην Αθήνα, ο Ζερβός υποστήριξε ότι η ανακάλυψη των μικροβίων δεν είναι επιστημονική επιτυχία του Παστέρ, αλλά ότι πρώτος ο Ιπποκράτης αναφέρθηκε σ' αυτά. Ο πατέρας της ιατρικής, αν και δεν είχε τα απαραίτητα μηχανικά μέσα, πίστευε ότι υπάρχουν στην ατμόσφαιρα μικρόβια (τα αποκαλεί *μιάσματα*) τα οποία ευθύνονται για διάφορα νοσήματα του ανθρώπου. Μάλιστα, ο Ιπποκράτης υποστήριξε ότι στις πόλεις τα *μιάσματα* ευθύνονται για τις επιδημίες, ότι υπάρχουν και στα ζώα και ότι κάθε νόσημα οφείλεται σε ξεχωριστό, ειδικό *μιάσμα*.

Ο Ζερβός αφιέρωσε πολλές μελέτες του και συνέγραψε διάφορα άρθρα αναδεικνύοντας το έργο του Ιπποκράτη πανελλαδικώς αλλά και διεθνώς, προτείνοντας, συν τοις άλλοις, την ίδρυση Διεθνούς Ιδρύματος του Ιπποκράτη στην Κω, σχέδιο το οποίο γνώρισε τη σθεναρή αντίσταση της Ιταλίας.

Ο μόλις σε ηλικία 27 ετών ανακηρυχθείς Υφηγητής του Πανεπιστημίου της Αθήνας της Μαιευτικής, Γυναικολογίας και Ιστορίας της Ιατρικής, υπό την προεδρία της Επιτροπής του καθηγητή Σπυρίδωνα Μαγγίνα, υπήρξε πρωτοπόρος στον τομέα των μεταμοσχεύσεων. Έχουμε ήδη αναφέρει τα πειράματα που διεξήγαγε στη Σμύρνη και την ανακοίνωση που έκανε στο 7^ο διεθνές συνέδριο της χειρουργικής στη Βουδαπέστη το 1909. Το ίδιο έτος κυκλοφόρησε το βιβλίο του «Περί μεταμοσχεύσεως των όρχεων» στη γαλλική γλώσσα. Ο διεθνής και εγχώριος Τύπος δημοσίευσε πολλά κολακευτικά σχόλια για το Ζερβό. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εφημερίδα *Εμπρός*, η οποία σε άρθρο της στις 22-8-1909 αναφέρει «Κατά την σημερινήν συνεδρίασιν του διεθνούς Ιατρικού Συνεδρίου ο εκ Καλύμνου Έλληνας ιατρός κ. Σκεύος Ζερβός απέδειξεν εις τα μέλη του Συνεδρίου πολλά ζώα ζώντα με μεταμοσχευμένους όρχεις. Ο κ. Σκεύος Ζερβός προς επιβεβαίωσιν των δηλώσεων του τούτων, επέδειξε τα ζώντα ζώα άπαντα εις ολόκληρον το Συνέδριον. Αι εφημερίδες χαρακτηρίζουν τας ανακοινώσεις ταύτας ως θρίαμβον της Ελληνικής Επιστήμης». Παρά την επιτυχία όμως αυτή, οι Έλληνες γιατροί μένουν αδιάφοροι και αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό και αρκετή ειρωνεία τις ανακαλύψεις του Ζερβού. Αυτός που αναγνώρισε την αξία των διαπιστώσεων του Ζερβού υπήρξε ο γιατρός Σεργκέι Βορονώφ, ο οποίος και έγινε διάσημος με τις περίφημες ενέσεις του που ανανεώνουν τον ανθρώπινο οργανισμό. Ο Βορονώφ ήρθε στην Αθήνα το 1934 και σε διάλεξη του παρουσίασε τις εργασίες του για τις μεταμοσχεύσεις αγνοώντας κατά επιδεικτικό τρόπο τις πρωτοποριακές εργασίες του Ζερβού στον τομέα αυτό από το 1902. Ο Ζερβός αντέδρασε πάραυτα και έγραψε ένα άρθρο το οποίο δημοσίευσε στον αθηναϊκό Τύπο και στη γαλλόγλωσση εφημερίδα «*Messenger d' Athenes*», στο οποίο εξιστορούσε τις μακροχρόνιες έρευνες του στον τομέα των μεταμοσχεύσεων. Το άρθρο αυτό το έστειλε στο Βορονώφ, μαζί με ένα γράμμα το οποίο έκλεινε ως εξής «...πιστεύω ακραδάντως ότι θα αποδώσετε τα του Καίσαρος τω Καίσαρι, τα του Σκεύου Ζερβού τω Σκεύω Ζερβώ». Ο Βορονώφ απάντησε στο Ζερβό με ένα γράμμα, το οποίο απέστειλε την 21 Μαρτίου 1934 και στο οποίο έγραφε «...σας ευχαριστώ πολύ διά την αποστολήν του άρθρου σας και είμαι κατατεθλιμμένος, διότι ηγνόησα την εργασία υμών... ουδεμίαν έχω πρόθεσιν να αξιώσω την προτεραιότητα. Μανθάνω σήμερον ότι σας ανήκει. Ευχαριστούμαι διά τούτο εξ όλης της καρδίας διά την ελληνικήν σκέψιν, δεν δύναμαι δε ειμή να σας εκφράσω τον θαυμασμόν μου διά τας ωραίας προσπάθειάς, άς έσχετε την ευτυχή ιδέαν να επιχειρήσετε προ εμού...». Ο Βορονώφ, ωστόσο, έλεγε ψέματα, ισχυριζόμενος ότι αγνοούσε το έργο του Ζερβού, καθώς ο Ζερβός ζήτησε αντίγραφο των πρακτικών του συνεδρίου της Βουδαπέστης και στον κατάλογο των συνέδρων παρατήρησε τόσο το όνομα του Βορονώφ όσο κι αυτό της γυναίκας του!

Ο Ζερβός δεν πτοήθηκε από την οικειοποίηση του έργου του από το Βορονώφ και συνέχισε να εργάζεται πυρετωδώς πειραματιζόμενος σε σκυλιά, κουνέλια, τράγους κι άλλα ζώα. Όταν ολοκλήρωσε τα πειράματά του, δημοσίευσε ολοκληρωμένη την έρευνά του το 1935 σε 358 σελίδες με τον τίτλο «*Η μεταμόσχευσις των οργάνων και αι νέαι ημών πειραματικά έρευναι*». Στο τέλος του ενάτου κεφαλαίου γράφει προφητικά «παρακαλώ τους Έλληνες συναδέλφους, όπως ενδιαφέρονται διά την μεταμόσχευσιν και παρακολουθώσιν ευμενώς την εξέλιξιν της, διότι αύτη αποτελεί την αρχήν μιας νέας, μιας σπουδαιότητας θεραπευτικής

αγωγής, της οποίας όμως το μέλλον προβλέπομεν παμμένιστον, την δε σημασίαν σπουδαιοτάτην διά τε την Επιστήμην και την ανθρωπότητα σύμψασαν».

Ο Σκεύος Ζερβός, ένθερμος πατριώτης, έδειξε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και για την υγεία των συμπατριωτών του Καλυμνίων σφουγγαράδων. Το 1903, στο Β΄ πανελλήνιο συνέδριο ιατρικής, έκανε για πρώτη φορά ανακοίνωση για τη νόσο των «γυμνών σπογγαλιέων». Αν και τα τεχνικά μέσα της εποχής ήταν πεινιχρά και ανεπαρκή για ενδελεχή ιατρική παρατήρηση, ο Ζερβός ανακάλυψε ότι η νόσος αυτή προκαλείται από τα κοιλεντερωτά ακτίνια που ζουν στις ρίζες των σφουγγαριών και προσβάλλουν τους γυμνούς σφουγγαράδες στα σημεία επαφής του δέρματος με το σφουγγάρι, δηλαδή κυρίως τα χέρια, το στήθος και την κοιλιακή χώρα. Η νόσος προκαλεί υψηλό πυρετό και δυνατούς πόνους, ενώ η επούλωση του δέρματος καθυστερεί σημαντικά. Μετά το πανελλήνιο συνέδριο πραγματοποίησε πολλές ανακοινώσεις για τη νόσο, έως ότου το 1933-34 η Ιατρική Ακαδημία των Παρισίων σε έκδοσή της στο περιοδικό «Δερματολογία», για να τιμήσει τη συνεισφορά του Ζερβού στην έρευνα της αρρώστιας, την ονόμασε «Νόσο Σκεύου Ζερβού» και έκτοτε αναφέρεται έτσι στη διεθνή ιατρική βιβλιογραφία! Ο Ζερβός την πρώτη έκδοση του βιβλίου «Η νόσος των γυμνών σπογγαλιέων» την αφιέρωσε στους Καλύμνιους σφουγγαράδες, οι οποίοι υπέφεραν ιδιαίτερα από αυτήν την αρρώστια.

Ο Ζερβός υπήρξε πρωτοπόρος και σε έναν άλλο τομέα της ιατρικής, για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του οποίου, τόσος λόγος γίνεται στις μέρες μας, αυτόν της τηλεϊατρικής. Στο διάστημα της κατοχής της Ελλάδας από τις δυνάμεις του Άξονα, ο Ζερβός, για να αποφύγει τη σύλληψη, αναγκάστηκε να καταφύγει στην Αίγυπτο κι αργότερα στην Κεντρική Αφρική. Εκεί, αρρώστησε βαριά και παραλίγο να χάσει τη ζωή του. Κατά τη διάρκεια της αρρώστιάς του συλλογίστηκε τη μεγάλη αξία που θα είχε μια εφεύρεση, η οποία θα επέτρεπε την εξέταση ενός αρρώστου από ειδικευμένους γιατρούς της ανεπτυγμένης Δύσης, όπου κι αν βρισκόταν αυτός. Έτσι, άρχισε να εργάζεται συστηματικά πάνω σ' αυτήν την ιδέα και το 1946 έκανε την ανακοίνωσή του στην Ακαδημία Αθηνών. Στην εφεύρεσή του έδωσε το όνομα «Τηλεξέτασις» και μέσω αυτής μπορούσε να αφουγκραστεί τους σφυγμούς ενός αρρώστου από απόσταση. Σχετικά με αυτήν του την καινοτομία γράφει ο καθηγητής Γερουλάνος σε γράμμα του προς τον ίδιο «Η ανακάλυψις σας θα φέρει αναστάτωση εις την Ιατρικήν και αποτελεί μέγιστην πρόοδον δια την διαγνωστικήν και θεραπευτικήν ιατρικήν εις το μέλλον». Ο διευθυντής της Παθολογικής Κλινικής του Πανεπιστημίου, Λιβηράτος, έγραψε κι αυτός στο Ζερβό, αναφέροντας « Σας συγχαίρω θερμώς διά την επιτυχίαν σας και σας συγχαίρω ιδιαίτερώς διά την τόσον τιμητικήν πρόσκλησιν του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ. Σας συγχαίρω προ πάντων και διά την μεγάλην σας ζωτικότητα, η οποία εύχομαι να διατηρηθή επί μακρόν, διά το καλόν της Ελληνικής Επιστήμης».

Το επιστημονικό έργο του Ζερβού είναι πραγματικά ογκοδέστατο και συνίσταται από 12 πρωτότυπα συγγράμματα, 13 ανακοινώσεις σε ξένες Ιατρικές Ακαδημίες, 14 ανακοινώσεις σε πανελλήνια ιατρικά συνέδρια, 40 μελέτες σε ξένα και ελληνικά περιοδικά και 63 άρθρα στη Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια του Ελευθερουδάκη. Οι διακρίσεις του υπήρξαν πολλές και σημαντικές -τις σημαντικότερες τις εκθέσαμε ήδη στο σύντομο βιογραφικό του σημείωμα. Όλα αυτά, μάλιστα, καθίστανται σημαντικότερα, αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα της εποχής εκείνης, καθώς και τις τεράστιες δυσχέρειες που αντιμετώπισε η μεγάλη αυτή προσωπικότητα. Ο τίτλος του Καθηγητή Πανεπιστημίου, του δόθηκε σε μεγάλη ηλικία, προεδρία της Ακαδημίας Αθηνών του Γεωργίου Ιωακείμογλου.

Άοκνος υπηρέτης της επιστήμης εργαζόταν στην κατασκευή εργαλείων αναίμακτης χειρουργικής και του «μαγικού καρυδιού», όπως ονόμαζε το σημαντικότερο από αυτά, όταν τον χτύπησε η μοίρα κι έχασε το φως του. Καταγραφή του έργου του μπορεί να συναντήσει ο ενδιαφερόμενος στο βιβλίο «Μία απίστευτος Ζωή», το οποίο το συνέταξε τυφλός και αποτελεί ένα είδος βιογραφικού σημειώματος. Η μόνη δύναμη, η οποία μπόρεσε να του αποσύρει προσωρινά το ενδιαφέρον από την ιατρική επιστήμη, ήταν η αγάπη του για την πατρίδα. Την πολιτική και εθνική του αυτή δράση θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

Δ. Πολιτική-Εθνική Δράση

Ο Σκεύος Γ. Ζερβός αφοσίωσε σημαντικό κομμάτι της ζωής του στον αγώνα για την απελευθέρωση των Δωδεκανήσων. Ήδη από τον Απρίλη 1912 πρωτοστάτησε στη δημιουργία του Αιγαιοπελαγίτικου Συλλόγου με στόχο την ένωση των νήσων του Αιγαίου, από τα οποία η Ιταλία θα εκδίωκε τους Τούρκους, με την Ελλάδα. Με το ξέσπασμα των Βαλκανικών Πολέμων ο Ζερβός θα καταταγεί εθελοντής στον ελληνικό στρατό και θα συμμετάσχει ως λοχαγός-ιατρός στις μάχες του Οστρόβου, Δρίσκου, Αετοράχης, Τζουμαγιάς και Νευροκοπίου. Θα αποστρατευτεί με πολλά παράσημα και διακρίσεις.

Ο Ζερβός, μετά την άρνηση της Ιταλίας να δεχτεί την ένωση των Δωδεκανήσων με την Ελλάδα, θα στρέψει τα πυρά του εναντίον της με κάθε μέσο που διέθετε. Η ιταλική κυβέρνηση, σαφώς ενοχλημένη από

τη δραστηριότητα του Ζερβού, διαμαρτυρήθηκε στην ελληνική κυβέρνηση μέσω της πρεσβείας της στην Αθήνα. Το 1914 Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών ήταν ο Σπύρος Λάμπρος. Αυτός κάλεσε το Ζερβό στο γραφείο του και του είπε ότι εκτελεί δύο λειτουργήματα, τα οποία έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους, αυτό του πανεπιστημιακού καθηγητή κι αυτό του σφοδρού πολέμιου της Ιταλίας. Ο Πρύτανης εξήγησε στο Ζερβό ότι δημιουργούνται διπλωματικές προστριβές και ότι θα έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα στην πανεπιστημιακή θέση και την εθνικοαπελευθερωτική δράση. Μάλιστα, του παρείχε χρόνο, για να σκεφτεί με ψυχραιμία ποιο δρόμο θα ακολουθήσει. Όμως, ο Ζερβός χωρίς να διστάσει απάντησε ως εξής: «Σας ευχαριστώ θερμώς, αλλά μεταξύ της τυραννουμένης πατρίδος μου και της υπό ανάπτυξιν ελληνικής ιατρικής επιστήμης σας δηλώ επισήμως ότι προτιμώ την πρώτην και λυπούμαι βαθύτατα αποχωριζόμενος της δευτέρας». Αυτή ήταν η απάντηση του μεγάλου πατριώτη, ο οποίος, όπως αναφέρει στο βιβλίο του «Μία Απίστευτος Ζωή» χαιρέτησε τον Πρύτανη και έφυγε βουρκωμένος. Δεν ήταν διατεθειμένος να προδώσει τα ιδανικά του, για να κρατήσει τη θέση του.

Το 1917, όπως έχουμε αναφέρει ιδρύει το Δωδεκανησιακό Σύλλογο για την απελευθέρωση των Δωδεκανήσων, το 1918 μετέχει στο Συνέδριο της Ειρήνης και το 1920 συνοδεύει το Βενιζέλο στην υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών. Η πολιτική απήχηση του Ζερβού ήταν τέτοια, ούτως ώστε, στην επανάσταση του ελληνικού στρατού το 1922, ο Πρέσβης της Αγγλίας του ζήτησε να μεσολαβήσει και να πείσει τον Πλαστήρα και το Γονατά, να μην προβούν σε καμία ενέργεια ερχόμενοι στην Αθήνα, προτού συνεννοηθούν με την αγγλική κυβέρνηση.

Το 1923 ως πληρεξούσιος Αθηνών και Πειραιώς στην Δ' Εθνοσυνέλευση και πρόεδρος του Εκπαιδευτικού της Τμήματος θα προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες στην Ελλάδα. Είχε αναλάβει την καταγραφή των Εθνικών Κληροδοτημάτων και Δωρεών, το ύψος της αξίας τους παρέμενε άγνωστο μέχρι τότε. Ο Ζερβός ήρθε αντιμέτωπος με τα γρανάζια της γραφειοκρατίας και την απροθυμία των δημοσίων οργανισμών και υπηρεσιών να τον συμπράξουν στην προσπάθειά του. Όπως αναφέρει ο ίδιος στο έργο του, οι δημόσιες υπηρεσίες «έχουσι μεσάνυκτα κατά το δη λεγόμενον». Ο Ζερβός αποκάλυψε τη δέσμευση μυθωδών ποσών από τα κληροδοτήματα που έμεναν ανενεργά στα χέρια ιδιωτών και κυρίως τραπεζών. Στην εισηγητική του έκθεση προς την Εθνοσυνέλευση γράφει «...τα κληροδοτήματα είναι η ευγενεστέρα έκφανσις της Ελληνικής ψυχής και η ευγλωττοτέρα σελίς της Ιστορίας του Έθνους». Η περιουσία που βγήκε στο φως υπολογίστηκε πρόχειρα στα 5 δισεκατομμύρια χρυσές δραχμές(!) και από αυτήν λειτούργησε η Ακαδημία Αθηνών, κτίστηκε το νοσοκομείο Ερυθρός Σταυρός, η Σιβιτανίδειος Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων, η Στρατιωτική Λέσχη Αθηνών, ναυπηγήθηκε το οπλιταγωγό Άρης και πραγματοποιήθηκε πλήθος ακόμη έργων. Η Εθνοσυνέλευση παμψηφεί του απένειμε τον τίτλο του «Εθνικού Ευεργέτη».

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ο Ζερβός υπήρξε ένας από τους εμπνευστές της δημιουργίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, την ανάγκη ίδρυσης του οποίου υποστήριξε θερμά παρά το πλήθος των αντιδράσεων, ιδίως εκπροσώπων του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ο Σκεύος Ζερβός, όπως έχουμε επανειλημμένα τονίσει, είχε αφιερώσει όλες του τις δυνάμεις στον αγώνα για την απελευθέρωση της Δωδεκανήσου. Με την ευκαιρία, λοιπόν, της εκατονταετηρίδας της ελευθερίας της Ελλάδας κατασκεύασε από πεντελικό μάρμαρο το άγαλμα του Εμμανουήλ Ξάνθου, το οποίο τοποθετήθηκε στην πλατεία Κολωνακίου. Ο Ζερβός μάλιστα παρήγγειλε να χαραχθούν στα πλευρά του μνημείου τα ονόματα των Δωδεκανήσων. Η φασιστική ιταλική κυβέρνηση αντέδρασε αμέσως και απαίτησε τη διαγραφή των ονομάτων των νησιών, όπως και έγινε. Υπενθυμίζουμε σε αυτό το σημείο ότι η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου είχε επιλέξει, στο πλαίσιο τήρησης των διπλωματικών ισορροπιών, να εγκαταλείψει το δωδεκανησιακό ζήτημα, γεγονός που έφερε το Ζερβό σε ρήξη με το Βενιζέλο. Ο Ζερβός, ωστόσο, δεν έμεινε αδρανής. Λίγες μέρες αργότερα και εν τω μέσω σφοδρής καταιγίδας, ξαναχάραξε τα ονόματα. Αποτέλεσμα αυτής του της ενέργειας ήταν να τον θέσουν σε κατ' οίκον περιορισμό και να ξανασβήσουν τα ονόματα. Ο Ζερβός τα ξαναχάραξε αργότερα και δε διεγράφησαν μετά την κήρυξη του ελληνοϊταλικού πολέμου.

Ο Ζερβός, σε όλη τη διάρκεια της κατοχής των Δωδεκανήσων δεν έπαψε να συγγράφει άρθρα, βιβλία, να πραγματοποιεί διαλέξεις, να μάχεται γενικά για την προβολή του δωδεκανησιακού ζητήματος στα διεθνή φόρα και την απελευθέρωση των νησιών. Ο περιορισμένος χρόνος δε μας επιτρέπει να αναφερθούμε εκτενώς σε όλες του τις δράσεις. Ωστόσο, ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην παρασημοφόρησή του από το βασιλιά Γεώργιο Β' το 1946 με το παράσημο του Ταξιάρχη του Τάγματος του Σωτήρος. Μάλιστα ο βασιλιάς είπε το εξής άκρως τιμητικό, «Σκεύος Ζερβός θα πει Δωδεκάνησος και Δωδεκάνησος θα πει Σκεύος Ζερβός». Ο Σκεύος Ζερβός, κατά την παρασημοφόρησή του από την Ακαδημία Αθηνών με το Αργυρό Παράσημο στις 25 Μαρτίου 1948, ανακηρύχθηκε «αρχηγός του απελευθερωτικού αγώνα της Δωδεκανήσου».

Η ιδιαίτερη πατρίδα του, η Κάλυμνος, τον παρασημοφόρησε με το χρυσό μετάλλιο της Καλύμνου, τον ανακήρυξε «άξιο της καλυμνιακής πατρίδας» και ανάρτησε την εικόνα του στην αίθουσα συνεδριάσεων του δημοτικού συμβουλίου. Σχετικά πρόσφατα, μάλιστα, στήθηκε ανδριάντας του, ο οποίος κοσμεί την κεντρική πλατεία του νησιού και θυμίζει στις νεότερες γενιές πως τα ιδανικά του σήμερα πηγάζουν στους αγώνες και τις θυσίες του χθες μεγάλων προσωπικοτήτων, όπως ο Σκεύος Γ. Ζερβός.

Ε. Επίλογος

Είναι πολύ δύσκολο να χωρέσει σε λίγες γραμμές το πολυδιάστατο έργο μιας πολυσχιδούς προσωπικότητας, όπως ήταν ο Σκεύος Γ. Ζερβός. Με τη δράση του ο μεγάλος αυτός Δωδεκανήσιος επιστήμονας προσέγγισε το ιδανικό του «καθολικού ανθρώπου» (homo universalis) και πραγματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι «δημιούργησε ιστορία». Υπερνικώντας όλες τις δυσχέρειες –οικονομικά προβλήματα, προβλήματα υγείας, διώξεις- που του παρουσιάστηκαν καθόλη την πορεία του βίου του, κατόρθωσε με το έργο του και την εμβέλειά του να ξεπεράσει τα δωδεκανησιακά αλλά και τα εθνικά «σύνορα» και να καταστεί άξιος θαυμασμού και αναγνώρισης σε διεθνές επίπεδο. Είναι πραγματικά απορίας άξιον πώς μία τόσο σημαντική προσωπικότητα δεν είναι ευρύτερα γνωστή, αν όχι σε εθνικό, τουλάχιστον σε Δωδεκανησιακό επίπεδο (μόνο όσοι έχουν ασχοληθεί συστηματικά με τη συγκεκριμένη περίοδο έχουν ακούσει για το Σκεύο Ζερβό), καθώς και πώς ένας τόσο σημαντικός και διακεκριμένος αγωνιστής πέθανε εγκαταλελειμμένος και αβοήθητος. Ίσως κάποια ιδιόρρυθμα, ας τα πούμε, στοιχεία της προσωπικότητας του, ίσως το ασυμβίβαστο του χαρακτήρα του, ίσως η αχαριστία των ευεργετηθέντων να ευθύνονται για την εγκατάλειψή του. Ωστόσο, κρίνουμε ότι τέτοιες προσωπικότητες πρέπει να γίνονται αντικείμενο ενδελεχούς μελέτης και να καθίστανται γνωστές στο ευρύτερο κοινό. Αυτό, ίσως το κενό, θα μπορούσε να το καλύψει η ένταξη του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε σχολείου. Γιατί, ένας άνθρωπος που ακόμα και στις ύστατες στιγμές του βίου του ζούσε με την αγωνία του επιστήμονα, ανέπνεε τον αέρα της πατρίδας και προσπάθησε με τα έσοδα από τη διανομή των βιβλίων του «Μία Απίστευτος Ζωή» και «Επταβράβευτος η Μία Απίστευτος Ζωή», να ξεκινήσει η προσπάθεια για τη δημιουργία Σχολών Αναφαβήτων στα Δωδεκάνησα και ενός Πανεπιστημίου στη Ρόδο, πρέπει, αν μη τι άλλο, να γίνει γνωστός στις επερχόμενες γενιές.

Βιβλιογραφία

Ζερβός, Σ. (1930) *Εικονογραφημένη η Δωδεκάνησος και η Δ΄ Συντακτική των Ελλήνων Εθνοσυνέλευσις* (Αθήνα).

Ζερβός, Σ. (1934) *Οι Ύμνοι της Δωδεκανήσου* (Αθήνα).

Ζερβός, Σ. (1959) *Μία απίστευτος Ζωή* (Αθήνα).

Ζερβός, Σ. (1959-1960) *Επταβράβευτος η Μία Απίστευτος Ζωή Κ.λ.π.* (Αθήνα).

Λογοθέτης, Μ. (1983) *Οι Δωδεκανήσιοι στον Κοινοβουλευτικό Βίο της Ελλάδας (1821-1981)* (Αθήνα).

Πατέλλης, Γ. (1990) Σκεύος Ζερβός, Αφιέρωμα, *Καλυμνιακά Χρονικά*, τόμ. Θ΄, σσ. 12-32 (Αθήνα).

Νομαρχία Δωδεκανήσου (1957) *Δωδεκάνησος, Μηνιαία Εικονογραφημένη Επιθεώρησης, Έτος Α΄, Τεύχος 11^{ον}* (Ρόδος)

Εφημερίδα «Εμπρός», φύλλο της 22/8/1909.

Εφημερίδα «Καλυμνιακός Ταχυδρόμος», φύλλο Σεπτεμβρίου 1963.

Αρχείο Εμμανουήλ Καριώτη.

Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω Α.Σ.Ε.Π.: η περίπτωση της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας

Δημήτρης ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ
Αν. Καθηγητής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση της κατάστασης που επικρατεί σε σχέση με τη Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας στην Ελλάδα, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκό όσο και σχολικό. Το θέμα ερευνάται καταρχάς με βάση τα προγράμματα σπουδών των Φιλοσοφικών Σχολών και άλλων παρεμφερών τμημάτων, καθώς και την πορεία της σχετικής Διδακτικής Έρευνας. Στη συνέχεια εξετάζεται η εγκυρότητα του περιεχομένου των εξετάσεων του Α.Σ.Ε.Π. στο αντικείμενο της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας και επιχειρείται η αξιολόγηση των σχέσεών τους με την ακαδημαϊκή πραγματικότητα. Τέλος, καταβάλλεται προσπάθεια να ανιχνευτούν επιδράσεις των προηγούμενων παραμέτρων στη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

Aim of this announcement is the research of the situation that prevails in relation to the History Didactics in Greece, at an academic as well as at a secondary school level. The subject is being at first investigated on grounds of the Schools of Philosophy's and other similar university departments' curriculum, as well as on grounds of the educational research's course. Furthermore, the validity of the A.S.E.P.-exams content, to which the applicant educators are being submitted for the History Teaching, is being examined and there is an attempt to evaluate their relations on grounds of academic criteria. Finally, there is an effort to trace the influence that the previous parameters had on shaping the praxis into the secondary classes.

Την τελευταία δεκαετία τείνει, κυρίως υπό την επιρροή διεθνών οργανισμών, να διαμορφωθεί και στη χώρα μας ένα νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία της Ιστορίας, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΕΠΠΣ Ενιαίου Λυκείου, ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Δημοτικού – Γυμνασίου, Τοπική Ιστορία κλπ). Ανάλογες τάσεις παρουσιάζονται και στις επιχειρούμενες από πολλές ευρωπαϊκές χώρες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που καλύπτουν αφενός την επιλογή, τη διάταξη και τη διάρθρωση των περιεχομένων, και αφετέρου τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης (Κόκκινος 1998α & 2002, Μαυροσκούφης 2005α, Slater 1995, Stradling 2001).

Βέβαια, στη διαμόρφωση του σύγχρονου πλαισίου για τη διδασκαλία της Ιστορίας σημαντικό ρόλο παίζουν η σχετική διεθνής εμπειρία και τα πορίσματα της διδακτικής έρευνας. Κι αυτά με τη σειρά τους είναι λογικό να υποτεθεί ότι προωθούνται τόσο από την ακαδημαϊκή διδασκαλία όσο και από τα προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Βαρύνοντα ρόλο θα πρέπει να θεωρηθεί πώς έχουν και οι απαιτήσεις των σχετικών εξετάσεων για την επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και τα περιεχόμενα της επιμόρφωσής του.

Είναι, λοιπόν, εύλογο να ξεκινήσει κανείς από την επιστημονική πρωτοπορία και να εξετάσει την κατάσταση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και έρευνας σε σχέση με τη Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας. Κι εδώ εντοπίζονται τα πρώτα προβλήματα. Γιατί, όπως διαπιστώνεται από τους οδηγούς σπουδών των τμημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών ή άλλων παρεμφερών, το γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι από περιθωριακό έως ανύπαρκτο (βλ. τον ακόλουθο πίνακα):

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΤΜΗΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό Αθηνών	Φ.Π.Ψ. – Τομέας Παιδαγωγικής	Εδική Διδακτική – Διδακτικές Ασκήσεις Α΄ & Β΄	μάθημα υποχρεωτικό
	Κοινωνιολογίας	Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές – Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας	
Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης	Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής	Διδακτική Μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δ/θμια Εκπ/ση με εφαρμογές	μάθημα υποχρεωτικό
Ιωαννίνων	Φ.Π.Ψ. – Τομέας Παιδαγωγικής	Πρακτικές Ασκήσεις – Δειγματικές Διδασκαλίες	μάθημα κατεύθυνσης
Δημοκρίτειο Θράκης	Ιστορίας και Εθνολογίας	Διδακτική της Ιστορίας	ελεύθερη επιλογή
Ιόνιο	Ιστορίας	Διδακτική Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας	μάθημα υποχρεωτικό
Κρήτης	Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών	1. Διδακτική Άσκηση φιλολογικών μαθημάτων 2. Ειδική Διδακτική φιλολογικών μαθημάτων με έμφαση στη Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας	μάθημα κατεύθυνσης
	Ιστορίας και Αρχαιολογίας	Παιδαγωγικά ή Παιδαγωγική Άσκηση	ελεύθερη επιλογή
Πελοποννήσου	Ιστορίας – Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών	Ειδική Διδακτική των ιστορικών μαθημάτων	μάθημα επιλογής

Η εικόνα σε σχέση με τα απαιτούμενα εφόδια των μελλοντικών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας φαίνεται αποκαρδιωτική (Μαυροσκούφης 1999α & β, 2004), σε αντίθεση με τα ισχύοντα στα τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπου τα πράγματα μοιάζουν να είναι καλύτερα (Ρεπούση 2001). Αν υπήρχαν ακριβή στοιχεία για το οργανωτικό πλαίσιο και τα αυθεντικά περιεχόμενα των μαθημάτων και της συναφούς πρακτικής άσκησης των φοιτητών και των φοιτητριών, είναι πιθανόν πως η κατάσταση θα δικαιολογούσε ζοφερότερη περιγραφή, όπως τείνει να πιστέψει κανείς από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις ορισμένων πανεπιστημιακών (Λιάκος 2003, Μαυρογιώργος 2005, Μαυροσκούφης 2004). Φαίνεται, μάλιστα, πως η καταρχήν υπερβολική εκτίμηση ότι «στα παλιά πανεπιστήμια η κατάσταση είναι τραγική. Αυτοί που διδάσκουν διδακτική της ιστορίας διδάσκουν με την ίδια ευκολία διδακτική της φιλολογίας, και φαντάζομαι της θεολογίας και ό,τι άλλο τους ζητηθεί» (Λιάκος 2003) δεν απέχει και πολύ από την πραγματικότητα. Ένδειξη γι' αυτό αποτελεί το γεγονός ότι ορισμένοι επιμένουν στον εντελώς παρωχημένο όρο «Ειδική Διδακτική», ενώ θα έπρεπε πλέον να είναι φανερός και από τον τίτλο του μαθήματος ο σύγχρονος χαρακτήρας της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας και η δυναμική σχέση της τόσο με την ιστοριογραφία όσο και με τη γνωστική ψυχολογία (Κόκκινος 1998β & 2006, Ρεπούση 2000 & 2004). Εδώ θα μπορούσε να προσμετρηθεί ως αρνητικό στοιχείο και η αδόκιμη χρήση του όρου «Παιδαγωγικά», αλλά και η έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος από την πλευρά των πανεπιστημιακών ιστορικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λιάκος 2003). Άλλωστε, μερικά από τα πιο προβληματικά διδακτικά εγχειρίδια γράφτηκαν από πανεπιστημιακούς, οι οποίοι απλώς επιβεβαίωσαν το διεθνή κανόνα (Howard & Mendenhall 1982).

Απογοητευτική είναι η εικόνα και στον τομέα της διδακτικής έρευνας, όπως δείχνει η παραγωγή διδακτορικών διατριβών από τα τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών. Με βάση στοιχεία από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και από πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες, οι διατριβές με αντικείμενο τη Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμποσούνται σε μονοψήφιο αριθμό, ενώ κάπως περισσότερες είναι αυτές που εκπονήθηκαν ή βρίσκονται σε εξέλιξη σε ΠΤΔΕ ή σε τμήματα Νηπιαγωγών. Εξάλλου, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι σχετικά πρόσφατες και, φυσικά, αναφέρονται κατά κανόνα σε θέματα ειδικά ή σύμφωνα με τις απαιτήσεις των καιρών (βλ. τον παρακάτω πίνακα):

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

A/A	ΤΜΗΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ
1	Φ.Π.Ψ. Αθήνας	Η εφαρμογή της ιστορικής μεθόδου στη Διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας με την υποστήριξη του ηλεκτρονικού υπολογιστή
2	»	Η Διδακτική της Ιστορίας της Νεότερης Ελλάδας υπό το πρίσμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης
3	»	Η εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου στο μάθημα της Ιστορίας: συμβολή στη Διδακτική του μαθήματος
4	Φ.Π. Θεσσαλονίκης	Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο
5	Νηπιαγωγών Ιωαννίνων	Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση: ιστορικές και διδακτικές διαστάσεις
6	ΠΤΔΕ Ρόδου	Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
7	»	Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας
8	»	Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς και τοπική ιστορία. Η οργανική τους ένταξη στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Το παράδειγμα της Αττικής και των Κυκλάδων
9	»	Η διάσταση της εξωτερικής πολιτικής στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τη Γαλλία και τη Μ. Βρετανία (1970-2001)

Η ισχνή παραγωγή διδακτορικών διατριβών δείχνει να συμβαδίζει με τη γενικότερη κατάσταση της έρευνας στον τομέα της Διδακτικής Μεθοδολογίας της Ιστορίας. Ο αριθμός των σχετικών ερευνών είναι μικρός, ενώ οι περισσότερες εστιάζουν σε ειδικά ή περιφερειακά θέματα. Επιπλέον, η εγχώρια βασική έρευνα βρίσκεται σε νηπιώδη κατάσταση (Μαυροσκούφης 2005β). Ανάμεσα, βέβαια, στις έρευνες της τελευταίας κατηγορίας θα πρέπει να σημειωθούν όσες εξετάζουν τις βασικές παραμέτρους της διδακτικής πράξης, όπως είναι ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή και η αξιολόγηση της διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια, οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών, φοιτητών, μαθητών κλπ (Κόκκινος & Μπήτρου 2002, Μαυρογιώργος 1981, Μαυροσκούφης 1997α, 1999α & β, Νάκου 2000, Ξωχέλλης 1987, Πάλλα 1989). Το σοβαρό κενό μόνον εν μέρει μπορεί να θεωρηθεί ότι καλύπτεται από την πληθώρα ξένων ερευνών, που τα τελευταία χρόνια γίνονται γνωστές στον με αργούς ρυθμούς διευρυνόμενο κύκλο των λιγότερο ή περισσότερο μυημένων (Κάββουρα 2000), ή από τις μεταφράσεις αξιολογών θεωρητικών έργων. Έτσι, δεν αποτελεί υπερβολή η εκτίμηση ότι η Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας αποτελεί για τη χώρα μας μια θλιβερή απόκλιση (Κόκκινος 1998β). Ασφαλέστερα, βέβαια, συμπεράσματα θα μπορούσε να εξαχθούν μόνον ύστερα από ενδελεχή καταγραφή και αξιολόγηση όλων των σχετικών ερευνών και των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών.

Η μεγάλη πλειοψηφία, λοιπόν, αυτών που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσέρχεται στο καθήκον σχεδόν ανυποψίαστη. Αυτή η «μαύρη τρύπα» υποτίθεται ότι επιχειρείται να κλειστεί με την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μετά το διορισμό τους και τις εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. πριν από αυτόν. Στην πρώτη, όμως, που έτσι κι αλλιώς παραμένει εξαιρετικά προβληματική τόσο από την άποψη του οργανωτικού πλαισίου όσο και των

περιεχομένων της, για τη Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας δε διατίθενται σε όλες τις φάσεις παραπάνω από έξι ώρες (Καψάλης & Ραμπτίδης 2006, Ξωχέλλης 2001, Χατζηπαναγιώτου 2001). Όσο για τις εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π., αυτές περιλαμβάνουν δύο «*θεματικές ενότητες*», από τις οποίες η πρώτη «*έχει ως σκοπό να διαγνώσει το βαθμό κατοχής των γνωστικών αντικειμένων τα οποία θα κληθεί να διδάξει ο υποψήφιος*», ενώ η δεύτερη «*αφορά 1) τη Γενική διδακτική μεθοδολογία – Παιδαγωγικά θέματα και 2) την Ειδική διδακτική*». Προκειμένου για τη Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας σημειώνεται ότι «*επιδιώκεται να ελεγχθεί αν οι υποψήφιοι είναι σε θέση να εφαρμόζουν κατά το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας “επί χάρτου” εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, πέραν της δασκαλοκεντρικής*» (ΥΑ 86938/Δ2/04 ΥΠΕΠΘ).

Η εμπειρία των τεσσάρων έως τώρα διαγωνισμών δείχνει ότι οι εξετάσεις αυτές, σε σχέση με τη Διδακτική, παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα:

1. Δε συνεισφέρουν στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών, γιατί εγκλωβίζουν τους υποψήφιους στα τρέχοντα διδακτικά εγχειρίδια για τη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου και στα «*ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και τις Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*», με όλα τα διαπιστωμένα προβλήματα και τις ανεπάρκειές τους (Μαυροσκούφης 1997α & 2000).
2. Προκαλούν συγχύσεις γύρω από τη χρήση της ορολογίας, π.χ. «*γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι, διδακτικοί στόχοι, μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας*» κλπ. (Ματσαγγούρας 1998).
3. Υποβιβάζουν τη Διδακτική Μεθοδολογία στο επίπεδο τεχνικών μετάδοσης της γνώσης (Λώλη & Κοσσυβάκη 2002).
4. Ενισχύουν, σε τελευταία ανάλυση, την ακρισία, το φορμαλισμό και την αρνητική διδακτική παράδοση (Μαυροσκούφης 2004).

Η ορθότητα των παραπάνω εκτιμήσεων μπορεί να υποστηριχτεί κυρίως από την ανάλυση των θεμάτων σε συνδυασμό με τις Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο άλλωστε μέσω του συντονιστικού συμβουλίου του παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στον καθορισμό της εξεταστέας ύλης όσο και στην επιλογή των θεμάτων.

Ως προς τα θέματα πρέπει να σημειωθεί γενικά ότι είναι ευδιάκριτη από διαγωνισμό σε διαγωνισμό μια φθίνουσα πορεία ως προς την επιστημονική εγκυρότητα και την ακρίβεια της διατύπωσής τους. Συγκεκριμένα:

1. Το 1998 και το 2000 ζητήθηκε από τους υποψήφιους να διαμορφώσουν ένα σχέδιο διδασκαλίας με βάση μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Ωστόσο, στον πρώτο διαγωνισμό η αξιοποίηση των συνοδευτικών πηγών ήταν ενταγμένη στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, ενώ στο δεύτερο ζητούνταν με το πρώτο ερώτημα ο διδακτικός σχεδιασμός και με το δεύτερο η συσχέτιση των πηγών με τη διδακτική ενότητα. Επιπλέον, οι πηγές που δινότουσαν ήταν το 1998 δύο αλλά εκτεταμένες (περίπου μιας σελίδας η καθεμιά), αν και η ενότητα αφορούσε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου, ενώ το 2000 ήταν τέσσερις αλλά πολύ σύντομες (το πολύ μέχρι έξι σειρές), μολονότι το σχέδιο της διδασκαλίας αφορούσε μαθητές Β΄ Λυκείου.
2. Το 1998 ζητούνταν ακόμη η απλή αναφορά των γενικών σκοπών διδασκαλίας της Ιστορίας, η διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης που θα μπορούσε να εκφράσουν οι μαθητές και η επιλογή «*τρόπου αξιολόγησης της διδασκαλίας της ενότητας*». Το πρώτο ερώτημα υπέβαλλε την απομνημόνευση, το δεύτερο ήταν εξαιρετικά ασάφες και το τρίτο προκαλούσε σύγχυση ανάμεσα στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και των μαθητών.
3. Το 2000 ζητούνταν εκτός των άλλων και η εκτίμηση των υποψηφίων για τις «*ιστορικές προεκτάσεις*» στις οποίες θα μπορούσε να οδηγηθούν οι μαθητές. Η πλειοψηφία των εξεταζόμενων συσχέτισε το φαινόμενο της αρχαιοελληνικής τυραννίας με τη δικτατορία του Μεταξά ή των συνταγματαρχών, αρκετοί και με τη χιλιανή χούντα. Με τέτοια, όμως, αντίληψη της ιστορικής αναλογίας καθίσταται αδύνατη η κατανόηση των γεγονότων μέσα στο ιστορικό πλαίσίό τους.
4. Το 2002 δόθηκε στους υποψήφιους μια ενότητα για την «*ενσωμάτωση των προσφύγων*» από το εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου και τους ζητήθηκε να επιλέξουν τμήματα της ενότητας που θα παρουσίαζαν αφηγηματικά και άλλα που θα επιδίωκαν «*να προκύψουν ως διαπιστώσεις – κρίσεις των μαθητών*». Πηγές δε δόθηκαν κι έτσι η απάντηση του δεύτερου σκέλους βρισκόταν στον αέρα, ενώ η όλη φορμαλιστική διατύπωση οδήγησε περισσότερους υποψήφιους αυτή τη φορά να επιλέξουν ως μέθοδο διδασκαλίας την «*κειμενοκεντρική προσέγγιση*», εκσυγχρονίζοντας προφανώς την παλιά «*αναγνωστική μέθοδο*». Η ανθεκτικότητα του Γεωργούλη και του Εξαρχόπουλου ήταν, βέβαια, φανερά και με την επιβίωση της «*τριμερούς πορείας*» κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας.
5. Τέλος, το 2005 δόθηκε ένα απόσπασμα από το «*Τις Πταίει*» του Τρικούπη και ζητήθηκε η συγκρότηση ενός «*σύντομου διαγράμματος διδασκαλίας με θέμα το κείμενο και τη συμβολή του στην εξέλιξη του κοινοβουλευτισμού στην Ελλάδα*», καθώς και η διαμόρφωση θεματικών αξόνων

για μια υποθετική γραπτή εργασία των μαθητών, στην οποία θα έπρεπε να εντάξουν το παραπάνω άρθρο. Επιπλέον, οι υποψήφιοι καλούνταν να απαντήσουν πώς θα προετοίμαζαν την τάξη τους από ένα Λύκειο της Μακεδονίας για μια επίσκεψη στις «*αίθουσες των Βαλκανικών Πολέμων στο Πολεμικό Μουσείο της Αθήνας*» και με ποια κριτήρια θα αξιολογούσαν τις εργασίες των μαθητών τους σχετικά με «*τη σημασία των Βαλκανικών Πολέμων για την ελληνική ιστορία*». Τα ερωτήματα φαντάζουν, ίσως, πρωτότυπα για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά με τον ταυτόχρονο συνδυασμό αοριστιών και ανούσιων λεπτομερειών αποτελούν μνημεία προχειρότητας.

Η αμηχανία των θεματοδοτών και ο ευτελισμός της Διδακτικής Μεθοδολογίας δε θεραπεύονται ούτε από το περιεχόμενο των Οδηγών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι οποίες υποτίθεται ότι θα μπορούσε να καθοδηγήσουν και τους υποψήφιους. Γιατί, παρά τον τεχνητό εκσυγχρονισμό τους κατά την τελευταία δεκαετία, χαρακτηρίζονται από ασάφειες, δεοντολογία, αοριστίες, παραλείψεις και σφάλματα (Οδηγίες 2003 για το Γυμνάσιο και για το Ενιαίο Λύκειο). Ενδεικτικά μπορεί να επισημανθούν εδώ τα εξής:

1. Γίνεται λόγος για «*στοχοθετικά*» και «*διαδικαστικά*» μοντέλα διδασκαλίας, αλλά τα δεύτερα δεν προσδιορίζονται και δε συζητούνται περαιτέρω, ενώ διδακτικοί στόχοι όχι μόνο δε διατυπώνονται αλλά συγχέονται με τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας.
2. Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι φανερό ότι συγχέονται με τις μορφές της. Επιπλέον, ορισμένες φορές, οι σχετικές υποδείξεις είναι εντελώς επιφανειακές (βλ. π.χ. τα όσα αναφέρονται για τη βιωματική προσέγγιση) ή και λανθασμένες (π.χ. η έρευνα των πηγών συνδέεται αποκλειστικά με τις «*μη παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας*»).
3. Οι εικόνες, οι γελοιογραφίες και οι χάρτες θεωρούνται κατά βάση ως «*εποπτικά μέσα*», ενώ ως κατεξοχήν πηγές φαίνεται να θεωρούνται οι γραπτές. Άλλωστε, μόνο για την «*ενασχόληση*» μ' αυτές παρέχεται ένα υπόδειγμα διδακτικής πορείας, το οποίο, βέβαια, δεν έχει καμιά σχέση με τις σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης.
4. Η συμβατική κατάταξη των «*διδακτικών – μαθησιακών δραστηριοτήτων*» σε δραστηριότητες «*με*» και «*χωρίς ειδική προετοιμασία των μαθητών*» είναι εξαιρετικά ατυχής. Γιατί με ποια λογική π.χ. η διαδικασία επίλυσης ιστορικών προβλημάτων δεν απαιτεί «*ειδική προετοιμασία*» και απαιτεί τέτοια η κατασκευή χαρτών;
5. Παρά τη ρητορεία για την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών, τα προτεινόμενα παραδείγματα για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας κινούνται αυστηρά στο πλαίσιο της διδακτικής παράδοσης, όπως θεωρητικά καθορίστηκε από τον Εξαρχόπουλο, τον Γεωργούλη και τον Βουρβέρη. Έτσι, μια παραδειγματική πορεία διδασκαλίας θα πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: «*αφόρμηση, αδρομερή παρουσίαση του περιεχομένου, επεξεργασία ιστορικών προβλημάτων με διάλογο, εφαρμογή της διερευνητικής διαδικασίας (με την ανάγνωση και επεξεργασία ενός παραθέματος), δραστηριότητα σύνταξης πίνακα, αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας*». Λείπει ο χάρakas, βέβαια, αλλά ας είναι.
6. Τέλος, προβληματική είναι και η αναφορά στην αξιολόγηση, όπου για τις μορφές και τις τεχνικές της η υποκείμενη θεωρία μένει καθηλωμένη στη δεκαετία του 1960, ενώ είναι εμφανής και η σύγχυση μεταξύ της αξιολόγησης των μαθητών και της αξιολόγησης της διδασκαλίας. Έτσι, γίνεται λόγος για «*διαπίστωση της επίτευξης διδακτικών στόχων*», τους οποίους όμως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όχι μόνο δεν προσδιορίζει αλλά και τους συγχέει με τους σκοπούς, ενώ δε γίνεται καμιά αναφορά στους τρόπους και τα κριτήρια αξιολόγησης των σχεδίων εργασίας ή των ποικίλων «*δραστηριοτήτων*».

Συνεπώς, τα κενά των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τα χρόνια των βασικών σπουδών τους και οι ανεπάρκειες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μένει να καλυφθούν από τους ίδιους με την αυτομόρφωσή τους, όπως περίπου έκαναν και οι αυτοδίδακτοι ελληνοδιδάσκαλοι του 19ου αιώνα (Λέφας 1942). Η κατάργηση, μάλιστα, του περίφημου «*πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας*» (ν. 2525/1995, άρ. 6) καταδεικνύει με τον πιο πανηγυρικό τρόπο ότι οι εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. αποτελούν ουσιαστικά αναβίωση ενός αναχρονισμού (Λώλη & Κοσσυβάκη 2002). Υπάρχει, βέβαια, και η εναλλακτική λύση των φροντιστηρίων ή των «*σεμιναρίων*», τα οποία, παρά το γεγονός ότι είναι παράνομα σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο του Α.Σ.Ε.Π. (ν. 2190/1994, άρ.15 § 8), όχι μόνον ανθίζουν, αλλά διαφημίζονται ευρέως και με όλους τους δυνατούς τρόπους. Τα φρονιστήρια, μάλιστα, στις διαφημίσεις τους υπογραμμίζουν και τα ποσοστά επιτυχίας των υποψηφίων τους, ενώ χρησιμοποιούν κατά κανόνα ως διδάσκοντες «*προσόντούχους*» εκπαιδευτικούς του δημοσίου ή πανεπιστημιακούς, οι οποίοι στη συνέχεια μπορεί να βαθμολογούν και τα γραπτά των υποψηφίων. Δε λείπουν και οι περιπτώσεις που ως υπεύθυνοι σπουδών σε τέτοια ευαγή ιδρύματα εμφανίζονται πρώην στελέχη του ΥΠΕΠΘ, παλιοί στενοί συνεργάτες

του υπουργού κατά την εποχή που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά ο νέος τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο τέτοιων φροντιστηριακών προγραμμάτων, τα οποία σε γενικές γραμμές ακολουθούν την πεπατημένη των μαθητικών με «*ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις και ειδικά διαμορφωμένα τεστ αξιολόγησης*», περίοπτη θέση κατέχουν «*οι Ειδικές Διδακτικές όλων των κλάδων και ειδικοτήτων*».

Μένει να δει κανείς πώς αντιμετωπίζεται η κατάσταση από την πανεπιστημιακή κοινότητα, τον Τύπο (στο βαθμό που αποτελεί εκφραστή της κοινής γνώμης) και τους ίδιους τους υποψήφιους.

Η πανεπιστημιακή κοινότητα ως συλλογική οντότητα σιωπά, προφανώς όχι λόγω αμηχανίας. Αν και πολλοί πανεπιστημιακοί εκφράζουν κατ' ιδίαν έντονες αντιρρήσεις για τον τρόπο εξέτασης των υποψηφίων, ιδιαίτερα για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, εντούτοις ελάχιστοι δημοσιοποιούν τις διαφωνίες τους. Αυτοί πάλι, εκκινώντας από διαφορετική αφετηρία και επιδιώκοντας διαφορετικούς σκοπούς, άλλοτε δείχνουν να αμφισβητούν τη γνωστική επάρκεια «*πτυχιούχων μη αμιγών φιλολογικών τμημάτων*» ή να υποτιμούν τη σημασία της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, υποστηρίζοντας επιπλέον ότι «*ο γνωστικά καταρτισμένος υποψήφιος έχει την ενδιάθετη δυναμική να ανακαλύψει το κατάλληλο “know how” σε πραγματικές σχολικές συνθήκες*», και άλλοτε ψέγουν τον τρόπο εξέτασης, που μόνο σε αποστήθιση μπορεί να παρωθήσει. Ανάλογα, μάλιστα, με το πανεπιστημιακό τμήμα στο οποίο υπηρετούν προτείνουν την πριμοδότηση των φιλολόγων ή των ιστορικών (Λιάκος 2003, Παπαγγελής 2000 & 2005, Παπακώστας 1999).

Ο Τύπος δείχνει να αναπαράγει στην περίπτωση των εξετάσεων του Α.Σ.Ε.Π. τα στερεότυπα και τη δημοσιογραφική πρακτική με την οποία προσεγγίζει και τις πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, κάνει λόγο για «*μάχη*» που δίνουν οι υποψήφιοι, για την «*αγωνία*» τους και για τους λίγους «*τυχερούς*», κρίνει τα θέματα τότε ως «*βατά και κατανοητά*» και τότε ως «*δύσκολα*», προβάλλει τις αστοχίες στην επιλογή ή τη διατύπωση θεμάτων, φιλοξενεί συνεντεύξεις με αρμόδιους και μη, σχολιάζει τα ποσοστά συμμετοχής στους διαγωνισμούς, κάνει εκτιμήσεις για τις «*βάσεις*», προσφέρει οδηγίες «*ειδικών*» για την επιτυχία μαζί με προτεινόμενα θέματα και απαντήσεις, συζητάει τα αποτελέσματα των εξετάσεων και τις επιδόσεις των υποψηφίων κατά ειδικότητα (βλ. π.χ. *Έθνος* 31-3-2005, 4-4-2005 και 11-4-2005. *Η Καθημερινή* 28-11-2002, 30-11-2002, 7-12-2002, 1-8-2003, 20-3-2003 και 2-4-2005. *Ελευθεροτυπία* 27-3-2001, 1-11-2002, 9-12-2002 και 31-3-2005. *Το Βήμα* 24-4-2003. *Απογευματινή* 2-1-2006). Επισημαίνει, μάλιστα, τις μεγάλες ομοιότητες αυτών των εξετάσεων με τις πανελλήνιες τονίζοντας ότι απέκτησαν «*τα στραβά των μαθητικών πανελλήνιων εξετάσεων*», εφόσον «*θέματα SOS κυκλοφορούν, “λυσάρια” για την εξεταστέα ύλη δίνουν και παίρνουν, φροντιστηριακά τμήματα ειδικά για τους εκπαιδευτικούς δημιουργούνται, ακόμα και ιδιαίτερα μαθήματα παραδίνονται [...]. Παράλληλα, αναπτύσσεται και μία βιοτεχνία εκδόσεων, που κατά κύριο λόγο αποτελείται από βιβλία λύσεων*». Πρόκειται, δηλαδή, για μια κατάσταση που συνιστά «*εμπόριο ελπίδας*» (*Η Καθημερινή* 30-11-2002).

Οι ίδιοι οι υποψήφιοι φαίνεται να είναι αποπροσανατολισμένοι και αμφίθυμοι. Έτσι, π.χ. σε μια έρευνα γνώμης μεταξύ 319 διοριστέων του 2002 και του 2003 η μεγάλη πλειοψηφία τους (43,6%) θεωρεί ότι ο τρόπος εξέτασης ευνοεί την «*παπαγαλία*», είναι αναξιοκρατικός και υποβαθμίζει τους εκπαιδευτικούς, ενώ εκτιμά ότι τα θέματα γενικά (44,2%) ήταν «*μέτριας δυσκολίας*» και της Παιδαγωγικής – Διδακτικής ειδικά (29,4%) «*ασαφής*» (έρευνα Κ. Αγγελάκου, *Η Καθημερινή* 2-4-2005). Παρά ταύτα, η «*Συντονιστική Επιτροπή επιτυχόντων εκπαιδευτικών των διαγωνισμών του ΑΣΕΠ*» υπεραμύνεται του διαγωνισμού και ζητάει προσλήψεις κυρίως από την επετηρίδα των επιτυχόντων (<http://clubs.pathfinder.gr/epityxontes>). Η ΟΛΜΕ, αντίθετα, καταγγέλλει τα «*ανορθολογικά στοιχεία*» του εξεταστικού συστήματος του Α.Σ.Ε.Π., δηλαδή το ότι «*υποβάλλει τους υποψήφιους σε ένα εξευτελιστικό έλεγχο των επιστημονικών τους γνώσεων*» και ότι «*επιχειρεί να ελέγξει την παιδαγωγική και διδακτική τους ικανότητα [...], ενώ ταυτόχρονα πολλοί [...] δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να παρακολουθήσουν αντίστοιχα μαθήματα στις προπτυχιακές σπουδές τους*», και καταθέτει προτάσεις για τα «*ειδικά προγράμματα κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας*» (Αντισύνοδος Παιδείας 2003, 8ο Συνέδριο ΟΛΜΕ 1999). Μεμονωμένοι υποψήφιοι, συμπεριφερόμενοι σαν μαθητές, εκφράζουν αμφιβολίες για τις σωστές απαντήσεις στα θέματα, διαμαρτύρονται επειδή το Α.Σ.Ε.Π. δεν προτείνει βιβλιογραφία ή δε δίνει τις σωστές απαντήσεις, αναζητούν εναγωνίως ή προτείνουν τη «*σωστή βιβλιογραφία*», όπου και εντοπίζουν «*αυτούσιες ερωτήσεις*», ενημερώνονται και ενημερώνουν άλλους για «*θέματα SOS*», εκφράζουν τις απόψεις τους για τα «*εμπορικά*» βοηθήματα Διδακτικής, τα θέματα και τις απαντήσεις που δημοσιεύονται σε εφημερίδες, υποδεικνύουν το Χ ή το Ψ φροντιστήριο, επικρίνουν τα θέματα των εξετάσεων ως «*ρηχά*», «*τυποποιημένα*» και «*συνταγές*», που «*αδικούν εξεταστές – εξεταζόμενους*», αμφισβητούν την επιστημονική εγκυρότητα των κριτηρίων και τη διαδικασία βαθμολόγησης των γραπτών (βλ.

π.χ. <http://clubs.pathfinder.gr/paidaogiga>, www.hienet.com, www.kep.gov/forum/topic.asp, www.diorismo.s.gr/forum/newtopic.php). Ταυτόχρονα, από διάφορα ηλεκτρονικά βήματα διοργανώνονται διαγωνισμοί μεταξύ των υποψηφίων, με σκοπό την ανάδειξη των νικητών σε τεστ γνώσεων κατά ειδικότητα, ή ψηφοφορίες για το χρόνο έναρξης της προετοιμασίας τους (www.test101.gr/viewforum). Μάλιστα, από ορισμένους υποψηφίους δε λείπει και η διάθεση παρώδησης των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής (www.blackhumor.gr/more_contents), όπως λ.χ.:

«Πού κατοικούσαν οι θεοί του Ολύμπου;

α) Στη Φλώρινα. β) Στο Πόρτο Χέλι. γ) Στον Όλυμπο. δ) Στον Γοργοπόταμο».

Ή: «Ποιοι οι τρεις μεγάλοι τραγικοί;

α) Οι Χιοί, Ντιούι, Λιούι. β) Οι τρεις Καμπαλέρος. γ) Σοφοκλής, Ευριπίδης,

Αισχύλος. δ) Καραμανλής, Παπανδρέου, Παπαρήγα».

Χωρίς αμφιβολία, λοιπόν, οι εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. έχουν διαμορφώσει μια μάλλον τραγελαφική κατάσταση, με επιπτώσεις τόσο για τους ίδιους τους υποψηφίους και το μέλλον της σχολικής εκπαίδευσης όσο και για τα πανεπιστημιακά τμήματα, ορισμένα από τα οποία κινδυνεύουν με φροντιστηριοποίηση. Το καταρχήν περίεργο είναι ότι αρκετά από τα αρνητικά στοιχεία του διαγωνισμού επισημαίνουν και κάποιοι από τους κατεξοχήν αρμόδιους. Για παράδειγμα, έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας διαπιστώνει το ολοφάνερο, ότι δηλαδή τα ερωτήματα του διαγωνισμού είναι αναντίστοιχα προς τις πανεπιστημιακές γνώσεις, αλλά και προς τις πραγματικές ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού (*Η Καθημερινή* 20-3-2005, Κουτούζης & Κασσωτάκης 2000). Παρόμοια επισήμανση, μάλιστα, γίνεται και από τον πρόεδρο του Α.Σ.Ε.Π., ο οποίος και τονίζει χαρακτηριστικά: «*ζητούμε από αποφοίτους πανεπιστημιακών σχολών να εξεταστούν σε κάτι που δεν έχουν μάθει ή δεν γνωρίζουν επαρκώς [...]. Το ΑΣΕΠ έχει προσπαθήσει να προσαρμοστεί στα δεδομένα, αλλά αποτελεί κυρίως ευθύνη του υπουργείου Παιδείας να αναβαθμίσει το περιεχόμενο των σπουδών*» (*Η Καθημερινή* 1-8-2003). Το ΥΠΕΠΘ, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις των καιρών, μειώνει τη βάση επιτυχίας και εργάζεται πυρετωδώς ακολουθώντας το μπρεχτικό πρότυπο: «*Ρώτησαν τον κ. Κ.: Τι φτιάχνετε τώρα; Ο κ. Κ. αποκρίθηκε: Κουράζομαι πάρα πολύ, ετοιμάζω το επόμενο λάθος μου*» (Μπέρτολντ Μπρεχτ, *Ιστορίες του κ. Κούνερ: η διαλεκτική ως τρόπος ζωής*).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελληνόγλωσση.

ΔΟΕ – ΟΛΜΕ – ΟΣΕΠ ΤΕΙ – ΠΟΣΔΕΠ – ΑΣΓΜΕ. (2003), *Αντισύνοδος Παιδείας: “Η Παιδεία Πάνω Από Τα Κέρδη”*. Πρακτικά, στο: www.ntuagr/posdep/concrete.

Κάβουρα Θ., (2000), «Από την επιστημολογία της ιστορίας στη Διδακτική έρευνα», *Νεύσις*, 9, σσ. 169-186.

Καψάλης Α. – Ραμπίδης, (2006), «Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας», *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 10 (3), σσ. 257-273.

Κόκκινος Γ., (1998α), *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

Κόκκινος Γ., (2003), *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Κόκκινος Γ., (1998β), «Η διδακτική της ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση», *Μνήμων*, 20, σσ. 245-250.

Κόκκινος Γ., (2002), «Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Τα Ιστορικά*, 36, σσ. 165-200.

Κόκκινος Γ., (2006), «Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο: Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου [επιμ.], *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, σσ. 315-329. (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Κόκκινος Γ. – Μπήτρου Ε., (2002), «Η παθολογία της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας: το παράδειγμα των φοιτητών του Β΄ έτους/Δ΄ εξαμήνου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών», στο: Ν. Πολεμικός – Μ. Καίλα – Φ. Καλαβάσης [επιμ.], *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχολογία, Τόμος Γ΄, Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*, σσ. 187-219. (Αθήνα: Ατραπός).

Κουργιαντάκης Χ. Σ., (2001), «Αντικειμενικές δυσκολίες στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, 61/62, σσ. 140-146.

- Κουτούζης Μ. – Κασσωτάκης Μ., (2000), «Συσχέτιση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών με τα ατομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων», *ΚΕΕ, Πανελλήνιο συνέδριο «Έρευνα για την Ελληνική Εκπαίδευση»*. (Αθήνα 21-23/9/2000).
- Λέφας Χ., (1942), *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. (Εν Αθήναις: ΟΕΣΒ).
- Λιάκος Α., (2003), «Γιατί απέτυχαν οι μαθητές στην ιστορία;», *Το Βήμα – Νέες Εποχές*, 20-7-2003.
- Λώλη Ε. – Κοσσυβάκη Φ., (2002), «Το εκπαιδευτικό έργο και τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση των συστημάτων επιλογής από το 1975 έως σήμερα», *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαιδευτική Έρευνα»*, (Αθήνα 7-9/11/2002), στο: www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath.
- Ματσαγγούρας Η., (1998), *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. (Αθήνα: Gutenberg).
- Μαυρογιώργος Γ. Χ., (1981), *Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας*, Διδακτορική διατριβή. (Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Μαυρογιώργος Γ., (2005), «Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας: πέρα από τις εκδοχές του πρακτικού και της άσκησης», *Alfavita Εκπαιδευτική Ηλεκτρονική Πύλη* (2-10-2005), στο: www.xkatsikas.gr/artra/artro119.htm.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., (2005α), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη).
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., (2005β), «Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος», *Πρακτικά Ημερίδας: «Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Πανεπιστημίου Αιγαίου, (Ρόδος 8-12-2005), υπό δημοσίευση.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., (2000), «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και σχολική ιστορία: το “αρχαίον μαθηματικών πρόβλημα”», *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 10, σσ. 52-66.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., (1999α), *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη).
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., (1999β), «Εμπειρική διερεύνηση της γνώσης και της αίσθησης των φοιτητών για την εθνική ιστορία: από το θετικισμό στο σουρεαλισμό», *Φιλολόγος*, 97, σσ. 305-321.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., (1997α), *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975 – 1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη).
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., (1997β), «Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, σσ. 37-59.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., (2004), «Το ‘έλασσον’ και το ‘μείζον’: η συμβολή των Διδακτικών Μεθοδολογιών στην παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων φιολόγων», *Ημερίδα με τίτλο «Η Πρακτική Άσκηση του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής 2001 – 2004: εκτιμήσεις και προοπτικές»* (Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2004), Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ. – Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, υπό δημοσίευση στο περιοδικό *Φιλολόγος*.
- Μονιότ Η., (2002), *Η Διδακτική της Ιστορίας*, εισαγωγή Θ. Κάβουρα – μετ. Έφη Κάννερ. (Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Νάκου Ε., (1997), «Ιστορική σκέψη και ιστορική εκπαίδευση στα τέλη του 20ού αιώνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96/97, σσ. 97-105.
- Νάκου Ε., (2000), *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. (Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Ξωχέλλης Π. Δ., (1987), *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη).
- Ξωχέλλης Π. Δ., (2001), «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις», στο: *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, σσ. 36-46. (Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη).
- ΟΛΜΕ, (1999), «Διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Αποφάσεις του 8ου Συνεδρίου*, στο: www.agonsyn.gr/Theseis8synedr.htm.
- Πάλλα Μ., (1989), *Σχολική ιστορία και ιστορική μνήμη στη μέση εκπαίδευση: από τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια στην ιστορική συνείδηση των μαθητών*. (Αδημοσίευτη έρευνα για λογαριασμό του Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής Νεολαίας, Θεσσαλονίκη).
- Παπαγγελής Θ., (2000), «Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ πρέπει να είναι και να φαίνεται δίκαιος», *Το Βήμα – Νέες Εποχές*, 9-7-2000.

- Παπαγγελής Θ., (2005), «Πάταξον μεν, δοκίμασον δε. Ο διαγωνισμός επιβραβεύει το πιο αντιπαθές από τα εκπαιδευτικά μας κουσούρια – την αποστήθιση», *Το Βήμα*, 10-4-2005.
- Παπακώστας Ι., (1999), «Πώς θα αναστηλώσουμε το εκπαιδευτικό οικοδόμημα;», *Το Βήμα – Νέες Εποχές*, 14-3-1999.
- Reyrot J., (2002), *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*, μετ. Α. Καζάκος. (Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Ρεπούση Μ., (2000), «Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880 – 1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη», *Τα Ιστορικά*, 33, σσ. 319-378.
- Ρεπούση Μ., (2001), «Η ιστορική εκπαίδευση των δασκάλων: ζητούμενα και προτάσεις», στο: Ουζούνης Κ. – Καραφύλλης Α. [επιμ.], *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, σσ. 65-74. (Ξάνθη: Σπανίδης).
- Ρεπούση Μ., (2004), *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. (Αθήνα: Δαρδανός).

2. Ξενόγλωσση.

- Arthur J. – Phillips R. [Eds], (2003), *Issues in History Teaching*, 3rd edition. (London – New York: Routledge – Falmer).
- Bain R. B., (2000), "Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instruction", in: P. N. Stearns – P. Seixas – S. Wineburg [Eds], *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, pp. 331-352. (New York – London: New York University Press).
- Baker Carole – Cohn T. – McLaughlin M., (2003), "Current issues in the training of secondary history teachers. An HMI perspective" & "Good practice in the schoolbased training teachers", in: J. Arthur – R. Phillips [Eds], op.cit, pp. 191-210.
- Bender Th. [Ed], (2004), *The Education of Historians for the Twenty-First Century*. (Illinois: University of Illinois Press).
- von Borries B., (2000), "Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History", in: P. N. Stearns – P. Seixas – S. Wineburg [Eds], op.cit, pp. 246-261.
- Dickinson A. – Gordon P. – Lee P. – Slater [Eds], (1995), *International Yearbook of History Education*. (London: University of London-Institute of Education & The Woburn Press).
- Frendo H. [Ed], (1999), *Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics. Symposium (Brussels, 10-12 Dec. 1998), General Report*. (Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Council of Europe Publishing).
- Gibb D., (2002), "Teaching Thinking", *The History Teacher*, 35 (2), pp. 175-200.
- Haydn T. – Arthur J. – Hunt M. [Eds], (1997), *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. (London – New York: Routledge).
- Howard J. – Mendenhall T., (1982), *Making History Come Alive: The Place of History in the Schools*. (Washington: Commission of the Council for Basic Education).
- Husbands C. – Pendry Anna, (2003), "Thinking and feeling. Pupils preconceptions about the past and historical understanding", in: J. Arthur – R. Phillips [Eds], op.cit, pp. 125-134.
- Grech L. (2000), "History Education: Values, Process, Objectives and Experiences", in: *Articles*, www.mitya.bos.ru/Euroclio/world/index.html.
- Grech L., (1999), "The Misuses of History", in: *Articles*, op.cit.
- van der Leeuw-Roord J., (1997/98), "The initial and in-service training of history teachers in European counties: A discussion paper", *Euroclio Bulletin*, 9.
- van der Leeuw-Roord J. [ed], (1998), *The State of History Education in Europe. Challenges and Implications of the Youth and History Survey*. (Hamburg: New Euroclio – Koerber Stiftung Publications).
- Lorentzen S., (1999), "History teacher training – demands for a new teacher in a new century", University of Trondheim, Norway – Council of Europe, in: www.coe.int.
- Phillips R., (2003), "Government Policies, the State and the Teaching History", in: J. Arthur – R. Phillips [Eds], op.cit, pp. 10-23.

- Ravitch Diane, (2000), "The Educational Backgrounds of History Teachers", in: P. N. Stearns – P. Seixas – S. Wineburg [Eds], op.cit., pp. 143-155.
- Slater J., (1995), *Teaching History in the New Europe*, London: Cassel – Council of Europe.
- Slater J., (1989), *The Politics of History Teaching. A Humanity Dehumanized?*, (London: University of London-Institute of Education).
- Stradling R., (2001), *Teaching 20th Century European History*. (Strasbourg: Council of Europe Publishing).
- Wineburg S., (2004), "Crazy for History", *The Journal of American History*, 90 (4), pp. 1401-1413.
- Wineburg S., (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. (Philadelphia: Temple University Press).

Σχολές Γυμναστών (1882 – 1932) Μια ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση

Χαράλαμπος ΛΕΒΕΝΤΑΚΗΣ
Εκπ/κός Φυσικής Αγωγής, Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι μια ιστορική επισκόπηση των Σχολών Γυμναστών (μια πορεία πενήντα ετών) από το 1882 έως το 1932. Για την προσέγγιση του ερευνητικού μας υλικού χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές: νόμους, διατάγματα, εγκυκλίους και αποφάσεις και ως δευτερογενείς πηγές: κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα. Εστιάζουμε την ανάλυσή μας στο σκοπό της ίδρυσής τους, στη διάρκεια σπουδών, στις προϋποθέσεις εγγραφής, στα διδασκόμενα μαθήματα, στο προσωπικό και γενικότερα στη οργάνωση – διεύθυνση και εποπτεία των παρακάτω ιδρυμάτων: Προσωρινή Σχολή Γυμναστών (1882, 1884), Σχολή Γυμναστριών (Ζάππειο) (1891, 1893), Ειδική Γυμναστική Σχολή (1897-1898), Τάξη των Γυμναστριών της Ενώσεως Ελληνίδων (1898,1908), Σχολή Γυμναστών (1899), και Διδασκαλεία Γυμναστικής (1918, 1920, 1929).

ABSTRACT

The aim of this project is a historic review of the Faculties of Physical Education (a course of fifty years) from 1882 until 1932. In order to approach our research material, we used the method of historic research, developing as primary sources: laws, decrees, circulars and decisions and as secondary sources: every bibliographic report related to the subject.

We focus our analysis on the aim of the foundation, the duration of studies, the registration requirements, the taught courses, the personnel and more generally on the organisation – management and supervision of the following institutions: Provisional School of Gymnasts (1882, 1884), School of Female Gymnasts (Zappeio) (1891, 1893), Special School of Gymnastics (1897-1898), the Order of the Greek Female Gymnasts of the Female Greek Union (1898,1908), School of Gymnasts (1899), and Teaching of Gymnastics (1918, 1920,1929).

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 1834 ιδρύθηκε στο Ναύπλιο, στην πρωτεύουσα της νεοσύστατης Ελλάδας, το πρώτο γυμναστήριο για τους μαθητές του τότε ιδρυθέντος διδασκαλείου με τα ανάλογα ακίνητα και κινητά όργανα γυμναστικής προσαρμοσμένο στο Γερμανικό γυμναστικό σύστημα. Τη διεύθυνση του γυμναστηρίου ανέλαβε ο Γερμανός γυμναστής L. Kork., που περιελάμβανε όλα τα τότε γυμναστικά όργανα, ενώ στη συνέχεια λειτούργησαν γυμναστήρια στην Αίγινα, τη Σύρο και την Αθήνα. Με την μεταφορά του διδασκαλείου στην Αθήνα έκλεισε και το γυμναστήριο και ιδρύθηκε νέο στην Αθήνα, κοντά στο ναό της Μητροπόλεως, την διεύθυνση του οποίου ανέλαβε ο Γεώργιος Θ. Παγών. Οι απόφοιτοι δάσκαλοι από το διδασκαλείο είχαν τα εφόδια για να διδάξουν τη γυμναστική και στα παιδιά του δημοτικού σχολείου αν ήθελαν (Γιαννάκη, 1981: σ. 162).

Το 1860 ιδρύεται «Ειδική Σχολή Υπαξιωματικών Προγυμναστών εν Αθήναις», για την άσκηση του στρατεύματος. Απόφοιτος ήταν ο Ν. Πυργός, ο οποίος στη συνέχεια σπούδασε οπλομαχία στη Γαλλία (Γιαννάκη, 1981: σ. 162 και Κουλούρη, 1997).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές - τεκμήρια: νόμους, διατάγματα, Πρακτικά της Βουλής και εισηγητικές εκθέσεις και ως δευτερογενείς πηγές: κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα (Cohen, - Manion, 1997).

Η ιστορική έρευνα κατά τον Borg (1963) «είναι ο συστηματικός και αντικειμενικός εντοπισμός, η εκτίμηση και σύνθεση μαρτυριών, προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος. Είναι μια πράξη αναδόμησης που αναλαμβάνεται με ένα πνεύμα κριτικής αναζήτησης».

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πως οργανώθηκε και πως λειτούργησε το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης του ειδικού γυμναστικού προσωπικού;
- Ποιος ήταν ο σκοπός της ίδρυσης των ιδρυμάτων αυτών, η διάρκεια σπουδών, οι προϋποθέσεις εγγραφής και τα διδασκόμενα μαθήματα;

4. ΠΡΟΣΩΡΙΝΗ ΣΧΟΛΗ ΓΥΜΝΑΣΤΩΝ (1882-1884)

Πρώτα το 1882 και εν συνεχεία το 1884 λειτούργησαν δύο τεσσαρακονθήμερες σχολές γυμναστών: η πρώτη λειτούργησε ανεπίσημα υπό την εποπτεία του Ι. Φωκιανού και με εκπαιδευτή τον οπλοδιδάσκαλο Ν. Πύργο, στην οποία καταρτίστηκαν σε γυμναστές πτυχιούχοι του Διδασκαλείου· η δεύτερη ιδρύθηκε με το Β.Δ. της 9 Ιουνίου 1884 με διευθυντή και διδάσκαλο τον Ι. Φωκιανό επί Υπουργίας Βουλπιώτη και διατάχθηκε η μόρφωση γυμναστών (Προσωρινή Σχολή Γυμναστικής) με ειδικές ασκήσεις, οι οποίες διήρκεσαν από της 2 Ιουλίου μέχρι της 25 Αυγούστου.

«Των ασκήσεων δύνανται να μετάσχωσι, συμπεπληρωμένον έχοντες το 18ον έτος της ηλικίας των και φέροντες απόδειξιν αρτιμελείας και ευεξίας, μεμαρτυρημένων υπό δύο ιατρών, 1) οι από των νέων διδασκαλείων απολυθέντες δημοδιδάσκαλοι 2) οι έχοντες απολυτήριον γυμνασίου, εν ω λειτουργεί η γυμναστική τουλάχιστον από διετίας 3) εκ των εχόντων τουλάχιστον απολυτήριον γυμνασίου, οι έχοντες αρχάς γυμναστικής η υπηρετήσαντες εν τω στρατώ» (Άρθρο 2. Β.Δ. 9 Ιουνίου 1884).

Οι ασκήσεις χωρίζονταν σε θεωρητικές και πρακτικές. Η θεωρητική διδασκαλία γίνονταν στο Διδασκαλείο Αθηνών τις πρωινές ώρες από της 7 μέχρι της 9 και οι πρακτικές ασκήσεις, για μεν την γυμναστική γίνονταν στο Δημόσιο Γυμναστήριο των Αθηνών από τις 5 μέχρι της 7 μ.μ., για δε την κολυμβητική στα θαλάσσια λουτρά Αθηνών τις ημέρες Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή από τις 10 μέχρι της 12 π.μ. (Άρθρο 4).

Η διεύθυνση των ασκήσεων και η διδασκαλία των θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων ανατέθηκε στο Ι. Φωκιανό (Διευθυντή του Δημόσιου Γυμναστηρίου). Η δε διδασκαλία του φυσιολογικού και ανατομικού μαθήματος στον Χρήστο Μαλανδρίνο (Ιατρό του Δημόσιου Γυμναστηρίου), (Άρθρο 5).

Οι επί πτυχίω εξετάσεις των υποψηφίων γυμναστών άρχιζαν στις 26 Αυγούστου ενώπιον εξεταστικής επιτροπής, αποτελούμενη από ένα ειδικό διδάσκαλο της γυμναστικής, ο οποίος είχε σπουδάσει στο Διδασκαλείο του Κράτους, από τον διοικητή του εν Αθήναις λόχο των πυροσβεστών και ενός ιατρού, καθηγητού του Πανεπιστημίου (Άρθρο 6). Οι εξετάσεις ήσαν θεωρητικές και πρακτικές. Για την λήψη του πτυχίου απαιτούνταν γενικός βαθμός 2 «καλώς» με κλίμακα 3 «άριστα», 2 «καλώς» και 1 «μετρίως» (Άρθρα 7-9).

Φαίνεται πάντως ότι ο γυμναστής δεν έχαιρε κοινωνικής αναγνώρισης αλλά και ούτε αποτελούσε ακόμη διακεκριμένη επαγγελματική κατηγορία. «Ο εις γυμναστής μετά τον άλλον ετρέποντο εις επαγγέλματα μάλλον προσοδοφόρα και αξιοπρεπέστερα κατά την κοινήν αντίληψιν» (Χρυσάφης, 1925).

5. ΣΧΟΛΗ ΓΥΜΝΑΣΤΡΙΩΝ (1891, 1893)

Το 1891, ο Πανελλήνιος Γυμναστικός Σύλλογος – με πρόεδρο τον Ι. Φωκιανό – ίδρυσε την πρώτη στην Ελλάδα Σχολή Γυμναστριών στο Ζάππειο (η σχολή των ανδρών για άγνωστους λόγους δεν λειτούργησε). Η φοίτηση διαρκεί ένα εξάμηνο (1 Φεβρουαρίου έως 10 Αυγούστου). Η σχολή γυμναστριών λειτούργησε ως το Νοέμβριο 1891 και φοίτησαν σ' αυτήν περί τις 40 μαθήτριες από τις οποίες πήραν το

δίπλωμα της γυμνάστριας 34. Η λειτουργία της σχολής διακόπηκε προσωρινά για να επαναληφθεί τον Φεβρουάριο 1893 με ανωτάτη επόπτρια την Αικ. Λασκαρίδου και διευθύντρια την Κατίνα Αθανασίου (Κουλούρη, 1997).

Το κενό της εκπαίδευσης γυμναστών κάλυπτε στην ουσία το Δημόσιο Κεντρικό Γυμναστήριο, παρόλο που δεν είχε επισήμως παρόμοια δικαιοδοσία. Μετά το 1880, οι γυμναστές που διορίστηκαν σε κάποια γυμνάσια, σύμφωνα με τη νέα νομοθεσία, είχαν εκπαιδευτεί στο Δημόσιο Γυμναστήριο, το οποίο δραστηριοποιείται εκείνη την εποχή και σε άλλους τομείς, εφόσον το 1889 διοργάνωσε και γυμναστικούς αγώνες (Κουλούρη, 1997).

6. ΕΙΔΙΚΗ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ (1897-1899)

Το 1893 έγινε η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για μόρφωση των γυμναστών με το Β.Δ. της 29 Σεπτεμβρίου του 1893 «περί κανονισμού του Κεντρικού γυμναστηρίου και περί της ειδικής γυμναστικής σχολής» που εξέδωσε ο Υπουργός Παιδείας Αθ. Ευταξίας. Η σχολή αυτή λειτούργησε μετά το θάνατο του Φωκιανού, υπό την διεύθυνση του Σωτ. Πέππα και Κ. Βελλίνη. Η φοίτηση διαρκούσε 1 ½ έτος αρχομένη από 1 Οκτωβρίου και λήγουσα 30 Μαρτίου του επόμενου έτους και μπορούσαν να εγγραφούν απόφοιτοι του διδασκαλείου ή του γυμνασίου ηλικίας 20 έως 26 ετών. Όποιος μαθητής της σχολής συμπλήρωνε 50 απουσίες αποκλειόταν από τις εξετάσεις, οι οποίες γίνονταν ενώπιον εξεταστικής επιτροπής αποτελούμενης από ενός καθηγητού της ιατρικής σχολής του πανεπιστημίου, ενός των εν Αθηνών γυμνασιάρχων, ο οποίος ορίζονταν από τον Υπουργό των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαίδευσης, του διευθυντού της σχολής, του ιατρού και του αρχαιότερου γυμναστή του κεντρικού γυμναστηρίου. Πτυχίο έλαβαν 36 γυμναστές. Σύστημα αγωγής ήταν το Γαλλογερμανικό (Γιαννάκη, 1981: σελ.163).

Πίνακας 1. Διδασκόμενα μαθήματα στην Ειδική Γυμναστική Σχολή, 1897

Α/α	Μαθήματα	Τάξεις		Σύνολο	%
		A	B		
1	Ιστορία της γυμναστικής και παιδαγωγία της γυμναστικής	1	1	2	5,9
2	Φυσική	1	1	2	5,9
3	Ανατομική, φυσιολογία και υγιεινή	2	1	3	8,8
4	Περιγραφή, κατασκευή, πήξις και διατήρησις...γυμναστικών οργάνων	-	1	1	2,9
5	Ωδική	1	1	2	5,9
6	Ανόργανος και δια κινητών οργάνων γυμναστική	4	4	8	23,5
7	Γυμναστική επί ακινήτων οργάνων	2	2	4	11,8
8	Αθλητικά ασκήσεις	3	3	6	17,6
9	Επιχώριοι και ξένοι παιδιαί	1	1	2	5,9
10	Οπλομαχητική	1	1	2	5,9
11	Στρατιωτικά ασκήσεις και βολή	1	1	2	5,9
12	Πορείαι, κολυμβητική και κωπηλασία (αί ώραι της διδασκαλίας των μαθημάτων τούτων ορισθήσονται δι' ειδικού προγράμματος της σχολής)				
Σύνολο		17	17	34	100

Πηγή: Β. Διάταγμα 14 Δεκεμβρίου 1897 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ', σ. 217.

Πίνακας 2. Διδασκόμενα μαθήματα στην Ειδική Γυμναστική Σχολή, 1898

Α/α	Μαθήματα	Τάξεις		Σύνολο	%
		A	B		
1	Ιστορία της γυμναστικής	2	2	4	9,5

2	Παιδαγωγία της γυμναστικής και πρακτική περί το διδάσκειν άσκησις των μαθητών μετά το τέλος της ιστορίας				
3	Ανατομική, φυσιολογία και υγιεινή	3	3	6	14,3
4	Πειραματική φυσική	1	1	2	4,8
5	Περιγραφή, διαστάσεις, διατήρησις...γυμναστικών οργάνων	1	1	2	4,8
6	Στοιχειώδεις περί κολυμβητικής γνώσεις μετά το τέλος της περιγραφής κλπ. των...οργάνων				
7	Μουσική	2	2	4	9,5
8	Ανόργανος και δια κινητών οργάνων γυμναστική	4	4	8	19,0
9	Γυμναστική επί ακινήτων οργάνων	3	3	6	14,3
10	Αθλητικά ασκήσεις και ... παιδιαί	3	3	6	14,3
11	Στρατιωτικά ασκήσεις	1	1	2	4,8
12	Οπλομαχητική	1	1	2	4,8
Σύνολο		21	21	42	100

Πηγή: Β. Διάταγμα 11 Δεκεμβρίου 1898 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ', σ. 218.

Στη σχολή γίνονταν δεκτοί προς φοίτηση «οι απόφοιτοι του γυμνασίου, οι πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι μετά προηγουμένην εν τη σχολή εξέτασιν, αν έχωσι τα αναγκαία σωματικά και ηθικά προσόντα και εάν ευρίσκωνται ικανοί εις το γυμνάζεσθαι και γυμνάζειν. Πλην τούτων γίνονται δεκτοί και υπαξιωματικοί του στρατού διδασκόμενοι εκ των μαθημάτων τα αναγκαιούντα αυτοίς, όπως καταστήσιν ικανοί να διδάξωσι την γυμναστικήν μόνον εν τω στρατώ λαμβάνοντες προς τούτο ειδικόν πτυχίον» (Άρθρο 8).

Ο γενικός βαθμός του πτυχίου εξάγονταν από το μέσο όρο της βαθμολογίας του σχολικού έτους και των εξετάσεων. Ο χαρακτηρισμός έπρεπε να είναι «καλώς» δηλαδή από 14-17 με άριστα το 20 (Άρθρα 14-16).

Νέος κανονισμός – πρόγραμμα της ειδικής γυμναστικής σχολής τέθηκε σε ισχύ με το Β.Δ. της 11 Δεκεμβρίου 1898. Με τον νέο κανονισμό γίνονται δεκτοί στη σχολή «οι μαθηταί της τρίτης τάξεως του Διαδασκαλείου, οι διδάσκαλοι της καλλιγραφίας και ιχνογραφίας και οι προς σπουδήν των τεχνικών μαθημάτων ως υπότροφοι εκ της έξω Ελλάδος προερχόμενοι μετά πρηγουμένην εξέτασιν, εάν έχωσι τ' αναγκαία σωματικά προσόντα περί τε το γυμνάζεσθαι και γυμνάζειν» (Άρθρο 9). Στα διδασκόμενα μαθήματα προστέθηκε και η μουσική (διάφορα άσματα). Για την λήψη του πτυχίου απαιτούνταν γενικός βαθμός «καλώς» (6) με «άριστα» το (10) (Άρθρα 12-13).

Η σχολή λειτούργησε τα χρόνια 1897-1899, (η φοίτηση άρχιζε 1 Οκτωβρίου και έληγε 15 Ιουνίου) αλλά χωρίς μεγάλη επιτυχία, κυρίως λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και της έλλειψης θεωρητικής μόρφωσης των μαθητών της (Αντωνίου, 1987-9).

7. ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΕΝΩΣΕΩΣ ΕΛΛΗΝΙΔΩΝ (1899-1908)

Το 1898 εκδηλώνεται για πρώτη φορά το κρατικό ενδιαφέρον για τη γυναικεία γυμναστική. Σύμφωνα με το διάταγμα της 30 Μαΐου 1898 «περί εξετάσεως υποψηφίων γυμναστριών», το υπουργείο των εκκλησιαστικών και της δημοσίας εκπαιδεύσεως χορηγεί δίπλωμα γυμνάστριας σε πτυχιούχους δασκάλες ή μαθήτριες του διδασκαλείου θηλέων (και από το 1905 απόφοιτες πλήρους Παρθεναγωγείου του υπόδουλου ελληνισμού), εφόσον εξετάζονταν επιτυχώς σε συναφή θεωρητικά μαθήματα (ιστορία και παιδαγωγία της γυμναστικής, υγιεινή, φυσική και φυσιολογία) καθώς και στην ανόργανη και ενόργανη γυμναστική και στη διδασκαλία παιχνιδιών και ασκήσεων σε μικρές μαθήτριες (Αντωνίου, 1987-9:τομ.Β' σ.194-6). Από το 1897 την εκπαίδευση γυμναστριών είχε αναλάβει το εκπαιδευτικό τμήμα της Ενώσεως Ελληνίδων, δημιουργώντας μια τάξη με θεωρητικά και πρακτικά μαθήματα για τις υποψήφιες γυμνάστριες και καλύπτοντας έτσι το σημαντικό κενό ως προς τη γυμναστική εκπαίδευση των κοριτσιών (Κουλούρη, 1997). Τα διδασκόμενα μαθήματα ήταν: Γυμναστική άνευ και μετά οργάνων, γυμναστική ρυθμική μετά οργάνων, γυμναστική των παιδίων, ρυθμικά παίγνια και από θεωρητικά μαθήματα: Ιστορία της γυμναστικής, ανθρωπολογία και υγιεινή, άσματα γυμναστικής και ρυθμικών παιγνίων. Το 1901 η τάξη των

γυμναστριών αποτελείτο από 40 μαθήτριες και το έτος 1902 από 46 μαθήτριες, οι οποίες διδάχθηκαν από τον Κου Ζούτερ. (Αντωνίου, 1987-9:τομ.Γ' σσ.253-254). Από το 1902, ο Χρυσάφης, ο οποίος ανέλαβε την διδασκαλία των μαθητριών, εισήγαγε το σουηδικό γυμναστικό σύστημα και ίδρυσε πλήρες γυμναστήριο σύμφωνα με το σουηδικό πρότυπο. Το σουηδικό σύστημα για την εκπαίδευση των μαθητριών του θα εισαγάγει από το 1904 και το Αρσάκειο Παρθεναγωγείο (Χρυσάφης, 1925). Από το 1908 τα μαθήματα των υποψήφιων γυμναστριών διαρκούσαν δύο χρόνια.

Πίνακας 3. Διδασκόμενα μαθήματα στην Τάξη των Γυμναστριών, 1908

A/a	Μαθήματα	Διδακτικές Ώρες
1	Υγιεινή	6
2	Ανθρωπολογία	
3	Φυσική	
4	Ιστορία της Γυμναστικής και Παιδαγωγική	
5	Ωδική (άσματα γυμναστικής και ρυθμικών παιγνίων)	3
6	Πρακτικές ασκήσεις	6
7	Ασκήσεις ρυθμικών παιγνίων	2
Σύνολο		17

Πηγή: Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ', σ. 254.

8. ΣΧΟΛΗ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΤΩΝ (1899-1918)

Με το νόμο ΒΧΚΑ' της 12^{ης} Ιουλίου 1899 και στη συνέχεια με το Β.Δ. της 10^{ης} Αυγούστου 1899 «περί οργανισμού της Σχολής των Γυμναστών» ιδρύθηκε η Σχολή Γυμναστών. Σκοπός της Σχολής Γυμναστών ήταν «η μόρφωσις Γυμναστών προς διδασκαλίαν των γυμναστικών και αθλητικών ασκήσεων και των παιδιών εν τοις σχολείοις της μέσης Εκπαιδεύσεως, εν τοις γυμναστηρίοις των εκασταχού Γυμναστικών και αθλητικών συλλόγων, εν τω Ακαδημαϊκώ γυμναστηρίω, εν τη Σχολή των Γυμναστών, εν τοις Διδασκαλείοις και εν ταις στρατιωτικαίς και ναυτικαίς σχολαίς του Κράτους» (Άρθρο 1).

Η φοίτηση στη σχολή ήταν διετής. Περιελάμβανε δύο τάξεις, την Πρώτη και την Δευτέρα, και το σχολικό έτος, το οποίο άρχιζε στις 15 Σεπτεμβρίου και έληγε στις 15 Ιουνίου, διαιρούνταν σε δύο εξάμηνα. Δικαίωμα εγγραφής είχαν απόφοιτοι του Πανεπιστημίου ή και φοιτητές που είχαν συμπληρώσει δύο χρόνια σπουδών, κάτω των 25 ετών. Επίσης, θα έπρεπε να προσκομίσουν πιστοποιητικό, που να αποδεικνύει ότι υπέστησαν την νόμιμη εξέταση στο Ακαδημαϊκό Γυμναστήριο και να υποστούν εισιτήρια δοκιμασία ενώπιον του Διευθυντού και των γυμναστών της Σχολής (Άρθρο 9). Άλλοι όροι εγγραφής, σχετικοί με τη σωματική διάπλαση, θα τεθούν το 1909 με το νόμο ΓΥΛΗ': «ανάστημα ουχί μικρότερον του 1,65 του μέτρου και σωματική διάπλασις κανονική και αρτία, επισήμως μεμαρτυρημένη υπό του εν τη σχολή των γυμναστών διδάσκοντος ιατρού» (Αντωνίου, 1987-9:τόμ.Β', σσ. 227-8). Ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που προσφέρεται στη Σχολή Γυμναστών, παρατηρείται ο ίδιος συνδυασμός θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων με μικρές παραλλαγές.

Πίνακας 4. Διδασκόμενα μαθήματα στην Σχολή των Γυμναστών, 1899

A/a	Μαθήματα	Τάξεις		Σύνολο	%
		A	B		
1	Διδακτική της Γυμναστικής	2	-	2	4,5
2	Ιστορία της γυμναστικής	-	2	2	4,5
3	Ανατομική	2	-	2	4,5
4	Φυσιολογία και υγιεινή	-	2	2	4,5
5	Ωδική (διάφορα άσματα)	2	2	4	9,0
6	Παιδιαί (επιχώριοι και ξένοι)	2	2	4	9,0
7	Ανόργανος και ενόργανος γυμναστική	3	3	6	13,5
8	Αι ευχερέστεραι επί των ...ακινήτων οργάνων ασκήσεις	3	3	6	13,5
9	Αθλητικά ασκήσεις	3	3	6	13,5
10	Κολυμβητική	1/3	-/3	3 1/2	7,8

11	Οπλομαχητική	3	3	6	13,5
12	Περί κατασκευής, πήξεως και διατηρήσεως των διαφόρων κινητών και ακίνητων γυμναστικών οργάνων	-	2/-	1	2,2
13	Υποδειγματική και δοκιμαστική άσκησης – Πρακτική άσκησης				
Σύνολο		22	23/25	46	100

Πηγή: Β. Διάταγμα 10 Αυγούστου 1899 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ΄, σ. 219.

Η πιο ενδιαφέρουσα καινοτομία του νέου Οργανισμού του 1910 (Β.Δ. 10/5/1910) είναι η εισαγωγή της διδασκαλίας των εθνικών χορών, πλάι στις «επιχωρίους και ξένας παιδιάς» (Αντωνίου, 1987-9:τόμ.Β΄, σσ. 233-7). Απουσιάζουν τα μαθήματα της Πειραματικής φυσικής και των Στρατιωτικών ασκήσεων. Η κολυμβητική διδάσκεται από την αρχή και αυξάνεται ο εβδομαδιαίος χρόνος (Αντωνίου, 1987-9:τόμ.Γ΄, σσ. 252-253).

Πίνακας 5. Διδασκόμενα μαθήματα στην Σχολή των Γυμναστών, 1910

Α/α	Μαθήματα	Τάξεις		Σύνολο	%
		Α	Β		
1	Παιδαγωγική γυμναστική	6	6	12	26,6
2	Αγωνιστική	3	3	6	13,3
3	Επιχώριοι και ξένοι παιδιαί και εθνικοί χοροί	2	2	4	8,9
4	Οπλομαχία	2	2	4	8,9
5	Σκοποβολία	2	2	4	8,9
6	Ανατομική του ανθρώπου	3	-	3	6,7
7	Φυσιολογία του ανθρώπου και υγιεινή και μετά το πέρας αυτής περί το τέλος του δευτέρου εξαμήνου τα περί κολυμβήσεως (2 ώρας καθ' εβδομάδα)	-	3(2)	3 (2)	6,7
8	Πρακτική των μαθητών άσκησης	2	3	5	11,1
9	Στοιχειώδης στρατιωτική προάσκησις	2	2	4	8,9
Σύνολο		22	23/22	45 (44)	100

Πηγή: Β. Διάταγμα 10 Μαΐου 1910 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Γ΄, σ. 220.

Την εξεταστική επιτροπή αποτελούσαν οι διδάσκοντες της Σχολής (με το Β.Δ. της 10/5/1910 περιλαμβάνονταν και ο επόπτης της σκοποβολίας) αλλά παρίστανται ως μέλη, έχοντας μόνο συμβουλευτική ψήφο, ο τμηματάρχης της ανωτέρας εκπαιδεύσεως, ως πρόεδρος, ο τμηματάρχης της μέσης εκπαιδεύσεως και ο κοσμήτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής (Άρθρα 11, 13). Στο γενικό βαθμό συνυπολογίζονταν και ο βαθμός «του ήθους και της παιδονομικής επιβολής».

Η σχολή Γυμναστών, με διευθυντή τον Σ. Πέππα, λειτούργησε κανονικά ως το 1916-1917 και αποφοίτησαν 209 γυμναστές, ανάμεσα σ' αυτούς ήταν και ο Ε. Παυλίνης, (Καρανταΐδου, 2000). Το 1918 η Σχολή μετασχηματίστηκε σε Διδασκαλείο Γυμναστικής.

9. ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ (1918-1932)

Η Σχολή Γυμναστών «έχουσα μόνον τμήμα αρρένων γυμναστών, ορίζουσα φοίτησιν μόνον διετή, ήτοι ανεπαρκή και δι' αυτήν την σωματικήν των εις αυτήν φοιτώντων εξάσκησιν, περιλαμβάνουσα επίσης περιορισμένον κύκλον μαθημάτων, πρακτικών και θεωρητικών και διαθέτουσα ανεπαρκές και γλισχρότατα μισθοδοτούμενον διδακτικόν προσωπικόν». Δεν μπορούσε λοιπόν να παράσχει την επιθυμητή θεωρητική και πρακτική εξάσκηση και η ατελής αυτή μόρφωση του διδακτικού προσωπικού υπήρξε η αιτία της μέχρι τότε μικρής διαδόσεως της γυμναστικής (Αντωνίου, 1987-9:τομ. Γ΄, σ. 41).

Γι' αυτό υπήρξε και η ανάγκη η Σχολή Γυμναστών να αναδιοργανωθεί σε άρτιο και σύμφωνο με τις τότε ανάγκες Διδασκαλείο της Γυμναστικής, και κατά το πρότυπο του μοναδικού σ' όλο τον κόσμο Κεντρικού

Γυμναστικού Ινστιτούτου της Στοκχόλμης, «ώστε οι εν αυτό μορφούμενοι, από απόψεως μεν επιστημονικής να αποβώσι σχεδόν ισάξιοι προς τους διδάκτορας του Πανεπιστημίου, από απόψεως δε σωματικής τελειοποιήσεως, τέλεια πρότυπα προς μίμησιν της νεολαίας, ης την σωματικήν αγωγήν θα εμπιστευθή εις αυτούς η Πολιτεία».

Η θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των καθηγητών και διδασκάλων της γυμναστικής καθώς και των διδασκαλιστών του μαθήματος αυτού για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ανωτέρας και της μέσης εκπαίδευσης αμφοτέρων των φύλων γίνονταν στο διδασκαλείο της γυμναστικής, υπαγόμενο στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, το οποίο περιελάμβανε δύο τμήματα: ένα τμήμα αρρένων από 3 ενιαυσίες τάξεις και ένα θηλέων από 2 ενιαυσίες τάξεις. (Ν. 1406/1918, Άρθρα 1 και 2).

Γίνονταν δεκτοί προς εγγραφή οι έχοντες:

α) Απολυτήριο γυμνασίου ή εμπορικής σχολής ή διδασκαλείου της δημοτικής εκπαίδευσης ή άλλου ομοταγούς προς αυτά και αναγνωρισμένου εκπαιδευτηρίου.

β) Ηλικία όχι ανωτέρα των 25 ετών.

γ) Ανάστημα όχι μικρότερο του 1,65 μ. και 1,55 μ. για το τμήμα θηλέων.

δ) Υγεία και σωματική διάπλαση τέλεια και τελειότητα των πέντε αισθήσεων βεβαιούμενη δι' εξετάσεως απ' ολόκληρο τον σύλλογο των καθηγητών του διδασκαλείου.

Το σχολικό έτος άρχιζε την 1 Σεπτεμβρίου και έληγε στις 30 Ιουνίου, διαιρούμενο σε δύο εξάμηνα, εκ των οποίων το μεν πρώτο έληγε στις 31 Ιανουαρίου, το δε δεύτερον στις 30 Ιουνίου. Οι εξετάσεις γίνονταν εντός του β' δεκαπενθημέρου του Ιουνίου, μεσολαβούσης και διακοπής δύο εβδομάδων για προετοιμασία των μαθητών, κατά την οποία διακόπτονταν μόνο τα θεωρητικά μαθήματα.. Τέλη εγγραφής ορίζονταν δραχμές πενήντα ετησίως, καταβαλλόμενες στα γυμνάσια του Κράτους.

Στις εξετάσεις παρίστατο και εφορευτική επιτροπή αποτελούμενη εξ' ενός εκπαιδευτικού συμβούλου, ως προέδρου, του γενικού επιθεωρητού της γυμναστικής και του υγειονομικού επιθεωρητού Αθηνών, εποπτεύουσα την διεξαγωγή αυτών, μονογραφούσα τα γραπτά και συνυπογράφουσα τα αποτελέσματα. (Λέφας, 1924:σ.148).

Οι έχοντες πτυχίο του διδασκαλείου της γυμναστικής διορίζονταν διδάσκαλοι της γυμναστικής στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης των αρρένων, εν ελλείψει δε ειδικών διδασκαλιστών και στα σχολεία των θηλέων, με βαθμό και μισθό πρωτοβάθμιου διδασκάλου, λαμβάνοντες και τις προσαυξήσεις του μισθού αυτού.

Πίνακας 6. Διδασκόμενα μαθήματα στο τριτάξιο Διδασκαλείο της Γυμναστικής, 1918

α/α	Μαθήματα	Τάξεις		
		A	B	Γ
	A) Θεωρητικά			
1	Ανατομική	+	+	+
2	Φυσιολογία	-	+	+
3	Μηχανική των ασκήσεων	+	-	-
4	Μηχανική και φυσιολογία των ασκήσεων	-	+	+
5	Ιστορία της Γυμναστικής	+	+	+
6	Ορθοπαιδική και θεραπευτική γυμναστική, τρίψις και κινησιοθεραπεία	+	+	+
α/α	B) Πρακτικά	A'	B'	Γ'
1	Παιδαγωγική γυμναστική	+	+	+
2	Αγωνιστική και παιδιαί	+	+	+
3	Στρατιωτική προπαίδευσις και σκοποβολία	+	}+	+
4	Οπλομαχητική	+		
5	Προσκοπισμός	-	+	+
6	Ωδική και χορός	+	+	+

Πηγή: Ν.1406 9/5/1918 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Β, σ. 221.

Κατά την τριετία και κατόπιν διαγωνισμού αποστέλλονταν για τελειοποίηση στην Σουηδία, στο Κεντρικό Γυμναστικό Ινστιτούτο της Στοκχόλμης, τρεις των εχόντων διετή ευδόκιμο υπηρεσία πτυχιούχων του διδασκαλείου της γυμναστικής, αμφοτέρων των τμημάτων, για δε την πρώτη τριετία και της σχολής των

γυμναστών, καθώς και γυμνάστριες έχουσες και πτυχίο διδασκαλείου θηλέων ή ομοταγούς αυτού του εκπαιδευτηρίου. Εις τους αυτό αποστελλόμενους καταβάλλονταν από το Υπουργείο των Εκκλησιαστικών ο μισθός αυτών και επίδομα 100 δραχμών κατά μήνα καθώς και οι δαπάνες της μεταβάσεως και επιστροφής. Τα του διαγωνισμού, της αποστολής και του τρόπου των σπουδών κανονίζονταν δια Β. Διατάγματος (Ν. 1406/1918, Άρθρο 14.1).

Το τριτάξιο Διδασκαλείο τής Γυμναστικής λειτούργησε ως το 1920, οπότε με το Ν. 2477 της 5-6-1920 ιδρύεται μονοτάξιο διδασκαλείον Γυμναστικής. «Παρά τω μονοτάξιω διδασκαλίω αποσπώνται τη αιτήσκει των ετησίως μέχρι πενήντα κατ' ανώτατον όριον δημοδιδάσκαλοι προς γυμναστικήν τελειοποίησιν. Εις τους ούτω αποσπώμενους χορηγείται, πλην της κανονικής αυτών μισθοδοσίας και των οδοιπορικών, και μηνιαία αποζημίωσις δραχμών 100 δια προμήθειαν ειδικών γυμναστικών ενδυμάτων και υποδημάτων δια τας διαφόρους σωματικές ασκήσεις, τας πορείας και εκδρομάς και τας αθλητικές παιδιάς.» (Ν. 2477/1920, Άρθρο 1).

Πίνακας 7. Διδασκόμενα μαθήματα στο μονοτάξιο Διδασκαλείο της Γυμναστικής 1920

1.	Στοιχεία ανατομικής και δυναμικής του ανθρωπίνου σώματος
2.	Στοιχεία φυσιολογίας του ανθρώπου και υγιεινής
3.	Θεωρία της παιδαγωγικής γυμναστικής
4.	Ιστορία της γυμναστικής
5.	Παιδαγωγική γυμναστική
6.	Αγωνιστική και παιδιά
7.	Στρατιωτική προπαίδευση, σκοποβολή και κολύμβηση
8.	Πρακτική επί του διδάσκειν άσκησης, οργάνωσης και εκτέλεσης σχολικών εκδρομών, γυμναστικών και αγωνιστικών επιδείξεων
9.	Προσκοπισμός

Πηγή: Ν. 2477 της 5-6-1920, Άρθρο 2.

Με το Ν.Δ. της 6 Οκτωβρίου 1922 το μονοτάξιο διδασκαλείο μετασχηματίστηκε σε διτάξιο, παραμένοντας έτσι ως το 1929 για να γίνει και πάλι τρία χρόνια.

Πίνακας 8. Διδασκόμενα μαθήματα στο διτάξιο Διδασκαλείο της Γυμναστικής, 1923

α/α	Μαθήματα	Τάξεις	
		A	B
	A) Θεωρητικά		
1	Ανατομική του ανθρώπου και ιστολογία	+	+
2	Μηχανική των ασκήσεων	+	+
3	Ιστορία της Γυμναστικής	+	+
4	Παιδαγωγικά	+	+
5	Φυσιολογία	-	+
6	Υγιεινή	-	+
7	Ορθοπαιδική και θεραπευτική γυμναστική, τρίψις και κινησιοθεραπεία	-	+
8	Νοσηλευτική και Παιδοκομία (για τις μαθήτριες)	-	+
	B) Πρακτικά		
	α) Για μαθητές		
1	Παιδαγωγική γυμναστική	+	+
2	Αγωνιστική και παιδιαι και χορός	+	+
3	Στρατιωτική προπαίδευσις και σκοποβολία	+	+
4	Κολυμβητική και κωπηλασία	+	+
5	Οπλομαχητική	+	+
6	Προσκοπισμός	+	+
7	Ωδική	-	+
	β) Για μαθήτριες		

1	Παιδαγωγική γυμναστική	+	+
2	Παιδιαί και χορός	+	+
3	Κολυμβητική	-	+
4	Ωδική	-	+

Πηγή: Β. Διάταγμα 4 Ιουνίου 1923 – Αντωνίου Δ., (1987-9), τόμ. Β, σ. 222.

Το 1929 με το Ν. 4371, ο οποίος προωθήθηκε από τον Ι. Χρυσάφη επί υπουργίας Κ. Γόντικα, το Διδασκαλείο της Γυμναστικής γίνεται ανώτερο ίδρυμα και η φοίτηση τριετής. Το ίδρυμα τελούσε υπό την εποπτεία του υπουργείου παιδείας, την οποία ασκούσε το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Καρανταΐδου, 2000: σ. 132).

Πίνακας 9. Διδασκόμενα μαθήματα στο τριτάξιο Διδασκαλείο της Γυμναστικής, 1929

A/A	ΜΑΘΗΜΑΤΑ
	A) Θεωρητικά *
1	Ανατομική του ανθρώπου και ιστολογία
2	Γενική και ανθρώπινη βιολογία
3	Φυσιολογία του ανθρώπου
4	Παιδολογία
5	Ανθρωπομετρία
6	Κινησιολογία
7	Υγιεινή και πρώτες βοήθειες
8	Ορθοπεδική και κινησιοθεραπεία
9	Ιστορία της Γυμναστικής
10	Γενική Παιδαγωγική
	B) Πρακτικά
	Για Άρρενες
1	Παιδαγωγική Γυμναστική
2	Επιχώρια και διεθνής αγωνιστική και παιδιαί
3	Οπλομαχία και μαχητικά αγωνίσματα
4	Σκοποβολή και στρατιωτική προπαίδευση
5	Εθνικοί χοροί και άσματα
6	Ωδική
7	Προσκοπικά έργα
8	Κολύμβηση και θαλάσσια αγωνιστική
9	Τρίψις και θεραπευτική γυμναστική
	Για Θήλεα
1	Παιδαγωγική Γυμναστική
2	Γυναικεία αγωνιστική και παιδιαί
3	Εθνικοί χοροί και άσματα
4	Αρχαία και νεωτέρα πλαστική ορχηστική και ρυθμική γυμναστική
5	Κολύμβηση
6	Τρίψις και θεραπευτική γυμναστική
7	Ωδική

* Στα θεωρητικά μαθήματα δεν γίνονταν συνδιδασκαλία αρρένων και θηλέων

Πηγή: Ν.4371, 13 Αυγούστου 1929, Κεφ. Ε΄, Άρθρο 10.

Με την ίδρυση του Διδασκαλείου της Γυμναστικής έγινε προσπάθεια να δοθούν όλες οι απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις και οι σωματικές δεξιότητες που απαιτούνται σε ένα ειδικό δάσκαλο της σωματικής αγωγής. Δημιουργήθηκε επίσης και αντίστοιχο τμήμα θηλέων καταργώντας τις μέχρι τότε ιδιωτικές γυμναστικές σχολές, στις οποίες οι γυναίκες στερούμενες επαρκή κατάρτιση και με ελλιπή ή και χωρίς φοίτηση, χάρη στις τότε κρατούσες διατάξεις, χρίζονταν διδασκάλισσες της γυμναστικής (Εισηγητική Έκθεση Αθ. Ευταξία, 28 Μαρτίου 1918).

Η αύξηση του προσωπικού μαζί με την αναβάθμιση των αποδοχών τους αλλά συνάμα και με την εκγύμναση πολλών ανθρώπων κάθε ηλικίας στο δημόσιο γυμναστήριο του διδασκαλείου, θα δώσει την ευκαιρία για συστηματική και επιστημονική μελέτη των αποτελεσμάτων της σωματικής άσκησης, μετά των σχετικών σωματομετρικών και βιολογικών παρατηρήσεων του ανθρώπινου οργανισμού, κάτω από την επίβλεψη δύο ειδικών ιατρών καθηγητών του διδασκαλείου, αναδείχνοντάς το σε ένα σπουδαίο επιστημονικό εργαστήριο.

Σύμφωνα με την «Αιτιολογική Έκθεση» της 28 Μαρτίου 1918, του νόμου 1406 της 9-5-1918 «Περί διδασκαλείου της γυμναστικής» «η εθνική σωματική αγωγή τελείως συγκεκροτημένη και επιστημονική δεν είναι δυνατόν να νοηθή άνευ πλήρους και τελείας μορφώσεως των ειδικών διδασκάλων εις ους αύτη ανατίθεται. Εις των διδασκάλων τούτων την μόρφωσιν απέβλεψαν πρωτίστως μέχρι τούδε πάντα τα γυμναστικώς προηγμένα Έθνη» και αυτήν την επιδίωξη δικαίως και ορθώς επεδίωξαν οι μέχρι τότε Σχολές Γυμναστών.

Έτσι, «εν τω ανωτέρω τούτω ιδρύματι θα λάβη όντως η γυμναστική την προσήκουσαν σπουδαιότητα, προαγομένη αναλόγως των επιστημονικών ενδείξεων και των εθνικών παραδόσεων και καθισταμένη εν των κυρίων μέσων σωματικής και ψυχικής τελειοποιήσεως του Έθνους, ενώ συγχρόνως θα εξυπηρετήση τελεσφορώτερον τα εθνικά ιδανικά...» (Αιτιολογική Έκθεση» της 28 Μαρτίου 1918, του νόμου 1406 της 9-5-1918 «Περί διδασκαλείου της γυμναστικής», Αντωνίου, 1987-9:τόμ. Γ', σ. 42).

Πίνακας 10. Συγκεντρωτικός πίνακας με το έτος ίδρυσης και την διάρκεια σπουδών κάθε σχολής

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΗΣ	ΕΤΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Προσωρινή Σχολή Γυμναστών	1882, 1884	40 ημέρες
Σχολή Γυμναστών (Ζάππειο)	1891, 1893	1 εξάμηνο
Ειδική Γυμναστική Σχολή	1897	2 έτη
Ειδική Γυμναστική Σχολή	1898	1 έτος
Τάξη των Γυμναστριών της Ενώσεως Ελληνίδων	1898,1908	- / 2 έτη
Σχολή Γυμναστών	1899	2 έτη
Διδασκαλείο Γυμναστικής	1918	3 έτη
Διδασκαλείο Γυμναστικής	1920	2 έτη
Διδασκαλείο Γυμναστικής	1929	3 έτη

10. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων το 1896, που έγιναν αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης, τόσο από το Παλάτι όσο και από τα πολιτικά κόμματα (κυρίως από το Δεληγιάννη) έχουμε τις πρώτες προσπάθειες να οργανωθεί η Φυσική Αγωγή και ο Αθλητισμός στην εκπαίδευση. Παρά την προσπάθεια του Παλατιού και του Δεληγιάννη για μόνιμη τέλεση των Ολυμπιακών Αγώνων στην Ελλάδα και την σύγκρουσή τους με τον Κουμπερτέν και την Δ.Ο.Ε. ψηφίσθηκε ο σημαντικός για την γυμναστική νόμος ΒΧΚΑ', που προέβλεπε: α) τη Γυμναστική ως υποχρεωτικό μάθημα σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, β) την ίδρυση σε κάθε σχολείο γυμναστηρίου, γ) την ίδρυση γυμναστηρίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, δ) την ίδρυση σχολής Γυμναστικής, ε) την καθιέρωση της εξέτασης στο μάθημα της Γυμναστικής, και στ) την αποστολή κάθε χρόνο δύο γυμναστών στο εξωτερικό για σπουδές.

Η κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου (1929-1933) και ο ίδιος προσωπικά, έδειξαν σημαντικό ενδιαφέρον τόσο για τη σωματική αγωγή, όσο και για τον αθλητισμό. Τη περίοδο αυτή καταγράφονται αξιόλογες προσπάθειες με σημαντικά νομοθετήματα για τη γυμναστική (Ν.4371/29 και Ν.5620/32) με βασικό εμπνευστή και καθοδηγητή τον Ι. Χρυσάφη.

Μέσω εγκυκλίων, του Υπουργού Α. Αλεξανδρή επί κυβερνήσεως Βενιζέλου, επιχειρείται η εξασφάλιση στη γυμναστική κύρους ανάλογου με αυτό που έχουν τα υπόλοιπα μαθήματα, εξομοιώνοντας τους γυμναστές με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ώστε να μη μειώνεται η σημασία της γυμναστικής.

Με το νόμο 2478/1920 «περί ειδικής γυμναστικής προπαιδεύσεως των μελλόντων λειτουργών της μέσης εκπαίδευσεως» ιδρύεται, παρά το εν Αθήναις διδασκαλείο της γυμναστικής, ίδιο τμήμα γυμναστικής προπαιδεύσεως των μελλόντων λειτουργών της μέσης εκπαίδευσεως, στο οποίο δύνανται να φοιτήσουν όλοι ανεξαιρέτως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Φιλοσοφικής και Θεολογικής σχολής και του Φυσικού και

Μαθηματικού τμήματος της Φυσικομαθηματικής σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Άρθρο1).

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ, ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ, ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ, ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

- Β.Δ. 9 Ιουνίου 1884**, «Περί προσωρινής Σχολής Γυμναστών», Αριθ. ΦΕΚ 241.
- Β.Δ. 29 Σεπτεμβρίου 1893**, «Περί κανονισμού του κεντρικού Γυμναστηρίου και περί της Ειδικής Γυμναστικής Σχολής», Αριθ. ΦΕΚ 198.
- Β.Δ. 14 Δεκεμβρίου 1897**, «Κανονισμός της εν Αθήναις ιδρυμένης ειδικής γυμναστικής σχολής» Αριθ. ΦΕΚ 189.
- Β.Δ. 30 Μαΐου 1898**, «Περί εξετάσεως υποψηφίων γυμναστριών», Αριθ. ΦΕΚ 95.
- Β.Δ. 11 Δεκεμβρίου 1898**, «Κανονισμός της εν Αθήναις ειδικής γυμναστικής σχολής» Αριθ. ΦΕΚ 216.
- Ν. ΒΧΚΑ΄ 12/7/1899**, «Περί γυμναστικής και γυμναστικών και αθλητικών αγώνων», Αριθ. ΦΕΚ 141.
- Β.Δ. 14 Αυγούστου 1899**, «Περί οργανισμού της Σχολής των Γυμναστών», Αριθ. ΦΕΚ 179.
- Β.Δ. 22 Οκτωβρίου 1901**, «Περί τροποποιήσεως κλπ. Άρθρων του Β.Δ. της 20 Νοεμβρίου περί διδασκαλίας της γυμναστικής», Αριθ. ΦΕΚ 229.
- Ν. ΓΥΛΗ΄ 27 Νοεμβρίου 1909**, «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του ΒΧΚΑ΄ νόμου περί γυμναστικής κλπ», Αριθ. ΦΕΚ 284.
- Β.Δ. 10 Μαΐου 1910**, «Περί οργανισμού της Σχολής των Γυμναστών», Αριθ. ΦΕΚ 193.
- Εγκ. 12626/9890 27 Ιουνίου 1912**, «Περί εξομοιώσεως των γυμναστών προς τους λοιπούς λειτουργούς της μέσης εκπαίδευσως».
- Ν. 1406 9 Μαΐου 1918**, «Περί διδασκαλείου της γυμναστικής», Αριθ. ΦΕΚ 101.
- Ν. 2476 24 Ιουνίου 1920**, «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των νόμων ΒΧΚΑ΄ , ΓΥΛΗ΄ περί γυμναστικής», Αριθ. ΦΕΚ 199.
- Ν. 2477 5 Ιουνίου 1920**, «Περί μονοτάξιου διδασκαλείου της γυμναστικής», Αριθ. ΦΕΚ 200.
- Ν. 2478 5 Σεπτεμβρίου 1920**, «Περί ειδικής γυμναστικής προπαιδεύσεως των μελλόντων λειτουργών της μέσης εκπαίδευσως», Αριθ. ΦΕΚ 200.
- Β.Δ. 4 Ιουνίου 1923** «Περί εξετάσεων μαθητών και μαθητριών του Διδασκαλείου της Γυμναστικής», Αριθ. ΦΕΚ 151.
- Ν.Δ. 9 Δεκεμβρίου 1925**, «Περί ενιαίας οργανώσεως της Σωματικής Αγωγής και της Στρατιωτικής προπαιδεύσεως καθ' άπαν το Κράτος», Αριθ. ΦΕΚ 400.
- Ν. 4371 13 Αυγούστου 1929**, «Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως και κυρώσεως των Ν.Δ. της 9 Δεκεμβρίου 1925 περί ενιαίας οργανώσεως και διοικήσεως της σωματικής αγωγής και της 20 Σεπτεμβρίου 1926 «περί οργανώσεως της σωματικής αγωγής και της στρατιωτικής προπαιδεύσεως καθώς και της λοιπής ισχυούσης γυμναστικής νομοθεσίας ως ετροπολογήθη», Αριθ. ΦΕΚ 298.
- Ν.Δ. 18 Νοεμβρίου 1931** «Ωρολόγιον πρόγραμμα μαθημάτων Γυμνασίου», Αριθ. ΦΕΚ 12.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου Δ.**, (1987-9), *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*, τόμ. 1, 2, 3^{ος}, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Γιαννάκη, Θ.** (1981) *Η φυσική αγωγή από το 394 μ.Χ. Αθήνα*
- Δημαράς, Α.** (1973), *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, Τόμοι Α΄ και Β΄, Αθήνα, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Καζαμιάς, Α.**, (2002 – 03), «Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικό – συγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και Σχεδιάγραμμα», στο περιοδικό *Θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, τευχ. 1, εκδ. Ατραπός, χειμ. 2002-2003.
- Καλογιαννάκη, Π.** (1993) «Συγκριτική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα: μια θεωρητική κριτική προσέγγιση», στο Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, σσ. 33-47, Σειρά: Συγκριτική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, β΄ έκδοση 2001.
- Καρανταΐδου, Μ.** (2000) *Η φυσική αγωγή στην ελληνική μέση εκπαίδευση (1862-1990) και ιδρύματα εκπαίδευσης γυμναστών (1882-1982)*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.

- Κουλούρη, Χ.** (1997) *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας. Γυμναστικά και Αθλητικά σωματεία 1870-1922*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., Αθήνα.
- Λέφας, Χ.** (1924) *Εκπαιδευτικός κώδιξ*, τομ. Β', εκδ. Κολλάρος, Αθήναι.
- Μουζέλης, Ν.** (2003) «Γιατί αποτυγχάνουν οι μεταρρυθμίσεις» εφημ. *''Το Βήμα''* 29/6/03
- Μπουζάκης Σ.**, (2002), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Α' και Β', εκδ. Γ', εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- 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 την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα*, Συγκριτική Παιδαγωγική – 6, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Χρυσάφης, Ι. Ε.** (1925) *«Η σωματική αγωγή»*, Δελτίον Υπουργ. Εκκλ. Και Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, Παράρτημα 5^{ον}, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Borg, W.R.** (1963) *Educational Research: An Introduction*, Longman, London.
- Cohen, L. - Manion, L.** , (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετάφραση: Χ. Μητσοπούλου, - Μ. Φιλοπούλου, 4^η έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.
- Sadler, M.** (1900) *How far can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, to J., H., Hogginson, *Selections from Michael Sadler*, DeJall & Meyorre, Liverpool 1979.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΓΙΑΤΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Αναστασία ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ
Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μετά τη δεκαετία του '90 και την υποχώρηση του κράτους πρόνοιας, η ανάπτυξη μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση, όρισε νέα δεδομένα σε ό,τι αφορά τον τομέα της εργασίας και επομένως τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η τρέχουσα εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα καθιστά επιτακτική την ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών και την επακόλουθη τροποποίηση του προγράμματος σποδών της βασικής τους εκπαίδευσης καθώς αυτή επηρεάζεται από: α) από την ανάγκη για τη δια βίου εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθούν στο εξελισσόμενο τοπικό και διεθνές περιβάλλον, β) από τις νέες μεθοδολογικές πρακτικές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γ) από τις εξελίξεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας και δ) την προετοιμασία των νέων για την παγκοσμιοποιημένη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

ABSTRACT

During the last decade in Greece, numerous efforts took place in order to compose an educational reformation program, whose aim would be the quality improvement of the Greek educational system. One of the basic outlines of this reformation program encourage the development for the redefinition of role of teachers and the consequent modification of program of their basic education. Furthermore, the paper emphasizes on: a) long life education, b) new methodological practices in the education of teachers, c) on the frame of the EU Lisbon strategy in education, d) the core challenges in preparing our young people for an increasingly uncertain and technologically orientated world; and how to encourage them to relate to each other in a fragmented, though globalized world.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της Γνώσης, κατά τον 18^ο αιώνα, οργάνωσε τις Επιστήμες, οδήγησε στη βιομηχανική επανάσταση, ενθάρρυνε την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και συνδέθηκε με το Διαφωτισμό (Hall & Gieben 2003). Ο «Ορθός Λόγος», η «Ιστορία», η «Εργασία», αποτέλεσαν κυρίαρχες έννοιες της διαμόρφωσης και της εξέλιξης των κοινωνιών της νεωτερικότητας (Παντίδης-Πασιάς, 2003). Επιπλέον η λειτουργία της κοινωνίας συνοδεύτηκε από τον «ανθρωποποιητικό» ρόλο της «τεχνοεπιστήμης» (Καστοριάδης, 1990) και τη διαμόρφωση ενός φάσματος θεωρητικών, επιστημονικών, τεχνολογικών δραστηριοτήτων καθώς και της κριτικής διερεύνησης (Hamilton, P. 2003). Ακόμη φαίνεται ότι επέδρασαν:

α) ο διάλογος στις αρχές του 20^{ου} αιώνα για τις πολιτιστικές κατασκευές των ορθολογιστικών ικανοτήτων. Η ερμηνεία του Max Weber για τις διαφορετικές πολιτιστικές σφαίρες, οι οποίες βασίζονται στις λογικές τους και τις διαφορές μεταξύ της αξίας και των οργανικών ικανοτήτων, τον Ludwik Fleck, που συνέλεξε και αξιοποίησε τις απόψεις του Durkheim, που αργότερα θα ονομαστεί από τον Thomas Kuhn (1962) ως «παράδειγμα μετατόπισης» μεταξύ των επιστημόνων και του Evans-Pritchard (1937), ο οποίος σύγκρινε το πώς τα επιστημονικά και τα χειρωνακτικά συστήματα, αυτοπροστατεύονται από την παραποίηση, και τη διαλεκτική μεταξύ των φυσικών μηχανισμών και τη κοινωνική κατανομή της επίπληξης.

β) Ο στρουκτουραλιστικός απολογισμός των πολιτιστικών λογικών, στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η κυβερνητική σταθεροποίηση και ο μετασχηματισμός συστημάτων (Claude Levi-Strauss, Jacques Lacan, Roman Jakobson, Norbert Weiner, Thomas Kuhn, Marshall Sahlins).

γ) Οι εθνογραφικές προσεγγίσεις στη Μ. Βρετανία, η αποκαλούμενη νέα κοινωνιολογία της επιστήμης ή το ισχυρό πρόγραμμα (strong programme, SSK) στο Εδιμβούργο, η θεωρία των ενεργών δικτύων (Bruno Latour [1987, 1993], Michel Callon) στη Γαλλία και τέλος στις ΗΠΑ η ανάπτυξη της ανθρωπολογίας των επιστήμων, αρχικά στο History of Consciousness στη Santa Cruz, το Anthropology Programme, στο Berkeley, τα Science and Technology Programmes στο Cornell και το Science Technology Society Programme στο MIT.

Παράλληλα η ανάπτυξη της «Κοινωνία της Γνώσης» ελαττώνει το πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (φιλοσοφία, κοινωνιολογία, ιστορία, πολιτική επιστήμη, μαρξισμός, στρουκτουραλισμό κλπ), αναδεικνύει τις θετικές επιστήμες (Κυβερνητική, Πληροφορική, Βιογενετική, Βιοτεχνολογία, Νανοτεχνολογία κλπ) και υποστηρίζει κυρίως τα οφέλη των εφαρμογών τους όπως: την Τεχνολογία, την Τεχνο-κουλτούρα κλπ. (Turner, 1990, Castells, 1998, Rifkin, 1998, Νεγρεπόντης, 1995).

Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της «Κοινωνία της Γνώσης» είναι η αντικατάσταση της εξατομίκευσης με την «ομαδικότητα». Στο εκπαιδευση η επικέντρωση στη διδασκαλία αντικαθίσταται από την επικέντρωση στη μάθηση και την προοπτική της δια βίου μάθησης. Η μάθηση συνδέεται άμεσα με τους στόχους της γνώσης και των δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, και καθίστανται αναγκαίες για την ένταξη στην αγορά εργασίας και την επιδρασή της στους όρους της εργασίας και της κατανάλωσης, όπως το επιβάλλει η «οικονομία της αγοράς».

Στην ανάδειξη της δια- βίου προσέγγισης στην εκπαίδευση επέδρασαν μια σειρά θεωριών όπως θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και της προσπάθειας για την αναδιανομή του κοινωνικού αγαθού της παιδείας. Τα τελευταία χρόνια η δια- βίου εκπαίδευση αναγγέλλεται ως ένα πλαίσιο πολιτικών και δράσεων, που αποσκοπούν στην παροχή «πολλαπλών ευκαιριών μάθησης», σε «όλους τους πολίτες», με «διαφορετικούς σκοπούς», από διαφορετικές πηγές ή ιδρύματα (UNESCO, 1999) δηλαδή ως μια ευρεία εκπαιδευτική πολιτική στρατηγική. Οι άξονες γύρω από τους οποίους κινείται η δια- βίου εκπαίδευση είναι: 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 (Ε.Ε., 2001).

Στη προοπτική αυτή η βασική εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και των αναπτυσσόμενων δράσεων, που αναμένεται να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές δομές και τις δομές της απασχόλησης. Για το λόγο αυτό, οι μεταρρυθμιστικές απόπειρες στην εκπαίδευση συνοδεύονται - συνήθως - με σχετικά μέτρα για τους εκπαιδευτικούς. Για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ιδιαίτερο χώρο της συνδικαλιστικής και επιστημονικής τους ταυτότητας, εφόσον μόρφωσή τους συνδέεται με το κοινωνικό κύρος, τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, τη κατάληψη διοικητικών και εποπτικών θέσεων και τις καινοτόμες εκπαιδευτικές τάσεις.

Η αλλαγή του πολιτικού σκηνικού, την δεκαετία του 80, με την αναδιάρθρωση σε θεσμικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, την κατάργηση του θεσμού της αξιολόγησης, την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, διαμόρφωσαν μια διαφορετική από την ως τώρα η εικόνα του εκπαιδευτικού. Την λειτουργία του θεσμού των Παιδαγωγικών τμημάτων, μερικοί μελετητές την αποδίδουν ως «*συνέπεια της νίκης μιας πολιτικής παράταξης και το βασικό μέλημά τους ήταν η δημιουργία δασκάλων που θα προστάτευαν και θα προωθούσαν μια εκδοχή της ελληνικής ταυτότητας που θα ανταποκρίνονταν στις γενικότερες θεωρήσεις της συγκεκριμένης παράταξης*» (Σταμέλος, 2001, σ. 198), παραγνωρίζοντας το ρόλο και την επίδραση του συνδικαλισμού πριν καν εμφανιστεί η «συγκεκριμένη παράταξη», την οποία δεν κατονομάζουν. Άλλοι υποστηρίζουν ότι «*η ταύτιση των απόψεων του σώματος των δασκάλων και των Καθηγητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών για πληρέστερη Επιστημονική και παιδαγωγική εκπαίδευση, προκάλεσε το πρώτο ουσιαστικό βήμα για την ανατροπή της κείμενης κατάστασης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. [...] Και αυτή η συνειδητοποίηση ενώνει [και τα δυο σώματα] υπό την ηγεσία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος μετά την Μεταπολίτευση του 1974 στη διατύπωση του σθεναρού αιτήματος για εμβριθέστερη Εκπαίδευση των υποψηφίων δασκάλων στις Επιστήμες της Αγωγής στο πλαίσιο τεταρτοετών Πανεπιστημιακών Σπουδών*» (Αντωνίου, 2003, σ. 55- 56) ή ότι «*η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων δεν ήταν μια απλή τυπική ενέργεια, αποτέλεσμα κάποιων πιέσεων από συνδικαλιστές ή άλλους φορείς. Ήταν μια συνειδητή και γενναία απόφαση της πολιτείας... που οδήγησε σε ένα νέο ξεκίνημα για την παιδεία.*» (Εξαρχάκος, 2004, σελ. 54)

Ο νόμος 1566/85 (Μπουζάκης, 1995, σ. 31-35 και 269-329 ν. 1566/85, Eyrydice,) συνέβαλε σημαντικά στην αλλαγή της κατεύθυνσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς χρησιμοποίησε ως γενικό πλαίσιο για το σύνολο των νομοθετικών ρυθμίσεων που ακολούθησαν. Με την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης συντελέστηκε για πρώτη φορά «*τομή στο μέτρο που σημάδεψε κατά τρόπο καθοριστικό τόσο την εκπαίδευση όσο και το επάγγελμα*» των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2001, σ. 83). Ως ιδιαίτερα σημαντική καταγράφεται (Σταμέλος, 2001, σ. 83-84) η αποδέσμευση της κατάρτισης από την «*άμεση επιτήρηση και κηδεμονία του κράτους, το οποίο στο πλαίσιο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Π.Α.) καθόριζε και επέβαλε ένα ενιαίο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά επίσης, και ίσως πάνω από όλα, καθόριζε τρόπο ζωής και συμπεριφοράς*», ενώ δεν παραγνωρίζονται και τα προβλήματα που προκλήθηκαν λόγω της «*παρατεταμένης συνύπαρξης*» των Π.Α. και των νέων πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων.» Όμως διαπιστώνονται ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των ΠΤΔΕ, ανεπάρκεια ενός μέρους του διδακτικού προσωπικού αλλά και της συνολικής οργάνωσης των σπουδών (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2001, σ. 57-58).

Παράλληλα, η εξέλιξη της επιστημονικής παιδαγωγικής δραστηριότητας φαίνεται πως ασκεί εξίσου σημαντική επίδραση στη διδακτική πράξη και τις εκπαιδευτικές σχέσεις που την καθορίζουν. Στο σύνολο της αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τη σημασιοδότηση του έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού σήμερα και την κατανόηση και ερμηνεία της επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης του. Η οριστική κατάρρευση της παραδοσιακής αυθεντίας του ρόλου του (Μπαλάσκας, 1997, σ. 71-73), καταδίκασε την εκπαίδευση σε στατικότητα και αγκύλωση και απέκλειε την διεύρυνση του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα με την κοινωνική δράση του εκπαιδευτικού.

Τα τελευταία χρόνια ο προβληματισμός για την εκπαίδευση, την επιμόρφωση (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) και τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως «επαγγελματία» και παιδαγωγού», καθώς οι μεταβολές στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πεδίο της χώρας είναι αλληλένδετα με το αντίστοιχα θέματα που αναδύονται στη Κοινωνία της Γνώσης και τα κείμενα των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Brinkmann, 1996, Ξωχέλλης, 1999). Οι ρυθμοί ανάπτυξης της γνώσης είναι καταγιστικοί, τόσο που να την καθιστούν πολύ συχνά πρόσκαιρη, άρα μη λειτουργική. Με βάση διασταυρωμένα πορίσματα των σύγχρονων Παιδαγωγικών Επιστημών ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί πλέον να ασκεί τη διδακτική του λειτουργία με τον παραδοσιακό τρόπο, που ως γνωστόν καταδικάζει τους μαθητές σε παθητική ακρόαση, δεν διασφαλίζει το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και δεν τους εμπλέκει σε μαθησιακές καταστάσεις αυτενέργειας και αυτομόρφωσης, προκειμένου να μάθουν πώς να ερευνούν και να μαθαίνουν από μόνοι τους. Με την προσφορά έτοιμης γνώσης δεν μπορεί να διασφαλίζεται η προετοιμασία των μαθητών για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και την αβεβαιότητα του μέλλοντος κι επιπλέον δεν είναι δυνατόν να τους παρέχονται τα γνωστικά - κυρίως μεθοδολογικά – εφόδια, που θα τους είναι απαραίτητα για τη συνεχή ανανέωση των γνώσεών τους μέσα από τη δια βίου μάθησή τους. Επιπλέον η τριτοβάθμια εκπαίδευση κατευθύνεται σε ριζική αναδόμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους στόχους που καθορίζονται από τη στρατηγική της Λισσαβόνας καθώς:

α) Η μεταρρυθμιστική κατεύθυνση και οι επενδύσεις ενδιαφέρονται στο «*πώς θα καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού / εκπαιδευτή με την εφαρμογή μέτρων και ενεργειών για να προσελκυστούν στο επάγγελμα οι πλέον ταλαντούχοι του επαγγέλματος και να παραμείνουν σε αυτό, με την προσφορά, μεταξύ άλλων, ελκυστικών εργασιακών συνθηκών και καταλλήλων δομών σταδιοδρομίας και εξέλιξης*».

β) Οι στρατηγικές της δια βίου μάθησης αποσκοπούν «α) στον εφοδιασμό όλων των πολιτών με βασικές ικανότητες που χρειάζονται και β) στη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος ανοικτού, ελκυστικού και προσιτού σε όλους.»

γ) Η δομή μιας ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και κατάρτισης συνδέεται με «α) την ανάγκη συγκρότησης ενός ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων, β) την αύξηση της κινητικότητας και γ) την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» (Συμβούλιο της Ε.Ε. 2004).

Αναφέρεται δηλαδή στο πολυδιάστατο και διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι κάτοχος και φορέας της νέας γνώσης, αξιολογητής της μαθησιακής διαδικασίας και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, συμμετέχων στην αναπαραγωγή των πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών και παράλληλα ενεργός πολίτης.

Αποτελεί δηλαδή συνείδηση στους 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.

Παρά αυτή την κοινή αυτή πεποίθηση, που κατατίθεται συχνά σε προγραμματικές δηλώσεις πολιτικών σχηματισμών και εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νόμων και προβάλλεται έντονα στην βιβλιογραφία, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να παρουσιάζει και ακόμη σήμερα δομικές αδυναμίες, τη στιγμή ακριβώς που καλείται να παίξει έναν τόσο σημαντικό ρόλο. Αυτό συμβαίνει επειδή είναι διασπασμένη και διαιρεμένη σε δύο φάσεις (βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση), χωρίς ενιαία σύλληψη, συνέχεια και συνέπεια. Ακόμη η επιστημονική κοινότητα αντιμετωπίζει με μια περίεργη αντίθεση την επιστημοσύνη και την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης δυσχεραίνεται και από μείζονα συγκυριακά προβλήματα, όπως είναι π.χ. το πρόβλημα της ανεργίας και της υποαπασχόλησης (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κλπ).

Επομένως, ακόμη απαιτείται πολύ μεγάλη προσπάθεια, ώστε να βελτιωθεί και να εκσυγχρονισθεί ο προσανατολισμός, οι στόχοι και τα περιεχόμενα σπουδών, καθώς βεβαίως και στις πρακτικές της τομείς στους οποίους συμβάλλουν η εκπαιδευτική έρευνα και ο θεωρητικός στοχασμός

Έτσι μπορεί να διαπιστωθεί ότι, παρά τις διαφορές απόψεων, ως προς τη στοχοθεσία της επιμόρφωσης και κατάρτισης 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, όπως:

- Να είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Να παρέχεται από διάφορους φορείς, να έχει πολλές μορφές και να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες.
- Να είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη, αλλά μεγάλης εμβέλειας σε ό,τι αφορά τον αριθμό των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται.
- Να βρίσκεται σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα αφενός και την σχολική πράξη («on the job») αφετέρου.
- Να χρησιμοποιεί μορφές εργασίας προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων.
- Να αξιολογείται διαρκώς για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες.

Κατά τον Brinkmann (2000) διαμορφώθηκαν και διάφορες προτάσεις για το ζητούμενο νέο μοντέλο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού:

- Ανατρέχουν στην ιστορία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ανασυνθέτουν τα στοιχεία της επαγγελματικής του εικόνας, τα οποία αποδείχτηκαν ως διαρκή και ανθεκτικά στο χρόνο.
- 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.
- Διαθέτουν κατά κανόνα ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που είναι προσανατολισμένο στο μέλλον.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σύμφωνα με τα παραπάνω σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο η οργάνωση και η λειτουργία της γνώσης καθορίζονται από την ανταγωνιστικότητα, την αποδοτικότητα, τις επιδόσεις, την προσαρμοστικότητα, εξαιρετικά δύσκολα ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ένας διανοούμενος της γνώσης (Giroux, 1988, Φλουρής 2003). Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται περισσότερο σε διαχειριστή – διευκολυντή της γνώσης παρά σε παραγωγό γνώση, αν και η μετάβαση, όμως, από την παλιά στη νέα γνώση, εξακολουθεί να διατρέχεται από *ασυμμετρία* (Κοτζιάς, 2003, Φλουρής, 2003), καθώς εξαρτάται από διαφορές και ανισότητες (οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, μορφωτικές, τοπικές), οι οποίες καθορίζουν την έκταση και την ποιότητα της προσβασιμότητας, την ικανότητα διαχείρισης της πληροφορίας και τη δυνατότητα ένταξης, συμμετοχής και ενσωμάτωσης στα πεδία και τις ομάδες, στο πλαίσιο της παγκοσμιότητας.

Επομένως, το νέο πλαίσιο των σχέσεων παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου και το προφίλ του εκπαιδευτικού συνδέονται με ζητήματα όπως :

- Αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού και αποδόμηση των μηχανισμών επιλογής και μετάδοσης της γνώσης.
- Μετατροπή του εκπαιδευτικού σε «διευκολυντή» / μέντορα της γνώσης μέσα από τη χρήση επιστημονικών μεθόδων και την έρευνα δράσης.

- Γνώση / κατανόηση των δομών του ενιαίου, διεπιστημονικού, πολυεπίπεδου ή ολιστικού χαρακτήρα των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών.
- Χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, πολλαπλών διδακτικών πηγών, νέων τεχνολογιών, ερευνητικών προσεγγίσεων.
- Συνειδητοποίηση των αλλαγών στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας, «κατασκευή» γνώσης από την πληροφορία, σχέσεις αλληλεπίδρασης, κριτική θεωρία μάθησης.
- Εφαρμογή νέων μορφών μάθησης και μαθησιακών παραδειγμάτων όπως: διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός, πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, «ποιοτική μάθηση».
- Δια βίου μάθηση, έρευνα, εκπαίδευση – επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Διαρκής αυτομόρφωση και αυτοανάπτυξη
- Πολύπλευρη μόρφωση, συνείδηση λειτουργήματος, ήθος, υπευθυνότητα, ποιότητα. Αναγνώριση του έργου, αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών.
- Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ), χρήση του δικτύου, αξιοποίηση της πρόσβασης στην πληροφορία, επικοινωνία στις «διαδικτυωμένες» κοινωνίες.
- Συμμετοχή στην εποικοδόμηση του λόγου στην κοινωνία της γνώσης, διαπολιτισμικές κοινωνίες, χρήση και αξιοποίηση της γνώσης και δικαιώματα του πολίτη, συμβολή στη διαμόρφωση και διάχυση οικουμενικών αξιών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι οι παραδοσιακές αντιγνώμεις σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα, τον παιδαγωγικό ρόλο, την κοινωνική θέση και την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού καθώς και ο προβληματισμός σχετικά με την προτεραιότητα μεταξύ της ακαδημαϊκής και της εφαρμοσμένης γνώσης στον καθορισμό του ρόλου και το περιεχόμενο του έργου του εκπαιδευτικού παραμένουν ακόμη σε εξέλιξη. Οι πολλαπλές απαιτήσεις για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού προωθούν, ενδεχομένως, μια πιο ολιστική προσέγγιση καθώς συνδέονται τόσο με θεωρητικές κατασκευές (νέες επιστημονικές προσεγγίσεις, δια βίου μάθηση, αυτομόρφωση, επιμόρφωση) όσο και με εκπαιδευτικές πρακτικές στη σχολική τάξη (αξιοποίηση ΤΠΕ, πολλαπλές διδακτικές πηγές, εναλλακτικές μορφές μάθησης). Ταυτόχρονα, όμως, κάθε συζήτηση για το ρόλο του εκπαιδευτικού ελέγχεται από τις εξαρτημένες σχέσεις της εκπαίδευσης με το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο και τους ειδικούς επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν τις μορφές δράσης, τις δυνατότητες παρέμβασης και το πεδίο της «αυτονομίας» των εκπαιδευτικών.

ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Ουσιαστικά η συζήτηση για τον εκπαιδευτικό μόλις έχει αρχίσει, σύμφωνα με το νέο στρατηγικό στόχο που η Επιτροπή και το Συμβούλιο της Ευρώπης καθόρισαν για το μέλλον και τον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει να συμβάλουν στην επίτευξη του στρατηγικού στόχου που τέθηκε στη Λισσαβόνα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η Επιτροπή (Ε.Ε. 2002) είχε προσδιορίσει πέντε συγκεκριμένους στόχους:

- βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρώπη,
- διευκόλυνση και γενίκευση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής,
- την επικαιροποίηση του ορισμού των δεξιοτήτων βάσει της κοινωνίας της γνώσης,
- το άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο τοπικό περιβάλλον, στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο και
- την αξιοποίηση των πόρων κατά τον βέλτιστο τρόπο.

Το Συμβούλιο εστιάζει το ενδιαφέρον του στους εξής τρεις στόχους:

Στόχος 1: Βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αντιπροσωπεύουν ένα κατ' εξοχήν μέσο για την κοινωνική και πολιτισμική συνοχή καθώς και ένα σπουδαίο οικονομικό πλεονέκτημα για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και του δυναμισμού της Ευρώπης. Ενίσχυση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών. Όσον αφορά τον πρώτο στόχο τα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν είναι:

- να μειωθεί κατά το ήμισυ, έως το 2010, ο αριθμός των νέων ηλικίας 18-24 ετών που δεν ολοκληρώνουν τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- να εξασφαλιστεί, έως το τέλος του 2001, η πρόσβαση όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των ιδρυμάτων κατάρτισης στο Διαδίκτυο και τα πολυμέσα
- να ληφθούν μέτρα ώστε, ως το τέλος του 2002, όλοι οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικές με τη χρήση των τεχνολογιών αυτών
- να αυξάνονται ουσιαστικά κάθε χρόνο οι κατά κεφαλήν επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό.

Στόχος 2: Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση

Πρέπει να παρέχεται δυνατότητα πρόσβασης όλων των πολιτών στην εκπαίδευση και κατάρτιση, τυπική ή άτυπη, από την παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτό πρέπει η εκπαίδευση να καταστεί ελκυστικότερη, δηλαδή περισσότερο προσαρμοσμένη στις ανάγκες των διαφόρων ομάδων. Στο πλαίσιο του δεύτερου στόχου αποτελέσματα που πρέπει να επιδιωχθούν είναι: να μειωθεί κατά το ήμισυ, έως το 2010, ο αριθμός των νέων ηλικίας 18-24 ετών που δεν ολοκληρώνουν τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχος 3: Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο

Ο στόχος αυτός περιλαμβάνει αφενός τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού χώρου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, μέσω της κινητικότητας και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, και αφετέρου, την ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, της έρευνας και της κοινωνίας των πολιτών στο σύνολό της.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τον τρίτο στόχο τα αποτελέσματα που πρέπει να επιδιωχθούν είναι:

- να ευνοηθεί η κατάρτιση των επικεφαλής των επιχειρήσεων και των αυτοαπασχολούμενων
- να ενθαρρυνθεί η εκμάθηση δύο γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πλην της μητρικής επί δύο τουλάχιστον διαδοχικά έτη
- να ευνοηθεί η κινητικότητα των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και των ερευνητών.

Επομένως το πλαίσιο που διαμορφώνεται σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να εξυπηρετήσει την «Ευρώπη της Γνώσης» καθορίζεται από τα παρακάτω:

1. Δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης, με έμφαση στη δυνατότητα μάθησης (ο μαθητής να μαθαίνει πώς να μαθαίνει).
2. Μέθοδοι μετάδοσης της γνώσης σε ένα ανοιχτό και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον.
3. Μορφές πρόσκτησης της γνώσης, οι οποίες συμπληρώνουν τις παραδοσιακές (βασική κατάρτιση και επιμόρφωση) με έμφαση στην αυτομόρφωση.
4. Νέες μορφές αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεχής αξιολόγηση με έμφαση στις μεθόδους της συγκριτικής αξιολόγησης και την αυταξιολόγηση, την ανάπτυξη κριτηρίων αναφοράς και συγκριτικών δεικτών: συνεργασία, ανταλλαγές μεθόδων, αμοιβαία μάθηση, ετερο-αξιολόγηση.
5. Πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου: Ποιότητα, ανοιχτότητα, προσβασιμότητα, δικτύωση, επικοινωνία, συνεργασία. Ικανότητα μάθησης, επιχειρηματικότητα, ευρωπαϊκή διάσταση, διαπολιτισμική αγωγή, αγωγή του ευρωπαίου πολίτη, δια βίου εκπαίδευση.
6. Πλαίσιο δεξιοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών. Κινητικότητα, ευρωπαϊκή διάσταση, διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη, συμμετοχική ευθύνη. Ενίσχυση των εταιρικών σχέσεων σε όλα τα επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό, τοπικό και τομεακό), με στόχο να επιτευχθεί - εντός των πλαισίων της κοινής ευθύνης - η πλήρης συμμετοχή όλων των εταίρων (θεσμικών, κοινωνικών εταίρων, εκπαιδευομένων, διδασκόντων, κοινωνίας των πολιτών κ.λ.π.) στην ανάπτυξη ευέλικτων και αποτελεσματικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους.

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα είκοσι σχεδόν χρόνια από την ίδρυση τους είναι αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις. Παντού στον κόσμο, αλλά ιδιαίτερα στην Ευρώπη, αντιμετωπίζουν την αδήριτη ανάγκη να προσαρμοστούν σε μια σειρά από ριζικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές μπορούν να διακριθούν σε πέντε μεγάλες κατηγορίες:

1. Αύξηση της Ζήτησης, μια τάση ανόδου, η οποία φαίνεται ότι θα συνεχιστεί αμείωτη τα προσεχή έτη.
2. Διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και της έρευνας, μια τάση, η οποία εντείνεται με τις νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών, και οδηγεί σε αυξημένο ανταγωνισμό, τόσο μεταξύ των πανεπιστημίων αλλά και μεταξύ των χωρών, όσο και μεταξύ των πανεπιστημίων και άλλων ιδρυμάτων, ιδίως των κρατικών ερευνητικών εργαστηρίων ή των ιδιωτικών διδακτικών οργανισμών, συχνά εξειδικευμένων και με κερδοσκοπικό χαρακτήρα.
3. Ανάπτυξη αποτελεσματικής και στενότερης συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των βιομηχανιών, μια συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ πανεπιστημιακής και βιομηχανικής κοινότητας και προσανατολίζεται προς την καινοτομία και γενικότερα τη μεταφορά και τη διάδοση της γνώσης.
4. Πολλαπλασιασμός των χώρων παραγωγής γνώσης. Οι παραδοσιακοί δεσμοί που συνέδεαν τα πανεπιστήμια με τη βιομηχανία αναδιαρθρώνονται. Η γεωγραφική εγγύτητα δεν αποτελεί πλέον τον κύριο παράγοντα για την επιλογή ενός εταίρου.
5. Αναδιοργάνωση της γνώσης. Η αναδιοργάνωση της γνώσης εκδηλώνεται κυρίως μέσω δύο εξελίξεων: Η πρώτη συνίσταται στην αυξανόμενη διαφοροποίηση και την εξειδίκευση της γνώσης καθώς και την εμφάνιση συγκεκριμένων και καινοτόμων εξειδικεύσεων έρευνας και διδασκαλίας και η δεύτερη στο ότι ο ακαδημαϊκός κόσμος οφείλει να προσαρμόζεται άμεσα στον πολυθεματικό χαρακτήρα των χώρων στους οποίους εντοπίζονται τα μεγάλα προβλήματα της κοινωνίας, όπως η αειφόρος ανάπτυξη, οι νέες ασθένειες, η διαχείριση των κινδύνων, κ.τ.λ. Η αναδιοργάνωση της γνώσης εκδηλώνεται επίσης με τη σχετική εξαφάνιση των ορίων μεταξύ της βασικής και της εφαρμοσμένης έρευνας.
6. Εμφάνιση νέων προσδοκιών. Τα πανεπιστήμια καλούνται, παράλληλα με την παροχή αρχικής κατάρτισης, να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης που προκύπτουν με την οικονομία και την κοινωνία της γνώσης. Στις ανάγκες αυτές περιλαμβάνεται η αυξανόμενη απαίτηση για την παροχή θετικής και τεχνικής εκπαίδευσης, οριζόντιων ικανοτήτων καθώς και ευκαιριών δια βίου μάθησης, ανάγκες που με τη σειρά τους δρομολογούν την απαίτηση μεγαλύτερης επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων συστατικών και επιπέδων του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Με βάση τα σημερινά δεδομένα τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα φαίνεται να έχουν σημαντική απορροφητικότητα των πτυχιούχων τους στην αγορά εργασίας, μια προοπτική που εξασφαλίστηκε μετά την καινοτομία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου, η οποία συν-παρέσυρε και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Εκτιμούμε ότι, στην προοπτική που αναπτύσσεται να μετατραπεί η σχολική μονάδα σε «πολιτιστικό πυρήνα», η εκπαίδευση που προσφέρεται από τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, θα πρέπει να διευρυνθεί πέρα από τα «βασικά» υποχρεωτικά ή μη μαθήματα του προγράμματος σπουδών τους, εάν δεν θέλουν να μετατραπούν σε ένα «πανεπιστημιακού» τύπου Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Ο ρόλος τους δεν είναι μονοεπίπεδος, δηλαδή εκπαιδεύω μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά πολυεπίπεδος, επειδή οι απόφοιτοι οφείλουν να είναι κυρίως παιδαγωγοί.

Μια τέτοια προοπτική θα οδηγούσε στην αποδέσμευση των πτυχιούχων τους και των μεταπτυχιακών φοιτητών τους από την απόκτηση πτυχίων αποκλειστικά για την ακαδημαϊκή ή την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα αναπτύσσουν μέσω των κατευθύνσεων, των εξειδικεύσεων και του προγράμματος σπουδών, την Παιδαγωγική Επιστήμη, ως γενεσιουργό αιτία και εξέλιξη της ανθρωπιστικής παιδείας στον ελληνικό χώρο, με βάση τις πανανθρώπινες αξίες. Το ερώτημα που παραμένει είναι: έχουν καλύψει όλους τους αρχικούς στόχους και τα προβλήματα της ίδρυσής τους;

Επιπλέον η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παρεχόμενη εκπαίδευση στους νέους. Εάν δεν υπάρχει διαμορφωμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία για τους νέους πολίτες της χώρας μας, πέρα από τους σχεδιασμούς της Ε.Ε., είναι αδύνατη οποιαδήποτε αλλαγή ή θα έχουμε μια τυχαία μεταρρύθμιση, καθώς δεν θα γνωρίζουμε το τι στοχεύουμε, γιατί και το πώς θα αξιολογήσουμε την επιτυχία

του. Την περίοδο αυτή, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στην υποχρεωτική του εκπαίδευση επιχειρείται μια εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που θα εφαρμοστεί στη χώρα μας από το 2003 (ΦΕΚ 303/2003). Στην Εισαγωγή του Γενικού Μέρους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, επισημαίνεται ότι η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ικανότητα προσαρμογής του στις μεταβολές του εθνικού και διεθνούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα) και από τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας στρατηγικής επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου για την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση του μαθητή αλλά και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του σήμερα και του αύριο. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η επιδιωκόμενη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης απαιτεί σημαντικές προσαρμοστικές αλλαγές, στις οποίες σε ότι αφορά το σχολικό χώρο απαιτούν την διαφοροποίηση και την ενίσχυση του ρόλου τους εκπαιδευτικού. Ενώ εκπαιδευτικού που δεν είναι εκπαιδευτής ή δι-δάσκαλος αλλά οραματιστής, καθώς διδάσκει την υπάρχουσα γνώση και προετοιμάζει μαθητές που θα ηγηθούν σε μια κοινωνία δύσκολα προβλέψιμη, με τις παραδοσιακές μεθόδους.

Συμπεράσματα

Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η κριτική κατανόηση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων προϋποθέτει αλλά και απαιτεί μια κριτική κατανόηση της φύσης, του περιεχομένου και της λειτουργίας της εκπαιδευτικής γνώσης, τόσο ως ιστορικής μορφής εξουσίας όσο και ως διαδικασία νομιμοποίησης της κυρίαρχης ιδεολογίας και των σχέσεων εξουσίας σε μια κοινωνία (Young, 1971, Apple 1993). Η κριτική ανάλυση των σχέσεων εξουσίας και γνώσης στο εκπαιδευτικό χώρο είναι σημαντική καθώς συνδέεται με διαδικασίες ιδεολογικής αντίληψης, κοινωνικής ένταξης, πολιτισμικής αναπαραγωγής και κοινωνικού ελέγχου (Αλτουσέρ, 1990, Bourdieu- Passeron, 1997, Φραγκουδάκη, 1985). Ο τρόπος με τον οποίο κάθε κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατασκευάζει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση ως δημόσιο και κοινωνικό αγαθό, αντανακλά τόσο τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας όσο και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου.

Η συγκρότηση και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού συνδέθηκε με τους πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που επικρατούσαν στις διάφορες ιστορικές περιόδους. Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού συνδέεται και με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών παραδόσεων (επιστημονικών, φιλοσοφικών και παιδαγωγικών) στον ευρωπαϊκό χώρο, οι οποίες άσκησαν σημαντική επίδραση στη συγκρότηση των συστημάτων γνώσης, τη διαμόρφωση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών (Curricula) και τους τρόπους μετάδοσης της σχολικής γνώσης (Γκότοβος, 1986).

Κύρια χαρακτηριστικά της επικράτησης του εκπαιδευτικού μοντέλου και του περιεχομένου της σχολικής γνώσης θεωρούνται:

- Η κοινωνική ανάπτυξη οδηγεί σε εκπαιδευτικούς στόχους που τονίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των αξιών, τη διδασκαλία της εθνικής γλώσσας, των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών.
- Βασικοί παράγοντες για την διδασκαλία των θετικών, των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών είναι η οικονομική πρόοδος, ο εκσυγχρονισμός και η ανάπτυξη.
- Η διαφορετική κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη των διαφόρων κρατών αντικατοπτρίζει και τις διαφορές που υφίστανται στη μετάδοση της γνώσης στο εθνικό επίπεδο.
- Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύει στη μετάδοση των αξιών, της εθνικής ανεξαρτησίας και της κοινωνικής ανάπτυξης (Γκότοβος, 1986).

Τέλος σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, θεωρούμε ότι εξακολουθεί να υπάρχει έλλειμμα ανάμεσα στις προθέσεις του πολιτικού λόγου για την πανεπιστημιακή επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι έννοιες της ασυμμετρίας, της ασυνέχειας παραμένουν εμφανείς τόσο στο πολιτικό όσο και στο εκπαιδευτικό επίπεδο (έλλειψη μακροχρόνιου σχεδιασμού, προγραμματισμού και διαχείρισης, ανακολουθία μέτρων υλοποίησης, απουσία διαλόγου και συναίνεσης με την εκπαιδευτική κοινότητα).

Οι προθέσεις της Πολιτείας όπως διατυπώνονται στους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους για την οργάνωση και τη διοίκηση μιας αποτελεσματικής και παραγωγικής εκπαίδευσης, εξακολουθούν να υφίστανται και να αναπαράγονται βασικές παραμέτρους που επηρεάζουν αρνητικά τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της. Ως τέτοιες, θεωρούνται παράμετροι όπως:

- η γενικότερη κουλτούρα των επαγγελματιών στη χώρα μας,
- η διάρθρωση της ελληνικής οικονομίας,
- η στατικότητα στις διδακτικές μεθόδους και η έλλειψη χρήσης πολλαπλών διδακτικών πηγών,
- η υλικοτεχνική υποδομή με τον απαρχαιωμένο και τον ελλειμματικό εξοπλισμό,
- οι πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής,
- η εξάρτηση της μεταρρυθμιστικών προσπαθειών από τη χρηματοδότηση και τον έλεγχο της Ε.Ε., καθώς η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των σχεδιαζόμενων δράσεων προσαρμόζεται στην ανάγκη της απορροφητικότητας των Κοινοτικών πόρων.

Παρά τις εξαγγελίες για εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό και σύγκλιση στην προοπτική προς την «Ευρώπη της Γνώσης», θεωρούμε ότι ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει περισσότερο «ονομαστικό» (rhetoric literature) χαρακτήρα και όχι την «ουσιαστική» αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δεδομένων, η οποία συνεκτιμάται με ποιοτικά κριτήρια (αλλαγές σε υποδομές, μέσα, μεθόδους, σχέσεις, ανθρώπινο δυναμικό κλπ.).

Λαμβάνοντας υπόψη το πεδίο και τον όγκο των δραστηριοτήτων μάθησης που εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό πεδίο και το ότι η επαγγελματική αποκατάσταση και η δια βίου μάθηση αποτελεί το σημαντικότερο μέρος της, φαίνεται να επηρεάζει ευρύτατα την κοινωνία. Η άποψη αυτή μας οδηγεί αναπόφευκτα στην αντίληψη ότι κάθε νέος πρέπει να αποκτήσει βασικές γνώσεις αλλά και τεχνολογικές δεξιότητες. Με αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά σε ένα θεωρητικό πεδίο αλλά θα πρέπει να προσφέρει στη νεολαία, τους αυριανούς πολίτες όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της της «Κοινωνίας της Πληροφορίας», της κοινωνίας της γνώσης και της δια βίου μάθησης.

Με αυτό τον τρόπο θα αποφευχθούν ανισότητες, μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και πρόσθετες δυσκολίες ένταξης στον κόσμο της εργασίας. Αν επομένως το ζητούμενο είναι ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα, που προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους νέους, πρέπει να μελετηθεί ευρύτερα η δομή, η οργάνωση και η λειτουργία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ώστε να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος και συστατικό στοιχείο του ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος αλλιώς θα είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την ουσία και την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, εάν ένα τόσο σημαντικό εγχείρημα δεν συνδέεται με μια καινοτόμο, ριζική μεταρρύθμιση στο χώρο της τεχνικής επαγγελματικής γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Αλτουσέρ, Λ., (1990) *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*, Θέσεις, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Apple M. (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Άντερσον, Π., (1992) *Θεωρίες για το τέλος της ιστορίας*, εκδ. Στάχυ, Αθήνα
- Αντωνίου, Χ. (2003) Ο ρόλος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην εδραίωση της παιδαγωγικής ως Επιστήμης στην Ελλάδα (1933-2000) στο Δ. Χατζηδμήμου, Ελ. Ταράτορη και Μ. Κουγιουρούκη (επιμ.) *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Ball S.J. (1987) *The Micro-Politics of School*, Methuen, London
- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control*, Routledge and Kegan Paul, London,
- Bourdieu, P- Passeron. J, (1997) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, London.
- Brinkmann, G. (1996) *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη*, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.24/96, σελ. 27-37.
- Γκότοβος,Θ., «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., (1986) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Castells, M., *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I.,II,III.*, Blackwell, Oxford, 1998.
- Giroux, H., (1988) *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Bergin and Garvey, South Hadley, MA, USA.
- G8 (1999) *Aims and ambitions for lifelong learning*, in <http://www.g8cologne.de>

- Εξαρχάκος Θ. (2004) Παιδαγωγικά Τμήματα: Νέες προοπτικές για τη Παιδεία στο «*Με το Βλέμμα στραμμένο στο μέλλον. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην Επιστήμη, την Εκπαίδευση και την κοινωνία*» Αθήνα: ΠΤΔΕ
- Εισηγητική Έκθεση του σχεδίου νόμου «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις»
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης*, COM (2001) 678, 21.11.2001, Βρυξέλλες.
- 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.).
- Eyrydice, National Summary Tables on the Reforms of the Training and conditions of Service of Teachers in Lower Secondary Education – Greece.
- Hall, S.-Gieben, B., *Η διαμόρφωση της Νεωτερικότητας. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*, Σαββάλας, 2003, Αθήνα.
- Hamilton, P., «Ο Διαφωτισμός και η Γέννηση της Κοινωνικής Επιστήμης», στο Hall, S. – Gieben, B. (επιμ), *Η διαμόρφωση της Νεωτερικότητας. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*, Σαββάλας, 2003, Αθήνα.
- Καστοριάδης, Κ., *Η «Τεχνοεπιστήμη»*, στο ίδιου: *Οι Ομιλίες στην Ελλάδα*, εκδ. Ύψιλον, 1990, Αθήνα, σ. 133-167.
- Μπουζάκης, Σ. (2000) κ.α., *Η επιμόρφωση των δασκάλων-διδασκालισσών και νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*, Αθήνα.
- Μπουζάκης Σ. (1995) *Οι εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα τ. Α΄* Αθήνα: Gutenberg, N. 1566/85
- Νεγρεπόντης, Ν., *Ψηφιακός Κόσμος*, Καστανιώτης, 1995, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1991) *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, στο: *Φιλολογός*, τ.64/91, σελ.84-97.
- Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-- 2000*, Θεσσαλονίκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*» και «*Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*» (ΦΕΚ 303 και 304 ,τευχ. Β΄, 2003).
- Παντίδης, Σ.-Πασιάς, Γ., *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, Gutenberg, 2003, Αθήνα, σ. 98-112.
- Πυργιωτάκης Ι. (1992) *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rifkin, J., *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*, Νέα Σύνορα, 1996, Αθήνα.
- Rifkin, J., *Ο αιώνας της βιοτεχνολογίας*, εκδ. νέα Σύνορα, 1998, Αθήνα.
- Σταμελος Γ. (1999) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα* Αθήνα: Gutenberg,
- Turner, B.S., (ed), *Theories of Modernity and Postmodernity*, Sage, London, 1990.
- Vattimo, G., *The End Of Modernity*, Polity Press, Cambridge, 1988. Fukuyama, F., *Το τέλος της ιστορίας και ο τελευταίος άνθρωπος*, Νέα Σύνορα, 1993, Αθήνα.
- Young M.F.D. (ed) *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, London, 1971
- Young, M., *Curriculum of the Future*, Falmer Press, London, 2000.
- Φραγκουδάκη Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης,
- Φλουρής, Γ., (2003) *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*, στο Χουρδάκης, Α., κ.α. (επιμ), *100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης*, Ρέθυμνο, Αθήνα: εκδ. Ατραπός,
- UNESCO- International Institute for Educational Planning (1995) *Major Programme I: Towards lifelong learning for All (28C/5- II.A)* (Paris, UNESCO).
- Unesco, (1999). *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα: Gutenberg.

Το νέο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση- μια συγκριτική προσέγγιση

Γεώργιος ΜΠΟΥΡΙΤΣΑΣ
Εκπαιδευτικός, Υπ. Δρ. Δ.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία παρουσιάζει το νέο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζοντας τις διαφοροποιήσεις του σε σχέση με τα συστήματα πρόσβασης από το 1974 μέχρι σήμερα.

Επιχειρείται παρουσίαση των διαφοροποιήσεων του σε σχέση με το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που ίσχυσε μέχρι και το σχολικό έτος 2004-2005 και γίνονται διαπιστώσεις στο κατά πόσο αυτό ανταποκρίνεται στους επιδιωκόμενους στόχους του.

Επίσης προσεγγίζονται οι θέσεις των φορέων της εκπαίδευσης, των πολιτικών κομμάτων αναφορικά με το νέο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια

Τέλος γίνονται προτάσεις για το θέμα της πρόσβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τη διατύπωση ενός δομημένου μοντέλου διαλόγου

ABSTRACT

This study presents the new system of access to Higher Education highlighting the different approach in comparison to systems suggested since 1974 until today.

There has been tried to present the diversities in relation to the system which was applied until the school year 2004-2005 and an effort has been find out if the existing system is achieving the assigned goals.

Additionally, the position of educational sectors and political parties in relation to the new system of access to the Universities is examined.

Finally, some proposals are given about the system of access to Higher Education through a structured interaction model.

Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

Το ζήτημα της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο συζητημένα εκπαιδευτικά ζητήματα από το 1964, έτος κατά το οποίο ξεκίνησαν οι διαδικασίες με τις οποίες η επιλογή των υποψηφίων δεν γινόταν από τις σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά με εξετάσεις, την αποκλειστική ευθύνη των οποίων είχε το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η προβληματική που έχει αναπτυχθεί από τότε μέχρι και σήμερα εντάσσεται στους άξονες της δίκαιης και αδιάβλητης διαδικασίας της επιλογής, του καθορισμού των εξεταζόμενων μαθημάτων, της εξεταζόμενης ύλης, της μορφής των θεμάτων και του τρόπου βαθμολόγησής τους, της συμμετοχής ή όχι της βαθμολογίας του Λυκείου στη Γενική Βαθμολογία εισαγωγής, της εισαγωγής ή όχι περιορισμένου αριθμού εισακτέων με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που καθόριζε το εκάστοτε σύστημα εισαγωγής, της αναγκαιότητας ή όχι αποδέσμευσης της συμμετοχής από τη διαδικασία εισαγωγής των επιδόσεων των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΜΕΤΑ ΤΟ 1973.

Το σύστημα των εξετάσεων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εξέταση το 1973 είναι ουσιαστικά αυτό που ισχύει από το 1967. Η χούντα της 21 Απριλίου 1967 με το Α.Ν. 40/67 για τα ακαδημαϊκά έτη 1967-68 και 1968-69 καταργεί το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο και επαναφέρει «τας εισητηρίους εξετάσεις δια τας Ανωτέρας και Ανωτάτας Σχολάς»

Από το 1970 έως και το 1983 ισχύει ο Νόμος 237/69 αλλά κάθε χρόνο έχουμε έκδοση ΒΛ. ή Π.Λ. με τα οποία καθορίζονται κάποιες αλλαγές.

Έτσι για το Ακαδημαϊκό έτη 1971 - 72, 1972 - 73 και 1973 - 74 με το ΒΛ. 412/71 οι κύκλοι των σχολών ορίζονται σε 12 (ενώνεται ο Διδασκαλικός με τον κύκλο των Νηπιαγωγών) και στο Γενικό Βαθμό προστίθεται και ο Βαθμός του Απολυτηρίου της Γ Λυκείου.

Για το Ακαδημαϊκό έτος 1974 -75 παρόλο που έχουμε μεταπολίτευση ο Νόμος που ισχύει είναι ο 237/69 αλλά με το ΠΛ. 327/74 οι εξετάσεις ονομάζονται "Γενικές Εισητήριες Εξετάσεις", οι κύκλοι που ορίζονται είναι 8 λείπουν οι σχολές των υπομηχανικών (έχουν καταργηθεί) και όσοι προτίθενται να γίνουν εκπαιδευτικοί έπρεπε να εξετάζονται από υγειονομική επιτροπή. Όλα τα υπόλοιπα είναι όπως και τα προηγούμενα έτη. Διαφοροποίηση επίσης υπάρχει και στα εξεταστικά κέντρα, τα οποία έχουν αυξηθεί και οι υποψήφιοι δίνουν εξετάσεις στα σχολεία της περιοχής τους.

Τα έτη 1975 έως και 1980 (κυβέρνηση Νέας Δημοκρατίας) οι αλλαγές οι οποίες γίνονται αφορούν κυρίως τους κύκλους των σχολών (, όπως επίσης με το ΠΛ. 357/77 ορίζεται ότι στο Διδασκαλικό Κύκλο μπαίνουν φοιτητές χωρίς " Γενικές Εισητήριες Εξετάσεις" με επιλογή, βάσει του βαθμού του απολυτηρίου τους, αριστούχοι).

Τα Ακαδημαϊκά έτη 1980 - 81, 1981 - 82 και 1982 - 83 οι εξετάσεις αλλάζουν εντελώς μορφή και ονομάζονται Πανελλήνιες Εξετάσεις Τύπου Α' και Τύπου Β' με βάση το Νόμο 1035/1980. (Τύπου Α' (Φιλολογικός, Νομικός, Θεολογικός), Τύπου Β' (Φυσικομαθηματικός, Πολυτεχνικός, Ιατρικός.) Μεταβατικά ίσχυαν και οι εξετάσεις παλαιού τύπου.

Η πρώτη ουσιαστική αλλαγή, η οποία γίνεται με το Νόμο αυτό είναι:

α) Ο μεγάλος περιορισμός της ύλης. Η εξεταστέα ύλη καθορίζεται από αυτή που έχουν διδαχθεί οι μαθητές στη Α', Β' και Γ' τάξη του Λυκείου.

β) Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις γίνονται στη Β' και Γ' τάξη του Λυκείου. Οι εξετάσεις γίνονται το μήνα Ιούνιο και συμμετέχουν όλοι οι μαθητές που φοιτούν, ανεξάρτητα εάν θέλουν να εισαχθούν σε κάποια σχολή ή όχι (Συμμετέχουν στις εξετάσεις για να προαχθούν και για να πάρουν το απολυτήριο τους).

γ) Τα θέματα για τη Φυσική και τη Χημεία είναι 4 και όχι 3 όπως τις προηγούμενες χρονιές (Από τα 4 ζητήματα τα 2 προέρχονται από τη θεωρία και αναλύονται το καθένα σε 2 τουλάχιστον επιμέρους ερωτήματα και τα άλλα 2 είναι ασκήσεις και προβλήματα). Τα Μαθηματικά είναι ένα μάθημα και όχι τρία χωριστά (Άλγεβρα, Γεωμετρία, Τριγωνομετρία)

δ) Η εισαγωγή σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι συνάρτηση 4 βαθμών: 1) του βαθμού του ενδεικτικού της Β' Λυκείου, 2) του βαθμού του απολυτηρίου του Λυκείου, 3) του βαθμού των Πανελληνίων Εξετάσεων Β' Λυκείου και 4) του βαθμού των Πανελληνίων Εξετάσεων Γ' Λυκείου (Παρατηρείται κάποια ομοιότητα στον υπολογισμό της βαθμολογίας με τον τρόπο του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου)

Για τα έτη 1981 - 1983 (κυβέρνηση ΠΑ.ΣΟ.Κ.) ισχύει ότι και προηγουμένως αλλά και η βελτίωση της βαθμολογίας. Ένας υποψήφιος έχει δικαίωμα να δώσει εξετάσεις για βελτίωση της βαθμολογίας μέχρι και σε 4 μαθήματα της προηγούμενης χρονιάς και μέχρι και σε 2 μαθήματα

της προπροηγούμενης χρονιάς. Σε περίπτωση που δεν πάρει καλύτερο βαθμό διατηρεί τον προηγούμενο, ενώ αν τον βελτιώσει εκδίδεται νέο απολυτήριο.

Από το έτος 1983 μέχρι και σήμερα έχουμε άλλο τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι εξετάσεις από Πανελλήνιες γίνονται Γενικές Εξετάσεις καταρχή με το Ν. 1351/83. Καταργούνται οι Πανελλήνιες Εξετάσεις Τύπου Α¹ και Τύπου Β¹ και θεσμοθετούνται Γενικές Εξετάσεις στη Γ'

Λυκείου. Δημιουργούνται 4 Δέσμες (1η Δέσμη: Φυσικομαθηματική, Πολυτεχνείο, Γεωπονοδασολογική και οι αντίστοιχες Σχολές των Τ.Ε.Ι. καθώς επίσης και Παιδαγωγικά Τμήματα, Στρατιωτικές Σχολές και Τ.Ε.Φ.Α.Α, 2η Δέσμη: Ιατρική, Φαρμακευτική, αντίστοιχες σχολές Τ.Ε.Ι., Παιδαγωγικά Τμήματα, αντίστοιχα Τμήματα Στρατιωτικών Σχολών, 3η Δέσμη: Φιλολογία, Νομική, Παιδαγωγικά Τμήματα, 4^η Δέσμη: Οικονομικές Σχολές, Πάντειος, Βιομηχανική, Τμήματα Τ.Ε.Ι., Παιδαγωγικά Τμήματα, Τ.Ε.Φ.Α.Α.)

Ο υποψήφιος μπορεί να δηλώσει το πολύ 2 ομάδες σχολών της ίδιας δέσμης. Τα προπαρασκευαστικά μαθήματα στη 1η Δέσμη εξακολουθούν να είναι: Έκθεση, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία. Η κλίμακα της βαθμολογίας κάθε μαθήματος είναι 1 - 20, η βαθμολόγηση γινόταν από 2 βαθμολογητές και έβγαινε ο Μ.Ο.

Για τη διαμόρφωση της συνολικής βαθμολογίας του υποψηφίου συνυπολογίζονταν κατά 25% η βαθμολογία στις τάξεις του Λυκείου. Το 25% κατανεμόταν ως εξής: 5% στην Α' τάξη, 8% στη Β' τάξη και 12% στη Γ' τάξη του Λυκείου.

Η συνολική βαθμολογία ήταν το άθροισμα των γινομένων που προέκυπταν από τον πολλαπλασιασμό: α) των γενικών βαθμών προαγωγής και απόλυσης του υποψηφίου από τις τάξεις του Λυκείου με τους αριθμούς των ποσοστών για κάθε τάξη, β) το Μ.Ο. των βαθμών που πήρε ο υποψήφιος στις Γενικές Εξετάσεις στα προπαρασκευαστικά μαθήματα με τον αριθμό 75, γ) το βαθμό του ειδικού μαθήματος, όπου απαιτείται, με το 20.

Για τον καθορισμό της σειράς επιτυχίας λαμβάνεται υπόψη κατά σειρά: α) η συνολική βαθμολογία, β) το άθροισμα των βαθμών στα προπαρασκευαστικά μαθήματα και γ) ο ακριβής γενικός βαθμός του απολυτηρίου.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο νόμο αυτόν υπάρχουν άρθρα που αφορούν τις περιπτώσεις υποψηφίων που εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις ή με κάποιες ειδικές εξετάσεις και οι περιπτώσεις αυτές είναι πολύ περισσότερες απ' ό,τι τα προηγούμενα χρόνια. Τα ποσοστά όμως αυτών των φοιτητών δεν μπορούσε να είναι πάνω από το 20% του συνόλου των εισαγόμενων με τις γενικές εξετάσεις. Επίσης εισάγονται ως υπεράριθμοι σε μια Σχολή και όσοι ισοβαθμούσαν με τον τελευταίο επιτυχόντα.

Από το σχολικό έτος 1983 - 1984 προστίθεται και μια 5η δέσμη μαθημάτων Γενικής Ωφελιμότητας. Η δέσμη αυτή δεν είναι επαγγελματική και ούτε έχει ειδικό Ακαδημαϊκό χαρακτήρα αλλά σχεδιάστηκε για εκείνους τους μαθητές που δεν επιθυμούν να συνεχίσουν μετά το Λύκειο σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο Νόμος 1351/83 ισχύει μέχρι και το 1988 ως έχει οπότε και ψηφίζεται ο Νόμος 1771/88 με τον οποίο γίνεται τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής των σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Καταρχήν διευρύνονται οι περιπτώσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις (π.χ. απόφοιτος Ε.Π.Λ. και Ναυτικών Λυκείων κ.α.

Τα μαθήματα των Δεσμών δεν ονομάζονται πλέον προπαρασκευαστικά αλλά μαθήματα γενικής αξιολόγησης.

Επίσης για να εισαχθεί ο υποψήφιος σε μια Σχολή πρέπει να έχει συγκεντρώσει τη βαθμολογική βάση στο βασικό μάθημα ή το ειδικό μάθημα (Για την 1η Δέσμη το βασικό μάθημα ήταν Μαθηματικά εκτός από το Φυσικό Τμήμα που ήταν η Φυσική και το Τμήμα των Χημικών που ήταν η Χημεία).

Η συνολική βαθμολογία του υποψηφίου ήταν το άθροισμα της βαθμολογίας των μαθημάτων γενικής αξιολόγησης στις Γενικές Εξετάσεις, τα οποία ήταν μεταξύ τους βαθμολογικά ισότιμα.

Η βαθμολογική κλίμακα δεν είναι πλέον από 1 - 20 αλλά από το 1 - 80 . Βαθμολογείται και πάλι από 2 βαθμολογητές το κάθε γραπτό αλλά ο βαθμός αξιολόγησης δεν είναι ο Μ.Ο. των 2 βαθμών αλλά το άθροισμα τους. Δηλαδή το άριστα για ένα γραπτό είναι το 160.

Οι υποψήφιοι έχουν το δικαίωμα να κατοχυρώσουν τη βαθμολογία τους για τα επόμενα 2 χρόνια, εκτός από ένα τουλάχιστον μάθημα, του οποίου πρέπει να επαναλάβουν την εξέταση του στις Γενικές εξετάσεις, σε κάθε περίπτωση λαμβάνονται υπόψη οι νέοι βαθμοί.

Με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται η εξεταστέα ύλη των μαθημάτων αξιολόγησης κάθε δέσμης για τις Γενικές Εξετάσεις και ανακοινώνεται το μήνα Μάρτιο (η ύλη δηλαδή περιορίζεται ακόμα περισσότερο και συγκεκριμενοποιείται στην ύλη που διδάχθηκαν οι μαθητές στη 1^η Λυκείου).

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών δεν εντάσσονται και στη 2η Δέσμη.

Με μια εγκύκλιο Β3/159/8.1.91 του υπουργού Παιδείας για τις Γενικές Εξετάσεις του 1991 γίνονται οι παρακάτω αλλαγές στο σύστημα των εξετάσεων:

Καταργείται η βαθμολογική βάση στο βασικό μάθημα, ενώ παράλληλα καθορίζονται συντελεστές για όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα, οι οποίοι είναι 1,15 για το βασικό μάθημα και 0,95 για καθένα από τα υπόλοιπα 3 μαθήματα. Η συνολική βαθμολογία προκύπτει από το άθροισμα των γινομένων των βαθμών 1 - 160 επί το συντελεστή κάθε μαθήματος.

Η ανωτάτη βαθμολογία που μπορεί, να συγκεντρώσει ο υποψήφιος είναι 6.400 μόρια.

Καταργούνται οι ομάδες Σχολών ή Τμημάτων και ορίζεται σε 60, ως ανώτατο όριο αριθμός των Σχολών ή Τμημάτων τα οποία μπορεί να δηλώσει ο κάθε υποψήφιος στα πλαίσια της Δέσμης του.

Και τέλος τα Παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών επανεντάσσονται και στη 2η δέσμη.

Τα υπόλοιπα ισχύουν όπως και τα προηγούμενα χρόνια και αυτά ισχύουν μέχρι και το 1989[Κλωνάρη, Α., Κωστόπουλος, Δ., Μπουρίτσας, Γ. (1989)]

Από το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003 η εισαγωγή στις σχολές και τα τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται μόνο με το σύστημα του Ενιαίου Λυκείου. Εξαιρέση αποτελεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο οποίο η επιλογή των υποψηφίων γίνεται με κλήρωση. Επίσης από το ενιαίο σύστημα εισαγωγής εξαιρούνται το τμήμα Εικαστικών Τεχνών της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών και το τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η εισαγωγή στα τμήματα αυτά γίνεται με βάση το βαθμό που επιτυγχάνουν οι υποψήφιοι στις ειδικές εξετάσεις που διενεργεί χωριστά η καθεμία από τις σχολές αυτές.

Το κύριο χαρακτηριστικό του συστήματος αυτού είναι, ότι βασίζεται ως προς τα κριτήρια επιλογής των εισαγομένων τελειοφοίτων σε βαθμολογικά δεδομένα προφορικής και γραπτής εξέτασης μαθημάτων των δύο τελευταίων τάξεων του Ενιαίου Λυκείου

Για την συμμετοχή στη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτείται η απόκτηση του απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου μετά από συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις των μαθημάτων που εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο. Επίσης συμμετοχή στη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν και οι κάτοχοι απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου που αποκτήθηκε με εξετάσεις των μαθημάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή οι κάτοχοι άλλου τίτλου ισοτίμου προς το απολυτήριο Ενιαίου Λυκείου, οι οποίοι λαμβάνουν μέρος στις εξετάσεις των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων.

Στα μαθήματα που εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο δίνονται κοινά θέματα σε όλα τα λύκεια με διαδικασίες ταυτόχρονης εξέτασης πανελλαδικά.

Σε όσους πάρουν μέρος στις εξετάσεις των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων τα οποία απαιτούνται για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με τις εκάστοτε κατά περίπτωση προϋποθέσεις χορηγείται «**Βεβαίωση για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**» στην οποία περιέχονται τα βαθμολογικά δεδομένα των μαθημάτων που εξετάστηκαν σε εθνικό επίπεδο και τα οποία λαμβάνονται υπόψη για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Κάθε κάτοχος απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου μπορεί να επιχειρεί την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μετέχοντας κάθε χρόνο στις εξετάσεις όλων των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων της Γ΄ Τάξης.

Επομένως η «Βεβαίωση για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» το 2003 περιέχει τα βαθμολογικά δεδομένα για τους τελειοφοίτους του ίδιου έτους και τους αποφοίτους προηγούμενων ετών που προκύπτουν από τη συμμετοχή του υποψηφίου στις εξετάσεις των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων του έτους αυτού που του δίνουν και το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο βαθμός πρόσβασης κάθε μαθήματος διαμορφώνεται κατά 30% από τον προφορικό βαθμό και κατά 70% από το γραπτό βαθμό του πανελλαδικώς εξεταζομένου μαθήματος. Στις περιπτώσεις εκείνες που δεν υπάρχει προφορικός βαθμός σε ένα ή περισσότερα μαθήματα για διάφορους νόμιμους λόγους τότε ο βαθμός πρόσβασης στα μαθήματα αυτά είναι ο γραπτός στις τελικές εξετάσεις.

Βαθμός πρόσβασης της τάξης είναι ο μέσος όρος των βαθμών πρόσβασης όλων των μαθημάτων της αντίστοιχης τάξης στα οποία εξετάστηκε ο υποψήφιος.

Ο Γενικός βαθμός πρόσβασης για τους τελειοφοίτους και αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου που λαμβάνουν μέρος στις εξετάσεις τα αμέσως επόμενα έτη από αυτά της λήψης του απολυτηρίου τους διαμορφώνεται από τους βαθμούς πρόσβασης των δύο τελευταίων τάξεων. Ειδικότερα στη διαμόρφωση του Γενικού βαθμού πρόσβασης συμμετέχει κατά 30% ο βαθμός πρόσβασης της Β΄ Τάξης και κατά 70% αυτός της Γ΄ Τάξης, όπως αυτός διαμορφώθηκε από την τελευταία συμμετοχή του στις εξετάσεις.

Ο βαθμός πρόσβασης της Β΄ Τάξης δεν λαμβάνεται υπόψη αν είναι μικρότερος ή ίσος από τον αντίστοιχο της Γ΄ Τάξης.

Για όλους τους άλλους αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου που λαμβάνουν μέρος στις εξετάσεις μετά παρέλευση δύο ετών από τη λήψη του απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου, καθώς και για τους αποφοίτους άλλου τύπου λυκείου ο Γενικός Βαθμός πρόσβασης είναι ο Μέσος Όρος των γραπτών βαθμών που πέτυχαν στις εξετάσεις όλων των μαθημάτων της Γ΄ Τάξης που εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο.

Ειδικότερα κάτοχοι απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου οι οποίοι συμμετείχαν στις εξετάσεις τα έτη 2000, 2001, 2002 όλων των μαθημάτων της Γ΄ Τάξης που εξετάζονται πανελλαδικά μπορούν να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε ποσοστό 10% των θέσεων εισαγωγής χρησιμοποιώντας τον βαθμό πρόσβασης που προκύπτει από τα βαθμολογικά δεδομένα των εξετάσεων των ετών 2000, 2001, 2002.

Με βάση τα παραπάνω, η εισαγωγή των υποψηφίων με το σύστημα του απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου στις σχολές και τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται με βάση τα βαθμολογικά δεδομένα που περιέχονται στην **«Βεβαίωση για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»** εκτός από τις σχολές και τα τμήματα για τα οποία απαιτούνται και εξειδικευμένες γνώσεις ή δεξιότητες λόγω του γνωστικού αντικείμενου. Οι εξειδικευμένες γνώσεις ή δεξιότητες διαπιστώνονται ή με ειδικές εξετάσεις [εισαγωγικές] στα αντίστοιχα ειδικά μαθήματα ή με πρακτικές δοκιμασίες ή με προκαταρτικές εξετάσεις [υγειονομικές, αθλητικές, ψυχοτεχνικές], οι οποίες διενεργούνται κάθε χρόνο μετά το τέλος των απολυτηρίων εξετάσεων του Ενιαίου Λυκείου.

Για την διεκδίκηση μιας θέσης σε σχολή ή τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτείται η συμπλήρωση προτιμήσεων τμημάτων ή σχολών που ανήκουν **σε ένα ή δύο το πολύ από τα πέντε επιστημονικά πεδία** στα οποία είναι κατανεμημένες οι υπάρχουσες σχολές και τμήματα. Ο υποψήφιος μπορεί να δηλώσει τα σύνολο των σχολών ή τμημάτων των επιστημονικών πεδίων που επιθυμεί, και τις σχολές ή τμήματα για τα οποία απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες εφόσον έχει λάβει μέρος στις προβλεπόμενες διαδικασίες πιστοποίησης των γνώσεων ή δεξιοτήτων που κατά περίπτωση απαιτούνται.

Θέματα που αφορούν τον υπολογισμό των βαθμολογικών δεδομένων, τις ιδιαιτερότητες στον τρόπο επιλογής για ορισμένα τμήματα ή σχολές και τις ειδικές κατηγορίες εισαγομένων επειδή ισχύουν και θα αναφερθούν στο τροποποιημένο σύστημα που ισχύει σήμερα.

Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΗΜΕΡΑ

Από το σχολικό έτος 2005- 2006 οι μαθητές του Λυκείου έχουν να αντιμετωπίσουν ένα νέο σύστημα πανελλαδικών εξετάσεων εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τα βασικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι:

- Τα Πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα είναι **έξη [6]**
- Ο **Γενικός Βαθμός Πρόσβασης** καθορίζεται **αποκλειστικά** από τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα της Γ΄ Τάξης του Λυκείου
- Οι **αλλαγές** στους συντελεστές βαρύτητας
- Οι **περιορισμοί** στην επιλογή των Επιστημονικών Πεδίων
- Η επιλογή των Επιστημονικών Πεδίων πριν από τις εξετάσεις
- Το **βαθμολογικό όριο** εισαγωγής
- Ο ανώτατος αριθμός εισακτέων
- Η εξέταση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας σε όλα τα πεδία
- Έβδομο μάθημα οι Αρχές Οικονομικής Θεωρίας

Ειδικότερα:

- Οι μαθητές εξετάζονται υποχρεωτικά σε **έξη (6)** μαθήματα:
- Τα τέσσερα [4] είναι τα μαθήματα της Κατεύθυνσης
- Τα δύο [2] είναι τα μαθήματα της Γενικής Παιδείας
Από τα μαθήματα της Γενικής Παιδείας το μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας» εξετάζεται υποχρεωτικά από όλους το δεύτερο επιλέγεται από τα υπόλοιπα τέσσερα.
- Οι μαθητές όλων των κατευθύνσεων, εάν επιθυμούν εξετάζονται πανελλαδικά επιπλέον των έξι [6] μαθημάτων και στο μάθημα επιλογής «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», εφόσον το έχουν διδαχθεί.
- Ο υποψήφιος για την επιλογή του δεύτερου μαθήματος γενικής παιδείας που θα εξετασθεί σε εθνικό επίπεδο πρέπει να λάβει υπόψη του τα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας κατά επιστημονικό πεδίο καθώς και τα μαθήματα γενικής παιδείας που τα αντικαθιστούν με τους αντίστοιχους συντελεστές
- Ως προϋπόθεση συμμετοχής του υποψηφίου στην εισαγωγή στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι :
 1. Η επίτευξη από τον υποψήφιο, γενικού βαθμού πρόσβασης ίσου με το μισό του μεγίστου δυνατού αριθμού πρόσβασης ή
 2. Η επίτευξη από τον υποψήφιο συνολικού αριθμού μορίων τουλάχιστον ίσων με το μισό του μεγίστου δυνατού αριθμού μορίων.
- Η εισαγωγή στις σχολές ή στα τμήματα γίνεται με βάση τα μόρια που προκύπτουν από το άθροισμα των γινομένων του Γενικού Βαθμού Πρόσβασης, των Βαθμών Πρόσβασης των δύο μαθημάτων αυξημένης βαρύτητας και του βαθμού του τυχόν απαιτούμενου ειδικού μαθήματος [ή του Μέσου Όρου των βαθμών των δύο ειδικών μαθημάτων όπου αυτή προβλέπεται] με τους αντίστοιχους συντελεστές βαρύτητας.. Δηλαδή ισχύουν τα ακόλουθα:

- Στην περίπτωση που ο υποψήφιος προέρχεται από την ίδια κατεύθυνση από αυτή στην οποία ανήκουν τα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας:

$$\{[\text{Γενικός Βαθμός Πρόσβασης} * 8] + [\text{Βαθμός Πρόσβασης 1}^{\text{ου}} \text{Μαθήματος Αυξημένης Βαρύτητας} * 1,3] + [\text{Βαθμός Πρόσβασης 2}^{\text{ου}} \text{Μαθήματος Αυξημένης Βαρύτητας} * 0,7]\} * 100$$
- Στην περίπτωση που ο υποψήφιος προέρχεται από διαφορετική κατεύθυνση από αυτή στην οποία ανήκουν τα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας:

$$\{[\text{Γενικός Βαθμός Πρόσβασης} * 8] + [\text{Βαθμός Πρόσβασης 1}^{\text{ου}} \text{Μαθήματος Αυξημένης Βαρύτητας} * 0,9] + [\text{Βαθμός Πρόσβασης 2}^{\text{ου}} \text{Μαθήματος Αυξημένης Βαρύτητας} * 0,4]\} * 100$$
- Για τα Τμήματα και τις Σχολές που απαιτείται ειδικό μάθημα το σύνολο των μορίων δίνεται από τη σχέση:

$$\{[\text{Γενικός Βαθμός Πρόσβασης} * 8] + [\text{Βαθμός Πρόσβασης 1}^{\text{ου}} \text{Μαθήματος Αυξημένης Βαρύτητας} * 1,3] + [\text{Βαθμός Πρόσβασης 2}^{\text{ου}} \text{Μαθήματος Αυξημένης Βαρύτητας} * 0,7] + [\text{Βαθμός Ειδικού Μαθήματος} * 1 \text{ ή } 2 \text{ (κατά περίπτωση)}]\} * 100$$
- Ο Βαθμός Πρόσβασης κάθε μαθήματος υπολογίζεται ως εξής:
Βαθμός Πρόσβασης = (Γραπτός βαθμός) Χ 0,7 + (προφορικός βαθμός) Χ 0,3
 Αν η διαφορά μεταξύ του γραπτού και του προφορικού βαθμού είναι μεγαλύτερη από δύο (2) μονάδες τότε μειώνεται ή αυξάνεται ο προφορικός βαθμός, ώστε να διαφέρει από τον γραπτό κατά δύο μονάδες.
- Δηλαδή οι προβλεπόμενοι συντελεστές είναι :
- 8 για το Γενικό Βαθμό Πρόσβασης
- 1,3 για το πρώτο μάθημα αυξημένης βαρύτητας ή 0,9 στην περίπτωση αντικατάστασης από το μάθημα γενικής παιδείας
- 0,7 για το δεύτερο μάθημα αυξημένης βαρύτητας ή 0,4 στην περίπτωση αντικατάστασης από το μάθημα γενικής παιδείας
- Οι συντελεστές βαρύτητας για τα ειδικά μαθήματα και τις πρακτικές δοκιμασίες ανάλογα με το τμήμα είναι:
- 2 για τα τμήματα για τα τμήματα και τις κατευθύνσεις ξένων φιλολογιών και γλωσσών και για τα τμήματα μετάφρασης και διερμηνείας
- 2 για τα τμήματα για τα οποία απαιτείται η εξέταση στα μαθήματα ελεύθερο και γραμμικό σχέδιο ή αρμονία και έλεγχος μουσικών ακουστικών ικανοτήτων
- 1 για όλα τα άλλα τμήματα που απαιτείται ειδικό μάθημα ξένης γλώσσας
- 2 για τα ΤΕΦΑΑ [Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Ο **Γενικός Βαθμός Πρόσβασης** είναι ο Μ.Ο. των Βαθμών Πρόσβασης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων. Εφόσον κατά τον υπολογισμό των Βαθμών Πρόσβασης προκύπτει δεκαδικός αριθμός, ο Γενικός Βαθμός Πρόσβασης εκφράζεται με προσέγγιση εκατοστού και ο Βαθμός Πρόσβασης των μαθημάτων με προσέγγιση δεκάτου.
 Επιπλέον:
- Βαθμός ειδικού μαθήματος είναι ο γραπτός βαθμός που σημείωσε στην αντίστοιχη εξέταση ο υποψήφιος μετά την αναγωγή του στην εικοσάβαθμη κλίμακα με προσέγγιση δεκάτου. Για τις περιπτώσεις που εξετάζονται δύο ειδικά μαθήματα είναι ο μέσος όρος των βαθμών των δύο ειδικών μαθημάτων. Ο μέσος όρος υπολογίζεται μετά την αναγωγή των βαθμών των δύο μαθημάτων στην εικοσάβαθμη κλίμακα
- Στην περίπτωση που υποψήφιος έχει εξετασθεί σε περισσότερες από μία ξένες γλώσσες, τότε ως βαθμός στο μάθημα της ξένης γλώσσας, για τα τμήματα που απαιτούν εξέταση σε μία από τις ξένες γλώσσες από αυτές που εξετάστηκε, λαμβάνεται υπόψη ο μεγαλύτερος βαθμός από αυτούς που πέτυχε στις ξένες αυτές γλώσσες.
- Βαθμός πρακτικών δοκιμασιών είναι ο μέσος όρος των βαθμών που αντιστοιχούν στις τρεις δοκιμασίες - αγωνίσματα που διαγωνίστηκε ο υποψήφιος και ο οποίος εκφράζεται με προσέγγιση δεκάτου
- Αν ο υποψήφιος δεν πάρει μέρος στην εξέταση μαθήματος κατεύθυνσης, γενικής παιδείας ή επιλογής που επέλεξε να εξετασθεί σε εθνικό επίπεδο, τότε θεωρείται ότι εξετάστηκε στο συγκεκριμένο μάθημα και πήρε γραπτό βαθμό μηδέν (0).
 Μερικές διευκρινήσεις:
- **ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΜΟΡΙΩΝ:** Με νέα συμμετοχή στις εξετάσεις των 6 γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων (και διατήρηση προφορικών για μία διετία) χωρίς δικαίωμα κατοχύρωσης βαθμών.

- **ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΜΟΡΙΩΝ:** Συμμετοχή στις επόμενες Πανελλαδικές μόνο με καταθέσει μηχανογραφικού, αλλά για το 10% των θέσεων ανά τμήμα (εφόσον ο υποψήφιος έχει βαθμό πρόσβασης τουλάχιστον 10 ή σύνολο μορίων τουλάχιστον 10.000).
- **ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ:** Παρέχεται το δικαίωμα συμμετοχής σε νέα διαδικασία επιλογής για ΑΕΙ και ΤΕΙ (με νέες γραπτές εξετάσεις ή μόνο με την κατάθεση μηχανογραφικού) ενώ διατηρείται η εγγραφή σε τμήμα ή σχολή από προηγούμενη επιτυχία.
- **ΕΞΕΤΑΣΗ ΣΕ ΕΙΔΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ:** Μετά από τις απολυτήριες εξετάσεις και σε ειδικά εξεταστικά κέντρα διεξάγονται οι εξετάσεις των ειδικών μαθημάτων (χωρίς δικαίωμα κατοχύρωσης βαθμολογίας για τα επόμενα χρόνια).

Οι υποψήφιοι για τις Στρατιωτικές Σχολές, τις Σχολές Αστυνομίας και την Πυροσβεστική Ακαδημία υποβάλλονται σε προκαταρκτικές εξετάσεις (Αθλητικές, Υγειονομικές και Ψυχοτεχνικές δοκιμασίες) μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των απολυτηρίων εξετάσεων της Γ' Λυκείου.

Οι υποψήφιοι στα τμήματα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στα ΑΕΙ (εκτός από τις αθλητικές τους επιδόσεις σε προκαθορισμένα αθλήματα) όπως και στα τμήματα Λογοθεραπείας των ΤΕΙ πρέπει να πληρούν ειδικές προϋποθέσεις υγείας.

Επίσης:

- Τα βαθμολογικά δεδομένα αναγράφονται η **Βεβαίωση Πρόσβασης**, που χορηγείται:
 - I.) Στους τελειόφοιτους Ενιαίου Λυκείου που προάγονται και λαμβάνουν απολυτήριο μετά από συμμετοχή στις εξετάσεις που διενεργούνται σε εθνικό επίπεδο.
 - II.) Στους κατόχους απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου παλαιότερου σχολικού έτους οι οποίοι συμμετέχουν το έτος αυτό στις εξετάσεις όλων των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων της τελευταίας τάξης του Ενιαίου Λυκείου.
 - III.) Στους κατόχους απολυτηρίου παλαιού τύπου ή άλλου τύπου Λυκείου οι οποίοι συμμετέχουν το έτος αυτό στις εξετάσεις όλων των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων της τελευταίας τάξης του Ενιαίου Λυκείου, προκειμένου να αποκτήσουν δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με το νέο σύστημα
- **Η βαθμολόγηση των γραπτών :**
- Η Επιτροπή κάθε Βαθμολογικού Κέντρου ελέγχει αν υπάρχουν διαφορές βαθμολογίας μεταξύ των δύο βαθμολογητών κάθε γραπτού. Αν η διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών του α' και του β' βαθμολογητή είναι μικρότερη ή ίση με δώδεκα (12) μονάδες στην κλίμακα 0 - 100, τότε ο τελικός βαθμός είναι ο Μ.Ο. των δύο βαθμολογιών
- Αν η διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών α' και β' βαθμολογητή είναι μεγαλύτερη από δώδεκα (12) μονάδες στην κλίμακα 0 - 100, τότε καλύπτονται από την Επιτροπή του Βαθμολογικού Κέντρου οι βαθμοί και των δύο βαθμολογητών και το γραπτό δίνεται για αναβαθμολόγηση και σε τρίτο βαθμολογητή.
- Ο τελικός βαθμός του γραπτού στην περίπτωση αναβαθμολόγησης του είναι ο μέσος όρος που προκύπτει από το βαθμό του τρίτου βαθμολογητή με τον πλησιέστερο προς αυτόν βαθμό των δύο προηγούμενων, εκτός της περίπτωσης που ο βαθμός του τρίτου είναι μικρότερος από τους βαθμούς και των δύο πρώτων οπότε ως βαθμός του γραπτού λαμβάνεται ο μικρότερος βαθμός από αυτούς που έδωσαν οι δύο πρώτοι βαθμολογητές. Στην περίπτωση που ο βαθμός του τρίτου βαθμολογητή είναι ίσος με το μέσο όρο των βαθμών των δύο πρώτων ως τελικός βαθμός του γραπτού λαμβάνεται ο συγκεκριμένος μέσος όρος
- Η Επιτροπή κάθε Βαθμολογικού Κέντρου ελέγχει τον τρόπο βαθμολόγησης, την ποιότητα των αναβαθμολογήσεων και απευθύνει οδηγίες και συστάσεις στους βαθμολογητές.
- Η συμπλήρωση του Μηχανογραφικού Δελτίου και η επιλογή των υποψηφίων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:
- Κάθε υποψήφιος (ανάλογα με την Κατεύθυνση από την οποία προέρχεται) μπορεί να δηλώσει (ακόμη και όλα) τα Τμήματα από δύο Επιστημονικά Πεδία. Το σύνολο των Μορίων Εισαγωγής του όμως πιθανά να διαφέρει από Πεδίο σε Πεδίο (όταν αλλάζουν τα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας και μειώνονται οι αντίστοιχοι συντελεστές).
- Η προτεραιότητα με την οποία δηλώνονται, στο Μηχανογραφικό Δελτίο, οι προτιμήσεις για τα διάφορα Τμήματα προσδιορίζει και την επιτυχία στο ανάλογο Τμήμα για το οποίο επαρκούν και τα Μόρια του υποψηφίου.

- Κάθε Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ανακοινώνει, για τα Τμήματα του, έναν **αριθμό θέσεων εισακτέων** που συμπληρώνονται με τον πρώτο υποψήφιο (που έχει υψηλότερο αριθμό μορίων και δήλωσε το Τμήμα) και συνεχίζεται η διαδικασία κατά φθίνουσα σειρά μορίων μέχρι να συμπληρωθεί ο αριθμός των θέσεων. Εάν υπάρχει **ισοβαθμία** δύο ή περισσότερων υποψηφίων στην τελευταία θέση (**ΒΑΣΗ**) εισακτέων σε ένα τμήμα, τότε εισάγεται αυτός που έχει μεγαλύτερο Γενικό Βαθμό Πρόσβασης. Αν υπάρχει ξανά ισοβαθμία εισάγεται αυτός που έχει μεγαλύτερο άθροισμα βαθμών στα δύο μαθήματα Αυξημένης Βαρύτητας (που αντιστοιχούν στο Πεδίο που ανήκει το Τμήμα). Αν και πάλι υπάρχει ισοβαθμία, εισάγονται όλοι οι ισοβαθμούντες (της τριπλής αυτής ισοβαθμίας) ανεξάρτητα από τη σειρά που δηλώθηκε το Τμήμα στο Μηχανογραφικό. Αν όμως πρόκειται για Στρατιωτική ή Αστυνομική Σχολή η σειρά προτίμησης λαμβάνεται υπόψη ως τρίτο κριτήριο προτεραιότητας και εισάγεται αυτός που είχε προγενέστερη προτίμηση
- Όταν ο υποψήφιος, με τα Μόρια που συγκεντρώνει, μπορεί να πετύχει την εισαγωγή σε περισσότερα από ένα Τμήματα (αναφερόμαστε πάντα για όσα έχει δηλώσει προτίμηση) θα εισαχθεί σε αυτό για το οποίο η προτίμηση του είναι **προγενέστερη**.

[Μπουρίτσας, Γ, (2005)]

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι οι ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής των υποψηφίων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1964 μέχρι σήμερα είναι :

1. Το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο το 1965, που διήρκεσε 2 χρόνια (Ένωση Κέντρου) μετά από το οποίο επανήλθε το παλιό σύστημα των " Γενικών Εισητηρίων Εξετάσεων " (Χούντα)
2. Η περίοδος αυτή είναι και η περίοδος όπου υπάρχει πλήρης διαχωρισμός της διαδικασίας πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από τη διαδικασία περάτωσης των σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
3. Η 2η σημαντική αλλαγή γίνεται το 1979 -1980 με τις Πανελλήνιες εξετάσεις Α' και Β' Τύπου (Νέα Δημοκρατία). που εμφανίζει κοινά στοιχεία με το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο
4. Το 1983, θεσμοθετούνται οι " Γενικές Εξετάσεις", όπου εισάγονται οι Δέσμες στη Γ τάξη λυκείου (ΠΑ.ΣΟ.Κ.).
5. Κάθε κυβέρνηση φτιάχνει ένα Νόμο, αλλάζει το όνομα των εξετάσεων και με τα διάφορα διατάγματα που εκδίδει κάθε χρόνο (Β.Δ. ή Π.Δ.) ανάλογα με τις πιέσεις που υπάρχουν από το κοινωνικό σύνολο, τροποποιεί κάποια άρθρα ώστε να φαίνεται ότι διευκολύνει τους υποψηφίους (δραστική μείωση της εξεταζόμενης ύλης , ειδικές διατάξεις για την εισαγωγή χωρίς εξετάσεις ή μετά από ειδικές εξετάσεις κάποιων ομάδων, βελτίωση βαθμολογίας κλπ).
6. Επίσης μια γενική παρατήρηση είναι ότι το ποσοστό των εισαγόμενων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μεγαλώνει, [περίοδος μετά το 1981] ενώ ο λόγος υποψηφίων/ εισαγόμενων παραμένει σταθερός ή μικραίνει δηλαδή ευκολότερα εισάγεται ένας υποψήφιος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα οι βάσεις εισαγωγής στις «λεγόμενες» σχολές υψηλής ζήτησης ανεβαίνουν συνεχώς γεγονός που σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως «σφαγή» των υποψηφίων [χαρακτηρισμός των ΜΜΕ, των εφημερίδων και περιοδικών κλπ] αφού η εισαγωγή στα τμήματα εξαρτάται από τη σειρά κατάταξης των υποψηφίων και των αριθμό των θέσεων και όχι από τη βαθμολογία που ο κάθε υποψήφιος επιτυγχάνει κα εξαρτάται από παράγοντες όπως το επίπεδο ευκολίας ή δυσκολίας των θεμάτων και το επίπεδο των διαγωνιζόμενων .
7. Από το 1981 μέχρι και το 2004 υπήρχε η τάση να δίνεται η δυνατότητα σε μεγαλύτερο αριθμό υποψηφίων να εισάγεται στα Τριτοβάθμια Ιδρύματα προκειμένου να διασφαλισθεί η συνταγματική επιταγή για παροχή δυνατοτήτων εκπαίδευσης και σε αυτό το εκπαιδευτικό επίπεδο σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα. Η επιλογή αυτή συνδέθηκε εσφαλμένα με την ταύτιση της παροχής δυνατοτήτων για ανώτατη παιδεία με την επαγγελματική αποκατάσταση.
8. Μετά το 2004 τίθενται το θέμα της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε νέα βάση αφού πλέον δεν υπάρχει ελάχιστος αριθμός εισαγομένων αφού με τη καθιέρωση της βάσης εισαγωγής ο αριθμός των εισαγομένων θεωρητικά δεν έχει κατώτερο όριο εισαγομένων [μπορεί να μην εισαχθεί και κανείς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση].

9. Οι προτάσεις που διατυπώνονται δεν τεκμηριώνονται επιστημονικά και δεν διατυπώνουν με καθαρότητα τις αρχές επί των οποίων στηρίζονται.[αφορούν τις προτάσεις που συζητήθηκαν στα όργανα συμμετοχής και κοινωνικού ελέγχου της παιδείας (ΕΣΑΠ, ΣΑΠ, ΣΤΕ, ΕΣΥΠ, ΣΑΠΕ, ΣΑΤΕ), πρυτάνεων κλπ]
10. Η κοινή θέση όλων των ενδιαφερομένων φορέων ότι το όποιο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να είναι ανεξάρτητο από το σύστημα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι δεν είναι αυτονόητη επιλογή αφού δεν υιοθετείται η αυτονόητη πρόταση ότι ο μαθητής πρώτα ολοκληρώνει τις σπουδές του στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι οποίες πιστοποιούνται με μια καθορισμένη διαδικασία και ακολούθως υπάρχει μια ανεξάρτητη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
11. Η επιχειρηματολογία που θέτει το δίλημμα : Είναι δυνατόν να σπουδάξει κάποιος αν δεν επιτυγχάνει βαθμολογία ίση με κάποιο ελάχιστο βαθμολογικό όριο, δεν τεκμηριώνεται επιστημονικά, αφού η όποια βάση μπορεί να διαμορφώνεται από το επίπεδο των εξεταζόμενων θεμάτων και μπορεί να επιλυθεί με διαδικασίες αυστηρής αξιολόγησης μέσα στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης τέτοια επιχειρήματα υποκρύπτουν άρνηση συζήτησης θεμάτων που σχετίζονται με θέματα σχεδιασμού, ανάπτυξης ή συρρίκνωσης και αξιολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε τελευταία ανάλυση υπονομεύουν το δημόσιο χαρακτήρα του πανεπιστημίου και σχετίζονται με τις προτάσεις για ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων κερδοσκοπικών [αφού υπάρχουν σοβαρές εντάσεις για δημιουργία τμημάτων μόνο χαμηλού κόστους λειτουργίας] ή μη ή αμφίβολου επιστημονικού επιπέδου [αφού για παράδειγμα οι προτάσεις της ΓΣΕΕ αμφισβητούνται αν ληφθεί υπόψη το επίπεδο και το εύρος της συμμετοχής στα θεσμοθετημένα όργανα της παιδείας και της εκκλησίας για το κατά πόσο αυτά θα ανταποκρίνονται στοιχειωδώς στην εκπλήρωση των χαρακτηριστικών του πανεπιστημίου που είναι η ελευθερία στην έρευνα και τη διδασκαλία]
12. Ο αποκλεισμός στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα με βαθμολογικά κριτήρια εισαγωγής που χαρακτηρίζουν ανίκανους να σπουδάσουν άτομα τα οποία γίνονται αποδεκτά από ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ουσιαστικά αποδυναμώνει την όποια επιχειρηματολογία έχει αναπτυχθεί.

Η ΠΡΟΤΑΣΗ

- Θα πρέπει να διατυπωθούν προτάσεις που να χαρακτηρίζονται :
- Από ξεκάθαρους στόχους αναφορικά με τους πολιτικούς,, κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους για τους οποίους δίνεται η δυνατότητα παρακολούθησης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Επιστημονική τεκμηρίωση

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κλωνάρη, Α. Κωστόπουλος, Μπουρίτσας, Γ (1991) «Τα συστήματα εξετάσεων εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1964 μέχρι σήμερα, συγκριτική παρουσίαση , συμπεράσματα» Δ΄ Κοινό Συνέδριο Ένωσης Ελλήνων Φυσικών και Ένωσης Κυπρίων Φυσικών , Λαμία 21-22.12.1991.
- Μπουρίτσας, Γ, Γιάτας, . (2005) «Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». ΓΡΑΣΕΠ 1ΕΛ ΑΛ . Αθήνα, 2005
- Μπουρίτσας, Γ.,(2006) «Θεσμοί συμμετοχής και κοινωνικού ελέγχου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (1974-2006): Το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης» Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Σπουδές στην Εκπαίδευση. ΠΑΤΡΑ, Οκτώβριος 2006.
- ΥΠΕΠΘ, (1983), *Ο νόμος 1268/82 για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠΕΠΘ, (1983α), *Ο νόμος 1268/82 για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠΕΠΘ (6.1983-2.1994), Δελτίο ΕΣΑΠ [ΣΑΠ]. τ.1-19. Αθήνα:ΟΕΔΒ
- ΥΠΕΠΘ (1984), Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ένας χρόνος μετά....., Αθήνα:ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ (5.1994-5.1989), Δελτίο ΣΤΕ, τ1-7, Αθήνα:ΟΕΔΒ

- ΥΠΕΠΘ, (2000α), Πρόταση διαλόγου για τη θεσμοθέτηση του Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης.
- ΥΠΕΠΘ, (2000β), Τελικό κείμενο της Ομάδας Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης
- ΥΠΕΠΘ- Δ/ση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων «ΟΔΗΓΙΕΣ για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ελλήνων του εξωτερικού και τέκνων ελλήνων υπαλλήλων του υπηρετούν στο εξωτερικό για το έτος 2004», ΑΘΗΝΑ 2003
- ΥΠΕΠΘ- Δ/ση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων, «ΟΔΗΓΙΕΣ για την εισαγωγή αλλογενών-αλλοδαπών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας», ΑΘΗΝΑ 2004
- ΥΠΕΠΘ- Δ/ση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων Μηχανογραφικό Δελτίο [αίτηση – δήλωση προτιμήσεων] υποψηφίου για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με το σύστημα του Ενιαίου Λυκείου-, ΑΘΗΝΑ 2005
- ΥΠΕΠΘ- Δ/ση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων, «Ενιαίο Λύκειο – Σύστημα Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», ΑΘΗΝΑ 2004

ΦΕΚ

- N.2525, ΦΕΚ 188, τ. Α', 23.9.1997 « Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» ,
- N. 2552, ΦΕΚ.266, τ. Α', 23.12.1997 «Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις»,
- N. 2817, ΦΕΚ. 78, τ. Α', 14.3.2000 « Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»,
- Απ. Φ152.Β6/198, ΦΕΚ 472, τ. Β', 6.4.2000.,«Πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ορισμός ειδικών κατηγοριών και του τρόπου πρόσβασής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»,
- Π.Δ. 86, ΦΕΚ 73, τ. Α', 12.4.2001,«Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου», Ν.2909, ΦΕΚ 90, τ. Α', 2.5.2001.«Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»,
- ΑΠ. Φ253/Β6/1340, ΦΕΚ.565, τ. Β', 15.5.2001« Πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου τύπου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»,
- ΠΔ.26, ΦΕΚ 21, τ. Α', 12.2.2002,«Τροποποίηση του ΠΔ 86/2001(ΦΕΚ73 Α') «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου»»,
- N.2986, ΦΕΚ 24, τ. Α', 13.2.2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών , επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»,
- N. 3027, ΦΕΚ. 152, τ. Α', 28.6.2002. « Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»,
- ΠΔ.80, ΦΕΚ 77, τ. Α', 2.4.2003 «Τροποποίηση του ΠΔ 86/2001(ΦΕΚ73 Α') «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου»»,
- ΑΠ. Φ252/42540/Β6, ΦΕΚ. 543, τ. Β', 8.5.2003 «Τύπος περιεχόμενο, διάρκεια ισχύος και τρόπος υπολογισμού των βαθμών της ΒΕΒΑΙΩΣΗΣ της παραγράφου 13 του άρθρου 1 του Ν. 2525/1997, όπως συμπληρώθηκε με την παράγραφο 1 του άρθρου 1 του Ν. 2909/2001»,
- Υ.Α «Καθορισμός αριθμού εισακτέων σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για το Ακαδημαϊκό Έτος 2004-2005.
- ΥΑ63442/Γ2/27.6.2005 Πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα Γ' τάξης Ημερήσιου Ενιαίου Λυκείου και Δ' τάξης Εσπερινού Ενιαίου Λυκείου Πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου τύπου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Υ.Α. Φ253/120785/Β6/1.11.2005 Τύπος, περιεχόμενο, διάρκεια ισχύος και τρόπος υπολογισμού των βαθμών της ΒΕΒΑΙΩΣΗΣ της παραγράφου 13 του άρθρου 1 του Ν.2525/1997, όπως συμπληρώθηκε με την παράγραφο 1'του άρθρου 1 του Ν. 2909/2001
- Υ.Α. Φ253/120789/Β6/1.Π.2005 Διευκρινήσεις επί της αριθμ. Φ253/120785/β6/1.11.2005 Υπουργικής Απόφασης σχετικά με τα εξεταζόμενα μαθήματα και την επιλογή των επιστημονικών πεδίων
- Υ.Α.Φ252/121456/Β6/2.11.2005 Διευκρινήσεις επί της αριθμ. Φ253/120785/β6/1.11.2005 Υπουργικής Απόφασης σχετικά με τα εξεταζόμενα μαθήματα και την επιλογή των επιστημονικών πεδίων

ΤΟ ΟΘΩΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΑ ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ ΚΑΙ ΓΑΛΛΙΚΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΤΟΥ 19ου ΑΙΩΝΑ. ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ

Παναγιώτης ΠΕΡΣΙΑΝΗΣ

Εισαγωγή

Το Οθωνικό Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε σε μια εποχή (1837) κατά την οποία επιφέρονταν σημαντικές αλλαγές στα πανεπιστήμια της Γαλλίας και της Γερμανίας, δύο χωρών που βρίσκονταν σε πολύ στενές πολιτιστικές και πολιτικές σχέσεις με την Ελλάδα. Στη Γαλλία η Επανάσταση κατάργησε το 1793 τα παραδοσιακά πανεπιστήμια και έναν χρόνο αργότερα ίδρυσε νέες σχολές (facultés), κεντρικά επαγγελματικά σχολεία (écoles spéciales), και σχολεία εφαρμογών (écoles des applications), που έδιναν έμφαση στην κατάρτιση γιατρών, δασκάλων και στελεχών για τη διοίκηση, το στρατό και τη βιομηχανία. Οι σχολές αυτές δεν ονομάζονταν πανεπιστήμια (Ben David, 1977, σ. 15) (Zeldin, 1967, σ. 53) [1].

Στη Γερμανία ο Wilhelm von Humboldt ίδρυσε το 1810, ύστερα από εντολή του ηγεμόνα της Πρωσίας, το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Αυτό συνέβαλε πολύ στη σημαντική αλλαγή του χαρακτήρα των γερμανικών πανεπιστημίων, τα οποία με τη σειρά τους άσκησαν τεράστια επίδραση σε πολλά ξένα πανεπιστήμια και ιδιαίτερα τα Αγγλικά, τα Σκωτικά, τα Αμερικανικά και τα Ιαπωνικά (B. Clark, 1984, σσ.35-36).

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα πανεπιστήμια των δύο αυτών χωρών επηρέασαν το σχεδιασμό του Οθωνικού Πανεπιστημίου. Κάτι ανάλογο άλλωστε είχε συμβεί με όλους σχεδόν τους θεσμούς που εγκαθιδρύθηκαν στην ελεύθερη Ελλάδα. Είναι γνωστή η περίφημη φράση του Γ. Ράλλη, του πρώτου Κοσμήτορα της Νομικής Σχολής, στο λογύδιό του κατά τα εγκαίνια του Πανεπιστημίου στις 3 Μαΐου 1837: «Οι νόμοι μας είναι εν μέρει οι νόμοι της ελευθέρας Γαλλίας, εν μέρει οι νόμοι της σοφής Γερμανίας» (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ. 128).

Η επίδραση από τα γερμανικά και γαλλικά πανεπιστήμια ήταν αναμενόμενη και για έναν άλλο λόγο. Σχεδόν όλοι οι καθηγητές που διορίστηκαν το 1837 και τα επόμενα τριάντα χρόνια ήταν απόφοιτοι των γερμανικών και γαλλικών πανεπιστημίων. Για το θέμα αυτό υπήρξε μάλιστα ειδική πρόνοια στο Διάταγμα της 31 Δεκ. 1836. Το άρθρο 4 προνοούσε ότι ως καθηγητές «θέλουν εκλέγεσθαι ... οι επιτυχώς φοιτήσαντες εις ξένα περίφημα πανεπιστήμια» (Α. Δημαράς, 1973, τομ. Α., σ. 76).

Ιδιαίτερα επηρέασε το μοντέλο του γερμανικού πανεπιστημίου, αφού η Ελλάδα εκυβερνάτο από γερμανό βασιλιά, τον οποίο επιτρόπευσαν για ένα διάστημα δύο γερμανοί αντιβασιλείς. Σημαντικό ρόλο επίσης διαδραμάτισε το γεγονός ότι στο πανεπιστήμιο εργάστηκαν από την αρχή για επτά χρόνια γερμανοί καθηγητές (Πανταζίδης, 1889, σ. 41).

Η γερμανική επίδραση μαρτυρείται ρητά τόσο από ακαδημαϊκούς όσο και από ιστορικούς. Το 1884 ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Δημ. Βερναρδάκης ελεεινολόγησε τη γερμανική επίδραση με την εξής παρατήρηση: «Του γερμανικού τούτου πιθηκισμού αι συνέπειαι είναι πολλάί και ολέθριαι» (Βερναρδάκης, 1884, σ. 413). Πέντε χρόνια αργότερα ο χρονικογράφος και καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωάννης Πανταζίδης αποφάνθηκε ρητά πως «το ημέτερον πανεπιστήμιον ωργανίσθη κατά το παράδειγμα των Γερμανικών» (Πανταζίδης, 1889, σ. 7). Ανάλογες απόψεις διατύπωσε ο Στ. Φασουλάκης, ο οποίος γράφοντας το 1989 υποστήριξε πως «οι όλοι θεσμοί αντέγραφαν ακριβώς το γερμανικό πανεπιστήμιο» (Φασουλάκης, 1989, σ. 101).

Η αναφορά σε επίδραση των γαλλικών πανεπιστημίων δεν είναι τόσο ρητή ούτε αφορά αποκλειστικά τους πανεπιστημιακούς θεσμούς, όπως γίνεται στην περίπτωση της επίδρασης των γερμανικών πανεπιστημίων. Αφορά περισσότερο το πνεύμα και την ιδεολογία. Έτσι, ο Κ.Θ. Δημαράς υπενθυμίζει πως «το Οθωνικό Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε ανάμεσα σε δύο γαλλικές επαναστάσεις, στις οποίες ο φοιτητικός κόσμος έλαβε μέρος αποφασιστικά, και κατά τρόπο εντυπωσιακό: 1830, 1848» και πως αυτό ήταν φυσικό να αποτελέσει πρότυπο για τους Έλληνες φοιτητές (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ. 151). Είναι πολύ γνωστό επίσης πως οι Έλληνες συγκινούνταν πάρα πολύ από τις ιδέες για ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα που είχε κηρύξει η Γαλλική Επανάσταση. Ακόμα και ενώπιον του γερμανού βασιλιά ο Κοσμήτορας της Νομικής Σχολής Γ. Ράλλης φρόντισε να διακηρύξει αυτή την επίδραση, υπαινικτικά μεν αλλά πολύ έντονα, στα εγκαίνια του Πανεπιστημίου, όταν έλεγε πως «οι περισσότεροι πολιτικοί οργανισμοί μας εστηρίχθησαν εις τας πλέον

φιλελευθέρους αρχάς των νεωτέρων κοινωνιών» (Κ. Θ. Δημαράς, 1987, σ. 128). Το ίδιο συγκινούνταν και από τις συνεχείς επαναστάσεις για ελευθερία και δημοκρατία.

Η εντύπωση που αποκομίζει κανείς από τη μελέτη των χαρακτηριστικών του Οθωνικού Πανεπιστημίου, όπως αυτά διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, είναι πως αυτά είναι πολύ περισσότερο περίπλοκα από ό,τι φαίνονται εκ πρώτης όψεως και πως δεν ερμηνεύονται με την απλή αναφορά σε δανεισμό από ξένα πανεπιστήμια. Το Πανεπιστήμιο ήταν ένας ζωντανός οργανισμός που λειτουργούσε μέσα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και συγκεκριμένες συνθήκες και ήταν φυσικό να αναζητεί κάθε φορά λύσεις στα προβλήματά του που ταίριαζαν στα τοπικά δεδομένα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις ξένες επιδράσεις δημιούργησε ένα σύνθετο προϊόν που χρήζει αναλυτικής ερμηνείας.

Η μελέτη αυτή επιχειρεί ακριβώς αυτό. Συγκρίνει λεπτομερώς το Οθωνικό Πανεπιστήμιο, όπως αυτό διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, με τα γερμανικά και γαλλικά πανεπιστήμια του 19ου αιώνα σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσει τα χαρακτηριστικά του. Στο πρώτο μέρος της μελέτης παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του Οθωνικού Πανεπιστημίου με αναφορά σε δεκατέσσερις διαφορετικές πτυχές / εννοιολογικά συνεχή, και στο δεύτερο συγκρίνονται αυτά τα χαρακτηριστικά με τα αντίστοιχα των γερμανικών και γαλλικών πανεπιστημίων. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθούν αυτά τα χαρακτηριστικά με αναφορά τόσο στα ξένα πρότυπα όσο και στις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της Ελλάδας.

A. Τα χαρακτηριστικά του Οθωνικού Πανεπιστημίου, όπως αυτά διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα

Τα εννοιολογικά συνεχή πάνω στα οποία βασίζεται η παρουσίαση των χαρακτηριστικών του Οθωνικού Πανεπιστημίου είναι τα εξής δεκατέσσερα:

1. Ο σκοπός του Πανεπιστημίου.
2. Η δομή του Πανεπιστημίου (Σχολές και ιεράρχησή τους).
3. Οι αντιλήψεις για το τι αποτελεί αξιόλογη γνώση.
4. Οι αντιλήψεις για τη σχέση της επιστημονικής γνώσης με τις αξίες και την οικοδόμηση μιας «αγαθής» κοινωνίας.
5. Η αντίληψη για το τι αποτελεί κύριο έργο του Πανεπιστημίου.
6. Το περιεχόμενο σπουδών.
7. Η σχέση του περιεχομένου της ανώτερης εκπαίδευσης με εκείνο της μέσης.
8. Βαθμίδες ακαδημαϊκού προσωπικού και σχέσεις μεταξύ τους.
9. Σχέσεις ακαδημαϊκών με το κράτος.
10. Βαθμός ελευθερίας διδασκαλίας και ελευθερίας μάθησης.
11. Τρόπος αμοιβής των ακαδημαϊκών.
12. Σύστημα διδασκαλίας.
13. Η αξία του πτυχίου για την πρόσληψη σε δημοσιοϋπαλληλική θέση.
14. Γενικός χαρακτήρας των πανεπιστημιακών σπουδών.

Όπως γίνεται φανερό, ο πιο πάνω κατάλογος περιλαμβάνει και κριτήρια που αγνοήθηκαν στις συγκρίσεις που έγιναν μέχρι σήμερα μεταξύ του Πανεπιστημίου Αθηνών και των Γερμανικών και Γαλλικών πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τα τρία βασικά κριτήρια α) του σκοπού του πανεπιστημίου, β) των τρόπων αντίληψης της φύσης της γνώσης, και γ) των τρόπων αντίληψης της λειτουργίας της επιστημονικής γνώσης, δηλαδή της απάντησης που δίνεται στο ερώτημα σχετικά με τις σχέσεις της επιστημονικής γνώσης με τις αξίες και την οικοδόμηση μιας «αγαθής» κοινωνίας. Τα κριτήρια αυτά είναι πολύ σημαντικά, γιατί πάνω σ' αυτά στηρίζεται η διάκριση των πέντε διαφορετικών μοντέλων πανεπιστημίων που λειτούργησαν μέχρι σήμερα, δηλαδή α) του παραδοσιακού ή μεσαιωνικού, β) του φιλελεύθερου ή Oxbridge ή Αγγλικού, γ) του θετικιστικού ή Γαλλικού δ) του σχετικιστικού ή χρησιμοθηρικού και ε) του ουμανιστικού ή γερμανικού (Γαλλικού) (Aviram, 1992, σ. 399). Ο κατάλογος περιλαμβάνει επίσης και τα κριτήρια της σχέσης του περιεχομένου της ανώτερης εκπαίδευσης μ' εκείνο της μέσης, της αξίας του πτυχίου για την πρόσληψη σε δημοσιοϋπαλληλική θέση, και του γενικού χαρακτήρα των πανεπιστημιακών σπουδών.

Στη συνέχεια του άρθρου θα γίνει η παρουσίαση των χαρακτηριστικών του Πανεπιστημίου Αθηνών με βάση τα δεκατέσσερα αυτά χαρακτηριστικά.

1. Ο σκοπός του πανεπιστημίου

Με βάση τα λογύδια του Πρύτανη και των τεσσάρων Κοσμητόρων που εκφωνήθηκαν κατά τα εγκαίνια του Οθωνικού πανεπιστημίου στις 3 Μαΐου 1837 μπορεί να συναχθεί πως οι κύριοι σκοποί του Πανεπιστημίου ήταν δύο: α) να εκπαιδεύσει τους ανθρώπους που θα στελέχωναν τη διοίκηση, τα δικαστήρια, τα νοσοκομεία, τα σχολεία, και τα ελεύθερα επαγγέλματα της χώρας, και β) να μορφώσει τους αποστόλους που θα μεταλαμπάδευσαν τον ελληνικό πολιτισμό στην Ανατολή. Ο Κ. Θ. Δημαράς ονομάζει τον πρώτο σκοπό επαγγελματικό και τον δεύτερο ιδεολογικό (πολιτικό και εθνικό) (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ. 50).

Ο επαγγελματικός σκοπός φαίνεται πως ήταν ο πιο σημαντικός. Τούτο καθίσταται σαφές και από το Βασιλικό Διάταγμα της 22 Απριλίου 1837, το οποίο αναφέρει ρητά πως ο σημαντικότερος σκοπός του Πανεπιστημίου είναι ο «περί μορφώσεως αξίων διδασκάλων διά τα γυμνάσια και τα ελληνικά σχολεία» (Α. Δημαράς, 1973, τομ. Α, σ. 86).

Τον επαγγελματικό σκοπό εξήραν και δύο από τους κοσμήτορες στα λογύδια τους στα εγκαίνια. Ο κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής Νεόφυτος Βάμβας αφιέρωσε μεγάλο μέρος του λόγου του για να περιγράψει τα προσόντα και την κοινωνική αποστολή των αποφοίτων του Πανεπιστημίου. Μεταξύ άλλων είπε και τα εξής:

«Από τούτο λοιπόν το Πανεπιστήμιον θέλουν εξέρχεσθαι εις το εξής εκκλησιαστικοί πάσης τάξεως έχοντες την προσήκουσαν παιδείαν προς διακονίαν του Θείου λόγου και προς οδηγίαν του χριστιανικού ημών λαού... Από το Πανεπιστήμιον τούτο θέλουν εξέρχεσθαι νομικοί, πολιτικοί, ρήτορες, και δικασταί... Ενταύθα και η φιλόφρων ιατρική ... θέλει διδάσκειν τους νέους Έλληνες ... τα διάφορα είδη των εκτεταμένων της γνώσεως ... Τέλος πάντων η Φιλοσοφική Σχολή... θέλει μορφώνειν την νεολαίαν μας εις την Φιλολογίαν, Ελληνικήν και Λατινικήν, εις την αρχαιολογίαν, ιστορίαν, μαθηματικά, φυσικά, χημείαν, ρητορικήν ...» (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σσ.101-102).

Ο Κοσμήτορας της Θεολογικής Σχολής Μισαήλ Αποστολίδης επίσης τόνισε πως από το Πανεπιστήμιο θα εξέρχονταν «της Θέμιδος οι λειτουργοί και του Ασκληπείου οι θιασώται ... διά να συντελώσιν έπειτα εις της κοινωνίας ημών την ευημερίαν» (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ. 111).

Από τα λογύδια των Κοσμητόρων φαίνεται πως ο επαγγελματικός ρόλος του Πανεπιστημίου δεν συνίστατο απλώς στη διδασκαλία των εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων. Περιλάμβανε επίσης την επιλογή της ελίτ που θα εκπαιδεύε και τον εξοπλισμό της με τις νοητικές εκείνες δεξιότητες που θα αποτελούσαν τα αναγκαία διανοητικά εργαλεία για απόκτηση της εξειδικευμένης γνώσης. Χωρίς αυτές τις ικανότητες δεν θα ήταν χρήσιμοι ούτε «οι δικαιότεροι του πεπολιτισμένου κόσμου» νόμοι ούτε οι καλύτεροι οργανισμοί. Όπως τόνισε ο Κοσμήτορας της Νομικής Σχολής Γ. Ράλλης, «δεν θέλουν... ωφελήσει οι νόμοι, όταν δεν θέλουν τους εννοεί εκείνοι εις τους οποίους μέλλουν να εφαρμοσθώσιν. Δεν θέλουν χρησιμεύσει οι οργανισμοί, όταν εις μάτην θέλουν ζητούνται χείρες επιτήδεια να τουςβάλουν εις ενέργειαν» Οι ικανότητες αυτές αποτελούν, κατά τον Γ. Ράλλη, «την ψυχήν, η οποία μέλλει να τα ζωογονήση όλα» (Κ.Θ. Δημαράς 1987, σ. 128).

Ο δεύτερος στόχος, ο ιδεολογικός, εκφράστηκε κυρίως από τον Πρύτανη Κ. Σχινά. Στο λογύδιό του κατά τα εγκαίνια του Πανεπιστημίου ο Κ. Σχινάς διατύπωσε τον «διαμετακομιστικό», όπως αποκλήθηκε αργότερα, ρόλο (Μουλλάς, 1985, σ. 119) του Πανεπιστημίου, δηλαδή το ρόλο της «μετακένωσης» του επιστημονικού λόγου από τη Δύση στην Ελλάδα και της από εκεί, ύστερα από επιτόπια ανάπτυξή του, μετάδοσής του στον αλύτρωτο ελληνισμό της Ανατολής: «*Το Ελληνικόν πανδιδακτήριον ... κείμενον μεταξύ της Εσπέρας και της Έως, είναι προωρισμένον να λαμβάνη αφ' ενός μέρους τα σπέρματα της σοφίας, και αφού τα αναπτύξη εν εαυτώ ιδίαν τινά και γόνιμον ανάπτυξιν, να τα μεταδίδω εις την γείτονα Έω νεαρά και καρποφόρα*» (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ.34).

Ο Κ. Θ. Δημαράς υποστηρίζει πως το χωρίο αυτό αποτελεί πρώιμη υποτύπωση του ιδεολογήματος της Μεγάλης Ιδέας, το οποίο διατυπώθηκε σαφέστερα αργότερα από τον πολιτικό Ιωάννη Κωλέττη στην

αγόρευσής του στην Εθνοσυνέλευση στις 14 Ιανουαρίου 1844. Τεκμηρίωσε επίσης πως δύο από τους άλλους ομιλητές των εγκαίνιων, ο Κοσμήτορας της Θεολογικής Σχολής Μισαήλ Αποστολίδης και ο Κοσμήτορας της Ιατρικής Αναστάσιος Λευκιάς, είχαν εκφράσει μερικά χρόνια πριν από τα εγκαίνια ανάλογες αντιλήψεις για το ρόλο του Πανεπιστημίου (Κ.Θ. Δημαράς, 1989, σ. 47).

Μέρος του ιδεολογικού αυτού σκοπού είναι και η επιδίωξη πνευματικής αναγνώρισης της Ελλάδας από την Ευρώπη με την ένταξη των επιστημόνων της στον επιστημονικό κόσμο της Ευρώπης. Τον στόχο αυτό διατύπωσε το 1841 ο Πρύτανης Γ. Ράλλης, ο οποίος εξέφρασε τη χαρά του για τη σύνδεση του Οθωνικού πανεπιστημίου «*με τον λοιπόν φωτισμένον κόσμον, όστις ου μόνον το ηγάπησε και το υπεστήριξε παντοιοτρόπως, αλλά και το ετίμησε κατατάζας αυτό ευθύς εξ αρχής εις την αυτήν με τα λοιπά της Ευρώπης Πανεπιστημεία τάξιν και αξιώσας να παρευρίσκωνται και τα μέλη αυτής εις τας ετησίαις των επιστημόνων συνόδους της Ευρώπης, εις τας αφθόνους πηγάς της οποίας αντλούντες εκάστοτε οι συνάδελφοί μας θέλουν επανερχόμενοι μεταξύ μας ποτίζειν με τα καθαρά εκείνα νάματα τας αποξηρανθείσας της Έω πεδιάδας, μεταβιβάζοντες ανεπαισθήτως τον πολιτισμόν της Εσπερίας εις την Ανατολήν*» (Λόγος... 1842, σ. 18).

2. Η δομή του Πανεπιστημίου

Το Οθωνικό πανεπιστήμιο περιλάμβανε τέσσερις σχολές:

«*δηλαδή α'. την της θεολογίας β'. την των νομικών επιστημών γ'. την της ιατρικής δ'. την της φιλοσοφίας και της άλλης εγκυκλίου παιδείας*». Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Βασιλικού Διατάγματος ίδρυσης του Πανεπιστημίου της 14 Απριλίου 1837, το Πανεπιστήμιο με τις τέσσερις αυτές σχολές περιλάμβανε «*όλους τους κλάδους της ανωτάτης επιστημονικής εκπαίδευσέως*». Στο άρθρο 3 του ίδιου Διατάγματος αναφέρεται πως η σύσταση του Πανεπιστημίου θα επανεξεταζόταν σύντομα για να αποφασισθεί κατά πόσο η Σχολή της Φιλοσοφίας θα χωριζόταν σε δύο σχολές ή θα διαιρούνταν σε τμήματα (Α. Δημαράς, 1973, τομ. Α, σ. 73).

Η αντιπαραβολή του Διατάγματος αυτού προς το Διάταγμα που είχε εκδοθεί στις 31 Δεκ. 1836 από τον Αντιβασιλέα Άρμανσπεργκ απόντος του Όθωνος και δεν επικυρώθηκε στη συνέχεια από τον Όθωνα δείχνει πως η ιεράρχηση των σχολών άλλαξε την τελευταία στιγμή. Συγκεκριμένα, στο διάταγμα του Άρμανσπεργκ η Θεολογική Σχολή είναι δεύτερη. Πρώτη είναι η Φιλοσοφική Σχολή, η οποία αναφέρεται ως σχολή «*των γενικών επιστημών, ως φιλοσοφίας, φιλολογίας, μαθηματικών και φυσικών επιστημών, ιδίως δε χημείας, φυσικής, αστρονομίας, των διαφόρων μερών της φυσικής ιστορίας, γεωγραφίας, καταστατικής και ιστορίας με τας βοηθητικές επιστήμας αυτών*». (Α. Δημαράς, 1973, τομ., Α', σ. 72).

3. Οι αντιλήψεις για το τι αποτελεί αξιόλογη γνώση

Από ό,τι φαίνεται από τα στοιχεία που υπάρχουν, η γνώση που αξίζει είναι η ωφέλιμη γνώση, αυτή που θα βοηθήσει τους φοιτητές να καταρτιστούν στο επάγγελμα με το οποίο θα απασχοληθούν. Στους λόγους των καθηγητών του Πανεπιστημίου δεν γίνεται αναφορά στην αξία της γνώσης ως γνώσης, της γνώσης για χάρη της γνώσης. Ο Πρύτανης Κ. Σχινάς, για παράδειγμα, αναφέρει στο λογύδριό του πως το γεγονός πως το Οθωνικό Πανεπιστήμιο ήταν «οψίγονον», άργησε δηλαδή να ιδρυθεί σε σχέση με τα λοιπά ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, είχε τα καλά του, γιατί θα ήταν σε θέση να αποφύγει «*τας λοιπές εκείνων περιπλογίας*» (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ. 33). Το 1868 ο Πρύτανης Θεόδωρος Ορφανίδης επίσης επιχειρηματολογώντας εναντίον της παροχής στους υφηγητές της ελευθερίας να μπορούν να διδάσκουν όποια επιστήμη ήθελαν, υποστήριξε πως κάτι τέτοιο εγκυμονούσε τον κίνδυνο να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο «*μαθήματα επουσιώδη, ίνα μη είπω άγνωστα και πρωτοφανή*» (Λάμπρας, 1989, σ. 142).

Είναι χαρακτηριστικό επίσης πως αμέσως με την ίδρυση του Πανεπιστημίου ανατέθηκε σε ανώτερους δημόσιους υπαλλήλους να διδάσκουν ως «επιτίμιοι» καθηγητές μαθήματα στο Πανεπιστήμιο (Άρθρο 9 του Διατάγματος της 14 Απρ. 1837, Α. Δημαράς, 1973, τόμ. Α, σ. 75). Όσο κι αν αυτό έγινε για λόγους οικονομίας και ως προσωρινή λύση, φανερώνει ταυτόχρονα την αντίληψη πως η γνώση που διδάσκεται στο πανεπιστήμιο δεν πρέπει να διαφέρει ουσιαστικά από τη χρήσιμη γνώση που εφαρμόζεται στην πράξη.

Ιδιαίτερα ενδεικτικές είναι επίσης οι απόψεις του Κοσμήτορα Γ. Ράλλη για τη χρησιμότητα των γνώσεων που προσφέρει η Νομική Σχολή. Στο λογύδιό του της 3 Μαΐου 1837 απευθυνόμενος στους φοιτητές της Σχολής είπε και τα εξής:

«Τα διάφορα μαθήματα τα οποία οι καθηγηταί της (νομικής σχολής) είναι έτοιμοι να σας προσφέρουν μέλλουν να σας διδάξουν την μεγάλην τέχνην του διοικείν τα έθνη, την τέχνην του να μη καταθλίβεται ο αδύναμος από τον δυνατόν, ο απλούς από τον πανούργον, την τέχνην του να συμπράττουν όλοι αδιαφόρως και δυνατοί και αδύνατοι, και πλούσιοι και πένητες, εις την εξολόθρευσιν παντός αιτίου καταστρεπτικού της ευταξίας και των νόμων, την τέχνην του να προάγεται το εμπόριον, να ενθαρρύνεται η βιομηχανία, να διατηρείται η καλή πίστις, ήτις είναι η ζωή αμφοτέρων, την τέχνην τέλος του να ζώμεν ελεύθεροι και ευνομούμενοι υπό το κράτος του πλέον φιλελευθέρου και του πλέον φίλου των νόμων Βασιλέως» (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, 128-129).

4. Οι αντιλήψεις για τη σχέση της επιστημονικής γνώσης με τις αξίες και την οικοδόμηση μιας «αγαθής» κοινωνίας

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών δεν υιοθέτησε τη θέση του γαλλικού θετικισμού πως η επιστήμη πρέπει να ασχολείται αποκλειστικά και μόνο με τα πράγματα και τα γεγονότα και να αποκλείει κάθε ενασχόληση με τις αξίες και με θέματα που αφορούν στην οικοδόμηση μιας «αγαθής κοινωνίας». Κάτι τέτοιο θα ήταν φυσικά εξ ορισμού αντιφατικό για ένα πανεπιστήμιο που είχε ως έναν από τους σκοπούς του τον πολιτικό και εθνικό σκοπό της μετάδοσης του ελληνικού πολιτισμού στις χώρες της Ανατολής. Η αντίληψη που ίσχυσε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ήταν πως η επιστημονική γνώση δεν χωρίζεται από τη συζήτηση περί αξιών και πως συμβάλλει στην ανάπτυξη της ηθικής ζωής βοηθώντας στη διατήρηση και επικράτηση των γενικών αληθειών.

Η θέση αυτή του Πανεπιστημίου εκφράστηκε από τον ίδιο το βασιλιά Όθωνα κατά την κατάθεση του θεμελίου λίθου του Πανεπιστημίου στις 2 Ιουλίου 1839. Εκφράστηκε επίσης στους λόγους των κοσμητόρων όχι μόνο κατά την τελετή των εγκαινίων στις 3 Μαΐου 1837 αλλά και σε μεταγενέστερες περιπτώσεις. Όλοι υποστήριζαν πως η γνώση συμβάλλει στη διαμόρφωση «αγαθής» ζωής και «αγαθής» κοινωνίας.

Ο βασιλιάς Όθωνας ανέφερε τα εξής κατά την κατάθεση του θεμελίου λίθου:

«Η ελληνική νεολαία θέλει διδαχθεί εις το κατάστημα τούτο τας ηθικάς και επιστημονικάς εκείνας γνώσεις, αι οποίαι μόναι μορφώνουσαι το πνεύμα και την καρδίαν δύνανται να καταστήσωσι τον άνθρωπον άξιον να εκπληρώση τον υψηλόν της θείας προνοίας προορισμόν του» (Σκαρπαλέζος, 1964, σ. 35).

Ο Κοσμήτορας της Θεολογικής Σχολής Μ. Αποστολίδης ονομάζει το Πανεπιστήμιο «*ψυχής και σώματος ιατρείον*» (Κ. Θ. Δημαράς, 1987, σ. 111).

Στις 9 Νοεμβρίου 1841 ο Πρύτανης Γ. Ράλλης παραδίδοντας την πρωτανεία στο νέο πρύτανη ανέφερε στο λόγο του και τα εξής:

«Για όλους τους οπουδήποτε διαμένοντας Έλληνες ... υπάρχει πλέον κέντρον ελληνικής σπουδής, εις ό πρέπει να στρέψουν τα όμματά των όσοι επιθυμούν να διδαχθούν οι ίδιοι ή να δώσωσιν εις τους παιδιάς των γνώσεις επιστημονικάς συνδεδεμένας με ελληνικήν παιδείαν» (Κ. Θ. Δημαράς, 1987, σ. 133).

5. Η αντίληψη για το τι αποτελεί κύριο έργο του Πανεπιστημίου

Η αντίληψη που διαφαίνεται από τα λεγόμενα των πρωτεργατών του Πανεπιστημίου είναι πως κύριο έργο του πανεπιστημίου είναι η διδασκαλία. Για πολλά χρόνια δεν γίνεται καμιά αναφορά σε έρευνα και επέκταση των ορίων της γνώσης με την παραγωγή νέας. Το έργο των ακαδημαϊκών περιορίζεται, σύμφωνα με τη διατύπωση του πρώτου Πρύτανη, σε «*ιδίαν τινά και γόνιμον ανάπτυξιν*» των γνώσεων που θα δανειζονταν από τα πανεπιστήμια της Δύσης. Ακόμα και όταν αργότερα υπογραμμίζονταν η ανάγκη ίδρυσης φροντιστηρίων στο Πανεπιστήμιο, αυτό γινόταν για παιδαγωγικούς μάλλον παρά επιστημονικούς σκοπούς (Καραμανωλάκης, 2002, σ. 516).

Με την κατάσταση αυτή δεν είναι άσχετο και το γεγονός ότι ολόκληρο το 19ο αιώνα το Πανεπιστήμιο δεν καθιέρωσε σειρά επιστημονικών δημοσιευμάτων ούτε ίδρυσε επιστημονικό περιοδικό. Η παράλειψη αυτή δημιούργησε, μεταξύ άλλων, και πρόβλημα έλλειψης επιστημονικών εντύπων του Πανεπιστημίου που θα

προσφέρονταν ως αντιχάρισμα στις προσφορές των ξένων επιστημονικών ιδρυμάτων προς αυτό (Σκλαβενίτης, 1989, σ. 115).

6. Το περιεχόμενο σπουδών

Το περιεχόμενο σπουδών αποτελείται κυρίως από γενικές παρά εξειδικευμένες γνώσεις. Η έμφαση τόσο στη διδασκαλία όσο και στις εξετάσεις είναι στο εύρος της γνώσης παρά στο βάθος με αποτέλεσμα η εξειδίκευση να είναι πολύ περιορισμένη.

Η ευρύτητα αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη στην τέταρτη σχολή, η οποία, όπως αναφέρθηκε, είχε ως κύριο έργο «τον περί μορφώσεως αξίων διδασκάλων διά τα γυμνάσια και τα ελληνικά σχολεία». Στόχος των σπουδών της ήταν η ευρεία κατάρτιση και η απόκτηση γενικών γλωσσικών και λογικών δεξιοτήτων παρά η εξειδίκευση.

Το γενικό περιεχόμενο των σπουδών φαίνεται, εκτός των άλλων, και από την ασάφεια των τίτλων των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν οι καθηγητές. Έτσι, για παράδειγμα, στο Πρόγραμμα της Θερινής Εξαμηνίας του 1837 οι καθηγητές της Ιατρικής Σχολής διδάσκουν Βοτανική, Χημεία, Ανθρωπολογία, Φυσική, Οστεολογία και Συνδεσμολογία. Ένας διδάσκει Εγκυκλοπαιδεία Ιατρική (Κ. Θ. Δημαράς, 1987, σ. 181). Στη Φιλοσοφική Σχολή διδάσκουν Γενική, Μέση Ιστορία, Φιλοσοφία κ.ά. (Καραμανωλάκης, 2002, σ. 515). Φαίνεται επίσης και από τους τίτλους των καθηγητών. Πολλοί απ' αυτούς είναι καθηγητές δυο διαφορετικών επιστημών. Έτσι, ο Νεόφυτος Βάμβας είναι καθηγητής της Φιλοσοφίας και της Ρητορικής, ο Θεόδωρος Μανούσης της Πολιτειογραφίας και της Ιστορίας, ο Φίλιππος Ιωάννου της Ελληνικής Φιλολογίας και Φιλοσοφίας, ο Αθανάσιος Ρουσόπουλος της Ελληνικής Φιλολογίας και της Ιστορίας των Αρχαίων Θρησκειών (Σκαρπαλέζος, 1964, σσ.162-165).

7. Η σχέση του περιεχομένου της ανώτερης εκπαίδευσης με εκείνο της μέσης

Υπάρχουν τέσσερα τεκμήρια τα οποία μαρτυρούν πολύ πειστικά πως η γνώση που διδάσκεται στην ανώτερη εκπαίδευση είναι φυσιολογική συνέχεια εκείνης που διδάσκεται στη μέση και πως η διαφορά μεταξύ των δύο είναι διαφορά επιπέδου παρά είδους. Τα τεκμήρια αυτά είναι:

α) Τα θέματα που διδάσκονταν στη μέση και ανώτερη εκπαίδευση στα Αρχαία Ελληνικά, τα Νέα Ελληνικά, τα Μαθηματικά, τα Φυσικά, τη Χημεία, τα Θρησκευτικά, την Ιστορία και γενικά σ' όλα τα μαθήματα που δίδασκαν η Φιλοσοφική και η Θεολογική Σχολή το 19ο αιώνα είναι τα ίδια. Η Α. Βερέβη σε ανακοίνωσή της στο Β' Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας στην Πάτρα το 2002 για τα προγράμματα σπουδών και τα περιεχόμενα διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώνει κοινά στοιχεία στα προγράμματα σπουδών και στις εξετάσεις της Φιλοσοφικής Σχολής με εκείνα της μέσης εκπαίδευσης (Βερέβη, 2002, σ. 16).

β) Η ανέλιξη στη θέση του καθηγητή ανώτερης εκπαίδευσης από τη θέση του καθηγητή μέσης είναι σχεδόν ο κανόνας και θεωρείται πολύ φυσιολογική. Στο πανεπιστήμιο πιθανό μάλιστα ένας φιλόλογος καθηγητής να διδάσκει τα ίδια αρχαία ελληνικά κείμενα που δίδασκε και στη μέση εκπαίδευση.

γ) Η σχέση αυτή ήταν πολύ έντονη στα πρώτα στάδια της λειτουργίας του Πανεπιστημίου. Αυτό φαίνεται από την περίπτωση του Αλ. Ρ. Ραγκαβή, ο οποίος το 1844 διορίστηκε καθηγητής των Μαθηματικών στο γυμνάσιο και της Αρχαιολογίας στο Πανεπιστήμιο (Α. Ρ. Ραγκαβής, 1894, Β τομ., σσ. 136-137).

δ) Η στενή σχέση μεταξύ μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης φαίνεται και από τους κοινούς ιδεολογικούς αγώνες των φιλολόγων καθηγητών μέσης και των καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής για θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και γλώσσας. Ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος (Α. Δημαράς, 1974, σσ.100-101) και η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων (Α. Δημαράς, 1974, σσ. 233-235) απέστειλαν επανειλημμένα υπομνήματα και διαμαρτυρίες προς την κυβέρνηση που απηχούσαν τις ίδιες απόψεις με εκείνες των υπομνημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής (Περσιάνης,

2002, σσ. 170-172). Για ένα διάστημα επίσης πρόεδρος του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου ήταν ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Γ. Μιστριώτης. (Α. Δημαράς, 1973, τομ. Α. σ.μ.).

8. Βαθμίδες ακαδημαϊκών και σχέσεις μεταξύ τους

Το άρθρο 9 του Διατάγματος της 14 Απριλίου 1837 προνοεί για τέσσερις βαθμίδες ακαδημαϊκού προσωπικού: «α'. Καθηγητάς τακτικούς, β' καθηγητάς επιτίμιους, γ' καθηγητάς εκτάκτους, δ'. διδάκτορας των ιδιαιτέρων παραδόσεων της επαναλήψεως των μαθημάτων και των γλωσσών». Οι «επιτίμιοι» ήταν κυρίως δημόσιοι υπάλληλοι, οι οποίοι διορίστηκαν από τη μια για να καλύψουν τα υπάρχοντα στην αρχή κενά και από την άλλη για να περιορισθεί η δαπάνη λειτουργίας του Πανεπιστημίου (Λάππας, 1987, σ. 138). Οι διδάκτορες των ιδιαιτέρων μαθημάτων ονομάστηκαν αργότερα υφηγητές (Βάμπας, 1885, σ. 37).

Οι τακτικοί καθηγητές κατείχαν τις έδρες, και οι άλλες βαθμίδες υπηρετούσαν ουσιαστικά το σύστημα της έδρας. Η στάση των τακτικών καθηγητών έναντι των συναδέλφων τους των κατωτέρων βαθμίδων ήταν, σύμφωνα με τις υπάρχουσες μαρτυρίες, ιδιαίτερα περιοριστική. Το αποτέλεσμα της στάσης αυτής ήταν να εμποδισθούν οι άλλες βαθμίδες ακαδημαϊκών να προσφέρουν αυτά που μπορούσαν να προσφέρουν στην ανέλιξη της ανώτερης εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Χαρακτηριστική της εγωιστικής και καταπιεστικής στάσης των καθηγητών ήταν η πολιτική τους στο θέμα των ακαδημαϊκών ελευθεριών των υφηγητών και ειδικότερα όσον αφορά στο μάθημα που ήθελαν να διδάξουν. Το έγγραφο του 1841 για τα καθήκοντα των υφηγητών δεν επέβαλλε κανένα περιορισμό. Δύο χρόνια όμως αργότερα, ύστερα από ενέργειες των τακτικών καθηγητών, το Υπουργείο Παιδείας παραχώρησε στις σχολές το δικαίωμα να εξετάζουν την ωφέλεια του προτεινόμενου από τον υφηγητή μαθήματος και να ελέγχουν την «διανοητικήν, επιστημονικήν και ηθικήν αξίαν του θέλοντος να το παραδώση». Και το 1869, ύστερα από ενός χρόνου άρση των περιορισμών, οι καθηγητές κατάφεραν περαιτέρω την έκδοση ενός νέου διατάγματος που περιορίζει και τον αριθμό των υφηγητών. Η Σχολή μπορούσε «ν' αρνηθή την δοκιμασίαν [...], αν δύο υφηγηταί διδάσκωσι το αυτό μάθημα». Ήταν φανερό πως οι καθηγητές δεν ήθελαν ανταγωνισμό από τους υφηγητές αλλά απόλυτη υποταγή (Λάππας, 1987, σ. 142-3).

9. Σχέσεις ακαδημαϊκών με το κράτος

Το άρθρο 6 του Διατάγματος της 14 Απριλίου 1837 με βάση το οποίο ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο προνοούσε πως οι πρώτοι καθηγητές του Πανεπιστημίου θα διορίζονταν από τον βασιλέα ύστερα από πρόταση του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης, αλλά μετά από παρέλευση πέντε ετών το σύστημα διορισμού θα άλλαζε με την εμπλοκή του Πανεπιστημίου και των Σχολών. Ο βαθμός αυτός της εμπλοκής θα καθοριζόταν επακριβώς με σχετικό διάταγμα.

Στην πράξη ωστόσο το κράτος διατήρησε καθ' όλο το 19ο αιώνα το δικαίωμα διορισμού, προαγωγής και απόλυσης των καθηγητών, με αποτέλεσμα να υπάρχει στενή εξάρτηση των καθηγητών από το κράτος. Στην εξάρτηση αυτή συνέβαλε βασικά το γεγονός ότι ο «Προσωρινός Κανονισμός» του 1837, με βάση τον οποίο λειτούργησε το Πανεπιστήμιο μέχρι το 1911, δεν καθόριζε τα προσόντα που απαιτούνταν για την εκλογή κάποιου στη θέση του καθηγητή ούτε κατοχύρωνε τη μονιμότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Όπως αναφέρει εύστοχα ο Κ. Λάππας (1989, σ. 139), το δικαίωμα του Υπουργείου Παιδείας να επιλέγει τους καθηγητές δεν περιορίζει μόνο την αυτονομία του Πανεπιστημίου αλλά δημιουργούσε και τις κατάλληλες συνθήκες για άσκηση πολιτικών και κομματικών επιρροών στις διαδικασίες επιλογής του προσωπικού [2] σε βαθμό που ο καθηγητής και χρονικογράφος του Πανεπιστημίου Ι. Πανταζίδης να ισχυρισθεί τα εξής: «Οι καθηγηταί εδημιουργούντο υπό των εκάστοτε υπουργών [...] κατά τας ευνοίας των κυβερνώντων και τας προς τούτους θερμάς συστάσεις ή πολιτικές πιέσεις άλλων ισχυρών» (Πανταζίδης, 1889, σ.197). Την ίδια στιγμή αντικυβερνητικοί καθηγητές απολύονταν με διάφορες δικαιολογίες, όπως στενότητα του δημόσιου ταμείου, κατάργηση και συγχώνευση εδρών, ανάρμοστη συμπεριφορά προς τις αρχές κ.ά. (Λάππας, 1989, σ. 140).

Η πολιτική του κράτους στο θέμα των σχέσεων κράτους – Πανεπιστημίου φάνηκε από την πρώτη στιγμή. Όχι μόνο επέλεξε το ίδιο τον Πρύτανη και τους Κοσμήτορες αλλά διόρισε ως Πρύτανη τον Κ. Σχινά, έναν

άνθρωπο ο οποίος, όπως λέγει ο Κ. Θ. Δημαράς, είχε ως σκεπτικό την «υπόταξη όποιας άλλης Αρχής [3] στην έννοια του Κράτους» (Κ. Θ. Δημαράς, 1987, σ. 44).

Η εξάρτηση από το Κράτος είναι μικρότερη για τους υφηγητές. Εκλέγονται από τους καθηγητές της Σχολής και ο διορισμός τους επικυρώνεται από το Υπουργείο Παιδείας (Λάππας, 1989, σ. 139).

10. Βαθμός ελευθερίας διδασκαλίας και ελευθερίας μάθησης

Κάτω από τις συνθήκες αυτές ήταν φυσικό να περιορίζεται σοβαρά η ελευθερία διδασκαλίας και έρευνας. Αυτό σήμαινε πως πολλές φορές οι καθηγητές προτιμούσαν να μην ερευνήσουν και να μη διδάξουν αντιλεγόμενα θέματα φοβούμενοι μήπως κατηγορηθούν για αντεθνική ή αντιχριστιανική διδασκαλία.

Για τους ίδιους λόγους περιοριζόταν και η ελευθερία για μάθηση. Το άρθρο 18 του Διατάγματος της 14 Απριλίου 1837 αναφέρει βέβαια ότι «δύναται [...] έκαστος (φοιτητής) ελευθέρως να εκλέξη οποιονδήποτε κλάδον και οποιονδήποτε μάθημα προαιρεΐται. Ομοίως ανατίθεται εις αυτούς η εκλογή της τάξεως, καθ' ήν θέλουν αποκτάσθαι τας διαφόρους γνώσεις» (Α. Δημαράς, 1973, τομ. Α, σ. 79). Στην πράξη ωστόσο η ελευθερία αυτή δεν υπήρχε. Σχετική ένδειξη είναι και το γεγονός ότι οι φοιτητές φοβούνταν να επικρίνουν φανερά το Πανεπιστήμιο. Το 1849, για παράδειγμα, δεν τόλμησαν να υπογράψουν το υπόμνημα που απέστειλαν με τίτλο «περί της καταστάσεως του Πανεπιστημίου της Ελλάδος» με το οποίο διαμαρτύρονταν για την υποχρέωση των φοιτητών της Νομικής και Ιατρικής Σχολής να παρακολουθούν για έναν ολόκληρο χρόνο φιλολογικά μαθήματα με αποτέλεσμα από τη μια να ταλαιπωρούνται και από την άλλη να υποχρεώνονται να παρατείνουν τη διάρκεια των σπουδών τους (Α. Δημαράς, 1973, Α τόμ., σσ. 115-118).

11. Τρόπος αμοιβής των καθηγητών

Η εξάρτηση των καθηγητών από το κράτος μεγάλωσε με την αλλαγή του τρόπου αμοιβής των. Στο πρώτο στάδιο, σύμφωνα με το άρθρο 9 του Διατάγματος της 14 Απριλίου 1837, οι διδάσκοντες στο Πανεπιστήμιο δικαιούνταν να παίρνουν από τους φοιτητές «τα χάριν της παραδόσεώς των πληρωνόμενα δίδακτρα». Επιπλέον, οι τακτικοί και έκτακτοι καθηγητές θα έπαιρναν ανάλογο μισθό ή αντιμισθία από το κράτος, οι τακτικοί τον μισθό του υπουργικού συμβούλου και οι έκτακτοι του υπουργικού παρέδρου.

Το 1864, με την ψήφιση του νέου Συντάγματος, το οποίο (άρθρο 16) προνοούσε ότι η «ανωτέρα εκπαίδευσις ενεργείται δαπάνη του κράτους», οι φοιτητές έπαυσαν να πληρώνουν δίδακτρα. Αυτή η εξέλιξη από τη μια ενίσχυσε την εξάρτηση των καθηγητών από το κράτος και από την άλλη ανάγκασε τους καθηγητές να απασχολούνται εξωπανεπιστημιακά για να ενισχύσουν το εισόδημά τους [4]. Περισσότερο όμως από τους καθηγητές η εξέλιξη αυτή έπληξε τους υφηγητές, γιατί αυτοί δεν έπαιρναν μισθό.

12. Σύστημα διδασκαλίας

Το μοναδικό σχεδόν σύστημα διδασκαλίας ήταν η διάλεξη. Οι φοιτητές παρακολουθούσαν τη θεωρητική διάλεξη και έπαιρναν σημειώσεις [5]. Τα φροντιστήρια εισήχθησαν για τη φιλολογία το 1842 (Βερέβη, 1989, σ. 17), για τα άλλα όμως γνωστικά αντικείμενα αρκετά αργότερα. Αλλά και όταν ιδρύθηκαν τα φιλολογικά φροντιστήρια, η χρήση τους ήταν περιορισμένη και είχε περισσότερο παιδαγωγικό παρά επιστημονικό σκοπό. Το φιλολογικό εργαστήριο, για παράδειγμα, είχε σκοπό να ασκήσει τους μέλλοντες καθηγητές της μέσης στο «ελληνιστί και λατινιστί γράφειν» (Καραμανωλάκης, 2002, σσ. 515-516).

13. Η αξία του πτυχίου για την πρόσληψη σε δημοσιούπαλληλική θέση

Το Πανεπιστήμιο όχι μόνο εκπαιδεύει αλλά και με το πτυχίο του παρέχει το δικαίωμα εξάσκησης του επαγγέλματος του καθηγητή, του δικηγόρου και του γιατρού. Ο τίτλος πιστοποιεί πως ο κάτοχός του έχει την ικανότητα και κατέχει τα διανοητικά εργαλεία και τις γνώσεις για να φέρει σε πέρας το έργο για το οποίο τον προετοίμασε η πανεπιστημιακή σχολή.

14. Ο χαρακτήρας των πανεπιστημιακών σπουδών

Το άρθρο 17 του Διατάγματος της 14 Απριλίου 1837 προνοεί ότι οι φοιτητές της Θεολογικής, της Νομικής και της Ιατρικής Σχολής έπρεπε να φοιτούν τέσσερα χρόνια αντί τρία, για να παρακολουθήσουν επί πλέον «ένος έτους μαθήματα της φιλοσοφίας, ιστορίας και φιλολογίας». (Α. Δημαράς, 1973, τομ. Α, σ. 79).

Από τα τρία αυτά επιπλέον μαθήματα το πιο σημαντικό και εκείνο που έδινε το χαρακτήρα των πανεπιστημιακών σπουδών ήταν η φιλολογία. Αυτό τεκμηριώνεται και από την υποχρέωση των φοιτητών να παρουσιάσουν κατά τη μοναδική εξέτασή τους κατά την έξοδό τους από το Πανεπιστήμιο *«έκθεσιν εις το αρχαίον ελληνικόν περί ενός τινος αντικειμένου του αυτού κλάδου, και να συζητήσωσι διά στόματος τα εις αυτήν εμπεριεχόμενα»* (Άρθρο 20 του Διατάγματος της 14 Απριλίου 1837, Α. Δημαράς, 1973, τομ. Α, σ. 79).

Η φιλολογική γνώση γίνεται έτσι η θεμελιώδης γνώση που πρέπει να ενώνει όλες τις μορφές γνώσης. Σ' όλες τις σχολές η γνώση είναι περιγραφική και εγκυκλοπαιδική και όχι αναλυτική και μαθηματική. Η βάση αυτής της γνώσης είναι η γλωσσική δεξιότητα και η ικανότητα του υποψηφίου να παρουσιάζει με λογοτεχνικό και ρητορικό τρόπο τις γνώσεις του. Αυτό εξηγεί τη μεγάλη σημασία που δόθηκε στις Εκθέσεις Ιδεών στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Πανεπιστήμια.

B. Σύγκριση με τα γερμανικά και γαλλικά πανεπιστήμια

Στο μέρος αυτό θα γίνει προσπάθεια παρουσίασης των χαρακτηριστικών των γερμανικών και γαλλικών πανεπιστημίων σε σχέση με τα ίδια εννοιολογικά συνεχή.

1. Ο σκοπός του Πανεπιστημίου

Ο βασικός σκοπός του Οθωνικού Πανεπιστημίου να εκπαιδεύει ελεύθερους επαγγελματίες, δημόσιους υπαλλήλους και καθηγητές γυμνασίων ταυτίζεται με το σκοπό των γαλλικών και γερμανικών πανεπιστημίων. Αναφέρθηκε ήδη ότι τα γαλλικά πανεπιστήμια που ιδρύθηκαν το 1794 είχαν κυρίως επαγγελματικό σκοπό. Αλλά και τα γερμανικά πανεπιστήμια μέχρι το 1860 είχαν ως κύριο σκοπό την εκπαίδευση δημοσίων υπαλλήλων και στελεχών του κράτους. Σε καμιά από τις δύο χώρες δεν ιδρύθηκαν κολλέγια γενικών σπουδών (colleges of liberal arts), όπως στις ΗΠΑ, για μορφωτικούς βασικά σκοπούς (Ben David, 1977, σ. 35).

Τα γαλλικά και τα γερμανικά πανεπιστήμια χρησιμοποιούσαν επίσης, όπως και το Οθωνικό Πανεπιστήμιο, την εκπαίδευση για επιλογή της πνευματικής ελίτ της χώρας. Η στρατηγική επιλογής ωστόσο διέφερε στις δύο χώρες. Στη Γαλλία τα πανεπιστήμια επέλεγαν την ελίτ με την αναζήτηση των γενικών διανοητικών και γλωσσικών ικανοτήτων των υποψηφίων. Αυτό ακριβώς γινόταν και στην Ελλάδα. Αντίθετα, στη Γερμανία την επέλεγαν με αναζήτηση ικανοτήτων για λύση προβλημάτων μέσω της διεξαγωγής πρωτότυπης έρευνας. Όσοι υποψήφιοι δεν είχαν αυτές τις ικανότητες κατέληγαν δημόσιοι υπάλληλοι (Ben David, 1977, σ. 73).

2. Η δομή του Πανεπιστημίου

Η δομή του Οθωνικού Πανεπιστημίου μοιάζει περισσότερο με τα γερμανικά πανεπιστήμια, τα οποία επέμειναν καθ' όλο σχεδόν το 19ο αιώνα στις παραδοσιακές τέσσερις σχολές. Η επιμονή στο πρότυπο αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καθυστερήσει μέχρι το 1899 η διδασκαλία της μηχανολογίας στα γερμανικά πανεπιστήμια, παρόλο που έγινε προσπάθεια εισαγωγής της ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα. Η μηχανολογία δεν εθεωρείτο ότι ήταν καθαρή επιστήμη και ακαδημαϊκή γνώση (Ben David, 1977, σ. 48).

Αντίθετα, στα γαλλικά πανεπιστήμια δόθηκε έμφαση στις θετικές και εφαρμοσμένες επιστήμες από την αρχή του 19ου αι. με την ίδρυση των écoles polytechniques. Το γαλλικό σύστημα είχε υπόψη του ο Α. Ρ. Ραγκαβής, όταν εισήγήθηκε στο υπόμνημά του προς τον Άρμανσπεργκ το 1836 την ίδρυση 5 σχολών και όχι τεσσάρων (με την προσθήκη της Σχολής Φυσικομαθηματικών). Όπως αναφέρει ο ίδιος στα Απομνημονεύματά του, σκοπός της εισήγησής του ήταν να δοθεί στις επιστήμες αυτές «ικανή ευρύτης προς αναγέννησιν και ανάπτυξιν της βιομηχανίας και των λοιπών αυτών εφαρμογών εν Ελλάδι» (Α. Ρ. Ραγκαβής, 1894, Α τόμ., σ. 387).

3. Οι αντιλήψεις για την αξιολογή γνώση

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η απουσία κολλεγίων γενικών σπουδών στη Γαλλία και τη Γερμανία είναι μια απόδειξη πως στις χώρες αυτές επικρατούσε η αντίληψη ότι αξιολογή γνώση είναι η χρήσιμη γνώση, η γνώση που χρειαζόταν για την εκπαίδευση ελεύθερων επαγγελματιών και στελεχών της διοίκησης και της βιομηχανίας. Επομένως, στον τομέα αυτό οι αντιλήψεις στην Ελλάδα συνέπιπταν με τις αντιλήψεις στη Γερμανία και τη Γαλλία.

4. Οι αντιλήψεις για τη σχέση της επιστημονικής γνώσης με τις αξίες και την οικοδόμηση μιας «αγαθής» κοινωνίας

Η αντίληψη που επικράτησε στα γαλλικά πανεπιστήμια μετά την επανίδρυσή τους το 1794 ήταν ο πλήρης διαχωρισμός της επιστημονικής γνώσης από τη συζήτηση περί αξιών. Η επιστημονική γνώση θεωρείτο κάτι το εντελώς ξεχωριστό από τις αξίες και η οποιαδήποτε ενασχόληση με αυτές θεωρείτο ως μη επιστημονικό έργο.

Αντίθετα, στη Γερμανία στο ανθρωπιστικό μοντέλο του πανεπιστημίου του Humboldt τα υπαρξιακά θέματα και τα θέματα αξιών ήταν στο επίκεντρο της προσοχής (Aviram, 1992, σ. 404). Για τον Humboldt το Πανεπιστήμιο ήταν η ηθική ψυχή της κοινωνίας (Clark, 1984, σ. 34).

5. Η αντίληψη για το τι αποτελεί κύριο έργο του Πανεπιστημίου

Μέχρι τις αρχές του 19ου αι η κατάσταση στα γαλλικά και γερμανικά πανεπιστήμια ήταν περίπου η ίδια. Τα πανεπιστήμια είχαν ως κύριο έργο τη διδασκαλία, ενώ η έρευνα διεξαγόταν σε άλλα επιστημονικά κέντρα, στις επιστημονικές ακαδημίες στη Γερμανία (για παράδειγμα, την Berg Akademie στο Freiburg) και σε ανάλογα κέντρα στη Γαλλία (για παράδειγμα, το Ecole Nationale des Ponts et Chaussées, το Ecole Militaire, κ.ά.). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Pierre Laplace εργαζόταν στο Ecole Militaire και όχι σε πανεπιστήμιο (Ben David, 1977, σ. 10).

Η κατάσταση αυτή συνεχίστηκε στη Γαλλία και μετά την επανάσταση. Τα γαλλικά πανεπιστήμια συνέχισαν να προσφέρουν κυρίως τη διδασκαλία (Ben David, 1977, σ. 15-16). Για έρευνα ιδρύθηκε ένα ξεχωριστό ίδρυμα, το Ecole Pratique des Hautes Etudes (Zeldin, 1967, σ. 57). Αντίθετα, στη Γερμανία το μοντέλο πανεπιστημίων που εισήγαγε στις αρχές του αιώνα ο Humboldt θεωρούσε τη διδασκαλία αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την έρευνα. Αυτή ήταν η περίφημη αρχή της ενότητας διδασκαλίας και έρευνας. Κάθε τακτικός καθηγητής (Ordinarius) είχε, εκτός από την έδρα του, και το δικό του ερευνητικό ινστιτούτο (Clark, 1984, σ. 35). Αυτό έδινε νόημα και στην κατοχή έδρας. Στο ερευνητικό ινστιτούτο εργάζονταν καθηγητές, υφηγητές και φοιτητές ως ομάδα (Aviram, 1992, σσ. 403-404). Τα ευρήματα των ερευνών των γερμανικών πανεπιστημίων βοήθησαν πολύ στην ανάπτυξη της Γερμανίας. Ο Ρενάν απέδωσε στα Γερμανικά πανεπιστήμια τη νίκη της Γερμανίας στο Γαλλογερμανικό πόλεμο του 1870 (Zeldin, 1967, σ. 57).

Η έρευνα όμως εξυπηρετούσε και έναν άλλο σκοπό στα γερμανικά πανεπιστήμια. Όταν μετά το 1860 δόθηκε μεγάλη έμφαση στην εξειδίκευση, η έρευνα αποτέλεσε το ενοποιητικό στοιχείο για τις ποικίλες επιστημονικές σπουδές του πανεπιστημίου. Αυτή διατήρησε τον κοινό φιλοσοφικό σκοπό κάθε πανεπιστημιακής μελέτης (Ben David, 1977, σ.47).

6. Το περιεχόμενο σπουδών

Το περιεχόμενο σπουδών στα γαλλικά πανεπιστήμια ήταν γενικό καθ' όλο το 19ο αιώνα. Το ίδιο και στα γερμανικά πανεπιστήμια μέχρι το 1860 περίπου. Στη Γαλλία το γενικό περιεχόμενο σπουδών που οδηγούσε στο Licence en Lettres θεωρείτο πως ήταν εκείνο που μπορούσε να εξασφαλίσει την απόκτηση από τους φοιτητές της πνευματικής ικανότητας και των αναγκαίων πνευματικών εργαλείων για την άσκηση ενός ελεύθερου επαγγέλματος (Ben

David, 1977, σσ. 71-72). Ακόμα και το Ecole Polytechnique, που ιδρύθηκε για συγκεκριμένους σκοπούς εκπαίδευσης, είχε ευρύ πρόγραμμα σπουδών. Περιλάμβανε Μαθηματικά, Επιστήμη, Οικονομικά και Ανθρωπιστικές Σπουδές (Ben David, 1977, σ. 29). Το γενικό αυτό πρόγραμμα σπουδών προετοίμαζε καθηγητές μέσης εκπαίδευσης και επαγγελματίες.

Το ίδιο συνέβαινε και στα γερμανικά πανεπιστήμια μέχρι το 1860 (Ben David, 1977, σ. 51). Στην αρχή του 19ου αι., για παράδειγμα, απαγορεύθηκε σε καθηγητές της ιατρικής σχολής να δέχονται ασθενείς. Επίσης η μηχανολογία και άλλες τεχνολογίες, όπως ήδη αναφέρθηκε, έμειναν έξω από τα πανεπιστήμια ως το τέλος του 19ου αι (Clark, 1984, σ. 34). Μετά το 1860 ωστόσο, η γενική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως έργο του γυμνασίου και τα πανεπιστήμια έδωσαν έμφαση στην εξειδίκευση. Με τον τρόπο αυτό τα γερμανικά πανεπιστήμια κατέστησαν το πρότυπο της προοδευτικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που επηρέασε στη συνέχεια πολλά σύγχρονα πανεπιστήμια (Clark, 1984, σ. 35).

7. Η σχέση του περιεχομένου της ανώτερης εκπαίδευσης με εκείνο της μέσης

Στο θέμα αυτό η πρακτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα είναι πανομοιότυπη με εκείνη που εφαρμόζεται στη Γαλλία. Το περιεχόμενο της ανώτερης εκπαίδευσης στη Γαλλία θεωρείται συνέχεια του περιεχομένου της μέσης εκπαίδευσης. Διαφέρει μόνο στο επίπεδο, όχι στο είδος. Υπάρχει επίσης στη Γαλλία η στενή σχέση καθηγητών μέσης με τους καθηγητές πανεπιστημίου. Καθηγητές μέσης γίνονται οι professeurs agrégés, εξειδικευμένοι δηλαδή καθηγητές, οι οποίοι μπορούν να διδάσκουν και στο πανεπιστήμιο (King, 1967, σ. 76). Επίσης τα αναλυτικά προγράμματα για το baccalauréat και το license είναι σε μεγάλο βαθμό τα ίδια (Zeldin, 1967, σ. 54).

Στη Γερμανία η διαφορά μεταξύ του περιεχομένου της ανώτερης εκπαίδευσης και εκείνου της μέσης είναι ποιοτική διαφορά, διαφορά είδους και όχι επιπέδου. Ανώτερη εκπαίδευση στη Γερμανία είναι η απόκτηση της εξειδικευμένης ικανότητας η οποία οδηγεί μέσω πρωτότυπης έρευνας στην επέκταση των ορίων της υπάρχουσας γνώσης. Αντίθετα προς τη Γαλλία, η διανοητική δεξιότητα ή το εύρος της γνώσης δεν θεωρούνται στοιχεία ανώτερης εκπαίδευσης, αν αυτά δεν συνοδεύονται από την ικανότητα επιτυχούς διερεύνησης νέων προβλημάτων (Ben David, 1977, σ. 73).

8. Βαθμίδες ακαδημαϊκού προσωπικού και σχέσεις μεταξύ τους

Οι βαθμίδες που προνοούσε το άρθρο 9 του διατάγματος της 14 Απριλίου 1837 είναι οι ίδιες μ' αυτές που ίσχυαν στη Γερμανία. Οι σχέσεις ωστόσο μεταξύ των ακαδημαϊκών που κατείχαν τις θέσεις αυτές εξελίχτηκαν διαφορετικά στην Ελλάδα από ό,τι στη Γερμανία. Στη Γερμανία οι υφηγητές αποτέλεσαν πολύ σημαντικό παράγοντα παραγωγής νέας γνώσης. Είχαν ελευθερία να διδάσκουν την επιστήμη που ήθελαν, έστω και αν αυτή διδασκόταν και από τακτικό καθηγητή. Αυτό συνέβαλε τόσο στη διεύρυνση των επιστημονικών πεδίων όσο και στην ανάπτυξη της επιστήμης, αφού μπορούσε να δημιουργηθεί δημιουργικός ανταγωνισμός μεταξύ καθηγητή και υφηγητή. Ωστόσο και στη Γερμανία κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα ο δημιουργικός ανταγωνισμός μειώθηκε λόγω του ότι τα επιστημονικά ερευνητικά ινστιτούτα έπαυσαν να συνεργάζονται (Clark, 1984, σ. 35).

Το ακαδημαϊκό προσωπικό των γαλλικών πανεπιστημίων αποτελείτο αποκλειστικά από καθηγητές, οι οποίοι μπορούσαν να βοηθούνται από καθηγητές μέσης που είχαν το ακαδημαϊκό προσόν του aggrégation και έφεραν τον τίτλο maitre des conférences.

9. Σχέσεις ακαδημαϊκών με το κράτος

Και στη Γαλλία και στη Γερμανία οι ακαδημαϊκοί ήταν δημόσιοι υπάλληλοι όπως και στην Ελλάδα. Ωστόσο η εξάρτηση των ακαδημαϊκών ήταν πολύ μεγαλύτερη στη Γαλλία από ό,τι στη Γερμανία. Στη Γαλλία ο Πρύτανης ήταν ο εκπρόσωπος της κυβέρνησης και είχε και την ευθύνη του επικεφαλής της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης της περιοχής (Zeldin, 1967, σ. 60). Οι καθηγητές διορίζονταν με διάταγμα ύστερα από πρόταση του Συμβουλίου της Σχολής.

Στη Γερμανία οι υποψήφιοι καθηγητές εκλέγονταν και προάγονταν από τα ακαδημαϊκά μέλη της Σχολής με βάση το επιστημονικό έργο τους και ιδιαίτερα την παραγωγή γνώσης μέσω της έρευνας. Το Υπουργείο Παιδείας απλώς επικύρωνε την πρόταση των σχολών (Clark, 1984, σ. 35).

10. Βαθμός ελευθερίας διδασκαλίας και ελευθερίας μάθησης

Ο Humboldt έθεσε ως μια από τις βασικές αρχές του Πανεπιστημίου του την ελευθερία διδασκαλίας (Iehrfreiheit) και την ελευθερία μάθησης (lernfreiheit). Οι καθηγητές είχαν την ελευθερία να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους και να διδάσκουν σε όποιο πανεπιστήμιο ήθελαν. Οι φοιτητές είχαν ελευθερία να παρακολουθούν όποιο γνωστικό αντικείμενο ήθελαν και σε όποιο πανεπιστήμιο προτιμούσαν. Η ελευθερία διδασκαλίας και μάθησης ήταν εγγυημένη από το κράτος (Clark, 1984, σ. 36).

Στα γαλλικά πανεπιστήμια η ελευθερία αυτή ήταν περιορισμένη. Έτσι οι ακαδημαϊκοί έδιναν περισσότερη σημασία στη συστηματοποίηση και παρουσίαση των εγνωσμένων μέσω της κομψότητας και ενέργειας του ύφους παρά στην πρωτοτυπία του περιεχομένου (Bourdieu, 1971, σ. 176). [6]. Οι ελευθερίες των φοιτητών ήταν επίσης ουσιαστικά ανύπαρκτες (Zeldin, 1967, σ. 71).

11. Τρόπος αμοιβής των ακαδημαϊκών

Στη Γερμανία τόσο οι καθηγητές όσο και οι υφηγητές εισέπρατταν τα δίδακτρα που κατέβαλλαν οι φοιτητές ως δικαιώματα για τη φοίτησή τους. Αυτό παρείχε σ' αυτούς κάποια ανεξαρτησία από το κράτος αλλά και κίνητρα για ποιοτική διδασκαλία.

Στη Γαλλία η εκπαίδευση ήταν δωρεάν και οι καθηγητές αμείβονταν από το κράτος. Παρ' όλα αυτά, αρκετοί καθηγητές της Νομικής Σχολής απασχολούνταν, όπως και στην Ελλάδα, και με το δικηγορικό επάγγελμα (Zeldin, 1967, σ. 55).

12. Σύστημα διδασκαλίας

Υπάρχει διαφορά μεταξύ γαλλικών και γερμανικών Πανεπιστημίων στο σύστημα διδασκαλίας. Στη Γαλλία η διδασκαλία γίνεται κυρίως με τις διαλέξεις και η έμφαση είναι στη θεωρία. Στη Γερμανία οι φοιτητές μετέχουν ενεργώς και στην έρευνα, αφού οι ερευνώντες καθηγητές, υφηγητές και φοιτητές αποτελούν οργανική ομάδα (Zeldin, 1967, σσ. 55, 61, 70).

13. Η αξία του πτυχίου για την πρόσληψη σε δημοσιοϋπαλληλική θέση

Υπάρχει διαφορά μεταξύ Γαλλίας και Γερμανίας στην αξία του πτυχίου. Στη Γαλλία το πτυχίο από μόνο του παρέχει το δικαίωμα πρόσληψης στη δημόσια υπηρεσία. Πιστοποιεί πως ο κάτοχός του έχει την ικανότητα και κατέχει τα πνευματικά εργαλεία για να ασκήσει με επιτυχία τα καθήκοντα της θέσης (Ben David, 1977, σ.72).

Στη Γερμανία, αντίθετα, το πτυχίο δεν παρέχει τέτοιο δικαίωμα. Γι' αυτό οι υποψήφιοι για τη δημόσια υπηρεσία, την ιατρική και τη νομική επιστήμη, και ακόμα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρακάθονταν σε ειδική κρατική εξέταση (Ben David, 1977, σ. 21).

14. Γενικός χαρακτήρας των πανεπιστημιακών σπουδών

Μια από τις καινοτομίες που εισήγαγε ο Humboldt ήταν η ανάδειξη της φιλοσοφίας ως της ενοποιητικής βάσης των πανεπιστημιακών σπουδών (Ben David, 1977, σ.46). Με τον τρόπο αυτό ήθελε να βοηθήσει τα πανεπιστήμια, που προχωρούσαν στην εξειδίκευση, να διατηρήσουν την ενότητά τους. Τελικά η ιδέα αυτή δεν είχε επιτυχία στην πράξη. Η ανάγκη όμως του κοινού φιλοσοφικού βάθρου ως ενοποιητικού στοιχείου παρέμεινε και εξασφαλίστηκε μέσω της έρευνας (Ben David, 1977, σ. 51).

Ο χαρακτήρας σπουδών στα γαλλικά πανεπιστήμια δεν ήταν φιλοσοφικός αλλά φιλολογικός. Τα γαλλικά πανεπιστήμια έδιναν μεγαλύτερη σημασία στην απόκτηση γλωσσικών και διανοητικών δεξιοτήτων και στην κομψότητα του ύφους, την ευφράδεια και γενικά τη μορφή των διαλέξεων και των γραπτών κειμένων παρά στην πρωτοτυπία του περιεχομένου. Τα στοιχεία αυτά μετρούσαν όχι μόνο στη διδασκαλία αλλά και στις εξετάσεις.

Γ'. Ερμηνεία των χαρακτηριστικών του Οθωνικού Πανεπιστημίου.

Η σύγκριση του Οθωνικού Πανεπιστημίου με τα γερμανικά και γαλλικά πανεπιστήμια καταδεικνύει πως το Οθωνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαμορφώθηκε κατά το 19ο αι, είχε ομοιότητες τόσο με τα γερμανικά όσο και με τα γαλλικά πανεπιστήμια. Συγκεκριμένα, σε δύο από τις δεκατέσσερις πτυχές (σκοπός του Πανεπιστημίου και αντιλήψεις για το τι αποτελεί αξιόλογη γνώση) το Οθωνικό Πανεπιστήμιο ταυτίζεται και με τα γερμανικά και τα γαλλικά πανεπιστήμια, σε τρεις (δομή πανεπιστημίου, αντιλήψεις για τη σχέση της επιστημονικής γνώσης με τις αξίες, βαθμίδες του ακαδημαϊκού προσωπικού) ταυτίζεται με τα γερμανικά πανεπιστήμια και σε εννιά (αντίληψη για το τι αποτελεί κύριο έργο του πανεπιστημίου, περιεχόμενο σπουδών, σχέση του περιεχομένου της ανώτερης εκπαίδευσης με εκείνο της μέσης, σχέσεις ακαδημαϊκών με το κράτος, βαθμός ελευθερίας διδασκαλίας και μάθησης, τρόπος αμοιβής των ακαδημαϊκών, σύστημα διδασκαλίας, αξία του πτυχίου για την πρόσληψη σε δημοσιονομικά παθητικά θέση, και γενικός χαρακτήρας των πανεπιστημιακών σπουδών) ταυτίζεται με τα γαλλικά πανεπιστήμια. Αντίθετα λοιπόν από ό,τι πιστεύεται ευρέως, το Οθωνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, μοιάζει περισσότερο με τα γαλλικά παρά με τα γερμανικά πανεπιστήμια.

Αυτή η ομοιότητα πρέπει να οφείλεται σε δανεισμό. Κατά πόσο βέβαια αυτός ο δανεισμός ήταν άμεσος ή έμμεσος μπορεί να φανεί μόνο με διερεύνηση των διαδικασιών και της νομιμοποίησης εισαγωγής καθενός από τα διάφορα επιμέρους χαρακτηριστικά του Πανεπιστημίου. Γι' αυτή τη διερεύνηση χρειάζεται να γίνει ξεχωριστή ειδική μελέτη. Εκείνο που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια αυτού του άρθρου είναι ο ρόλος των τοπικών συνθηκών στην προτίμηση των χαρακτηριστικών των γερμανικών ή των γαλλικών πανεπιστημίων.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή αυτής της μελέτης, στην εκπαίδευση δεν γίνεται απλός δανεισμός, έστω κι αν για ένα διάστημα οι εκπαιδευτικές και πολιτικές αρχές μπορεί να πιστεύουν πως μπορεί να υπάρξει ένας τέτοιος άμεσος και απόλυτος εξωτερικός δανεισμός. Αργά ή γρήγορα θα υπάρξει αντίδραση από τους τοπικούς φορείς σ' έναν τέτοιο δανεισμό και οι εισαγόμενοι θεσμοί θα διαφοροποιηθούν για να ικανοποιηθούν οι τοπικές ανάγκες. Έτσι, η κάθε χώρα μετασχηματίζει με τον δικό της τρόπο τους θεσμούς που δανείζεται. Για την αλήθεια αυτού του φαινομένου υπάρχουν πολλά παραδείγματα. Ιδιαίτερα όμως χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της διαφορετικής εξέλιξης των αμερικανικών από τα ιαπωνικά πανεπιστήμια, παρόλο που και τα δύο είχαν ως πρότυπο τα γερμανικά πανεπιστήμια (Clark, 1984, σσ. 39-41).

Στην Ελλάδα έχουμε σαφείς μαρτυρίες τόσο για την προσφυγή σε ξένα πρότυπα όσο και για την αντίδραση στη δουλική μίμηση και στην υπογράμμιση της ανάγκης προσαρμογής των εισαγόμενων θεσμών προς τα τοπικά δεδομένα. Ο Αλ. Ρ. Ραγκαβής αναφέρει πως, όταν το 1834 του δόθηκε εντολή από τον επί των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδευσεως Υπουργό Ι. Ρίζο να συντάξει νομοσχέδια για τη μέση και ανώτερη εκπαίδευση, επιδόθηκε «εις μελέτας ξένων κανονισμών», αλλά φρόντισε να υποβάλει προτάσεις που να προσαρμόζονται «προς τας περιστάσεις και τας ανάγκας της Ελλάδος» (Α. Ρ. Ραγκαβής, 1894, Α τομ., σ. 387).

Για τον ίδιο λόγο, όταν του στάληκαν για μετάφραση στις 31 Δεκ. 1836 τα Διατάγματα του Άρμανσπεργκ, το ένα για την οργάνωση των σχολείων δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης και το άλλο για τη σύσταση Πανεπιστημίου, και διαπίστωσε πως οι πρόνοιές τους «εν πλείστοις ήσαν ανεφάρμοστοι δια την Ελλάδα», επειδή αποτελούσαν «απλήν και κατεσπυεσμένην αντιγραφήν των Βαυαρικών κανονισμών, μετ'ελαχίστων μεταρρυθμίσεων, ίνα φανώσιν ως νέον νομοθέτημα δήθεν», υπέδειξε στον Υπουργό πως το προτεινόμενο διάταγμα ήταν «απερίσκεπτον και ολίγον αντιστοιχούν εις τας ανάγκας της πατρίδος» (Α.Ρ. Ραγκαβής, 1894, Β τομ., σσ.32-33).

Πολύ ενδεικτικές του τι εθεωρείτο ξένο προς τα ελληνικά δεδομένα είναι δύο πρόνοιες του Διατάγματος της 31 Δεκ. 1836 που δεν επανήλθαν στο Διάταγμα της 14 Απρ. 1837. Η πρώτη είναι εκείνη του Άρθρου 50, το οποίο προνοούσε ότι έπρεπε να συνδέεται η πανεπιστημιακή διδασκαλία με πρακτικές ασκήσεις και να γίνονται κάθε βδομάδα «συνδιαλέξεις μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών». Η δεύτερη ήταν η πρόνοια του Άρθρου 70 για «εξέτασιν προς επίτευξιν δημοσίου υπουργήματος» (Σκαρπαλέζος, 1964, σσ.82, 98). Οι πρόνοιες αυτές απαλείφθηκαν, πολύ πιθανό γιατί θεωρήθηκαν ως μη πρακτικές και ως ξένες προς τα πράγματα της Ελλάδας. Κριτική στάση έναντι των ξένων πανεπιστημίων τήρησε, όπως ήδη αναφέρθηκε, και ο πρώτος πρύτανης, ο οποίος υποστήριξε πως το «οψίγονον» του Οθωνικού Πανεπιστημίου μπορούσε να το βοηθήσει να αποφύγει «τας εκείνων (των ξένων πανεπιστημίων) περιπτολογίας».

Απομένει λοιπόν τώρα να γίνει προσπάθεια ερμηνείας των επισημανθέντων χαρακτηριστικών του Οθωνικού Πανεπιστημίου, όπως αυτά διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, με αναφορά στις τοπικές ανάγκες περισσότερο παρά στα ξένα πρότυπα.

1. Ο σκοπός του Πανεπιστημίου

Η έμφαση στην κατάρτιση ελεύθερων επαγγελματιών και στελεχών της δημόσιας υπηρεσίας ήταν πολύ φυσική και εύλογη για μια χώρα που είχε φοβερές ελλείψεις στον τομέα αυτό [7]. Μερικές από τις ελλείψεις αυτές καταβλήθηκε προσπάθεια να ικανοποιηθούν με την εγκαθίδρυση δικαστικού συστήματος δυόμισι χρόνια πριν από την ίδρυση του Πανεπιστημίου (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ. 125) και με την οργάνωση θεωρητικών και πρακτικών καταστημάτων «διά την χειρουργίαν, φαρμακοποιάν και μαιευτικήν» έξι μήνες αργότερα (Β. Καρανάτσης, 2002, σ. 525), όπως και με την προσφορά μαθημάτων για εκπαίδευση δημόσιων υπαλλήλων σε θέματα δικαίου (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ. 142).

Η έξαρση της ανάγκης εκπαίδευσης διοικητικών στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών στους λόγους των Κοσμητόρων κατά την ημέρα των εγκαίνιων του Πανεπιστημίου εδικοιολογείτο και από την ανάγκη νομιμοποίησης του Πανεπιστημίου. Εναντίον της ίδρυσης του Πανεπιστημίου είχαν διατυπωθεί έντονες ενστάσεις [8] και επομένως η υπογράμμιση του ρόλου του Πανεπιστημίου στον τομέα της εκπαίδευσης στελεχών ήταν μια απάντηση στις επικρίσεις αυτές. Η νομιμοποίηση αυτή γινόταν ακόμα μεγαλύτερη με τη διατύπωση του επιχειρήματος πως τα στελέχη αυτά και ιδιαίτερα οι γιατροί δεν προορίζονταν μόνο για τη μητροπολιτική Ελλάδα αλλά και για όλο τον αλύτρωτο ελληνισμό. Όπως έγραψε το 1838 η εφημερίδα «Ο Ελληνικός Ταχυδρόμος», *«υπάρχει καθ'όλην την Ανατολήν έλλειψις ιατρών, και επομένως αν ίσως το Πανεπιστημείον μας δεν προσπάθει να θεραπεύση την τοιαύτην έλλειψιν προς τιμήν του Ελληνικού Έθνους, το Πανεπιστημείον, λέγομεν, της Ελλάδος ήθελε λησμονήσει εν μέρει οποίος είναι ο προορισμός του»* (Ο Ελληνικός Ταχυδρόμος, 3 Μαρτίου 1838).

Ο επαγγελματικός σκοπός όμως δεν ήταν αρκετός για ένα πανεπιστήμιο που ήταν το μοναδικό σε μια χώρα με πολύ υψηλές εθνικές φιλοδοξίες και πολύ ισχυρή πολιτιστική αυτοπεποίθηση. Έτσι, στον επαγγελματικό σκοπό προστέθηκε και ο ιδεολογικός (πολιτικός και εθνικός). Ο στόχος αυτός εξυπηρετούσε και το νεαρό βασίλειό, ο οποίος ήθελε μέσω αυτού να εξασφαλίσει αυξημένη αίγλη για το μικρό βασίλειό του και μεγαλύτερη νομιμοποίηση για τον εαυτό του.

2. Η δομή του Πανεπιστημίου

Η σύσταση του Οθωνικού Πανεπιστημίου είναι φανερό πως ακολούθησε το πρότυπο των γερμανικών πανεπιστημίων, τα οποία συνέχιζαν την παράδοση των μεσαιωνικών παραδοσιακών πανεπιστημίων. Κάτι ανάλογο είχε γίνει και με την Ιόνια Ακαδημία, η οποία επίσης είχε τέσσερις σχολές.

Για τη σύσταση του Πανεπιστημίου υπήρξαν διαφωνίες και πριν και μετά την ίδρυσή του. Εκτός από τον Α.Ρ. Ραγκαβή, ο οποίος, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, υποστήριξε τη σύσταση ξεχωριστής σχολής φυσικομαθηματικών επιστημών, υπήρξαν και μερικές άλλες φωνές διαμαρτυρίας. Στις 17 Φεβρ. 1837 ανώνυμος έγραψε στην εφημερίδα «Αθηνά» τα εξής:

Εκ του οργανισμού τούτου η Κυβέρνησις φαίνεται ότι ενθαρρύνει μεν και υπερασπίζεται τας μεταφυσικάς επιστήμας, περιφρονεί δε και νομίζει δευτέρου λόγου αξίας τας θετικές επιστήμας, τας βασιζομένας επί της πείρας και της παρατηρήσεως (Καρανάτσης, 2002, σ.527).

Οι τέσσερις σχολές παρέμειναν σε ισχύ μέχρι το 1904, όταν τελικά η Φυσικομαθηματική Σχολή αποσπάστηκε από τη Φιλοσοφική. Η Φυσικομαθηματική περιλάμβανε τα τμήματα Φυσικού και Μαθηματικού και το Φαρμακευτικόν Σχολείον, το οποίο το 1919 μετονομάστηκε Φαρμακευτικό Τμήμα. Την ίδια χρονιά προστέθηκε και Χημικό Τμήμα (Σκαρπαλέζος, 1964, σ.45).

Όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των σχολών, το πιθανότερο είναι πως η πρόταξη της Φιλοσοφικής Σχολής στο Διάταγμα του Άρμανσπεργκ της 31 Δεκ. 1836 οφείλεται στην επίδραση του Πανεπιστημίου του Humboldt, το οποίο έδινε την πρωτοκαθεδρία στη Φιλοσοφική Σχολή. Η αντικατάστασή της από τη Θεολογική σχολή τρεις μήνες αργότερα θα πρέπει να είναι πράξη ευνοίας του βασιλιά προς τον Μισαήλ Αποστολίδη, ο οποίος ήταν προσωπικός δάσκαλός του και τον είχε συνοδεύσει στο ταξίδι του από το Μόναχο στην Αθήνα το Φεβρουάριο του 1833 (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ.109). Μέρος αυτής της εύνοιας ήταν και η προαγωγή του από απλό καθηγητή σε κοσμήτορα της Θεολογικής Σχολής.

3. Οι αντιλήψεις για το τι αποτελεί αξιόλογη γνώση

Οι αντιλήψεις για το τι αποτελεί αξιόλογη γνώση στην Ελλάδα επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τον εγκυκλοπαιδισμό της Γαλλίας. Είναι γνωστό πως οι ιδέες τόσο της Μεγάλης Εγκυκλοπαίδειας του Diderot όσο και της «Μεθοδικής Εγκυκλοπαίδειας» υιοθετήθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην Ελλάδα και εκφράστηκαν από πολλούς διδασκάλους του γένους, τον Δημ. Καταρτζή, τον Κ. Ασώπιο, το Ν. Βάμβα, τον Γ. Γεννάδιο, και πολλούς άλλους (Κ.Θ. Δημαράς, 1998, σσ. 137-144). Ο τελευταίος δίδασκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1838 «Εγκυκλοπαίδειαν των Φιλολογικών Μαθημάτων τρις της εβδομάδος, Δευτέραν, Τετάρτην και Παρασκευήν από 6-7» (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ.185).

Στις αντιλήψεις για την αξιόλογη γνώση συναντούμε και τα τρία στοιχεία του εγκυκλοπαιδισμού, δηλαδή την καθολικότητα (σ' όλους τους μαθητές διδάσκεται όσο το δυνατό περισσότερη γνώση και σ' όλα τα σχολεία διδάσκονται τα ίδια μαθήματα, στο ίδιο επίπεδο, και με τον ίδιο αριθμό διδακτικών περιόδων), τη λογικότητα (συναγωγή γενικών αρχών από τις γνώσεις), και τη χρησιμότητα (McLean, 1990, σσ. 16-21).

Οι αντιλήψεις αυτές για τη γνώση βόλευαν το νεοσυσταθέν ελληνικό κράτος. Τη συγκεκριμένη στιγμή χρειαζόταν εκείνη τη γνώση που θα το βοηθούσε να οικοδομήσει όσο το δυνατό πιο γρήγορα και με λιγότερη σπατάλη δυναμικού και πόρων τους θεσμούς του και τους μηχανισμούς του. Μεγαλύτερη σημασία γι' αυτό είχε το τελικό προϊόν και όχι η διαδικασία. Οι ίδιες αντιλήψεις εξυπηρετούσαν και το βασικό σκοπό της Φιλοσοφικής Σχολής, που ήταν να εκπαιδεύσει κυρίως καθηγητές για τη μέση εκπαίδευση. Γι' αυτό έπρεπε να διδάσκονται όσο το δυνατό περισσότερα μαθήματα [9].

4. Οι αντιλήψεις για τη σχέση της επιστημονικής γνώσης με τις αξίες και την οικοδόμηση μιας «αγαθής» κοινωνίας

Οι αντιλήψεις γι' αυτό το θέμα φαίνεται ότι ήταν περισσότερο αποτέλεσμα της τοπικής πνευματικής παράδοσης και των τοπικών δεδομένων παρά ξένης επίδρασης. Η μακρά παράδοση της πλατωνικής φιλοσοφίας, η οποία είχε αναζωογονηθεί περί το τέλος του 18ου και τις αρχές του 19ου αι. με εκδόσεις των πλατωνικών έργων και πλατωνικές μελέτες, όχι μόνο δεχόταν τη σχέση της επιστημονικής γνώσης με τις αξίες αλλά ταύτιζε τη γνώση με την αρετή και μιλούσε για φιλόσοφους βασιλείς. Με το πνεύμα αυτό είχαν γαλουχηθεί όλοι οι διδάσκαλοι του γένους και οι λόγιοι του τέλους του 18ου και των αρχών του 19ου αι., μερικοί από τους οποίους διορίστηκαν καθηγητές στο Πανεπιστήμιο. Οι αντιλήψεις αυτές δεν πρέπει ίσως να θεωρούνται άσχετες και με το γεγονός ότι καθηγητές των πανεπιστημίων διορίστηκαν πολλές φορές στο παρελθόν και διορίζονται μέχρι σήμερα υπουργοί.

Δύο άλλοι παράγοντες που συνέβαλαν στην επικράτηση αυτών των αντιλήψεων ήταν το γεγονός ότι αρκετοί απ' αυτούς τους λόγιους ήταν ιερωμένοι, όπως και το γεγονός ότι έβλεπαν τον εαυτό τους περισσότερο ως διδάσκαλο του γένους παρά ως ερευνητή. Ένας διδάσκαλος του γένους είναι φυσικό να δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συμβολή του στην ηθική εξύψωση του λαού.

Η κυριαρχία της ηθικής και του ηθικού περιεχομένου στο ρηματικό λόγο των αρχών του 19ου αι. είναι ένας ακόμα παράγοντας. Όπως αναφέρει ο Κ. Θ. Δημαράς, την εποχή αυτή «τα βιβλία που διδάσκουν την ηθική

πολλαπλασιάζονται» και «μέσα στους τίτλους συναντούμε την ηθική με τον πιο απροσδόκητο τρόπο, προκειμένου για έργα θεατρικά, στίχους ή μυθιστορήματα» (Κ.Θ. Δημαράς, 1964, σ. 162).

Τέλος, η ανάθεση στο Πανεπιστήμιο του ιδεολογικού σκοπού της μετάδοσης των ελληνικών φώτων στις χώρες της Ανατολής δημιούργησε μια εντελώς νέα κατάσταση και ουσιαστικά ένα νέο «παράδειγμα» πανεπιστημίου. Οι ακαδημαϊκοί καλούνταν σαφώς να τάξουν τον εαυτό τους όχι μόνο στην υπηρεσία της επιστήμης τους αλλά και στην υπηρεσία της πατρίδας. Με το ιδεολόγημα αυτό η πολιτική κουλτούρα κυριάρχησε και στο Πανεπιστήμιο, όπως είχε κυριαρχήσει στην κοινωνία, την οικονομία και την πολιτιστική ζωή (Μουζέλης, 1992). Η πολιτική αυτή κυριαρχία οδήγησε, όπως ήταν φυσικό, στην έντονη πολιτικοποίηση των φοιτητών (Κ.Θ. Δημαράς, 1987, σ. 152).

5. Η αντίληψη για το τι αποτελεί κύριο έργο του Πανεπιστημίου

Υπήρχαν πολλοί παράγοντες που περιόρισαν το έργο των πανεπιστημιακών στη διδασκαλία και στη μη ενασχόλησή τους με την έρευνα. Τέτοιοι παράγοντες ήταν η παράδοση, η απουσία πίεσης από τη βιομηχανία προς το Πανεπιστήμιο για εξεύρεση λύσης στα τεχνικά προβλήματά της, και η έλλειψη επιστημονικών εργαστηρίων. Ο σημαντικότερος ίσως λόγος είναι η έλλειψη παράδοσης στην έρευνα. Αντίθετα προς την Ευρώπη, όπου από το 18ο αι. είχαν εγκαθιδρυθεί επιστημονικά εργαστήρια και διεξάγονταν επιστημονικές έρευνες των οποίων τα πορίσματα ανακοινώνονταν στο ευρύ κοινό, στην Ελλάδα δεν υπήρξε κάτι ανάλογο. Έτσι οι επιστήμονές της ασχολούνταν περισσότερο με «την συστηματοποίηση των εγνωσμένων» (Καραμανωλάκης, 2002, σ. 518) παρά με παραγωγή νέας γνώσης.

6. Το περιεχόμενο σπουδών

Το γενικό περιεχόμενο σπουδών ήταν επίσης κάτι το αναμενόμενο για την ανώτερη εκπαίδευση στην Ελλάδα των αρχών του 19ου αι. Οι ανάγκες των φοιτητών ως υποψηφίων επαγγελματιών εξυπηρετούνταν με το γενικό περιεχόμενο σπουδών. Όσο γενικότερες και περιεκτικότερες ήταν οι σπουδές, τόσο περισσότερα ήταν τα επαγγέλματα για τα οποία μπορούσαν να ήταν υποψήφιοι οι πτυχιούχοι.

Στην περιορισμένη εξειδίκευση συνέβαλαν επίσης και το χαμηλό επίπεδο των γυμνασίων, η έλλειψη εργαστηρίων και ειδικών βιβλιοθηκών αλλά και η δυσκολία εξασφάλισης των νεοτάτων συγγραμμάτων και εγχειριδίων και των επιστημονικών εφημερίδων και περιοδικών από ξένες χώρες. Αυτή ακριβώς την έλλειψη και τις επιζήμιες συνέπειές της προσπάθησε το 1897 να υπογραμμίσει προς τον Υπουργό Παιδείας ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου (Σκλαβενίτης, 1989, σ.119).

7. Η σχέση του περιεχομένου της ανώτερης εκπαίδευσης με εκείνο της μέσης

Και το χαρακτηριστικό αυτό μπορεί να ερμηνευθεί περισσότερο ως αποτέλεσμα των συνθηκών που επικρατούσαν στην Ελλάδα την εποχή εκείνη παρά δανεισμού από τη γαλλική πρακτική. Μέχρι το 1837 δεν υπήρχαν πανεπιστήμια στην Ελλάδα και οι λόγοι της εργάζονταν στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης. Όταν ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο, αρκετοί από τους καθηγητές του προήλθαν από τις τάξεις των καθηγητών μέσης. Η κατάσταση αυτή συνεχίστηκε και αργότερα.

Στην επικράτηση της σχέσης αυτής συνέβαλαν και δύο άλλοι παράγοντες:

(α) η επιστημολογία που επικρατούσε στην Ελλάδα, που ήταν ανάλογη μ' εκείνη της Γαλλίας (εγκυκλοπαιδισμός) και β) η απουσία ερευνητικών εργαστηρίων και ερευνητών .

8. Βαθμίδες ακαδημαϊκού προσωπικού και σχέσεις μεταξύ τους

Οι βαθμίδες ακαδημαϊκού προσωπικού είναι καθαρός δανεισμός από τα γερμανικά πανεπιστήμια. Ωστόσο η διαφορετική ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ τους είναι μια ακόμα επιβεβαίωση του ρόλου των τοπικών συνθηκών πάνω στη διαμόρφωση των θεσμών που αντιγράφονται από άλλες χώρες.

Η απουσία παράδοσης επιστημονικής έρευνας και καθημερινού ελέγχου των επιστημονικών ευρημάτων από άλλους επιστήμονες καλλιέργησε υπερφίαλες και υπεροπτικές νοοτροπίες ακαδημαϊκών, οι οποίες

εκτρέφονταν ακόμα περισσότερο μέσα στην κλειστή μικρή κοινωνία της Ελλάδας [10]. Η υπεροψία αυτή αλλά και η ανασφάλεια την οποία ένιωθαν λόγω της προσωρινότητας των θέσεων τους εκδηλώθηκαν έντονα τόσο στις μεταξύ τους έριδες, τις περίφημες φιλολογικές έριδες (Π. Αργύρης, 1989, σσ.541-556) όσο και στην άδικη, αντισυναδελφική και αντιεπιστημονική συμπεριφορά των καθηγητών προς τους υφηγητές (Λάππας, 1989, σσ. 137-147).

9.Σχέσεις ακαδημαϊκών με το Κράτος

Στο εννοιολογικό αυτό συνεχές φαίνεται περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο ο ρόλος των τοπικών συνθηκών στην επιλογή δανείων και την εξέλιξη των δανειζομένων. Το ελληνικό κράτος υιοθέτησε στο θέμα αυτό τους γαλλικούς θεσμούς του συγκεντρωτικού κράτους που καθορίζει κεντρικά τους τρόπους λειτουργίας, οργάνωσης και διοίκησης των διαφόρων υπηρεσιών και κρατά για τον εαυτό του την απόλυτη εξουσία. Στην πτυχή αυτή το ελληνικό κράτος δανείστηκε σαφώς τα γαλλικά πρότυπα. Ο δανεισμός αυτός όμως δεν οφείλεται κατ' ανάγκη σε γαλλική επιρροή αλλά στο γεγονός ότι η συγκεντρωτική μορφή κράτους θεωρήθηκε ότι προσφερόταν περισσότερο για τα ελληνικά δεδομένα τη συγκεκριμένη εκείνη στιγμή. Όπως παρατηρεί ο συγκριτολόγος E. King, η αντιγραφή του γαλλικού προτύπου από άλλες χώρες της Ευρώπης και της Λατινικής Αμερικής «δεν οφείλεται σε ιστορικό ιμπεριαλισμό. Οφείλεται στο ότι το γαλλικό σύστημα είναι ριζοσπαστικό, προορισμένο να καταστεί σταδιακά ο καθολικός παροχέας ελευθερίας, ισότητας και αδελφασύννης, και επίσης είναι κατάλληλο για την ταχεία προετοιμασία μιας επαγγελματικής ελίτ κάτω από στενό κυβερνητικό έλεγχο... Απελπιστικά φτωχές χώρες δεν έχουν την πολυτέλεια να περιμένουν για πειραματισμούς. Ακόμα και αν το προτιμούσαν, δεν έχουν επαρκείς οικονομικούς και υλικούς πόρους. Αναζητούν κάτι αποτελεσματικό και επαρκές για το σκοπό τους. Το βρίσκουν στη Γαλλία... Το Γαλλικό σύστημα φαίνεται .. να είναι και επαρκές και υπέρμαχο της ισότητας» (King, 1967, σσ.95-96).

Ο συγκεντρωτισμός αυτός, που δικαιολογείται βέβαια και από το γεγονός ότι το καθεστώς ήταν βασιλεία, απολυταρχική για δέκα χρόνια και συνταγματική αργότερα, εξηγεί όχι μόνο τις ευρείες εξουσίες του κράτους στα πανεπιστημιακά ζητήματα αλλά και την αθέτηση της υπόσχεσής του να παραχωρήσει στις σχολές το δικαίωμα να εκλέγουν το προσωπικό τους.

Μέσα σ' αυτό το κλίμα δεν ήταν βέβαια δυνατό να καλλιεργηθούν και να ευδοκιμήσουν δημοκρατικοί θεσμοί. Έτσι, ο συγκεντρωτισμός και η αυθαιρεσία επικράτησαν σε πολλούς θεσμούς, ακόμα και στο ίδιο το Πανεπιστήμιο. Η στάση αυτή εκφράστηκε επανειλημμένα στη συμπεριφορά των τακτικών καθηγητών έναντι των υφηγητών και των βοηθών τους. Αυτό εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί ο θεσμός των υφηγητών που μεταφέρθηκε από τη Γερμανία κατάντησε όπως κατάντησε στην Ελλάδα.

Ο ίδιος ήταν και ο λόγος για τον οποίο ο «Προσωρινός Κανονισμός» που εκδόθηκε το 1837 για τη διοίκηση του Πανεπιστημίου παρέμεινε σε ισχύ μέχρι το 1911 (Λάππας, 1989, σ. 137). Ούτε το κράτος ούτε οι τακτικοί καθηγητές ήθελαν να χάσουν τις εξουσίες που τους εξασφάλιζε ο «Προσωρινός Κανονισμός».

10. Βαθμός ελευθερίας διδασκαλίας και ελευθερίας μάθησης.

Οι ιδεολογικές και πολιτικές πραγματικότητες προσδιόρισαν τη λειτουργία όλων των θεσμών μεταξύ των οποίων και την ελευθερία διδασκαλίας και μάθησης. Σε μια κατάσταση, όπως αυτή περιγράφηκε στο πρώτο μέρος, ήταν αδύνατο να υπάρξει η αναγκαία για ευρεία διακίνηση ιδεών και παραγωγή νέας γνώσης ελευθερία διδασκαλίας.

11. Τρόπος αμοιβής των ακαδημαϊκών

Η εξέλιξη του τρόπου αμοιβής των ακαδημαϊκών έχει σχέση με την επικράτηση του συγκεντρωτισμού, για τον οποίο έγινε λόγος πιο πάνω, αλλά και με την επιθυμία του κράτους να ασκεί πλήρη έλεγχο πάνω στα μέλη του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημίου. Βέβαια, θα μπορούσε να πει κανείς πως η κατάργηση της υποχρέωσης πληρωμής δικαιωμάτων παρακολούθησης διαλέξεων από τους φοιτητές μπορεί να ερμηνευθεί και με την αποδεδειγμένη αδυναμία πολλών φοιτητών να πληρώνουν, όπως και με το αμελητέο ούτως ή άλλως για τον κυβερνητικό προϋπολογισμό ποσό που θα μπορούσε να εισπραχθεί από ένα μικρό αριθμό φοιτητών (Σκαρπαλέζος, 1964, Παράρτημα IV). Παραμένει ωστόσο το γεγονός ότι και, όταν ακόμα ίσχυε ο θεσμός της καταβολής δικαιωμάτων, οι καθηγητές απαγόρευαν στους υφηγητές

να εκδίδουν στους φοιτητές «αποδείξεις ακροάσεως». Το δικαίωμα αυτό το κρατούσαν για τους εαυτούς τους (Λάππας, 1989, σ.143).

12. Σύστημα διδασκαλίας

Τα επικρατούν σύστημα διδασκαλίας είναι το αποτέλεσμα της υπάρχουσας στην Ελλάδα παράδοσης αλλά και της έλλειψης των αναγκαίων διδακτικών μέσων για πρακτικότερη και εποπτικότερη διδασκαλία. Όσοι ακαδημαϊκοί φιλοδοξούσαν να κάνουν πιο εποπτική και πρακτική τη διδασκαλία τους, έπρεπε να πολεμήσουν για να εξασφαλίσουν αυτά τα μέσα. Το 1863, για παράδειγμα, ο καθηγητής της Αρχαιολογίας Στέφανος Κουμανούδης συγκρούστηκε με τις πρυτανικές αρχές για να διατηρηθεί η συλλογή αρχαιοτήτων της Αρχαιολογικής Εταιρείας στο προαύλιο του Πανεπιστημίου προς χρήση των φοιτητών (Καραμανωλάκης 2002, σ.516). Η εξασφάλιση διδακτικών μέσων ήταν κατά κανόνα πολύ δύσκολη και ως εκ τούτου οι πιο πολλοί παραιτούνταν από την προσπάθεια και συνέχιζαν με την προφορική διδασκαλία. Ωστόσο ιδρύθηκαν Παθολογικό, Τοξικολογικό και Φυσιολογικό Εργαστήριο από τη δεκαετία του 1840 για την Ιατρική Σχολή και Εργαστήριο Φυσικής το 1837, Εργαστήριο Πειραματικής Φυσικής το 1894 και Χημείο το 1890 (Σκαρπαλέζος, 1964, σσ. 40-42).

13. Η αξία του πτυχίου για πρόσληψη σε δημοσιοϋπαλληλική θέση

Η απουσία ειδικής κρατικής εξέτασης ως προϋπόθεσης για πρόσληψη σε δημοσιοϋπαλληλική θέση είναι πιθανό να οφείλεται, πέραν της γαλλικής επίδρασης, και στην πρακτική δυσκολία και τη δαπάνη της εγκαθίδρυσης μιας τέτοιας υπηρεσίας.

Η υπηρεσία αυτή άλλωστε δεν εθεωρείτο αναγκαία, αφού το Κράτος ασκούσε ικανοποιητικό έλεγχο πάνω στο Πανεπιστήμιο και τους καθηγητές και μπορούσε να επεμβαίνει αμέσως στις περιπτώσεις που έκρινε ότι γίνονταν καταχρήσεις ή ασκείτο υπερβολική επιείκεια στην παραχώρηση τίτλων από το Πανεπιστήμιο.

Για τους λόγους αυτούς συνέχισε μέχρι σήμερα η πρακτική να αποτελούν οι τίτλοι του Πανεπιστημίου τα μοναδικά επαγγελματικά προσόντα ακόμα και για τις θέσεις για τις οποίες απαιτείται εξειδίκευση και τεχνογνωσία.

14. Γενικός χαρακτήρας των πανεπιστημιακών σπουδών

Ο φιλολογικός χαρακτήρας των πανεπιστημιακών σπουδών είναι βασικά αποτέλεσμα της πολιτιστικής και πνευματικής παράδοσης που δημιουργήθηκε από τον Κοραή και τους άλλους διδασκάλους του γένους. Σ' αυτή την παράδοση είχαν εξέχουσα θέση η γλώσσα, η γραμματική [11], η ρητορική και οι φιλολογικές γνώσεις και δεξιότητες. Η παράδοση αυτή επηρέασε και τις σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή, στην οποία η Φιλολογία κυριαρχούσε, αφού περιλάμβανε πέραν του 50% των διδασκομένων μαθημάτων (Καραμανωλάκης, 2002, σ. 515).

Είναι όμως αποτέλεσμα και δύο άλλων παραγόντων, του γαλλικού προτύπου και της έμφασης στις κλασικές σπουδές. Στη Γαλλία η έμφαση είναι στις φιλολογικές σπουδές, στις διανοητικές και γλωσσικές ικανότητες, στην ευφράδεια και στο ρητορικό ύφος. Η έμφαση στις κλασικές σπουδές στην Ελλάδα των αρχών του 19ου αιώνα είναι πολύ καλά γνωστή.

Η μελέτη των πρυτανικών και καθηγητικών λόγων δείχνει πως υπήρξαν περιπτώσεις που πρυτάνεις και καθηγητές θέλησαν να προβάλουν τη φιλοσοφία αντί τη φιλολογία ως βασικό χαρακτήρα των πανεπιστημιακών σπουδών. Ο Πρύτανης Θ. Μανούσης, για παράδειγμα, μιλώντας το 1846, υποστήριξε πως «η καθολικωτέρα μεταξύ των γενικών επιστημών είναι η Φιλοσοφία, η επιστήμη όρων και νόμων της ανθρωπίνης γλώσσας και της ουσίας και των ανωτάτων λόγων παντός θείου και φυσικού και του ανθρωπίνου πνεύματος επιστήμη εκτείνουσα την καθολικήν αυτής επιρροήν επί παντός του κύκλου των ανθρωπίνων γνώσεων και κατά το είδος και κατά την ύλην αυτών» (Σκαρπαλέζος, 1964, σ. 29).

Τον επόμενο χρόνο ο πρύτανης Κ.Α. Βενιζέλος επιμένοντας στο ίδιο θέμα χαρακτήρισε τη Φιλοσοφία πρωτότοκον θυγατέρα «της ελληνικής ευφυίας ή επιστήμην των επιστημών» και επέμεινε ότι «το υγιές και

άδολον γάλα (της) πρέπει να θηλάσουν οι πάντες και ιατροί και πολιτικοί και νομικοί και θεολόγοι και διδάσκαλοι και οι περί τας φυσικάς και μαθηματικάς επιστήμας ασχολούμενοι» (Σπαρπαλέζος, 1964, σ.29).

Είναι φανερό πως οι ακαδημαϊκοί αυτοί ήθελαν να μεταφέρουν στην Ελλάδα το πνεύμα του Humboldt και του Πανεπιστημίου του Βερολίνου. Το γεγονός ότι το πνεύμα αυτό δεν επικράτησε αποδεικνύει ακόμα μια φορά πως καμιά ξένη επίδραση δεν υιοθετείται και δεν ριζώνει, αν τα τοπικά δεδομένα δεν την στηρίζουν.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν απ' αυτή τη μελέτη είναι τα εξής:

- (α) Το Οθωνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα παρουσιάζει ομοιότητες τόσο με τα γαλλικά όσο και με τα γερμανικά πανεπιστήμια του 19ου αι.
- (β) Υπάρχουν πολλές ενδείξεις πως οι ομοιότητες αυτές οφείλονται τόσο σε άμεσο όσο και σε έμμεσο δανεισμό
- (γ) Οι περισσότερες και ουσιαστικότερες επιδράσεις προήλθαν από τα γαλλικά παρά από τα γερμανικά πανεπιστήμια.
- (δ) Η αιτία για την προτίμηση των χαρακτηριστικών των γαλλικών πανεπιστημίων αντί εκείνων των γερμανικών είναι γιατί αυτά ήταν πιο κοντά στα ελληνικά πολιτικά, ιδεολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα και, επομένως, ικανοποιούσαν περισσότερο από τα γερμανικά τις ελληνικές ανάγκες.
- (ε) Πέρα από τις ομοιότητες προς τα γερμανικά και γαλλικά πανεπιστήμια, από τη μελέτη αυτή συνάγεται καθαρά η αδυναμία της πιστής μίμησης ή δανεισμού. Οι θεσμοί μπορούν να μεταφερθούν, δεν μπορούν όμως να μεταφυτευθούν και οι προϋποθέσεις και τα δεδομένα που δημιούργησαν στην ξένη χώρα τους θεσμούς αυτούς και αποτελούν επομένως προϋπόθεση για να ευδοκιμήσουν και σε άλλες χώρες οι μεταφυτευόμενοι θεσμοί. Γι' αυτό το λόγο υπό την επήρεια των τοπικών συνθηκών οι θεσμοί διαφοροποιούνται και γίνονται αγνώριστοι.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το όνομα «πανεπιστήμια» επανήλθε το 1896 (Ben David, 1977, σ.16).
2. Ο Αλ. Ρ. Ραγκαβής αναφέρει στα Απομνημονεύματά του την περίπτωση του υπουργού παιδείας Τρικούπη, ο οποίος του αρνήθηκε την έδρα της Αρχαιολογίας, την οποία κατείχε ο παραιτηθείς Γερμανός καθηγητής Α. Ροζς, και την έδωσε στο Θ. Μανούση. Αυτός όμως κατείχε ήδη την έδρα της Literatur, η οποία ήταν μεταφρασμένη λανθασμένα ως έδρα «της Πολιτείας». Με επέμβαση του Κωλέττη η έδρα της Αρχαιολογίας εδόθη στον Α. Ρ. Ραγκαβή (Αλ. Ρ. Ραγκαβής, 1894, σσ. 135-137).
3. Το σκεπτικό αυτό φάνηκε και από τον τρόπο με τον οποίο ως Υπουργός Δικαιοσύνης χειρίσθηκε την υπόθεση της δίκης και καταδίκης του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη. Όπως ανέφερε η εφημερίδα Αθηνά το 1842, ο κορυφαίος στην Ιεραρχία της Δικαιοσύνης έγινε «της δικαστικής ανεξαρτησίας δήμιος αυτός» (Κ. Θ. Δημαράς, 1987, σ. 44).
4. Ένας γερμανός περιηγητής που επισκέφθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1879/80 αναφέρει ότι καθηγητές της Νομικής Σχολής διατηρούσαν δικηγορικά γραφεία ή είχαν ταυτόχρονα και την ιδιότητα του δικαστικού λειτουργού (Τρωιανός, 1989, σ. 111).
5. Στο υπόμνημά τους «Περί της καταστάσεως του Πανεπιστημίου της Ελλάδος» το 1849 οι φοιτητές παραπονούνται μεταξύ άλλων ότι «τα μαθήματα διδάσκονται υπό των πλείστων των κυρίων καθηγητών με τετράδια» και συνεχίζουν: «Είναι γνωστόν πόσον ακροσφαλής καθίσταται εκ τούτου η θέσις των φοιτητών, αγωνιζομένων με επισφαλείς πολλάκις σημειώσεις να παρουσιασθώσιν επιστήμονες. Διά τούτο ήτο εκ των αναποφεύκτων το να επιβληθεί αναγκαστικώς εις τους κυρίους Καθηγητάς η τύπωσις των συγγραμμάτων αυτών» (Α. Δημαράς, 1973, τομ.Α, σ. 118).
6. Όπως αναφέρει η Rosemary Ashton, στο έργο του Lewes «Η Ζωή του Γκαίτε» αναφέρεται η πιο κάτω ιστορία:
Σ' έναν Γάλλο, έναν Άγγλο και έναν Γερμανό ανατέθηκε το έργο να δώσουν τις απόψεις τους για το ενδιαφέρον ζώο που λέγεται Καμήλα. Ο Γάλλος κατέφυγε στο Jardin des Plantes, ερεύνησε για μια ώρα και ύστερα επέστρεψε και έγραψε ένα φυλλάδιο στο οποίο δεν υπάρχει καμιά φράση στην οποία η Ακαδημία να μπορεί να βρει το παραμικρό ψεγάδι αλλά ούτε καμιά φράση που να προσθέτει κάτι στη γενική γνώση. Ωστόσο είναι πλήρως ικανοποιημένος και αναφωνεί: Ιδού, η καμήλα! Ο Άγγλος μαζεύει τα σύνεργα του τσαγιού του και μια μικρή τσέντα με τα χρειώδη για τις άλλες ανέσεις του, στήνει ένα

αντίσκηνο στην Ανατολή, παραμένει εκεί δύο χρόνια μελετώντας την καμήλα και τις συνήθειές της και επιστρέφει μ'ένα μεγάλο όγκο στοιχείων τα οποία αραδιάζονται χωρίς τάξη και παρουσιάζονται χωρίς φιλοσοφία αλλά αποτελούν πολύτιμα υλικά γι'αυτούς που θα έλθουν μετά απ'αυτόν. Ο Γερμανός, που περιφρονεί την επιφανειακότητα του Γάλλου και το αφιλοσόφητο υλικό του Άγγλου, αποσύρεται για να μελετήσει το θέμα και να κτίσει την ιδέα της Καμήλας από τα βάθη της Ηθικής του Συνείδησης. Και ακόμα συνεχίζει.

(Αναφέρεται από τον D. Phillips (1981)

«The German Universities – Citadels of Freedom or Bastions of Reaction?» *Comparative Education*, 17, 3, σ. 343).

7. Όπως αναφέρει ο Κ.Θ. Δημαράς «αυτό το κράτος του οποίου οι πληθυσμοί δεν εγνώρισαν ποτέ καμία δυτικού τύπου κρατική λειτουργία, πρέπει να αποκτήσει πρωτίστως οργανωμένη ιεραρχική διοίκηση. Πρέπει να αποκτήσει διδαγμένο, αφού πείρα δεν υπάρχει, δημοσιούπαλληλικό σώμα διδαγμένο δικαστικό σώμα, εφοριακό σώμα, τελωνειακό σώμα και τα λοιπά. Επίσης, για την κάλυψη κοινωνικών αναγκών, είναι απαραίτητοι ιατροί, δικηγόροι και, μέσα στην μοναρχική, ελέω Θεού, θεώρηση των πραγμάτων, κληρικοί. Πρέπει να διαμορφώσει εκπαιδευτικό σώμα, με τις απαιτούμενες γνώσεις και την απαιτούμενη εθνική νοοτροπία» (Κ.Θ. Δημαράς, 1989, σ.44).
8. Εφημερίδα *Ελπίς*, 6/13 Μαΐου 1837. Εφημερίδα *Ο Σωτήρ*, 10 Ιαν. 1837.
9. Ο Β. Καραμανωλάκης αναφέρει πως στα πρώτα εξάμηνα λειτουργίας του Πανεπιστημίου διδάσκονταν στο Φιλολογικό Τμήμα 10-15 μαθήματα ανά εξάμηνο, ενώ στα τελευταία εξάμηνα του 19ου αι. ο αριθμός των μαθημάτων ανήλθε σε 45-50 (Καραμανωλάκης, 2002, σ.514).
10. Χαρακτηριστική αυτής της νοοτροπίας είναι αυτά που λέγει ο Α.Ρ. Ραγκαβής στα Απομνημονεύματά του για τη γνώμη που είχαν γι' αυτόν, όταν διορίστηκε καθηγητής στο Οθωνικό Πανεπιστήμιο, δυο καθηγητές του Πανεπιστημίου, οι Θ. Φαρμακίδης και Θ. Μανούσης. Πίστευαν, λέει, ότι «δεν ήμην της τάξεώς των, ουδέ της ύλης εξ ής κατασκευάζονται οι σοφοί και οι καθηγηταί» (Α.Ρ. Ραγκαβής, 1894, σ. 138).
11. Ο Κ.Θ. Δημαράς μελετώντας το περιεχόμενο των 1500 ελληνικών βιβλίων που κυκλοφόρησαν από το 1701 ως το 1800 διαπίστωσε μεγάλη αύξηση των γλωσσικών βιβλίων (Κ.Θ. Δημαράς, 1998, σ. 122).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ι. Ελληνικές

Αργύρης, Π. (1989) «Πανεπιστημιακές έριδες: η περίπτωση του Δ. Βερναρδάκη και του Κ. Κόντου, στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Πανεπιστήμιο, Ιδεολογία και Παιδεία, Ιστορική Διάσταση και Προοπτικές*, Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Βάμπας, Α. (1885) *Οι νόμοι του Εθνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα.

Βερέβη, Α. (2002) «Προγράμματα σπουδών και περιεχόμενα διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών», στο: *Πρακτικά Β' Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Πάτρα, Οκτ. 2002, επιμ. Σήφη Μπουζάκη (σε ηλεκτρονική μορφή).

Βερναρδάκης, Δ. (1884) *Ψευδαπικισμού Έλεγχος*, Τεργέστη.

Δημαράς, Α. (1973/1974) *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, 2 τόμοι, Αθήνα, Ερμής.

Δημαράς, Κ.Θ. (1964) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Ίκαρος.

Δημαράς, Κ.Θ. (1987) *Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837. Μελέτη Ιστορική και Φιλολογική*, Αθήναι, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σειρά Ιστορίας του Πανεπιστημίου – Ι.

Δημαράς, Κ.Θ. (1989) «Ιδεολογήματα στην Αφετηρία του Ελληνικού Πανεπιστημίου», στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία: Ιστορική Διάσταση και Προοπτικές*, ό.π.

Δημαράς, Κ.Θ. (1998) *Ελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα, Ερμής.

Καραμανωλάκης, Β. (2002) «Το Πρόγραμμα Σπουδών του Φιλολογικού Τμήματος (1837-1911)», στο: Σ. Μπουζάκη (επιμ.) (2002) *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πάτρα, 2000, Αθήνα, Gutenberg.

Καρανάτσης, Κ. (2002) «Περί της συστάσεως του Πανεπιστημίου. Σηματοδότηση λόγου και αντίλογου», στο: Σ. Μπουζάκη (επιμ.) (2002) *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*, ό.π.

Λάππας, Κ. (1989) «Το διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών τον ΙΘ΄ αιώνα», στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική Διάσταση και Προοπτικές*, ό.π.

Λόγος εκφωνηθείς την 9 Νοεμβρίου 1841 υπό του πρώην πρυτάνεως κ. Γ.Α. Ράλλη, παραδίδοντος εις τον διάδοχόν του την διεύθυνσιν του Οθωνείου Πανεπιστημίου, εν Αθήναις, εκ της βασιλικής τυπογραφίας, 1842.

Μουζέλης, Ν. (1992) *Μεταμαρξιστικές Προοπτικές*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Μουλλάς, Π. (1985) «Ελληνικό Πανεπιστήμιο και Πολιτική» στο: *Αθήνα, Πρωτεύουσα Πόλη*, Αθήνα.

Πανταζίδης, Ι. (1889) *Χρονικόν της πεντηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου κατ' εντολήν της Ακαδημαϊκής Συγκλήτου και δαπάνη του Εθνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα.

Περσιάνης, Π. (2002) *Η εκπαιδευτική γνώση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929)*, Αθήνα, Ατραπός.

Ραγκαβής, Α.Ρ. (1894) *Απομνημονεύματα*, Αθήνα, Εστία (επανέκδοση από το Βιβλιόραμα, 1999).

Σκαρπαλέζος, Α. (1964) *Από την Ιστορίαν του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ιστορικά κείμενα και ιστορικά στοιχεία)*, Αθήναι, Τύποις Χαρ. Συνοδινού.

Σκλαβενίτης, Τ. (1989) «Η Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Αθηνών (19ος αιώνας)», στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*, ό.π.

Τρωιανός, Σ. (1989) «Το Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1879/1880, όπως το είδε ένας γερμανός επισκέπτης» στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*, ο.π.

Φασουλάκης, Στ. (1989) «Γερμανικές καταβολές του ελληνικού πανεπιστημίου και ελληνικές αμφισβητήσεις του γερμανικού πανεπιστημίου», στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου*, ό.π.

II. Ξενόφωνες

Aviram, A. (1992) "The Humanist Conception of the University; a framework for post-modern higher education", *European Journal of Education*, 27, 4, 397-414.

Ben-David, J. (1977) *Centers of Learning*, Berkley, McGraw Hill Book Company.

Bourdieu, P. (1971) "Systems of education and systems of thought", στο: E. Hopper (ed.) (1971) *Readings in the Theory of Educational Systems*, London. Hutchinson University Library.

Clark, B. (1984) *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*, Berkley, University of California Press.

King, E. (1967) *Other Schools and Ours*, London, Holt, Rinehart and Winston.

McLean, M. (1990) *Britain and a Single Market Europe. Prospects for a common school curriculum*, London, Kogan Page, in association with the Institute of Education, University of London.

Zeldin, T. (1967) "Higher Education in France, 1848-1940», *Journal of Contemporary History*, vol. 2, no. 3, pp. 53-80.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά την πρώτη εικοσαετία της λειτουργίας του

Βασίλειος ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ
Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας αρχειακής έρευνας στα προγράμματα σπουδών και στο Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με σκοπό να ανιχνεύσουμε την επιστημονική του ταυτότητα.

ABSTRACT

In this paper we present the results of an archival search conducted to detect the scientific identity of the Department of Preschool Education/University of Crete. We study the curricula and the Teaching Research Staff of this Department across the first 20 years of its operation.

1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένα σημαντικό κεφάλαιο της Ιστορίας της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στη χώρα μας αποτελεί η ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων λόγω των συνθηκών που οδήγησαν στην ίδρυσή τους και των προβληματισμών που ακολούθησαν τη στελέχωση και τη λειτουργία τους (Σταμέλος, 1999· Αντωνίου, 2000). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται από διαφορετικούς κλάδους των Επιστημών της Αγωγής όπως η Ιστορία της Εκπαίδευσης (Μπουζάκης – Τζήκας, 1998· Αντωνίου, 2000), η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Σταμέλος, 1999), η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης, 1992), η Σχολική Παιδαγωγική (Διαμαντόπουλος, 2002· Χατζηδήμου, 1997· Ταράτορη – Κουγιουρούκη, 2001) και, όσον αφορά τον νηπιαγωγό, η Προσχολική Παιδαγωγική (Κίτσαράς, 2001· Ντολιοπούλου, 2005), στην οποία εντάσσεται και η δική μας εργασία.

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο ίδρυσής τους (Ν. 1268/1982, Άρ. 1, παρ. 2, και Άρ. 6, παρ.2· Π.Δ. 320/1983, Άρ. 2) έχουν ως γνωστικό αντικείμενό τους τις Παιδαγωγικές Επιστήμες, τις οποίες οφείλουν να καλλιεργούν και να προάγουν μέσω της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και έρευνας και ταυτόχρονα αναλαμβάνουν το έργο της άρτιας κατάρτισης/εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στην εξύψωση του επιπέδου της Εκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση των παιδαγωγικών προβλημάτων. Επομένως, τα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν έναν διπλό και αλληλοσυμπληρούμενο ρόλο: αφενός πρέπει να προάγουν τις παιδαγωγικές επιστήμες, αφετέρου, χωρίς να αποτελούν επαγγελματικές σχολές όπως οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι Σχολές Νηπιαγωγών (Μπουζάκης, 1987· Δαμανάκης, 1985· Δήμου, 1994· Σταμέλος, 1999) οφείλουν να εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς δασκάλους και νηπιαγωγούς. Ο σύνθετος αυτός σκοπός αποτέλεσε ένα από τα εναύσματα των σχετικών μελετών, οι οποίες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στη στελέχωση των Παιδαγωγικών Τμημάτων με διδακτικό προσωπικό ποικίλων επιστημονικών ειδικοτήτων, στο είδος των παρεχόμενων μαθημάτων κατά επιστημονική περιοχή (Σταμέλος, 1999· Αντωνίου, 2000), στην ανάγκη σύνδεσης της ακαδημαϊκής

θεωρητικής διδασκαλίας με την έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη (βλ.ενδ.Παπακωνσταντίνου,1994). Η πλειονότητα των έως σήμερα δημοσιευμένων εργασιών αφορά κυρίως τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) και μόνο ένας μικρός αριθμός δημοσιευμάτων αφορά αποκλειστικά ή εν μέρει τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.), (Κίτσαράς, 2001· Ντολιοπούλου, 2005· Σταμέλος,1999· Μπίκος, 1988·Τσιάκαλος, 1986· Πολυχρονόπουλος, 1986) προφανώς λόγω του χώρου επαγγελματικής προέλευσης των συγγραφέων.

Η μελέτη της στελέχωσης, της δομής και του παρεχόμενου έργου των Παιδαγωγικών Τμημάτων οφείλει να είναι συνεχής, ώστε να οδηγεί στη διατύπωση προτάσεων σχετικών με τη βελτίωση της λειτουργίας τους και την πληρέστερη επίτευξη της αποστολής τους σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ταχύτατες εξελίξεις των κοινωνικοπολιτιστικών συνθηκών, των εκπαιδευτικών και, ευρύτερα, των παιδαγωγικών ζητημάτων.(Πολυχρονόπουλος, 1994· Βάμβουκας, 1996· Θεοφιλίδης, 1992).

2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση την παραπάνω προβληματική προχωρήσαμε στη μελέτη των είκοσι (20) πρώτων ετών της λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι μέσα από τη μελέτη της στελέχωσης του Τμήματος και τη δομή των σπουδών που παρέχει στους φοιτητές του να ανιχνεύσουμε: α) την επιστημονική ταυτότητα του Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης, όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά τα είκοσι πρώτα έτη της λειτουργίας του, β) τον τρόπο με τον οποίο το Τμήμα προσδιόρισε το επιστημονικό προφίλ των Ελλήνων/ίδων νηπιαγωγών και αντιμετώπισε τις ανάγκες βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, και γ) να διατυπώσουμε σχετικές προτάσεις ανανέωσης του προγράμματος σπουδών με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης από το Τμήμα εκπαίδευσης προς τους/τις μελλοντικούς/ές νηπιαγωγούς και την υποστήριξη της έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού διενεργήσαμε αρχειακή έρευνα (archival search) (Mertens, 1998· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Φίλιας, 1994· Duverger, 1989). Μελετήσαμε νομικά κείμενα, στατιστικά δελτία, τους Οδηγούς Σπουδών (Ο.Σ.) και τα ετήσια προγράμματα μαθημάτων του Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης των 20 ετών λειτουργίας του, από το Ακαδημαϊκό Έτος 1987-1988 έως το Ακαδημαϊκό Έτος 2006-07 (Σεπτέμβριος 2006). Σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνάς μας για την καλύτερη μελέτη των σχετικών δεδομένων διαιρέσαμε τα είκοσι (20) έτη της λειτουργίας του Τμήματος σε πέντε (5) τετραετίες (χρονικό διάστημα ίσο με τη διάρκεια σπουδών στο Τμήμα: 8 εξάμηνα) και μελετήσαμε τις αλλαγές που συντελέστηκαν στο πλαίσιο κάθε τετραετίας, όπως εμφανίζονται κατά το 4^ο έτος κάθε τετραετίας. Τόσο για την κατάταξη των μελών Δ.Ε.Π. όσο και των μαθημάτων σε επιστημονικές περιοχές διαμορφώσαμε κατηγορίες με το χαρακτηριστικό της αποκλειστικότητας (τα μέλη κάθε κατηγορίας εντάσσονται μόνο σε αυτήν και σε καμία άλλη) (Βάμβουκας,1988).

3. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης ιδρύθηκε (Ν. 1268/1982, Αρ. 46, παρ. 1· Π.Δ. 320/1983, (Αρ. 1, παρ.2) με έδρα το Ρέθυμνο και την επωνυμία 'Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών' και το 2001 μετονομάστηκε σε 'Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης' «χωρίς μεταβολή του γνωστικού του αντικειμένου» (Π.Δ. 318/2001 Αρ. 1). Από το Ακαδ. Έτος 1995-96 εντάχθηκε μαζί με το Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Κρήτης στη νεοϊδρυθείσα τότε 'Σχολή Επιστημών Αγωγής' του Παν/μίου Κρήτης (Π.Δ. 2/1995).

Το Π.Τ.Π.Ε. άρχισε τη λειτουργία του από το Ακαδ. Έτος 1987-88. Έως την έναρξη του Ακαδ. Έτους 2006-07 έχουν εγγραφεί στο Τμήμα 2645 φοιτητές και έχουν πάρει πτυχίο 1150. Σήμερα (Σεπτέμβριος 2006) είναι εγγεγραμμένοι 541 ενεργοί φοιτητές και 100 λιμνάζοντες. Η μεγάλη απώλεια των φοιτητών κατά τα πρώτα έτη των σπουδών τους οφείλεται και στις μετεγγραφές αλλά και στο γεγονός ότι πολλοί έδιναν ξανά Πανελλαδικές εξετάσεις και εισαγόμενοι σε άλλο Τμήμα μεγαλύτερης προτίμησής τους διέκοπταν τη φοίτησή τους στο Π.Τ.Π.Ε., όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλα Τμήματα περιφερειακών Πανεπιστημίων (Βουϊδάσκης, 2000). Από το Ακαδ. Έτος 1994-95 λειτουργεί Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής δύο κύκλων που οδηγεί στην απονομή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης σε συγκεκριμένες κάθε φορά επιστημονικές περιοχές και Διδακτορικό Δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής. Το Πρόγραμμα αυτό αναδιαρθρώθηκε το 2000 και το 2006. Μέχρι σήμερα (Σεπτέμβριος 2006) έχουν απονεμηθεί 29 Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης και 3 Διδακτορικά Διπλώματα. Από το Ακαδ. Έτος 1998-99 ιδρύθηκε και λειτουργεί ενταγμένο στο Π.Τ.Π.Ε. το 'Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Κρήτης' (Π.Δ. 128/1998). Μέχρι σήμερα έχουν εγγραφεί 129 μετεκπαιδευόμενοι

νηπιαγωγοί και έχουν αποφοιτήσει 88. Το Π.Τ.Π.Ε. έχει επίσης οργανώσει και πέντε συνέδρια, τέσσερα από αυτά διεθνή, σχετικά με θέματα προσχολικής ηλικίας και εκπαίδευσης.

Στην εργασία μας αυτή, λόγω του περιορισμένου χώρου, θα ασχοληθούμε μόνο με τη στελέχωση του Τμήματος με διδακτικό προσωπικό και την οργάνωση των σπουδών σε αυτό.

Βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη λειτουργία κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος αποτελεί η στελέχωσή του με το απαραίτητο εκπαιδευτικό/διδακτικό προσωπικό. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα σχετικά στοιχεία που αφορούν το Π.Τ.Π.Ε. Κυρίως μας ενδιαφέρει το διδακτικό προσωπικό που ανήκει στην κατηγορία των Δ.Ε.Π., αφού κατά βάση πρόκειται για διδάσκοντες με την προοπτική της μονιμότητας και της βαθμολογικής εξέλιξης. Επιπλέον τα μέλη Δ.Ε.Π. είναι αυτά που διαμορφώνουν και προσδιορίζουν την ταυτότητα ενός Τμήματος τόσο με τις σπουδές που διαθέτουν (απαραίτητη η κατοχή διδακτορικού τίτλου) όσο και με το ερευνητικό και διδακτικό έργο που αναλαμβάνουν, αλλά και με τη συμμετοχή τους στο διοικητικό έργο του Τμήματος (Δαμανάκης, 1994). Η στελέχωση του Π.Τ.Π.Ε. με επαρκές διδακτικό προσωπικό, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1 αντιμετωπίζει αρκετές δυσχέρειες. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά το τέταρτο έτος της λειτουργίας του (Ακαδ. Έτος 1990-91) το Τμήμα διέθετε μόνο τέσσερα (4) μέλη Δ.Ε.Π., κατά 1 λιγότερο από τα πέντε (5) με τα οποία ξεκίνησε τη λειτουργία του κατά το Ακαδ. Έτος 1987-88. Φαίνεται λοιπόν ότι η αντικατάσταση του αποχωρήσαντος μέλους Δ.Ε.Π. δεν κατέστη δυνατή ούτε στο χρονικό πλαίσιο μιας τετραετίας. Έτσι, λοιπόν, το Τμήμα αναγκάζεται να καλύπτει τις διδακτικές του ανάγκες προσλαμβάνοντας συμβασιούχους διδάσκοντες με βάση το Π.Δ. 407/1980 σε διπλάσιο σχεδόν αριθμό από τα μέλη Δ.Ε.Π. Στο τέλος της επόμενης τετραετίας 1994-95 η εκλογή αρκετών από τους προηγούμενους συμβασιούχους σε θέσεις Λεκτόρων και η εκλογή άλλων επιστημόνων στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή δίνει ζωή στο Τμήμα τετραπλασιάζοντας σχεδόν το αριθμό μελών Δ.Ε.Π. της προηγούμενης τετραετίας. Η αύξηση των μελών Δ.Ε.Π. πέρα από την καλύτερη αντιμετώπιση των διδακτικών αναγκών του Τμήματος έχει και άλλη μία σημαντική συνέπεια, αφού οδηγεί στην διοικητική αυτονομία του Τμήματος. Κατά την επόμενη τετραετία δε σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στο συνολικό αριθμό των μελών Δ.Ε.Π. του Τμήματος καθώς η εκλογή νέων μελών αντισταθμίζει την αποχώρηση κάποιων παλαιότερων. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι με την παρέλευση του απαιτούμενου χρόνου σημειώνεται η εξέλιξη των Λεκτόρων και των Επίκουρων καθηγητών στις επόμενες βαθμίδες με αποτέλεσμα την ύπαρξη μελών Δ.Ε.Π. και σε όλες τις βαθμίδες. Νέες εκλογές και εξελίξεις μελών Δ.Ε.Π. σε βαθμό που να υπερκαλύπτεται η αποχώρηση παλαιότερων μελών και να αυξάνονται τα μέλη Δ.Ε.Π. παρατηρούνται τις επόμενες τετραετίες έως και σήμερα (Σεπτέμβριος 2006). Από τη μελέτη του Πίνακα 1 και των Οδηγών Σπουδών του Τμήματος φαίνεται ότι πάγια τακτική του Τμήματος είναι να εκλέγει μέλη Δ.Ε.Π. στην εισαγωγική βαθμίδα του Λέκτορα και σπανίως σε υψηλότερες βαθμίδες. Εξαιρέσεις από την τακτική αυτή σημειώνονται λίγες και οι κυριότερες από αυτές εντοπίζονται κατά την τετραετία 1991-95. Η τακτική αυτή έχει ως αποτέλεσμα ο μεγάλος αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. να κατανέμεται στις δύο κατώτερες βαθμίδες.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. του Τμήματος παρατηρούμε ότι οι πρώτες γυναίκες (τέσσερις συνολικά) εκλέγονται κατά τη δεύτερη τετραετία της λειτουργίας του Τμήματος στη βαθμίδα του Λέκτορα αποτελώντας το ¼ των μελών Δ.Ε.Π. Κατά τις δύο επόμενες τετραετίες ο συνολικός τους αριθμός δεν αυξάνεται, αλλά εξελίσσονται σε υψηλότερη βαθμίδα. Αντίθετα, κατά την τελευταία τετραετία (2003-06) παρατηρείται σχεδόν διπλασιασμός των γυναικών μελών Δ.Ε.Π. του Τμήματος με υψηλή εκπροσώπηση στις δύο κατώτερες βαθμίδες, ιδιαίτερα σε αυτή του Λέκτορα.

Πίνακας 1. Απόλυτες (N) και σχετικές (%) συχνότητες του διδακτικού προσωπικού του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά τα πρώτα 20 έτη της λειτουργίας του ως προς την επαγγελματική τους κατηγορία και τη βαθμίδα και το φύλο των μελών Δ.Ε.Π.

Έτος	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ Π.Τ.Π.Ε.								
	Μέλη Δ.Ε.Π.					Άλλες κατηγορίες			Γενικό Σύνολο N(%)
	Λ N(%)	Ε. Κ. N(%)	Α. Κ. N(%)	Κ. N(%)	Σύνολο N(%)	Ε.Ε.ΔΙ.Π. N(%)	Π.Δ. 407/80 N(%)	Σύνολο N(%)	
1990-91 <i>Γυναίκες</i>	3(75) 0(0,0)	0(0,0) 0(0,0)	1(25) 0(0,0)	0(0,0) 0(0,0)	4(23,5) 0(0)	6(46,2) -	7(53,8) -	13(76,5) -	17(100) -
1994-95 <i>Γυναίκες</i>	8(53,3) 4(50)	6(40,0) 0(0,0)	0(0,0) 0(0,0)	1(6,7) 0(0,0)	15(62,5) 4(26,7)	6(66,7) -	3(33,3) -	9(37,5) -	24(100) -

1998-99	2(12,4)	8(50,0)	3(18,8)	3(18,8)	16(59,3)	6(54,5)	5(45,5)	11(40,7)	27(100)
Γυναίκες	1(50,0)	4(50,0)	0(0,0)	0(0,0)	5(31,2)	-	-	-	-
2002-03	5(26,3)	8(42,1)	3(15,8)	3(15,8)	19(76,0)	4(66,7)	2(33,3)	6(24,0)	25(100)
Γυναίκες	1(20,0)	4(50,0)	0(0,0)	0(0,0)	5(26,3)	-	-	-	-
2006-07	8(38,1)	8(38,1)	3(14,3)	2(9,5)	21(63,6)	4(33,3)	8(66,7)	12(36,4)	33(100)
Γυναίκες	6(75,0)	2(25,0)	1(33,3)	0(0,0)	9(42,8)	-	-	-	-

Λ.= Λέκτορας, Ε. Κ.= Επίκουρος Καθηγητής, Α. Κ.= Αναπληρωτής Καθηγητής,
Κ.= Καθηγητής, Ε.Ε.Δι.Π.= Ειδικό και Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό,
Π.Δ. 407/80= Διδάσκοντες με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 407/80

Στο διδακτικό προσωπικό περιλαμβάνονται όμως και τα μέλη του Ειδικού και Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Δι.Π.) που προσφέρουν διδακτικό έργο στα μαθήματα καλλιτεχνικών εφαρμογών και ξένων γλωσσών και οι συμβασιούχοι διδάσκοντες με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 407/1980. Στις θέσεις διδασκόντων με το Π.Δ. 407/1980 προσλαμβάνονται επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων για την κάλυψη όχι μόνο διδακτικών αναγκών στα επιστημονικά αντικείμενα του Τμήματος, αλλά, κατά τις δύο τελευταίες τετραετίες, και για την κάλυψη μαθημάτων τεχνικής φύσεως και ξένων γλωσσών λόγω της μείωσης των μελών Ε.Ε.Δι.Π. Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι η λειτουργία του Τμήματος υποστηρίζεται δραστικά κατά την πρώτη εικοσαετία λειτουργίας του από τις δύο αυτές κατηγορίες διδακτικού προσωπικού και ότι παρά την αύξηση των μελών Δ.Ε.Π η συμμετοχή τους στο διδακτικό έργο παραμένει κρίσιμη και σημαντική, σε βαθμό που χωρίς αυτούς το Τμήμα δε θα μπορούσε να προσφέρει πλήρες πρόγραμμα σπουδών στους φοιτητές του.

Πίνακας 2. Απόλυτες (N) και σχετικές (%) συχνότητες των μελών Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά τα πρώτα 20 έτη της λειτουργίας του ως προς την επιστημονική τους ταυτότητα.

Έτος	Επιστημονική ειδικότητα μελών Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Π.Ε.							
	Επιστήμες της Αγωγής		Κοινωνικές Επιστήμες		Άλλες Επιστήμες		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1990-91	1	25,0	1	25,0	2	50,0	4	100
1994-95	6	40,0	5	33,3	4	26,7	15	100
1998-99	6	37,5	6	37,5	4	25,0	16	100
2002-03	5	26,4	7	36,8	7	36,8	19	100
2006-07	6	28,6	6	28,6	9	42,8	21	100

Για τη μελέτη της σύνθεσης των μελών Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Π.Ε. ως προς την επιστημονική τους ειδικότητα προχωρήσαμε σε κατάταξή τους σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εξελέγησαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, κατατάσσοντας τα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με την τυπολογία των Επιστημών της Αγωγής (Πυργιωτάκης, 2000· Διαμαντόπουλος, 2002· Μετοχιανάκης, 2000). Στις «Επιστήμες της Αγωγής» κατατάχθηκαν τα μέλη Δ.Ε.Π. με γνωστικά αντικείμενα όπως Γενική Παιδαγωγική, Προσχολική Παιδαγωγική, Διδακτική Μεθοδολογία, Ιστορία της Αγωγής κ. ά., στις «Κοινωνικές Επιστήμες» κατατάχθηκαν τα μέλη Δ.Ε.Π. με γνωστικά αντικείμενα από την Ψυχολογία και από την Κοινωνιολογία, ενώ στις «Άλλες Επιστήμες» κατατάχθηκαν όλα τα μέλη Δ.Ε.Π. με γνωστικά αντικείμενα από όλες τις υπόλοιπες επιστήμες, όπως Φιλοσοφία, Ιστορία, Φιλολογία, Θεολογία, Στατιστική, Πληροφορική,. Οι κατηγορίες είναι αποκλειστικές, δηλαδή κάθε μέλος Δ.Ε.Π. κατατάχθηκε αποκλειστικά και μόνο σε μία από αυτές. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2 κατά την τρίτη και τέταρτη τετραετία λειτουργίας του (οπότε το Τμήμα στελεχώνεται «αξιοπρεπώς» και τα στοιχεία είναι ερμηνεύσιμα) ο αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. και των τριών επιστημονικών κατηγοριών είναι παραπλήσιος. Αντίθετα, κατά την τέταρτη και πέμπτη τετραετία

εκλέγονται περισσότερα μέλη Δ.Ε.Π. στις Κοινωνικές και, κυρίως, στις Άλλες Επιστήμες, χωρίς να αντικαθίστανται ούτε τα μέλη Δ.Ε.Π. των Επιστημών της Αγωγής που αποχώρησαν από το Τμήμα. Είναι χαρακτηριστικό ότι με τα πλέον πρόσφατα στοιχεία (Σεπτέμβριος 2006) τα μέλη Δ.Ε.Π. που ανήκουν στις Επιστήμες της Αγωγής αποτελούν ένα μικρό μέρος του συνολικού αριθμού Δ.Ε.Π., ίσο με αυτό των μελών Δ.Ε.Π. των Κοινωνικών Επιστημών, και κατά πολύ μικρότερο από εκείνο των μελών Δ.Ε.Π. Άλλων Επιστημών. Παρατηρείται, επομένως, το φαινόμενο σε ένα Τμήμα με γνωστικό αντικείμενα και αποστολή να καλλιεργεί και να προάγει τις Παιδαγωγικές Επιστήμες «με την ακαδημαϊκή και εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα» (Π.Δ. 320/1983, Άρ. 2, παρ. 1) τα μέλη Δ.Ε.Π. με γνωστικά αντικείμενα από τις παιδαγωγικές επιστήμες να αποτελούν τη μικρότερη ομάδα του Διδακτικού και Ερευνητικού προσωπικού του. Από τη μελέτη των γνωστικών αντικειμένων εντοπίζουμε μια διαρκή ανισοκατανομή τόσο μεταξύ των μελών Δ.Ε.Π. των Κοινωνικών Επιστημών (υπερτερούν θεαματικά οι εκλεγμένοι με γνωστικά αντικείμενα από την Ψυχολογία) όσο και μεταξύ των μελών Δ.Ε.Π. Άλλων Επιστημών (υπερτερούν θεαματικά οι εκλεγμένοι με γνωστικά αντικείμενα από τις Ανθρωπιστικές ή Θεωρητικές Επιστήμες). Όσον αφορά τα μέλη Δ.Ε.Π. με γνωστικά αντικείμενα από τις Επιστήμες της Αγωγής, αυτά επικεντρώνονται στην Προσχολική Παιδαγωγική (ιδιαίτερα κατά την τελευταία τετραετία) και δεν καλύπτουν ικανοποιητικά και άλλους κλάδους των Επιστημών της Αγωγής.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει όμως και η μελέτη των μαθημάτων που αποτελούν το πρόγραμμα σπουδών του Π.Τ.Π.Ε. καθώς από τη δομή του και τα μαθήματα που περιλαμβάνει προκύπτει η επιστημονική ταυτότητα του πτυχιούχου του Τμήματος, όπως διαμορφώνεται μέσα από αυτά (Δαμανάκης, 1994). Στο Π.Τ.Π.Ε. προσφέρονται οι εξής τύποι μαθημάτων: παραδόσεις, διδακτικές ασκήσεις, σεμινάρια εκ των οποίων ένα πτυχιακής εργασίας, εργαστήρια. Μόνο για τους δύο πρώτους τύπους μαθημάτων αναφέρονται στον Οδηγό Σπουδών (Ο.Σ.) συγκεκριμένοι τίτλοι και περιεχόμενα, ενώ όσον αφορά τους δύο άλλους τύπους δεν αναφέρονται τίτλοι και περιεχόμενα καθώς προσφέρονται σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες και δυνατότητες του Τμήματος με αποτέλεσμα ο αριθμός τους να είναι καθ' έτος μεταβαλλόμενος τόσο συνολικά όσο και κατά επιστήμη (π.χ. κατά το Ακαδ. Έτος 2002-03 προσφέρθηκαν 23 Σεμινάρια εκ των οποίων 5 από τις Επιστήμες της Αγωγής, ενώ το Ακαδ. Έτος 2006-07 προσφέρονται 29 Σεμινάρια εκ των οποίων 6 από τις Επιστήμες της Αγωγής). Στον Ο.Σ. αναφέρεται μόνο ο αριθμός σεμιναρίων που πρέπει να περάσει ο φοιτητής συνολικά και κατά επιστημονική περιοχή (π.χ. στον Ο.Σ. του Ακαδ. Έτους 2006-07 αναφέρονται 4 Σεμινάρια, 1 από κάθε επιστημονική περιοχή και 1 Πτυχιακής Εργασίας από όποια επιστημονική περιοχή επιθυμεί ο φοιτητής). Για το λόγο αυτό προκειμένου να μελετήσουμε τις επιστημονικές περιοχές που καλύπτονται από τα μαθήματα του Ο.Σ. δεν προσμετρήσαμε τα σεμινάρια αλλά μόνο τα μαθήματα που αναφέρονται με συγκεκριμένο τίτλο και περιεχόμενο στον Ο.Σ. Ακολουθώντας την ταξινόμηση των μαθημάτων σε επιστημονικές περιοχές όπως αναφέρεται στον Ο.Σ. τα κατατάξαμε στις εξής αποκλειστικές κατηγορίες: Επιστήμες της Αγωγής (εδώ εντάσσονται μαθήματα όπως Προσχολική Παιδαγωγική, Διδακτική Μεθοδολογία, Ιστορία της Αγωγής, Συγκριτική Παιδαγωγική κ.ά.), Κοινωνικές Επιστήμες (μαθήματα Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας), Άλλες Επιστήμες, (μαθήματα Φιλοσοφίας, Ιστορίας, Φιλολογίας, Θεολογίας, Στατιστικής, Πληροφορικής), Καλλιτεχνικών – Ξένης γλώσσας (μαθήματα Μουσικής, Καλλιτεχνικών, Φυσικής Αγωγής, Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, Ιταλικών) και Διδακτικές Ασκήσεις. Δεν εντάσσουμε τις Διδακτικές Ασκήσεις στην κατηγορία των Επιστημών της Αγωγής και τις αντιμετωπίζουμε ως ξεχωριστή κατηγορία αφενός διότι (διαδικαστικά/οργανωτικά) δεν υπάρχει το στοιχείο της παράδοσης από τους διδάσκοντες προς τους φοιτητές όπως στα μαθήματα των υπόλοιπων κατηγοριών και αφετέρου διότι θεωρούμε πως στη Διδακτική Άσκηση ο φοιτητής χρησιμοποιεί γνώσεις που παίρνει από το σύνολο των μαθημάτων που παρακολουθεί και όχι μόνο από τα μαθήματα των Επιστημών της Αγωγής.

Πίνακας 3. Απόλυτες (N) και σχετικές (%) συχνότητες των μαθημάτων του Οδηγού Σπουδών του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά τα πρώτα 20 έτη της λειτουργίας του ως προς την επιστημονική τους περιοχή.

Έτος	Μαθήματα του Οδηγού Σπουδών του Π.Τ.Π.Ε. ως προς την επιστημονική τους περιοχή										Σύνολο	
	Επιστήμες της Αγωγής		Κοινωνικές Επιστήμες		Άλλες Επιστήμες		Καλλιτεχνικά, Ξένη γλώσσα		Διδακτική Άσκηση			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

											γαστήρια							
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1990-91	6	11,5	3	5,8	3	5,8	13	25,0	6	11,5	7	13,5	38	73,1	14	26,9	52	100
1994-95	8	15,7	3	5,9	3	5,9	13	25,5	6	11,8	5	9,7	38	74,5	13	25,5	51	100
1998-99	9	17,7	3	5,9	5	9,8	11	21,6	6	11,8	5	9,8	39	76,6	12	23,4	51	100
2002-03	7	13,5	3	5,8	4	7,7	9	17,3	5	9,6	6	11,5	34	65,4	18	34,6	52	100
2006-07	10	19,2	4	7,7	5	9,6	6	11,6	5	9,6	5	9,6	35	67,3	17	32,7	52	100

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 το Π.Τ.Π.Ε. παρέχει μεγάλη ελευθερία στους φοιτητές του να διαμορφώσουν το πρόγραμμα σπουδών τους σύμφωνα με τις προσωπικές τους επιλογές, αφού τα επιλεγόμενα από τους φοιτητές μαθήματα ακολούθησαν αυξητική πορεία με αποτέλεσμα κατά την τελευταία οκταετία να αποτελούν το 1/3 των απαιτούμενων για την απόκτηση του πτυχίου μαθημάτων.

Όσον αφορά την επιστημονική περιοχή των απαιτούμενων για την απόκτηση του πτυχίου μαθημάτων αυτή μπορεί να μελετηθεί μόνο για τα σαφώς καθορισμένα υποχρεωτικά μαθήματα και όχι για τα επιλεγόμενα που συνήθως είναι διαφορετικά για κάθε φοιτητή. Από τον Πίνακα 4 φαίνεται ότι κατά τα πρώτα 20 έτη λειτουργίας του Π.Τ.Π.Ε. υπήρξε αυξητική τάση των μαθημάτων από τις Επιστήμες της Αγωγής και σαφής μειωτική τάση των μαθημάτων Καλλιτεχνικών και ξένης γλώσσας, των Σεμιναρίων και των Διδακτικών Ασκήσεων. Τα μαθήματα από τις Κοινωνικές και τις Άλλες Επιστήμες παρέμειναν σταθερά και κατά την τελευταία τετραετία αυξήθηκαν ελαφρά. Ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση ότι ο φοιτητής του Π.Τ.Π.Ε. μπορεί να αποκτήσει το πτυχίο του νηπιαγωγού και να διοριστεί στην εκπαίδευση αρκεί κατά τη διάρκεια των τετραετών σπουδών του να εξεταστεί επιτυχώς σε 10 περίπου μαθήματα Επιστημών της Αγωγής, σε 1 Σεμινάριο της αυτής επιστημονικής περιοχής και σε 5 επίπεδα Διδακτικής Άσκησης. Μελετώντας τους Ο.Σ. κάθε τετραετίας μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι ο φοιτητής μπορεί επιλέγοντας τα περισσότερα ή όλα τα επιλεγόμενα μαθήματα από επιστημονικές περιοχές εκτός των Επιστημών της Αγωγής είναι δυνατόν με ένα ποσοστό μαθημάτων Επιστημών της Αγωγής που ανέρχεται στο 20-30% των συνολικών μαθημάτων του να αποκτήσει το πτυχίο του νηπιαγωγού και να υπηρετήσει στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τον αριθμό μαθημάτων, πέραν των υποχρεωτικών που θα πάρει ο φοιτητής από κάθε επιστημονική περιοχή, είναι ο αριθμός των προσφερόμενων μαθημάτων από τις αντίστοιχες περιοχές: Όταν τα προσφερόμενα μαθήματα από μία επιστημονική περιοχή υπερκαλύπτουν τα υποχρεωτικά μαθήματα αυτής της περιοχής (τα οποία προσφέρονται κάθε Ακαδ. Έτος) έχει τη δυνατότητα ο φοιτητής να επιλέξει και άλλα μαθήματα από την ίδια επιστημονική περιοχή. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα μαθήματα που προσφέρθηκαν από το Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης κάθε 4^ο έτος της εικοσαετούς λειτουργίας του ως προς την επιστημονική τους περιοχή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Απόλυτες (N) και σχετικές (%) συχνότητες των προσφερόμενων μαθημάτων από το Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά τα πρώτα 20 έτη της λειτουργίας του ως προς την επιστημονική τους περιοχή.

Προσφερόμενα μαθήματα κατά επιστημονική περιοχή

Έτος	Επιστή- μες Αγωγής		Κοιν/κές Επιστή- μες		Άλλες Επιστή- μες		Καλ/χνικά, Ξένη Γλώσσα		Διδακτι- κή Άσκηση		Σεμινα- ρια, Ερ- γαστήρια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1990-91	8	20,0	6	15,0	4	10,0	16	40,0	6	15,0	-	-	40	100
1994-95	13	17,3	7	9,4	9	12,0	16	21,3	6	8,0	24	32,0	75	100
1998-99	17	21,2	6	7,5	12	15,0	16	20,0	6	7,5	23	28,8	80	100
2002-03	12	14,1	11	13,0	14	16,5	16	18,8	5	5,8	27	31,8	85	100
2006-07	17	19,5	9	10,3	11	12,7	14	16,1	5	5,8	31	35,6	87	100

Παρατηρούμε ότι στη δεύτερη τετραετία λειτουργίας του Π.Τ.Π.Ε. τα προσφερόμενα μαθήματα σχεδόν διπλασιάζονται. Η αυξητική αυτή προσφορά μαθημάτων συνεχίζεται, αν και με πολύ μικρότερους ρυθμούς, προφανώς λόγω και της μικρότερης αύξησης των μελών Δ.Ε.Π. (βλ. Πίνακα 1) και κατά τις επόμενες τετραετίες. Αν και σε απόλυτες συχνότητες σταθερά παραμένουν τα προσφερόμενα μαθήματα Καλλιτεχνικών και Ξένης Γλώσσας, η σχετική τους συχνότητα μειώνεται διαρκώς λόγω της συνεχώς αυξανόμενης προσφοράς μαθημάτων από τις τρεις άλλες επιστημονικές περιοχές. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι τα μαθήματα Επιστημών της Αγωγής παίρνουν τις πιο υψηλές τους σχετικές συχνότητες γύρω στο 20% των προσφερόμενων μαθημάτων. Αποτελούν, δηλαδή, το 1/5 των προσφερόμενων μαθημάτων με σχετική συχνότητα ενίοτε μικρότερη από εκείνη των καλλιτεχνικών μαθημάτων και πολύ κοντά σε αυτές των μαθημάτων Κοινωνικών και Άλλων Επιστημών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η μεγάλη πλειονότητα των προσφερόμενων Σεμιναρίων (ένα εκ των οποίων είναι και αυτό της Πτυχιακής Εργασίας), των μαθημάτων, δηλαδή, που επιχειρούν την κατάκτηση γνώσεων μέσα από την προσωπική έρευνα (βιβλιογραφική ή εμπειρική) του φοιτητή, ανήκει σε Επιστήμες πέραν των Επιστημών της Αγωγής λόγω του περιορισμένου αριθμού μελών Δ.Ε.Π. αυτού του επιστημονικού χώρου στο Τμήμα. Δηλαδή, σε ένα Τμήμα Επιστημών Αγωγής ο φοιτητής παίρνει αναγκαστικά περισσότερα σεμινάρια επιστημών άλλων από αυτήν που αποτελεί το γνωστικό αντικείμενο του Τμήματος. Πρέπει, όμως να σημειωθεί ότι καταβάλλεται προσπάθεια από τα μέλη Δ.Ε.Π. που δεν ανήκουν στις Επιστήμες της Αγωγής τα θέματα των Σεμιναρίων που προσφέρουν να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σχέση με την εκπαίδευση. Τέλος, αν διαβάσουμε τον Πίνακα 5 συγκριτικά με τον Πίνακα 4 διαπιστώνουμε ότι τα προσφερόμενα μαθήματα των Επιστημών της Αγωγής υπερκαλύπτουν μεν τα Υποχρεωτικά αυτής της κατηγορίας, ποτέ όμως στο τριπλάσιο όπως συμβαίνει με τα μαθήματα των άλλων επιστημονικών περιοχών. Επομένως, προσφέρεται στο φοιτητή προκειμένου να επιλέξει μαθήματα πέραν των υποχρεωτικών μικρότερη ποικιλία μαθημάτων από τις Επιστήμες της Αγωγής και μεγαλύτερη ποικιλία μαθημάτων από τις άλλες επιστημονικές περιοχές.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας στους Ο. Σ. και στο Αρχείο του Π.Τ.Π.Ε. σχετικά με τη στελέχωση και τα μαθήματά του οδηγούν σε διαπιστώσεις και προβληματισμούς σχετικά με την πορεία του Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης κατά τα πρώτα 20 έτη της λειτουργίας του και την επιστημονική ταυτότητα του Τμήματος και των αποφοίτων του.

Η στελέχωση του Π.Τ.Π.Ε. φαίνεται ότι γνώρισε τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν όλα τα νεοϊδρυθέντα Παιδαγωγικά Τμήματα: ελλιπής και αργοπορημένη στελέχωση με αποτέλεσμα όχι μόνο προβλήματα στο διδακτικό έργο, αλλά και έλλειψη διοικητικής αυτονομίας (χαυρογιώργος, 1988 ' Μπουζάκης, 1987' Μιχαηλίδης, 1994' Δαμανάκης, 1994). Είναι αξιοσημείωτο ότι το κύριο πρόβλημα της στελέχωσης του τμήματος με διδακτικό προσωπικό κυρίως κατά την 1^η τετραετία αφορά τα μέλη Δ.Ε.Π., ενώ, αντίθετα, υπήρξαν διορισμοί μελών Ε.Ε.ΔΙ.Π. και αρκετές συμβάσεις διδασκόντων με βάση το Π.Δ.407/80 ώστε να καλύπτονται οι ανάλογες διδακτικές ανάγκες. Η ικανοποιητική αρχική στελέχωση του Τμήματος με μέλη Ε.Ε.ΔΙ.Π. εξηγείται από το γεγονός ότι διδάσκουν μαθήματα τεχνικής και εφαρμοσμένης φύσεως (καλλιτεχνικά, φυσική αγωγή) τα οποία κατά παράδοση αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη διδακτική κατάρτιση του νηπιαγωγού (Μπουζάκης – Τζήκας, 1998) και ξένες γλώσσες, απαραίτητες και την

προσέγγιση ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Τα μαθήματα αυτά είναι υποχρεωτικά σε όλα τα Π.Τ.Π.Ε. (Σταμέλος, 1999). Η ποικιλία των επιστημονικών ειδικοτήτων και του διδακτικού έργου που αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες με το Π.Δ. 407/1980 καθώς και ο ασταθής αριθμός των παρεχόμενων θέσεων αναδεικνύουν μεν τη σημαντική συμβολή τους στο Τμήμα, αλλά δεν επιτρέπουν κάποια περαιτέρω διερεύνησή της (π.χ. ειδικότητες, μαθήματα που διδάσκουν) τουλάχιστον στο πλαίσιο της εργασίας αυτής. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι παρά τη θεαματική αύξηση των μελών Δ.Ε.Π. οι διδάσκοντες με βάση το Π.Δ.407/1980 συνεχίζουν να καλύπτουν σημαντικό μέρος των διδακτικών αναγκών του Τμήματος οι οποίες αυξάνονται επειδή αφενός αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητών και αφετέρου δίδεται έμφαση τόσο στην κατάκτηση της γνώσης από τους φοιτητές με έρευνα στο πλαίσιο Σεμιναρίων με ολιγομελείς ομάδες φοιτητών όσο και στη σύνδεση των θεωρητικών πανεπιστημιακών μαθημάτων με την εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσιο των Διδακτικών Ασκήσεων (Παπακωνσταντίνου, 1994· Κοσσυβάκη, 2003). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι κατάλληλος προγραμματισμός των διδακτικών αναγκών και των ερευνητικών δραστηριοτήτων του Τμήματος μπορεί να εξυπηρετηθεί μόνο από την αναγκαία προκήρυξη νέων θέσεων για νέα μέλη Δ.Ε.Π.

Η συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. του Τμήματος ακολούθησε την πορεία που έχει παρατηρηθεί γενικότερα σε άλλα πανεπιστημιακά και ειδικότερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα: την αρχική μεγάλη πλειονότητα των ανδρών στα μέλη Δ.Ε.Π. διαδέχθηκε η εισαγωγή των γυναικών στις χαμηλότερες βαθμίδες, κυρίως σε αυτήν του Λέκτορα (Οικονομίδης, υπό δημοσίευση). Η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι οι γυναίκες βρήκαν πιο «πρόσφορο έδαφος» για την κατάληψη θέσεων Δ.Ε.Π. στα Π.Τ.Π.Ε. παρά στα Π.Τ.Δ.Ε. και σήμερα οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα των μελών Δ.Ε.Π. στα Π.Τ.Π.Ε. συγκεντρώνοντας την κύρια «δύναμή» τους στις δύο χαμηλότερες βαθμίδες (Οικονομίδης, υπό δημοσίευση). Το Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης παραμένει το Τμήμα με το μικρότερο ποσοστό γυναικών μελών Δ.Ε.Π. από όλα τα αντίστοιχα Π.Τ.Π.Ε. των Ελληνικών Πανεπιστημίων. Βέβαια, με βάση και τις πλέον πρόσφατες εκλογές μελών Δ.Ε.Π. στο Τμήμα φαίνεται ότι η γενική τάση επικράτησης των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι ισχυρή και όσον αφορά το συγκεκριμένο Τμήμα.

Ο αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. κατά επιστημονική περιοχή εξετάζεται διότι συνδέεται με την επιστημονική ταυτότητα του Τμήματος (Σταμέλος – Εμβάλωτης, 2001· Δαμανάκης, 1994) και κατ' επέκταση με την ταυτότητα του πτυχιούχου που το Τμήμα θεωρεί ότι πρέπει να διαμορφώσει και οδηγεί τη συζήτηση στο ερώτημα «Από ποιες επιστήμες και σε ποιο βαθμό/ποσοστό πρέπει να προέρχονται τα μέλη Δ.Ε.Π. ενός Παιδαγωγικού Τμήματος;». Είναι παραδεκτό ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν σε έντονο βαθμό το χαρακτηριστικό της πολυεπιστημονικότητας αφού πρέπει να εφοδιάσουν το φοιτητή με γνώσεις όσον αφορά τον μαθητή, τη διδασκαλία και το ίδιο το διδακτικό αντικείμενο (Κωνσταντίνου & Εμβάλωτης, 2001). Έτσι, σε ένα Τμήμα που προάγει την έρευνα και τη διδασκαλία σε θέματα Εκπαίδευσης, (ιδιαίτερα της Προσχολικής) και εκπαιδεύει μελλοντικούς εκπαιδευτικούς/νηπιαγωγούς χρειάζονται επιστήμονες όχι μόνο Παιδαγωγοί, αλλά και Ψυχολόγοι, Κοινωνιολόγοι, όπως και Φιλολόγοι, Στατιστικοί, Πληροφορικοί κ.ά. Το ζήτημα είναι ότι η στελέχωση του Τμήματος με μέλη Δ.Ε.Π. κατά επιστήμη πρέπει να εξυπηρετεί το Τμήμα στην επίτευξη των σκοπών ίδρυσής του και στη μελέτη του κατεχοχόν γνωστικού του αντικείμενου, το οποίο στην περίπτωση του Π.Τ.Π.Ε. είναι η Παιδαγωγική Επιστήμη (Ν. 1268/1982, Άρ.6, παρ. 2· Π.Δ. 380/1983, Άρ. 2). Από την έρευνά μας προκύπτει ότι στο Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μιου Κρήτης κατά την πρώτη εικοσαετία της λειτουργίας του υπηρετούσε και συνεχίζει να υπηρετεί μικρός αριθμός μελών Δ.Ε.Π. από τις Επιστήμες της Αγωγής σε σύγκριση με τον αριθμό των μελών Δ.Ε.Π. από άλλες επιστήμες, κάτι που έχει επισημανθεί και σε άλλα παιδαγωγικά Τμήματα (Σταμέλος, 1999· Αντωνίου, 2002). Επίσης, η παρατηρούμενη και σε άλλα Τμήματα πλειονότητα μελών Δ.Ε.Π. προερχόμενων από επιστήμες άλλες από αυτές της Αγωγής θεωρείται ότι συνεχίζει το αρνητικό πρότυπο του εγκυκλοπαιδισμού των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών και ότι οδηγεί στο μοντέλο του «μικροφιλόλογου» ή του «μικρομαθηματικού», και όχι στο μοντέλο του παιδαγωγού επαγγελματία νηπιαγωγού (Δαμανάκης, 1985· Μπουζάκης, 1987, Σταμέλος, 1999). Φαίνεται ότι ίσως η ταυτότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων ως φορέων ανάπτυξης των Παιδαγωγικών Επιστημών δεν έχει ακόμη παγιωθεί, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό σε όλες τις περιπτώσεις (Δαμανάκης, 1994). Όταν ένα Τμήμα δε διαθέτει ικανό αριθμό επιστημόνων από τον χώρο που κατεχοχόν θεραπεύει ανταποκρίνεται στο σκοπό ίδρυσής του και υπηρετεί επαρκώς το γνωστικό του αντικείμενο; Επιπλέον, ο μικρός αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. που ανήκουν στις Επιστήμες της Αγωγής ούτε μεγάλη διασπορά των γνωστικών αντικειμένων εξασφαλίζει έτσι ώστε να καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα των Επιστημών αυτών ούτε έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς τους (πέρα από την Προσχολική Παιδαγωγική) επιτρέπει, αφού τα ίδια μέλη Δ.Ε.Π. πρέπει να ταυτόχρονα να εξασφαλίζουν τόσο την ευρύτερη παιδαγωγική συγκρότηση όσο και τη διδακτική κατάρτιση των μελλοντικών νηπιαγωγών.

Επομένως ο μικρός αριθμός μελών Δ.Ε.Π. από τις Επιστήμες της Αγωγής εμποδίζει το Π.Τ.Π.Ε. στην ανάπτυξη των Παιδαγωγικών Επιστημών.

Η συνεχής αύξηση του αριθμού των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στον Ο.Σ. του Τμήματος ερμηνεύεται τόσο από την αύξηση των μελών Δ.Ε.Π. και την εναλλαγή τους στο Τμήμα, αφού με βάση τα ερευνητικά και διδακτικά τους ενδιαφέροντα προσθέτουν σχετικά μαθήματα στον Ο.Σ., όσο και από την εισαγωγή επιστημονικών αντικειμένων που απασχολούν τις τελευταίες πενταετίες την ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση (π.χ. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Βιοηθική). Η αριθμητική και ποσοστιαία αύξηση των μαθημάτων Κοινωνικών και Άλλων Επιστημών είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των μαθημάτων Επιστημών της Αγωγής αφενός λόγω του μεγαλύτερου αριθμού μελών Δ.Ε.Π. από αυτές τις δύο επιστημονικές κατηγορίες και αφετέρου λόγω του αρκετά μεγάλου αριθμού μαθημάτων Επιστημών της Αγωγής που εξαρχής υπήρχαν στον Ο.Σ., όπως είναι αναμενόμενο για ένα Παιδαγωγικό Τμήμα. Ο Ο.Σ. κάθε τμήματος λειτουργεί ως δηλωτικό της ταυτότητας του Τμήματος αλλά και των προθέσεων του για την εκπαίδευση που επιθυμεί να παράσχει στους φοιτητές του και μέσω αυτής για την επιστημονική ταυτότητα που επιθυμεί να διαμορφώσουν οι πτυχιούχοι του (Δαμανάκης, 1994). Υπό το πρίσμα αυτό θεωρούμε ότι η κυριαρχία των μαθημάτων Επιστημών της Αγωγής στον Ο.Σ. δείχνει τη σαφή πρόθεση του Π.Τ.Π.Ε. να προετοιμάσει επιστήμονες με στέρεη παιδαγωγική συγκρότηση και διδακτική κατάρτιση που θα μπορούν να διδάξουν ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί/νηπιαγωγοί. Ας μη ξεχνάμε όμως ότι ο Ο.Σ. έχει δυνητική ισχύ: περιλαμβάνει τα μαθήματα που θα μπορούσαν να προσφερθούν από το Τμήμα. Ούτε όλα αυτά προσφέρονται, αλλά, και αυτό αν συνέβαινε, ο φοιτητής δεν θα μπορούσε να εξεταστεί σε όλα παρά μόνο σε όσα χρειάζεται για να πάρει το πτυχίο του, δηλαδή στα 35 καθορισμένα από το Τμήμα ως υποχρεωτικά και σε άλλα 17 (εκ των οποίων 3 ως ελεύθερη επιλογή από άλλα Τμήματα ενδέχεται να μην υπάρχουν στον Ο.Σ. του Π.Τ.Π.Ε.). Επομένως η σχετική συχνότητα με την οποία τα μαθήματα κάθε επιστημονικής περιοχής εμφανίζονται στον Ο.Σ. (Πίνακας 3) αποκλίνει συνήθως αρκετά από την αντίστοιχη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται στην «Καρτέλα Αναλυτικής Βαθμολογίας» του φοιτητή, όπου φαίνονται αναλυτικά τα μαθήματα που δήλωσε και η βαθμολογία που πέτυχε. Όσον αφορά τα μαθήματα των Επιστημών της Αγωγής που μας ενδιαφέρουν περισσότερο λόγω του γνωστικού αντικείμενου του Τμήματος, φαίνεται ότι στον Ο.Σ. περιλαμβάνονται αρκετά μαθήματα «μη ενεργά», δηλαδή μαθήματα που έχουν να διδαχθούν αρκετά Ακαδ. Έτη είτε λόγω έλλειψης κατάλληλου διδακτικού προσωπικού είτε λόγω αντιμετώπισης επιτακτικότερων διδακτικών αναγκών του Τμήματος. Έτσι από τα 47 μαθήματα των Επιστημών της Αγωγής που περιλαμβάνονται στον Ο.Σ. προσφέρονται κάθε Ακαδ. Έτος τα υποχρεωτικά και ανάλογα με τις διδακτικές υποχρεώσεις του μικρού αριθμού των μελών Δ.Ε.Π., που προσφέρουν και Διδακτικές Ασκήσεις και Σεμινάρια Παιδαγωγικών (υποχρεωτικά για τους φοιτητές), προσφέρεται ένας μικρός αριθμός επιλεγόμενων μαθημάτων από τις Επιστήμες της Αγωγής. Τα στοιχεία αυτά εντοπίστηκαν παραπάνω κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικά με τα προσφερόμενα μαθήματα (Πίνακας 5) και δείχνουν ότι τελικά ένας μικρός αριθμός μαθημάτων Επιστημών της Αγωγής από αυτά του Ο.Σ. προσφέρονται κάθε Ακαδ. Έτος. Όσον αφορά την οργάνωση των μαθημάτων των Επιστημών της Αγωγής που περιλαμβάνονται στον Ο.Σ. από τη σχετική μελέτη παρατηρούμε ότι με εξαίρεση αυτά που αφορούν τη Διδακτική Μεθοδολογία, τα μαθήματα δεν οργανώνονται σε ευρύτερα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να φαίνεται ποια επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των Επιστημών της Αγωγής υπηρετούν και ποιες συγκεκριμένες όψεις τους φωτίζουν. Είναι προφανές ότι τα διάφορα μαθήματα καθώς προτείνονταν από διαφορετικούς διδάσκοντες με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και σε διαφορετικές μεταξύ τους χρονικές περιόδους παρουσιάζουν μεταξύ τους επικαλύψεις μερικές φορές σε τέτοιο βαθμό ώστε, όταν διδάσκονται παράλληλα δημιουργούν στους φοιτητές και τους οδηγούν στην απώλεια του ενδιαφέροντός τους, κάτι που έχει επισημανθεί και σε άλλα Τμήματα (Κονιόρδος, 2000). Έτσι, όσον αφορά τις Επιστήμες της Αγωγής ο Ο.Σ. δίνει την εντύπωση ότι αποτελεί περισσότερο έναν κατάλογο μαθημάτων από πολλές πτυχές των Επιστημών της Αγωγής παρά ένα συγκροτημένο πρόγραμμα σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής (Σταμέλος, 1999).

Αρνητική θεωρείται η μείωση των Επιπέδων της Διδακτικής Άσκησης (κάθε Επίπεδο αποτελεί ξεχωριστό μάθημα) από 6 σε 5 περιορίζοντας κατά ένα εξάμηνο την παρακολούθηση από τους φοιτητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε Νηπιαγωγείο (Ζαχαρενάκης, 1994· Μετοχιανάκης, 2002). Έτσι, οι φοιτητές παρακολουθούν μόνο για 4-5 ημέρες στο Δ' εξάμηνο των σπουδών τους τη λειτουργία ενός Νηπιαγωγείου και χωρίς να έχουν εξοικειωθεί ικανοποιητικά με το χώρο και τις λειτουργίες του Νηπιαγωγείου κατά το Ε' εξάμηνο διδάσκουν αντιμετωπίζοντας περισσότερα προβλήματα. Η μείωση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί με την προσπάθεια αναδιάρθρωσης του προγράμματος σπουδών με την εισαγωγή Κατευθύνσεων κατά το Ακαδ. Έτος 2002-03, αν και έχει επισημανθεί ότι η αύξηση των μελών Δ.Ε.Π. συνδέεται με τη μείωση των Διδακτικών Ασκήσεων (Σταμέλος, 1999).

Όσον αφορά τον τύπο των υποχρεωτικών μαθημάτων, η υποχρεωτική παρακολούθηση Σεμιναρίων (στο πλαίσιο ενός εξ αυτών εκπονείται η υποχρεωτική Πτυχιακή Εργασία) και ο μεγάλος αριθμός των προσφερόμενων Σεμιναρίων ώστε να σχηματίζονται ολιγομελείς ομάδες φοιτητών, δείχνει την έμφαση που αποδίδει το Π.Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση των φοιτητών μέσω της έρευνας που διενεργούν οι ίδιοι, από τα πρώτα έτη της λειτουργίας του. Η συνεχής μείωση του αριθμού τους οφείλεται στην αδυναμία του Τμήματος λόγω της αύξησης των φοιτητών να προσφέρει τόσα Σεμινάρια ώστε αφενός να καλύπτουν τις ανάγκες των φοιτητών και αφετέρου να διατηρούνται ολιγομελείς οι ομάδες των συμμετεχόντων φοιτητών μην εξασφαλίζονται οι αναγκαίες συνθήκες για την επιτέλεση ποιοτικής εργασίας. Ιδιαίτερα σημαντική έμφαση δίδεται και στην υποχρεωτική, όπως σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα (Σταμέλος, 1999· Αντωνίου, 2000) Διδακτική Άσκηση στο πλαίσιο της οποίας οι φοιτητές καλούνται να συνδέσουν την ψυχοπαιδαγωγική τους συγκρότηση και την διδακτική τους κατάρτιση με τις πραγματικές συνθήκες της σχολικής ζωής σε Νηπιαγωγείο (Τσιάκας, 1986). Συνολικά φαίνεται ότι το Π.Τ.Π.Ε. έχει μία σαφώς θετική στάση προς την εξάσκηση των φοιτητών τόσο στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα (στα βασικά, έστω, στάδιά της) όσο και στη εκπαιδευτική πράξη.

Όσον αφορά την επιστημονική περιοχή των υποχρεωτικών μαθημάτων η κυριαρχία των μαθημάτων από τις Επιστήμες της Αγωγής με υποχρεωτικά όλα τα μαθήματα Διδακτικής Μεθοδολογίας είναι αναμενόμενη για ένα Παιδαγωγικό Τμήμα του οποίου οι περισσότεροι ακολουθούν την πορεία του επαγγελματία νηπιαγωγού. Θεωρούμε όμως ότι μόνο με τα 10 αυτά μαθήματα (Πίνακας 4) δεν επιτυγχάνεται η αναγκαία παιδαγωγική συγκρότηση και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών. Η σχετικά ισχνή παρουσία μαθημάτων από τις κοινωνικές και τις Άλλες Επιστήμες ίσως ερμηνεύεται από τον σαφώς παιδαγωγικό προσανατολισμό του Τμήματος που θεωρεί ως υποχρεωτικά μόνο εκείνα τα μαθήματα των δύο αυτών επιστημονικών περιοχών τα οποία παρέχουν στους φοιτητές τις απαραίτητες κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και γενικότερες γνώσεις για την υποβοήθηση της παιδαγωγικής τους συγκρότησης και της διδακτικής τους κατάρτισης. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τουλάχιστον όσον αφορά τα υποχρεωτικά μαθήματα το πολυεπιστημονικό Π.Τ.Π.Ε. διατηρεί την παιδαγωγική του ταυτότητα και δεν ενδίδει στον πειρασμό του εγκυκλοπαιδισμού (Σταμέλος, 1999· Μπουζάκης, 1987· Δαμανάκης, 1994). Η μείωση των υποχρεωτικών τεχνικών καλλιτεχνικών μαθημάτων προς όφελος των άλλων επιστημονικών περιοχών ίσως ερμηνεύεται από την αλλαγή των αντιλήψεων για την αποστολή του Νηπιαγωγείου από χώρο φύλαξης και απασχόλησης των παιδιών με τη χρήση κυρίως καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, σε χώρο κοινωνικοποίησης, αγωγής και εκπαίδευσης μέσω συστηματικότερης επαφής και με άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος) πάντα με παιγνιώδη τρόπο, με σεβασμό των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και της ανάγκης των παιδιών για έκφραση και δημιουργία. Η ελευθερία που παρέχει το Τμήμα στο φοιτητή να διαμορφώσει το δικό του πρόγραμμα σπουδών με την ελεύθερη προτίμηση των επιλεγόμενων μαθημάτων μπορεί να συζητηθεί μέσα από δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση τονίζει ότι με την ελεύθερη διαμόρφωση ενός σημαντικού μέρους του προγράμματος σπουδών του ο φοιτητής έχει τη δυνατότητα να στραφεί προς εναλλακτικές κατευθύνσεις πέραν του επαγγελματικού προσανατολισμού ως νηπιαγωγού: ενδέχεται κάποιοι φοιτητές να θελήσουν να ασχοληθούν ως επιστήμονες ερευνητές ακολουθώντας μεταπτυχιακές σπουδές όχι μόνο στις Επιστήμες της Αγωγής αλλά και σε κάποιες άλλες επιστήμες τις οποίες γνώρισαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή να μην είναι σίγουροι για το αν θέλουν να ασχοληθούν με το επάγγελμα του νηπιαγωγού και να βρίσκονται σε μία σχετική αναζήτηση. Άλλωστε, παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα συνήθως δε βρίσκονταν στις πρώτες προτιμήσεις των φοιτητών τους όταν ως μαθητές Λυκείου συμπλήρωναν το μηχανογραφικό δελτίο για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Βουϊδάσκης, 2001). Βέβαια, το ισχύον σύστημα δήλωσης των επιθυμητών Τμημάτων από τους μαθητές που προσφέρει μεγαλύτερη δυνατότητα εισαγωγής σε Τμήματα των πρώτων επιλογών τους, καθώς και η άνοδος των Παιδαγωγικών Τμημάτων στις προτιμήσεις των μαθητών ενδέχεται να οδηγήσει σε αυτά ανθρώπους που επιθυμούν να γίνουν εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί στην περίπτωση μας. Από τη στιγμή όμως που δε διαθέτουμε σύγχρονες σχετικές έρευνες για τους εισακτέους στα Π.Τ.Π.Ε. της χώρας οφείλουμε να θεωρήσουμε πιθανή (και ίσως σε μεγάλο αριθμό) την ύπαρξη φοιτητών που δε θέλουν να γίνουν νηπιαγωγοί. Έτσι, η δυνατότητα που παρέχει ο Ο.Σ. με τον πολυεπιστημονικό πλούτο των μαθημάτων του και τα λίγα υποχρεωτικά μαθήματα Επιστημών της Αγωγής στο φοιτητή επιλέγοντας τα υπόλοιπα μαθήματα από άλλες επιστημονικές περιοχές να δημιουργήσει το δικό του πρόγραμμα σπουδών τού επιτρέπει να ενημερωθεί και να ακολουθήσει σπουδές (προπτυχιακές μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων ή μεταπτυχιακές) σε κάποιο επιστημονικό αντικείμενο, πτυχές του οποίου εξετάζονται/διδάσκονται στο Τμήμα. Άλλωστε, ένα Τμήμα που δεν αποτελεί μία αμιγώς επαγγελματική Σχολή (Δήμου, 1994) πρέπει να προσφέρει τέτοιες δυνατότητες στους φοιτητές του. Η δεύτερη προσέγγιση ξεκινά από την παραδοχή ότι οι περισσότεροι των πτυχιούχοι του Π.Τ.Π.Ε.

προσανατολίζονται στο επάγγελμα του νηπιαγωγού και θέτει τα εξής ερωτήματα: Ο πτυχιούχος που έχει παρακολουθήσει μόνο τα υποχρεωτικά μαθήματα Επιστημών της Αγωγής και έχει επιλέξει τα υπόλοιπα μαθήματα από επιστημονικές περιοχές εκτός των Επιστημών της Αγωγής έχει την απαιτούμενη για έναν εκπαιδευτικό παιδαγωγική συγκρότηση και διδακτική κατάρτιση; Ανταποκρίνεται ένας τέτοιος πτυχιούχος στον σκοπό ίδρυσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων που μεταξύ άλλων είναι «να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία» (Π.Δ. 320/1983, Άρ. 2, παρ. 2); Ποιά είναι η επιστημονική ταυτότητα αυτού του πτυχιούχου; Μήπως ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του Π.Τ.Π.Ε. που εντοπίσαμε στην αναλογία των μαθημάτων των διαφόρων επιστημονικών περιοχών στον Ο.Σ. και κυρίως στον κατάλογο των υποχρεωτικών εξαφανίζεται στην πράξη, όταν μελετούνται τα μαθήματα που δηλώνει ο φοιτητής; Οι προβληματισμοί αυτοί δείχνουν ότι η επιστημονική περιοχή από την οποία θα προέρχεται ένα μεγάλο μέρος των επιλεγόμενων μαθημάτων θα ενισχύσει την παιδαγωγική κατάρτιση του πτυχιούχου ή δεν θα την ενισχύσει στην υποθετικά δυνατή περίπτωση κατά την οποία κανένα επιλεγόμενο μάθημα δεν θα προέρχεται από τις Επιστήμες της Αγωγής. Στην πράξη η υπόθεση αυτή δεν εφαρμόζεται στον απόλυτο βαθμό της: ελάχιστοι φοιτητές αποφεύγουν συστηματικά τα μαθήματα μόνο μίας επιστημονικής περιοχής, στην περίπτωση μας τα μαθήματα των Επιστημών της Αγωγής επιλέγοντας εκείνα άλλων επιστημών για τους εξής λόγους: α) Η επιλογή των μαθημάτων γίνεται από τον φοιτητή με ποικίλα κριτήρια (π.χ. προσωπική συμπάθεια/αντίπαθεια προς τον διδάσκοντα, τον τρόπο διδασκαλίας του, την επαφή του με τους φοιτητές, την απλόχερη ή περιορισμένη βαθμολόγησή του, την ευκολία του μαθήματος) και όχι μόνο με κριτήριο το ενδιαφέρον του για το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Σερντεδάκης, 2000). β) Η προτίμηση των επιλεγόμενων μαθημάτων εξαρτάται από την προσφορά τους από το Τμήμα: Σχετικά λίγοι φοιτητές προτιμούν να μη δηλώσουν επιλεγόμενο μάθημα ακόμα και αν δεν συμπαθούν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (εξαιρούνται τα μαθήματα Θετικών Επιστημών) και να αφήσουν κενό στη δήλωση μαθημάτων με την ελπίδα ότι κατά το επόμενο εξάμηνο θα δηλώσουν ένα μάθημα που τους αρέσει. Οι περισσότεροι προσπαθούν να κατοχυρώσουν τον απαραίτητο για τη λήψη του πτυχίου αριθμό μαθημάτων.

Από τα παραπάνω φαίνεται πόσο σημαντική είναι η δυνατότητα προσφοράς αρκετών μαθημάτων από τις Επιστήμες της Αγωγής ώστε οι φοιτητές να έχουν περισσότερες δυνατότητες επιλογών από τη συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή ενισχύοντας την παιδαγωγική τους κατάρτιση. Γενικά, η αυξητική πορεία των συνολικά προσφερόμενων μαθημάτων (Πίνακας 5) από το Π.Τ.Π.Ε. κατά την πρώτη εικοσαετία της λειτουργίας του μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση των μελών Δ.Ε.Π. (Πίνακας 1) και στη μεγιστοποίηση της ανάγκης προσφοράς μαθημάτων λόγω του μεγάλου πλέον αριθμού των φοιτητών. Όσον αφορά τα προσφερόμενα μαθήματα από τις Επιστήμες της Αγωγής θεωρούμε ότι για ένα Τμήμα με γνωστικό αντικείμενο τις Παιδαγωγικές Επιστήμες η προσφορά σχετικών μαθημάτων υποδιπλάσιων των υποχρεωτικών και περιορισμένου αριθμού σχετικών Σεμιναρίων πρέπει να προβληματίσει. Το γεγονός ότι και τα προσφερόμενα κάθε Ακαδ. Έτος μαθήματα από τις Επιστήμες της Αγωγής επαναλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό και στο επόμενο Ακαδ. Έτος, προφανώς λόγω της επικέντρωσης των επιστημονικών ενδιαφερόντων των διδασκόντων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, δείχνει ότι πολλά άλλα γνωστικά αντικείμενα των Επιστημών της Αγωγής δεν καλλιεργούνται με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ευρύτερη παιδαγωγική συγκρότηση των φοιτητών. Ο μικρός αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. με ειδικότητα από τις Επιστήμες της Αγωγής ευθύνεται για την περιορισμένη συγκριτικά με τις άλλες επιστημονικές περιοχές αλλά και σε σχέση με τον σκοπό του Τμήματος «να καλλιεργεί και να προάγει τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή διδασκαλία και έρευνα» (Π.Δ.320/1983, Άρ. 2, παρ. 1) προσφορά μαθημάτων από τις Επιστήμες της Αγωγής.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η στελέχωση του Π.Τ.Π.Ε. με μέλη Δ.Ε.Π. (κυρίως στις δύο κατώτερες βαθμίδες) έγινε με αρκετή καθυστέρηση και ακόμα δεν έχει φθάσει στο επίπεδο εκείνο που θα επιτρέπει τον καλύτερο προγραμματισμό των διδακτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων του Τμήματος. Η προσφορά διδακτικού έργου από τα μέλη Ε.Ε.ΔΙ.Π. και τους διδάσκοντες με Π.Δ. 407/80 ήταν και παραμένει σημαντική.

Τα μέλη Δ.Ε.Π. με ειδικότητες από τις Επιστήμες της Αγωγής καταλαμβάνουν έναν μικρό αριθμό θέσεων σε Τμήμα του οποίου το γνωστικό αντικείμενο κατεξοχήν υπηρετούν/συμπίπτει με το δικό τους/είναι η Παιδαγωγική επιστήμη.

Οι γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. έχουν αυξήσει τις θέσεις τους στο Τμήμα κυρίως στις δύο κατώτερες βαθμίδες με σαφείς αυξητικές τάσεις.

Η μελέτη των μαθημάτων του Π.Τ.Π.Ε. κατά τα πρώτα 20 έτη της λειτουργίας του οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το Τμήμα έχει στηρίξει (Σταμέλος-Εμβάλωτης, 2001· Δαμανάκης, 1985·) τη δομή του προγράμματός του σε πέντε μεγάλους πυλώνες: α) Μαθήματα Επιστημών της Αγωγής με έμφαση στη Διδακτική Μεθοδολογία, β) Μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών με ιδιαίτερη έμφαση στην Ψυχολογία, γ) Άλλες Επιστήμες με έμφαση στις Ανθρωπιστικές, δ) Καλλιτεχνικά μαθήματα, ε) Σύνδεση των παραπάνω θεωρητικών γνώσεων με την έρευνα (Σεμινάρια) και τη εκπαιδευτική πράξη (Διδακτικές Ασκήσεις). Φαίνεται ότι το Π.Τ.Π.Ε. μέσα από την πολυεπιστημονική προσφορά μαθημάτων προσπαθεί να κάνει τους φοιτητές ικανούς τόσο να εντοπίζουν, αναλύουν και ερμηνεύουν τα πολύπλοκα παιδαγωγικά φαινόμενα, κατανοώντας τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς, παιδαγωγικούς παράγοντες που επηρεάζουν τους συμμετέχοντες σε αυτά όσο και να μπορούν να εμπλακούν στην παιδαγωγική διαδικασία σχεδιάζοντας, οργανώνοντας, εφαρμόζοντας και αξιολογώντας το εκπαιδευτικό έργο ως επιστήμονες – επαγγελματίες νηπιαγωγοί (Πολυχρονόπουλος, 1984). Ως αρωγοί σε αυτό το έργο των πτυχιούχων συμβάλλουν οι γνώσεις από διάφορες άλλες επιστήμες και η γνώση καλλιτεχνικών εφαρμογών. Η ταυτότητα που επιθυμεί το Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης για τον πτυχιούχο του, όπως ανιχνεύεται από τη δική μας προσέγγιση, είναι εκείνη του επιστήμονα που έχει στέρεη παιδαγωγική συγκρότηση και μπορεί να σταδιοδρομήσει επιτυχώς επαγγελματικά ως εκπαιδευτικός-νηπιαγωγός διαθέτοντας τόσο την απαραίτητη διδακτική κατάρτιση όσο και γενικότερες γνώσεις σχετικές με τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Νηπιαγωγείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002· Κωνσταντίνου & Εμβάλωτης, 2001). Ο μικρός αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. από τις Επιστήμες της Αγωγής αποτελεί καθ'ολή την εξεταζόμενη εικοσαετία το μεγαλύτερο πρόβλημα για την επίτευξη των στόχων αυτών. Τέλος, το Τμήμα, καθώς δεν είναι επαγγελματική Σχολή προσφέρει στους φοιτητές του τη δυνατότητα να διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το δικό τους πρόγραμμα σπουδών επιλέγοντας, πέρα από τα υποχρεωτικά, εκείνα τα μαθήματα που ανταποκρίνονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Αν και από τα μαθήματα του Ο.Σ. προκύπτει η παιδαγωγική ταυτότητα του Τμήματος, στην πράξη (προσφερόμενα μαθήματα, γνωστικά αντικείμενα μελών Δ.Ε.Π.) δεν είναι απολύτως ευκρινής λόγω του περιορισμένου αριθμού μελών Δ.Ε.Π. από τις Επιστήμες της Αγωγής που υπηρετούν στο Π.Τ.Π.Ε.

Από τη μελέτη των παραπάνω μπορούμε να οδηγηθούμε στις παρακάτω προτάσεις :

- Η πρόσληψη νέων μελών Δ.Ε.Π. είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση των διδακτικών και ερευνητικών αναγκών του Τμήματος. Τα νέα μέλη Δ.Ε.Π. πρέπει να προέρχονται κυρίως από τις Επιστήμες της Αγωγής ώστε να ενισχυθεί η παιδαγωγική ταυτότητα του Τμήματος, να υποστηριχθεί δραστικά το ερευνητικό και διδακτικό γνωστικό αντικείμενο του Τμήματος, οι μεταπτυχιακές σπουδές και η μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών. Η ύπαρξη ικανοποιητικού αριθμού μελών Δ.Ε.Π. από τις Επιστήμες της Αγωγής θα επιτρέψει την κάλυψη περισσότερων γνωστικών αντικειμένων από τις Επιστήμες αυτές και την συνακόλουθη προσφορά περισσότερων μαθημάτων και σεμιναρίων με συνέπειες: α) την καλύτερη ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των φοιτητών, β) τον μικρό αριθμό φοιτητών κατά μάθημα, ο οποίος επιτρέπει εναλλακτικές και περισσότερο αποτελεσματικές μορφές διδασκαλίας και κατάκτησης της γνώσης από την παραδοσιακά εφαρμοζόμενη διάλεξη (Φλουρής, 1983).

- Να αναδιοργανωθεί ο Ο.Σ. ιδιαίτερα όσον αφορά τα μαθήματα των Επιστημών της Αγωγής, με σκοπό την καλύτερη οργάνωσή τους σε ευρύτερες γνωστικές περιοχές. Έτσι θα αποφευχθούν οι επικαλύψεις και θα διατηρηθούν οι αναγκαίες συνδέσεις μεταξύ των μαθημάτων.

- Να ανανεωθεί η έμφαση στη μάθηση μέσω της έρευνας στο πλαίσιο των Σεμιναρίων με την αναστροφή της τάσης μείωσής τους και την ενεργότερη εμπλοκή των φοιτητών στις ερευνητικές δραστηριότητες του Τμήματος.

- Να συνεχισθεί η έμφαση στη σύνδεση των θεωρητικών πανεπιστημιακών μαθημάτων με την εκπαιδευτική πράξη και έρευνα μέσω της αναδιοργάνωσης των Διδακτικών Ασκήσεων καθώς το ισχύον μοντέλο οργάνωσής τους και το χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής τους έχουν ξεπεραστεί από τις νέες συνθήκες που επικρατούν στην Προσχολική Εκπαίδευση (Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, εφαρμογές διαθεματικών προσεγγίσεων-σχέδια project).

- Η έρευνα για τις σπουδές στο Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης ωφέλιμο θα είναι να προχωρήσει και στη σύγκριση των στοιχείων που συζητήθηκαν με τα αντίστοιχα άλλων Π.Τ.Π.Ε. της χώρας αλλά και αντίστοιχων ιδρυμάτων άλλων χωρών, ιδιαίτερα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι συγκρίσεις αυτές, με δεδομένες τις διαφορές που οφείλονται στην ακαδημαϊκή ελευθερία των Τμημάτων (Σταμέλος, 1999· Κιτσαράς, 2001) και τις ιδιαίτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας, θα οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

- Το Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης είναι καιρός να προχωρήσει σε εσωτερική αξιολόγηση του διδακτικού και ερευνητικού έργου του. Σε αυτή την αξιολόγηση θα ληφθούν δεδομένα από ποικιλία πηγών (γραπτά

τεκμήρια, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις με φοιτητές, διδάσκοντες, παλαιούς αποφοίτους, εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στις Διδακτικές Ασκήσεις του Τμήματος. Είναι χρήσιμο να εξεταστούν η κοινωνικοοικονομική προέλευση των φοιτητών, επιθυμία τους για σπουδές στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και στο συγκεκριμένο Τμήμα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τις σπουδές τους, η ικανοποίησή τους από αυτές, τα σχετικά ενδιαφέροντά τους, οι σχέσεις τους με τους διδάσκοντες. Τα σχετικά αποτελέσματα θα βοηθήσουν το Τμήμα να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να προγραμματίσει επιτυχέστερα τη στελέχωσή του, το διδακτικό και ερευνητικό του έργο.

Τα ευρήματα των παραπάνω προτεινόμενων ενεργειών θα βοηθήσουν στην καλύτερη διεξαγωγή του διδακτικού έργου του Τμήματος και στην ενίσχυση της επιστημονικής του ταυτότητας.

ΠΗΓΕΣ

Ν. 1268/1982. Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων Φ.Ε.Κ. 87Α'/16-7-1982.
Π.Δ. 320/1983. Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Φ.Ε.Κ. 116 Α'/7-9-1983.
Π.Δ. 2/1995. Ίδρυση Σχολής Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Φ.Ε.Κ. 1Α/10-1-1995.
Π.Δ. 128/1998. Ίδρυση Διδασκαλείων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Φ.Ε.Κ. 104Α/15-5-1998.
Π.Δ. 318/2001. Μετονομασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Φ.Ε.Κ.217Α/18-9-2001.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνίου, Χ., (2002) *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. (Αθήνα: Γρηγόρης).
Βάμβουκας, Μ. (1988) Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β.Μακράκης (Επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. (Αθήνα: Γρηγόρης).
Βουϊδάσκης, Β., (2000), (Επιμ.) *Τελική Έκθεση Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου και Παρεχόμενων Υπηρεσιών του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Κρήτης*. (Ρέθυμνο: Παν/μιο Κρήτης)..
Δαμανάκης, Μ., (1994) Παιδαγωγικά Τμήματα. Πρόγραμμα Σπουδών και Οργάνωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 24, 89-95.
Δαμανάκης, Μ., (1994) Η ταυτότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στο Γ. Παπάζογλου & Α. Δαβάζογλου (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον*. (Αθήνα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Gutenberg).
Δήμου, Γ. (1994). Ο κίνδυνος καθιέρωσης των παιδαγωγικών Τμημάτων σε Επαγγελματικές Σχολές και η κατοχύρωση της πανεπιστημιακής τους ταυτότητας. Στο Γ. Παπάζογλου & Α. Δαβάζογλου (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον*. (Αθήνα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Gutenberg).
Διαμαντόπουλος, Π. (2002) *Σχολική Παιδαγωγική. Τόμ. Α' Θεωρία του Σχολείου*. (Αθήνα: Παπαζήσης).
Duverger, Μ. (1989). *Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών* (Μετ. Ν. Παπαδόδημας). (Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., Ε' Εκδ., Τόμ 2.)
Ζαχαρενάκης, Κ., (1994). Θεωρητική θεμελίωση, οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Φιλίππου, Γιώργος & Καϊλα, Μαρία (Επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Γ' έκδ.).
Θεοφιλίδης, Χ., (1992) Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην πρόκληση του 1992 και του 2001. Προγράμματα εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 61, 108-120.
Κιτσαράς, Γεώργιος (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. (Αθήνα: Έκδ. του συγγ. Β' έκδ.).
Κονιόρδος, Σ. (2000). Ερευνητική αναφορά ερωτηματολογίων διδασκόντων του Τμήματος Κοινωνιολογίας. Στο Σ. Παπαϊωάννου (Επιμ.), *Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Έργου και Παρεχόμενων Υπηρεσιών του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παν/μίου Κρήτης*. (Ρέθυμνο: Παν/μιο Κρήτης).
Κοσσυβάκη, Φωτεινή (2003). Το πρόβλημα της σχέσης θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της σχολικής πρακτικής. Στο Κουτσουβάνου, Ε., Βαγιανός, Γ., Παπαϊωάννου, Α., Γαληνέας, Ι., Παπαδοπούλου, Β. & Παπά, Μ. (Επιμ.), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου*. (Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).

- Κωνσταντίνου, Χ., & Εμβαλωτής, Α. (2001) Ορόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις λειτουργίες του σχολείου και τα προγράμματα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων*, 14, σσ. 205-217.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988) Η τελετή ορκωμοσίας των πρώτων δασκάλων με πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η «λιτανεία» των προβλημάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 49, σσ. 19-23.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. (London: Sage).
- Μετοχιανάκης, Η., (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Γενική θεώρηση*. (Ηράκλειο: Έκδ. του συγγ.)
- Μετοχιανάκης, Ηλίας (2002). Διδακτικές Ασκήσεις του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης (Επίπεδο Ι). Στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου: Ψυχοπαιδαγωγική τη Προσχολικής Ηλικίας*. Τόμ. Α΄. (Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης).
- Μιχαηλίδης, Π., (1994) Εξέλιξη των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στο Γ. Παπάζογλου & Α. Δαβάζογλου (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον*. (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Gutenberg).
- Μπίκος, Κ., (1998). Προβλήματα και προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. Στο *Νέα Παιδεία*, 85, 73-82.
- Μπουζάκης, Σ. (1987) Παιδαγωγικά Τμήματα: τρία χρόνια μετά. *Συνάντηση*, 3, 33-42.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ., (1998) *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Τόμ. Β΄ Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990*. (Αθήνα: Gutenberg).
- Ντολιοπούλου, Έ., (2005). «Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*. 6, 89-102.
- Οικονομίδης, Β. (υπό έκδοση). Η θέση της γυναίκας στο Διδακτικό Ερευνητικό προσωπικό των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στα *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου Ι.Π.Ε.Μ. - Δ.Ο.Ε και Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης «Εκπαίδευση και Κοινωνία στο Σύγχρονο Κόσμο. Παιδαγωγικά Τμήματα: 20 χρόνια μετά»*. (Ρέθυμνο, 15-17 Απριλίου 2005).
- Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης, (1994). Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: Η μετασχηματιστική συμβολή της έρευνας. Στο Γ. Φιλίππου, & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Γ΄ έκδ.).
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Λευκωσία: Έκδ. των συγγ.).
- Πολυχρονόπουλος, Π., (1986) Το πρόβλημα της κατάρτισης του προγράμματος σπουδών για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών. Συμβολή στη λύση του. Στο Μ. Ηλιού (Επιμ.), *Προσχολική Αγωγή και Κατάρτιση Νηπιαγωγών. Πρακτικά Παιδαγωγικού Συμποσίου*. (Αθήνα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Πολυχρονόπουλος, Π., (1994) Διερεύνηση του προβλήματος της συνθέσεως ενός λειτουργικού προγράμματος παιδαγωγικών σπουδών με ειδική αναφορά στην πρακτική άσκηση των φοιτητών. Στο Γ. Φιλίππου, & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Γ΄ έκδ.).
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη).
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα)
- Σερντεδάκης, Ν. (2000) Ποιοτική ανάλυση συνεντεύξεων με φοιτητές του Τμήματος Κοινωνιολογίας. Στο Σ. Παπαϊωάννου (Επιμ.), *Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Έργου και Παρεχόμενων Υπηρεσιών του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παν/μίου Κρήτης*. (Ρέθυμνο: Παν/μιο Κρήτης).
- Σταμέλος, Γιώργος, (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές- Παρούσα κατάσταση- Προοπτικές*. (Αθήνα: Gutenberg.).
- Σταμέλος, Γ. & Εμβαλωτής, Α., (2001). Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων*, 14, σσ. 279-282.
- Ταρατόρη, Ελένη & Κουγιουρούκη, Μαρίνα, (2001). Η προκαταρκτική διδασκαλία ως κομβικό σημείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αποτελέσματα έρευνας. Στο Ουζούνης, Κ. και Καραφύλλης, Α. (Επιμ.), *Ο Δάσκαλος του 21^{ου} Αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρακτικά Συνεδρίου*. Π.Τ.Δ.Ε.- Δ.Π.Θ., (Ξάνθη: Σπανίδης).

Τσιάκαλος, Γιώργος, (1986). Σύζευξη θεωρίας και πράξης στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Στο Ηλιού, Μαρία, (Επιμ.), *Προσχολική Αγωγή και Κατάρτιση Νηπιαγωγών. Πρακτικά Παιδαγωγικού Συμποσίου*. (Αθήνα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. (Αθήνα).

Φίλιας, Β. (1994). (Επιμ.). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. (Αθήνα: Gutenberg).

Φλουρής, Γ., (1983) Στοιχεία από τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρόταση ενός μοντέλου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, σσ. 91-96.

Χατζηδήμου, Δημήτριος, (1997). *Η Μικροδιδασκαλία στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Μια Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. (Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη).

Το πανεπιστήμιο στην Ευρώπη τον ύστερο μεσαίωνα: η περίπτωση της ίδρυσης και ανάπτυξης του καθολικού πανεπιστημίου της Leuven

Παναγιώτης ΠΑΠΑΔΟΥΡΗΣ
Δρ. Παν/μίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ανακοίνωση αυτή εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στη μελέτη των συνθηκών ίδρυσης και ανάπτυξης του πανεπιστημίου της Leuven, του παλαιότερου εν λειτουργία καθολικού πανεπιστημίου του κόσμου. Διερευνούμε το ρόλο των ομάδων και των μεμονωμένων ατόμων που συνέβαλαν στην ίδρυσή του και προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε τα κίνητρα και τους στόχους τους. Το πραγματολογικό υλικό της ανακοίνωσης αποτελούν κυρίως πρωτογενείς πηγές: επίσημα έγγραφα του πανεπιστημίου, διπλωματικά έγγραφα, νόμοι, διατάγματα, επιστολές, πρακτικά συνεδριάσεων. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

ABSTRACT

In this statement we focus our interest on the research of the conditions under which the university of Leuven was established and developed. The catholic university of Leuven is the oldest Catholic university in the world still in existence and the oldest university in the Low Countries. More specifically, we discuss the contribution of the interest groups and the individual people at the establishment of the university and we try to retrace their motivations and targets. The primary sources of the material for this statement come from: formal university documents, minutes of Administrative Councils, diplomatic documents, the bull and letters. For the treatment of data we used the methodological tool of qualitative content analysis.

Η πόλη της Leuven εμφανίζεται στα ιστορικά έγγραφα για πρώτη φορά το 884 μ.Χ. Τον 11^ο με 12^ο αιώνα η πόλη άρχισε να αναπτύσσεται ως σημαντικό διοικητικό και εμπορικό κέντρο μέσα στο Δουκάτο του Brabant. Το 14^ο αιώνα το εμπόριο υφασμάτων που ανθούσε μέχρι τότε παρακμάζει και η πόλη χάνει το ηγετικό της ρόλο στην περιοχή. Μια καινούρια εποχή για την Leuven ξεκινά τον επόμενο αιώνα. Αναπτύσσονται ποικίλες εμπορικές δραστηριότητες, ανεγείρεται το μεγαλοπρεπές δημαρχείο στη κεντρική εμπορική πλατεία και κυρίως ιδρύεται το πανεπιστήμιο της το οποίο μέχρι σήμερα παραμένει το πιο σημαντικό πανεπιστήμιο στο Βέλγιο και το παλαιότερο εν λειτουργία καθολικό πανεπιστήμιο του κόσμου^[1]. Μερικές δεκαετίες μετά την ίδρυσή του σπούδαζαν σ' αυτό περισσότεροι από χίλιοι σπουδαστές.^[2] Το 16^ο αιώνα σπουδαίοι ανθρωπιστές και επιστήμονες θα διαδώσουν τη φήμη του σε όλο τον υπόλοιπο κόσμο: Erasmus, Mercator, Jansenius, Vesalius και άλλοι.^[3]

Στην ανακοίνωση αυτή θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στις συνθήκες ίδρυσης και ανάπτυξης του πανεπιστημίου της Leuven. Θα διερευνήσουμε το ρόλο των ομάδων και των μεμονωμένων ατόμων που συνέβαλαν στην ίδρυσή του και θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τα κίνητρα και τους στόχους τους και να αποφανθούμε εάν τελικά επιτεύχθηκαν.

Τα στοιχεία για την ανασύνθεση της ιστορικής περιόδου που μελετούμε προέρχονται κυρίως από πρωτογενείς, αλλά και δευτερογενείς πηγές. Οι πρωτογενείς πηγές που ερευνήσαμε είναι δημοσιευμένα και αδημοσίευστα ντοκουμέντα τα οποία αναζητήσαμε και εντοπίσαμε στην πλούσια βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου της Leuven. Αφορούν επίσημα έγγραφα του πανεπιστημίου, διπλωματικά έγγραφα,

νόμους, διατάγματα, επίσημες στατιστικές, επιστολές, ημερολόγια, πρακτικά συνεδριάσεων, καταλόγους μελών, οικονομικά αρχεία, χάρτες. Στην πλειοψηφία τους οι παραπάνω πηγές παρατίθενται δημοσιευμένες σε βιβλία που εκδόθηκαν σε διάφορες ιστορικές περιόδους.^[4] Ως δευτερογενείς πηγές εννοούμε όλες τις αναφορές σε άρθρα και βιβλία που αναφέρονται στο υπό μελέτη θέμα και δημιουργήθηκαν σε ύστερο χρόνο από ιστορικούς.

Για την περιγραφή και την ανάλυση των ιστορικών τεκμηρίων χρησιμοποιούμε τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (qualitative content analysis) αφού α) οι πηγές μας είναι γνωστές και αξιόλογες· β) μας ενδιαφέρει να επισημάνουμε εσωτερικά στοιχεία των κειμένων που εξετάζουμε και όχι κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά τους· γ) από την ανάλυση των κειμένων στοχεύουμε στην ανάδειξη και αξιολόγηση του ρόλου των διαφόρων ομάδων ή ατόμων στην ίδρυση του πανεπιστημίου και τη διερεύνηση σχέσεων, απόψεων, πολιτικών και αντιλήψεων.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική μέθοδος η οποία οδηγεί σε αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα από δεδομένα μέσα στο πλαίσιο όπου βρίσκονται (Krippendorff, 1980, 21). Με την ποιοτική ανάλυση θα αναδειχθούν τα βαθύτερα νοήματα του περιεχομένου μέσα από έναν γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό που επιτρέπει την ανεξάρτητη επιβεβαίωση αυτών των νοημάτων με συμπληρωματικά στοιχεία (Κυριαζή, 2000, 293).

Η ερμηνεία των συμπερασμάτων της έρευνας θα βασιστεί στην ιστορική ερμηνευτική προσέγγιση. Η σημασία των υποκειμενικών νοημάτων για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων υπογραμμίζει, σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση, την αναγκαιότητα ειδικής μεθόδου διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 2000, 31). Σύμφωνα με τον Dilthey, βασικό εκπρόσωπο της μεθόδου, η ερμηνευτική ορίζεται ως η τέχνη της κατανόησης γραπτώς καθορισμένων εκφράσεων της ζωής (Dilthey, 1958, 191), και αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη δράση σε σχέση με όλες τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές πτυχές της ιστορικής περιόδου κατά την οποία λαμβάνει χώρα (Πυργιωτάκης, 1999, 100-114). Η ιστορική ερμηνευτική «είναι η μέθοδος έρευνας γεγονότων και φαινομένων του παρελθόντος με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση και ερμηνεία κειμένων» (Πυργιωτάκης, 1999, 108). Η ανάλυση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα ή οι ομάδες αντιμετώπισαν και επηρέασαν τα κοινωνικά γεγονότα, λαμβάνοντας υπόψη το δομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της ιστορικής περιόδου. Τελικός στόχος είναι η ερμηνεία συγκεκριμένων ιστορικών φαινομένων με έμφαση στην ιστορική αλληλουχία των γεγονότων και στη σημασία της κοινωνικής δράσης (Κυριαζή, 2000, 313-327). Βέβαια, η όποια ερμηνεία δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα αντικειμενική. Αυτό που μπορεί να υποστηριχθεί, βάσει των επιχειρημάτων του ερευνητή είναι «ότι μια ερμηνεία είναι πιο πιθανή από μια άλλη όχι όμως κι ότι είναι αδιαμφισβήτητη αληθινή» (Πυργιωτάκης και Παπαδάκης, 1999, 854).

Ως ομάδα συμφερόντων (interest group) προσδιορίζεται κάθε οργάνωση που συγκροτείται με σκοπό την υπεράσπιση και την προώθηση των συμφερόντων των μελών της (Knocke, 1988, 311-329). Οι ομάδες συμφερόντων μεταβάλλονται σε ομάδες πίεσης (pressure groups) όταν αναλαμβάνουν δράση, συνδιαλέγονται και αλληλεπιδρούν με τα θεσμοθετημένα όργανα που ασκούν την εξουσία με στόχο την απόσπαση αποφάσεων σύμφωνων με τα συμφέροντά τους (Meny, 1995, 245). Σύμφωνα με τον Bentley, δεν υπάρχει ομάδα που να μην έχει το δικό της συμφέρον (Bentley, 1949, 211).^[5] Η διεκδίκηση είναι μια από τις θεμελιώδεις λειτουργίες των ομάδων συμφερόντων (Κουκουλές, 1994, 136).

Ο Meynaud, διακρίνει τρεις κύριες λειτουργίες-χρησιμότητες των ομάδων πίεσης: α) προσφέρουν στους διοικητικούς ή πολιτικούς ιθύνοντες πλήρη και εμπειριστατωμένη πληροφόρηση για την κατάσταση και τις διεκδικήσεις μιας οργάνωσης, β) επιτυγχάνουν τη συναίνεση των ενδιαφερομένων σε μέτρα που πρόκειται να ληφθούν, τα οποία προέκυψαν μετά από διαπραγματεύσεις με την εκάστοτε ηγεσία,^[6] γ) προσφέρουν στην κοινότητα την υπηρεσία του εξορθολογισμού των προσδοκιών και των διεκδικήσεων, οι οποίες, χωρίς αυτές, θα έπαιρναν συχνά άτακτη και βίαιη μορφή.^[7]

Η ιδέα πως οι οργανώσεις υπάρχουν προκειμένου να προωθούν τα συμφέροντα των μελών τους δεν είναι καινούργια. Ο Αριστοτέλης από την αρχαία εποχή, ο Laski (1938) από την σκοπιά της πολιτικής επιστήμης, ο Festinger (1953) από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας αποδέχονται την αφετηριακή υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, οι οργανώσεις υπάρχουν προκειμένου να προωθούν τα κοινά συμφέροντα των ομάδων (Olson, 1991, 13-19). Τα συμφέροντα και οι απόπειρες συντονισμού τους με

σκοπό τον επηρεασμό της εξουσίας εμφανίζονται ήδη από τη ρωμαϊκή και τη βυζαντινή πολιτειακή οργάνωση (Λάβδας, 2004, 19).

Η ίδρυση ενός πανεπιστημίου το Μεσαίωνα ήταν ένα σύνθετο γεγονός. Τα πανεπιστήμια ήταν πάντα το εστιακό σημείο της εκπαίδευσης και της έρευνας και το κέντρο σύγκρουσης πολλών συμφερόντων. Τοπικές, εθνικές και διεθνείς πολιτικές και θρησκευτικές αρχές, αλλά και οι έμποροι, οι λόγιοι της εποχής, οι ενεργοί πολίτες. Κάθε ένας που για τον ένα ή τον άλλο λόγο ήθελε να ασκήσει κάποια επιρροή στη διάδοση της γνώσης και των ιδεών στην κοινωνία ενδιαφερόταν να βάλει και τη δική του σφραγίδα στο νέο ή το σχεδιαζόμενο ίδρυμα από τη πρώτη στιγμή.

Το πανεπιστήμιο της Leuven ιδρύθηκε το 1425 από τον πάπα Martin V ο οποίος είχε και την εξουσία της ίδρυσης πανεπιστημίου. Σύμφωνα με το επίσημο παπικό διάταγμα ιδρύθηκε μετά από αίτημα του Δούκα του Brabant, της αδελφότητας του Αγίου Πέτρου της Leuven και της ίδιας της πόλης της Leuven (Reusens, 1881-1903, 6).^[9] Οι γνώμες των ιστορικών διίστανται σχετικά με το ποιος είχε την πρωτοβουλία για τη ίδρυση του studium generale.^[10] Σύμφωνα με τον Eijl, την πρωτοβουλία είχαν ορισμένα σημαίνοντα πρόσωπα του Δουκάτου του Brabant σε συνεργασία με συμβούλους του Δούκα John IV. Αρχικά ήθελαν ένα πανεπιστήμιο εγκατεστημένο στις Βρυξέλλες. Ωστόσο η πόλη αυτή δεν έδειξε ενδιαφέρον (Eijl, 1978, 29-30). Αντίθετα, ο Buyten υποστηρίζει ότι την πρωτοβουλία έλαβε η ίδια η πόλη της Leuven (Buyten, 1976, 23-26).

Από τη μελέτη του ιδρυτικού παπικού γράμματος προκύπτει ότι μόνο μία επίσημη αίτηση είχε αποσταλεί προς τον πάπα από τον Δούκα του Brabant. Το κεντρικό επιχείρημα που στήριξε το αίτημα ήταν ότι το Δουκάτο του Brabant και οι άλλες κτίσεις του, οι επισκοπές της Liege, Cambrai, Utrecht, Therouanne, Tournai και οι περιβάλλουσες περιοχές περιλαμβάνουν πολλές φημισμένες και σημαντικές πόλεις, χριστιανικές και ευημερούσες. Παρά όλα αυτά, δεν υπάρχει ένα studium generale σε κάποια από αυτές, με αποτέλεσμα οι κάτοικοι να παραμένουν στερημένοι από την επιστήμη ή να αναγκάζονται να ταξιδεύουν σε πολύ μακρινές χώρες με σκοπό να εκπληρώσουν την επιθυμία τους να εμβασθύνουν τις γνώσεις τους (Mingroot, 1994, 35). Επιπλέον, το ιδρυτικό διάταγμα επισημαίνει ότι η πόλη ήταν κατάλληλη για τη φιλοξενία της ακαδημαϊκής κοινότητας εξαιτίας της ευημερίας της, του ήπιου κλίματος και της αφθονίας χώρου και κατοικιών για στέγαση (Mingroot, 1994, 35-36).

Η σύνταξη της επιστολής από το Δούκα δεν σημαίνει ότι είχε και την πρωτοβουλία για την ίδρυση του και ότι η πόλη της Leuven απλώς αναγκάστηκε να αποδεχθεί τη προσφορά κυρίως ενδιαφερόμενη για υλικά πλεονεκτήματα και οικονομικά οφέλη. Αναμφίβολα τέτοια κίνητρα έπαιξαν το ρόλο τους στη ίδρυση μερικών πανεπιστημίων, ειδικά κατά την στροφή στον δέκατο έκτο αιώνα, αλλά δεν ήταν κάτι συνηθισμένο κατά το Μεσαίωνα (Blaas & Herwaarden, 1986, 97-109).

Ήδη από την αρχή του 15^{ου} αιώνα η σχολή της αδελφότητας του Αγίου Πέτρου της Leuven εξελισσόταν, με τη βοήθεια της πόλης, σε ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα. Από το 1418 υπήρχε ένα ετήσιο κονδύλι στον προϋπολογισμό της πόλης για τη πληρωμή του αγροτικού βοηθού επισκόπου ως οικονομική ενίσχυση στη σχολή. Αφορμή ήταν η πρόσκληση σ' αυτή δύο φημισμένων καθηγητών που είχε ως συνέπεια την προσέλκυση μεγάλου αριθμού σπουδαστών από το εξωτερικό (Buyten, 1976, 26-27). Αναγνωρίζεται στην περίπτωση αυτή ότι υπήρξε μια παράδοση ανώτερης εκπαίδευσης στην πόλη.

Την πρώτη αναφορά για το θέμα σε επίσημο έγγραφο της πόλης εντοπίζουμε στα λογιστικά της βιβλία. Στις 5 Ιουλίου 1425 η πόλη έστειλε εκπρόσωπό της στο Δούκα για να αναζητήσει έγγραφα και επιστολές που αφορούσαν την ίδρυση του πανεπιστημίου (Reusens, 1881-1903, vol. I, 3). Πράγματι τα σχετικά έγγραφα φθάνουν στη Leuven στις 21 Αυγούστου. Ήταν γραμμένα από το γραμματέα του Δούκα, Dynter, και αφορούσαν επιστολές προς τον Πάπα.^[10] Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι καθαρά για λόγους αρχής τη δικαιοδοσία υποβολής αίτησης για την ίδρυση ενός πανεπιστημίου είχε ο Δούκας της επαρχίας και όχι το δημοτικό συμβούλιο της πόλης.

Μερικές εβδομάδες αφού ελήφθησαν οι επιστολές του Δούκα, το πρώτο μισό του Σεπτεμβρίου 1425, ο Willem Neefs, scolaster της αδελφότητας του Αγίου Πέτρου έφυγε για την Ρώμη. Από την έρευνα μας δεν προέκυψε κάτι για τις επαφές που είχε και τις διαπραγματεύσεις που έκανε. Γνωρίζουμε μόνο ότι παρέμεινε μακριά από τη Leuven 220 μέρες και αποζημιώθηκε γι αυτές από την ίδια την πόλη όπως

προκύπτει από τα λογιστικά βιβλία της.^[11] Το παπικό διάταγμα με το οποίο δόθηκε η άδεια για την ίδρυση του *studium generale* τέθηκε σε ισχύ την 9^η Δεκεμβρίου 1425. Η πόλη θα παρείχε τις αίθουσες διδασκαλίας που απαιτούνταν και θα δαπανούσε τα αναγκαία για τους μισθούς των καθηγητών. Ο Δούκας, η πόλη και η εκκλησιαστική αδελφότητα θα παραχωρούσαν στον πρύτανη του πανεπιστημίου όλη την εξουσία τους για πολιτικά και ποινικά θέματα επάνω στα μέλη και το προσωπικό του πανεπιστημίου. Κάθε καθηγητής και σπουδαστής που εισερχόταν ή έφευγε από την πόλη θα μπορούσε να εισάγει, να εξάγει, ή να πουλήσει τα υπάρχοντά του χωρίς εμπόδια. Καθορίστηκε επίσης ότι το διάταγμα ίδρυσης θα ήταν αυτοδικαίως άκυρο εάν μέσα σε ένα χρόνο οι αιτούντες δεν παραχωρούσαν τη δικαιοδοσία τους στο πρύτανη και δεν έδιναν τα υπεσχημένα προνόμια και τις ελευθερίες στα μέλη του πανεπιστημίου (Mingroot, 1994, 31-43). Το διάταγμα ωστόσο δεν προέβλεπε την ίδρυση σχολής Θεολογίας. Η διερεύνηση των αιτιών θα μπορούσε να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο έρευνας. Θα μπορούσαμε βέβαια να κάνουμε την εξής υπόθεση: πολλοί σπουδαστές από την Ολλανδία, που επιθυμούσαν να σπουδάσουν θεολογία, κατευθύνονταν στην Κολονία ή το Παρίσι. Ο αριθμός των φοιτητών σ' αυτές τις σχολές θα μειωνόταν εάν ιδρυόταν μια νέα σχολή και ο Πάπας, ίσως, θα ήθελε να το αποφύγει. Ο Πάπας, μαζί με το ιδρυτικό είχε εκδώσει άλλα τρία διατάγματα (Reusens, 1881-1903, vol. I, 10-17). Με αυτά παρέχονταν προνόμια σε όλους τους καθηγητές και φοιτητές του νέου πανεπιστημίου.

Στις 25 Απριλίου 1426 ο Willem Neefs, έφθασε στη Leuven φέρνοντας μαζί του τα τέσσερα παπικά διατάγματα.^[12] Αμέσως μετά η πόλη της Leuven επιδεικνύει μεγάλη κινητικότητα με στόχο να εκχωρηθούν οι δικαιοδοσίες, να εφαρμοστούν οι υπεσχημένες ελευθερίες και τα προνόμια, να παρασχεθούν οι αναγκαίοι χώροι και αίθουσες διδασκαλίας και να προσληφθούν οι καθηγητές. Για το σκοπό αυτό στις 20 Ιουνίου διόρισε μια οκταμελή επιτροπή. Τέσσερα μέλη της εκπροσωπούσαν την αδελφότητα του Αγίου Πέτρου και τα υπόλοιπα τις αρχές της πόλης (Buyten, 1974, 118-121).^[13] Μετά την επίσημη ανακοίνωση της ίδρυσης του πανεπιστημίου από τον Δούκα του Brabant στις 18 Αυγούστου 1426 η πόλη έδωσε το καλό παράδειγμα. Στις 6 Σεπτεμβρίου 1426 παραχώρησε στο νεοπροσληφθέντα πρύτανη του πανεπιστημίου όλες τις εξουσίες της πάνω στα μέλη και το προσωπικό της ακαδημαϊκής κοινότητας (Reusens, 1881-1903, 30-33).

Από τα πρακτικά του συμβουλίου της πόλης προκύπτει ότι η πόλη της Leuven ξόδεψε σημαντικά ποσά σε αγγελιοφόρους, δώρα, δείπνα και πρεσβευτές για να επηρεάσουν σημαίνοντα άτομα να ευνοήσουν την ιδέα της ίδρυσης του πανεπιστημίου και να καταστούν ικανοί να τελειώσουν τις διαδικασίες γρήγορα. Ανέλαβε ακόμα την ευθύνη να γνωστοποιήσει προς το εξωτερικό την ίδρυση του νέου πανεπιστημίου. Τίποτα δεν αφέθηκε στην τύχη (Buyten, 1974, 118).^[14]

Στις 13 Σεπτεμβρίου του 1426, μια βδομάδα μετά τη λειτουργία του πανεπιστημίου, η πόλη αναλαμβάνει νέα πρωτοβουλία για να πείσει τον Πάπα να επιτρέψει την ίδρυση της σχολής της Θεολογίας (Reusens, 1881-1903, 105).^[15]

Αντίθετα από τη πόλη της Leuven, ο Δούκας του Brabant δεν φαινόταν διατεθειμένος να παραιτηθεί από τη δικαιοδοσία του πάνω στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας και να εκχωρήσει στον πρύτανη τα δικαιώματά του όπως προέβλεπε το παπικό διάταγμα. Η άρνηση του Δούκα ίσως ανάγκαζε τον Πάπα να ακυρώσει το διάταγμα περί ίδρυσης του πανεπιστημίου. Μπροστά σ' αυτόν το κίνδυνο και πάλι η πόλη της Leuven ανέλαβε πρωτοβουλία. Όπως προκύπτει από τα πρακτικά των συνεδριάσεων του συμβουλίου της πόλης, στις 30 Αυγούστου έστειλε μια αντιπροσωπεία της στο Δούκα στις Βρυξέλλες χωρίς όμως αποτέλεσμα (Reusens, 1881-1903, 27).^[16] Στις 22 Σεπτεμβρίου μια νέα αντιπροσωπεία προσέγγισε το Δούκα ο οποίος τότε βρισκόταν σε ένα μοναστήρι κοντά στη Mons ((Reusens, 1881-1903, 27-28).^[17] Αυτή τη φορά κατάφεραν να διοργανωθεί οκτώ μέρες αργότερα μια συνάντηση στις Βρυξέλλες με συμμετοχή εκπροσώπων του Δούκα, της πόλης και του πανεπιστημίου. Τελικά συμφωνήθηκε ο Δούκας να εκχωρήσει στον πρύτανη όλες τις δικαιοδοσίες του πάνω στα μέλη του πανεπιστημίου – κάτι που συνέβη στις 7 Νοεμβρίου του 1426 - αλλά και ότι αργότερα ο πρύτανης θα επέστρεφε ένα μέρος από αυτή τη δικαιοδοσία στο Δούκα (Reusens, 1881-1903, 28).^[18] Με την εφαρμογή αυτής της συμφωνίας τα μέλη του πανεπιστημίου θα μπορούσαν στο εξής να εισάγουν, εξάγουν ή να πουλούν ελεύθερα από τέλη αγαθά σε όλη την επικράτεια του Δουκάτου. Επιπλέον τα μέλη του πανεπιστημίου θα απολάμβαναν όλα τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των πολιτών της Leuven (Reusens, 1881-1903, 36-43).

Η πόλη κινήθηκε γρήγορα και για την εξασφάλιση των απαραίτητων αιθουσών διδασκαλίας. Αγόρασαν τα σπίτια γνωστών οικογενειών και διαμόρφωσαν σ' αυτά αίθουσες διδασκαλίας για τις τέσσερις πρώτες σχολές του πανεπιστημίου, Εκκλησιαστικού Δικαίου, Αστικού Δικαίου, Ιατρικής και Κλασικών Σπουδών.

Εν τω μεταξύ οι ενέργειες προς τον Πάπα για τη δημιουργία σχολής Θεολογίας ευοδώθηκαν το 1432 οπότε και ιδρύθηκε και αυτή η σχολή.

Σήμερα πολύ δύσκολα μπορεί να φανταστεί κάποιος ότι ένα δημοτικό συμβούλιο μιας πόλης θα είχε το δικαίωμα να διορίζει ή να απολύει καθηγητές πανεπιστημίου, κάτι που όμως ήταν συνηθισμένο το Μεσαίωνα. Έτσι και η πόλη της Leuven διόρισε τους πρώτους καθηγητές του πανεπιστημίου της, διαθέτοντας τα ανάλογα κονδύλια. Από τα λογιστικά βιβλία της πόλης προκύπτει ότι μέχρι το 1440 η πληρωμή των καθηγητών μόνο, κόστιζε στην πόλη το 11% των ετήσιων δαπανών της (Paquet, 1958, 9). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι μισθοί των καθηγητών δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλοί για τα δεδομένα της εποχής και μάλιστα είχαν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους. Μερικοί καθηγητές κέρδιζαν 20 φορές περισσότερο από τους λιγότερο τυχερούς συναδέλφους τους (Paquet, 1958, 7-12). Γι' αυτό η πόλη ζούσε με το φόβο ότι πολλοί καθηγητές, κυρίως ο καλύτερος, θα έψαχναν για άλλον εργοδότη. Για το λόγο αυτό προσπάθησε όσο γρηγορότερα ήταν δυνατόν να συμπληρώσει τις έδρες και να τους εξασφαλίσει επιπλέον οφέλη. Από το 1428 ο Δούκας έδωσε - μετά από πιεστικό αίτημα της πόλης - ένα επιπρόσθετο οικονομικό βοήθημα σε όλους τους καθηγητές (Paquet, 1958, 17-19). Το 1443 μετά από νέα πρωτοβουλία της πόλης η αδελφότητα του Αγίου Πέτρου - αφού είχε προηγηθεί παρέμβαση της πόλης προς τον Πάπα - προσέφερε στους καθηγητές ακόμα ένα οικονομικό βοήθημα, με χρήματα που προέρχονταν από δωρεές σε ενορίες μέσα και γύρω από τη Leuven (Paquet, 1958, 20-21). Για να πείσει τον Πάπα και όλους όσους έπρεπε η πόλη ξόδεψε μια περιουσία σε απεσταλμένους, δώρα καθώς επίσης και αποζημίωση σε ιερείς οι οποίοι είχαν παραιτηθεί από το εισόδημά τους (Reusens, 1881-1903, 190-201).^[19] Οι ενέργειες αυτές της πόλης συνεχίστηκαν όλο το 15^ο αιώνα όχι βέβαια πάντοτε με την ίδια επιτυχία (Paquet, 1958, 19). Το 1483 ωστόσο το πανεπιστήμιο έλαβε ένα εκπληκτικό προνόμιο από τον Πάπα. Όλοι οι σπουδαίοι συλλέκτες στην περιοχή της Βουργουνδίας θα έπρεπε να διαθέτουν σε ένα μέλος του πανεπιστημίου ένα δώρο τους (Reusens, 1881-1903, 227-234).^[20]

Συμπέρασμα

Από τη διερεύνηση και την επεξεργασία των πληροφοριών των ιστορικών πηγών σχετικά με το ρόλο των παραγόντων που προσυπέγραψαν την αίτηση προς τον Πάπα στην ίδρυση του πανεπιστημίου της Leuven προκύπτει σαφώς η καθοριστική συμβολή του δημοτικού συμβουλίου της πόλης της Leuven. Το ενδιαφέρον του δεν περιορίστηκε στην εκπλήρωση των συμβατικών του υποχρεώσεων όπως αυτές καθορίζονταν στο παπικό διάταγμα, αλλά άσκησε πίεση προς κάθε κατεύθυνση για να πετύχει αρχικά την ίδρυσή του και στη συνέχεια την παγίωση και ανάπτυξή του. Η πόλη ξόδεψε τεράστια ποσά και αυτό αναφέρεται ρητά στα πρακτικά του δημοτικού της συμβουλίου. Κάλυψε τα έξοδα των απεσταλμένων στη Ρώμη με σκοπό να αποκτήσει τη άδεια ίδρυσης του πανεπιστημίου και κατόπιν να αποκτήσει τη σχολή της θεολογίας η οποία είχε αρχικά αποκλειστεί. Ανέλαβε τα έξοδα που επέσυρε η δημοσιοποίηση του παπικού διατάγματος. Ανέλαβε να αγοράσει αίθουσες για την παράδοση των μαθημάτων και πλήρωνε τους μισθούς των καθηγητών. Εκχώρησε συγκεκριμένα προνόμια, απάλλαξε το πανεπιστήμιο από φόρους, ενίοτε άσκησε πίεση τόσο προς τον Δούκα όσο και τον Πάπα για να επιτύχει την βελτίωση των όρων λειτουργίας του.

Πως όμως μπορεί να ερμηνευτεί το ενδιαφέρον της πόλης να ξεκινήσει μια τόσο τολμηρή προσπάθεια για την ίδρυση του πανεπιστημίου της; Ποια ήταν τα κίνητρα που την οδήγησαν να διαθέσει μεγάλα οικονομικά ποσά για την ανάπτυξή του;

Η πόλη εκείνη την περίοδο δεν αντιμετώπιζε σημαντικά οικονομικά προβλήματα. Υπήρξε μια ευδιάκριτη ανάκαμψη η οποία μπορεί να αποδειχθεί από την μεγάλης κλίμακας κτιριακή υποδομή της. Η κατασκευή υφασμάτων, ομολογουμένως, δεν ανθούσε πια, υπήρχαν όμως άλλες βιοτεχνίες με ισχυρή παρουσία στην ευρύτερη περιοχή του Δουκάτου και στο εξωτερικό (Uytven, 1961).^[21] Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε όμως ότι η μετανάστευση για σπουδές σήμαινε μια μεγάλη εκροή χρημάτων. Αυτά τα χρήματα θα μπορούσαν καλύτερα να υποστηρίξουν την οικονομία της πατρίδας. Επιπρόσθετα η ύπαρξη ενός καλού πανεπιστημίου στο Brabant, θα προσέλκυε σπουδαστές και με αυτούς θα έρχονταν χρήματα από το εξωτερικό. Πράγματι στο ξεκίνημα του 16^{ου} αιώνα το πανεπιστήμιο ανθούσε, ενώ αντίθετα, η οικονομία της πόλης διένυε περίοδο ύφεσης. Εκείνη τη περίοδο η ίδια η ύπαρξη της πόλης στηρίχθηκε στη λειτουργία του πανεπιστημίου. Τα μέλη του αποτελούσαν τη σημαντικότερη πηγή εσόδων για το τοπικό εμπόριο (Uytven, 1961, 484-485).^[22]

Από τις αρχές του 15^{ου} αιώνα η Leuven επιχειρούσε να διαδραματίσει ένα σημαντικό πολιτικό ρόλο στην ευρύτερη περιοχή του Brabant. Μετά τον δημοκρατικό αναβρασμό στις Βρυξέλλες το 1421 η πόλη επεδίωξε να μεταφερθεί η έδρα του Δουκάτου από τις Βρυξέλλες στη Leuven ώστε να αποκτήσει την πρωτοκαθεδρία στο Brabant. Όταν αυτό απέτυχε σκέφθηκαν να αυξήσουν τη δύναμη και το γόητρο της

με την ίδρυση ενός πανεπιστημίου (Buyten, 1974, 23-25). Από τα πρακτικά των συνεδριάσεων του δημοτικού συμβουλίου την περίοδο της ίδρυσης του πανεπιστημίου – μια ιστορική περίοδο αυξανόμενου εθνικισμού - προκύπτει η έντονη δυσaráσκεια των εκπροσώπων της πόλης για τη μετανάστευση των παιδιών για σπουδές στο εξωτερικό. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι θα ήταν αδύνατο για τους σπουδαστές να κρατήσουν ανόθευτες τις ιδέες που απέκτησαν στη χώρα τους και επιπλέον ο σημαντικότερος κίνδυνος θα ήταν ότι οι καλύτεροι σπουδαστές, οι οποίοι έμεναν πολλά χρόνια σε μια άλλη χώρα, θα αποδέχονταν ευκαιρίες που τους προσφέρονταν εκεί και θα έμεναν μόνιμα μακριά από τη πατρίδα τους.

Η επιθυμία για γόητρο, ο πατριωτισμός και δευτερευόντως η ευκαιρία για οικονομική ανάπτυξη είναι το κλειδί που εξηγεί γιατί η πόλη ανέλαβε την πρωτοβουλία για την ίδρυση και στήριξε πολιτικά και οικονομικά την ανάπτυξη του πανεπιστημίου της.

ΠΗΓΕΣ

Αδημοσίευτες

Louvain, Stadsarchief, 5038, fol. 17.
Louvain, Stadsarchief, 5038, fol. 121.

Δημοσιευμένες

Buyten, V. L. (1974) *Leuvense stedelijke archiefbronnen betreffende de oude Universiteit Leuven*, Arca Lovaniensis, III (Louvain).
Buyten, V. L. (1976) De oorsprong en de stichting van de Leuvense Universiteit, στο *550 Jaar Universiteit Leuven* (Leuven, catalogus) pp.23-87.
Paquet, J. (1958) *Salaires et prebendes des professeurs de l' universite de Louvain au XVe siecle* (Leopoldville).
Reusens, E. (ed.) (1881-1903) *Documents relatifs a l'histoire de l'universite de Louvain, 1425-1797*, vol. I (Louvain).
Uytven, V. R. (1961, *Stadsfinancien en stadseconomie te Leuven van de XIIe tot het einde der XVIe eeuw* (Brussels).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρέου, Α. *Οι ομάδες πίεσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (αδημοσίευτο κείμενο).
Almond, G. & Powell, G. (1966) *Comparative Politics. A developmental approach*, (Boston).
Bentley, F. A. (1949) *The process of government. A study of social pressures* (Evanston).
Blaas, M. & Herwaarden, J. (1986) *Stedelijke naijver* (The Hague).
Dilthey, W. (1958) *The construction of the historical world in the human sciences* (Stuttgart, Teubner).
Eijl, V. E.J.M. (1978) The foundation of the university of Louvain, στο J. Ijsewijn, J. Paquet (Eds) *The universities in the late middle ages* (Leuven, Leuven University Press), 29-52.
Κουκουλές, Γ. (1994) *Για μια ιστορία του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος. Εισαγωγή στην παιδαγωγική της ιστορικής έρευνας* (Αθήνα, Οδυσσέας).
Κυριαζή, Ν. (2000) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
Knoke, D. (1988) Incentives in collective action organizations, *American Sociological Review*, 53(June), 311-329.
Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis. An Introduction to its Methodology* (London, Sage Publications).
Λάβδας, Κ. (2004) *Συμφέροντα και πολιτική, Οργάνωση συμφερόντων και πρότυπα διακυβέρνησης* (Αθήνα, Παπαζήσης).
Meny Y. (1995) *Συγκριτική Πολιτική*, τομ. Α', μτφ Π. Κυπριανός-Σ. Μπάλιας, (Αθήνα, Παπαζήσης).
Mingroot, E.V. (1994) *Sapientie Immarcessibilis* (Leuven, Leuven University Press).
Olson, M. (1991) *Η λογική της συλλογικής δράσης: Δημόσια αγαθά και η θεωρία των ομάδων*, μτφ. Δ. Γράβαρης, (Αθήνα, Παπαζήσης).
Πυργιωτάκης Ι. (1999) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Πυργιωτάκης, Ι. και Παπαδάκης, Ν. (1999) *Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου*, στα πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Αθήνα, Ατραπός), 853-858.
Schwartzenberg, R.G. (1984), *Πολιτική Κοινωνιολογία*, τόμ. 2^{ος} (Αθήνα, Παρατηρητής).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

^[1] Επίσημη ιστοσελίδα της πόλης της Leuven από <http://www.leuven.be>

^[2] Επίσημη ιστοσελίδα

του Katholieke Universiteit Leuven από <http://www.kuleuven.ac.be/english/about/history.htm>

^[3] Σήμερα το Κ.Υ. Leuven έχει περισσότερους από 31.000 φοιτητές, 12% των οποίων προέρχονται από το εξωτερικό και 5287 καθηγητές. Έχει 14 σχολές και 50 τμήματα και ένα δίκτυο 30 βιβλιοθηκών με περισσότερους από 4,3 εκατομμύρια τίτλους βιβλίων και 14.5 χιλιάδες περιοδικά καθώς και 7.492 full text ηλεκτρονικά περιοδικά.

^[4] Εργασίες αντίστοιχες με αυτές της σύγχρονης ελληνικής επιστημονικής σειράς «Τεκμήρια-μελέτες ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης».

^[5] Για τη λειτουργική ανάλυση των ομάδων συμφερόντων βλ. και Almond & Powell, 1966.

^[6] Επιπρόσθετα, οι ομάδες πίεσης ως συνομιλητές της κρατικής εξουσίας παρέχουν και μια διευρυμένη νομιμοποιητική βάση στις αποφάσεις που λαμβάνει αυτή. Βλ. Ανδρέου, Α., 23.

^[7] Οι παραπάνω παραπομπές στον J. Meynaud προέρχονται από την εργασία του Les groupes de pression en France, 1962, εδw σσ. 370-389, όπως παρατίθενται στο Schwartzenberg, 1984, 412-416.

^[8] Bull 9/12/1425 by Pope Martin V στο Reusens, E., 1881-1903, 6.

^[9] Το studium generale υποδηλώνει όχι τον τόπο όπου διδάσκονται όλες οι επιστήμες, οι γνωστές σε κείνη την εποχή, αλλά τον τόπο όπου συγκεντρώνονται φοιτητές απ' όλη την Ευρώπη. Ο όρος studium generale έγινε κοινός στο τέλος του 13ου αιώνα. Περιέχει τρία στοιχεία - χαρακτηριστικά: το πρώτο και πιο βασικό ήταν ότι προσέλκυε φοιτητές (Scholars) όχι μόνο από μια συγκεκριμένη περιοχή ή περιφέρεια αλλά απ' όλες τις χώρες, δεύτερον διδασκόταν εκεί ένας τουλάχιστον απ' τους ανώτερους τομείς γνώσεως (θεολογία, νομική, ιατρική) και τρίτον οι επιστήμες αυτές διδασκόνταν από μεγάλο αριθμό καθηγητών. Η σύστασή του δεν έγινε αποδεκτή βάσει νομικής κατοχύρωσης κάποιου καταστατικού χάρτη, αλλά βασίστηκε στο έθιμο και τη χρήση.

^[10] Όπως προκύπτει από την πληρωμή του Dynter. Βλ. Louvain, *Stadsarchief*, 5038, fol. 17.

^[11] Όπως προκύπτει από την πληρωμή του Willem Neefs. Βλ. Louvain, *Stadsarchief*, 5038, fol. 121.

^[12] Louvain, *Stadsarchief*, 5038, fol. 121.

^[13] Louvain, *Stadsarchief*, 1523, fol 37, δημοσιευμένο στο Buyten, 1974.

^[14] Πρακτικά του συμβουλίου της πόλης της Leuven της 20^{ης} Ιουνίου 1426 στο Buyten, 1974.

^[15] Louvain, *Stadsarchief*, 5041, fol 27 στο Reusens, 1881-1903.

^[16] Louvain, *Stadsarchief*, 5041, fol 16 στο Reusens, 1881-1903.

^[17] R Louvain, *Stadsarchief*, 5041, fol 28 στο Reusens, 1881-1903.

^[18] ο.π.

^[19] City accounts, Louvain, 1442-1445 στο Reusens, 1881-1903.

^[20] Bull 28 April 1483 by Pope Sixtus IV στο Reusens, 1881-1903.

^[21] Ύφανση λινών, χαλιών, επεξεργασία πούπουλων και δέρματος, ζυθοποιία κλπ. Βλ Uyten, 1961.

^[22] Αυτό προκύπτει από τα κείμενα των ετών 1535-1538.

Το φοιτητικό κίνημα του '60 στις Η.Π.Α.: Ελπιδοφόρα αρχή- Άδοξη κατάληξη

Σπυρίδων ΡΑΣΗΣ
Καθηγητής Α.Π.Θ.

Μαρία ΑΔΑΜΟΥ-ΡΑΣΗ
Σχ. Σύμβουλος, Δρ. Επιστ. της Αγωγής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη δεκαετία του '60 και στα πλαίσια της υποχώρησης του Μακαρθισμού και της άμβλυνσης του ψυχροπολεμικού κλίματος, ξεσπά στις Η.Π.Α. μια πρωτόγνωρα δυναμική φοιτητική εξέγερση ενάντια στο ισχύον status, σύμπτωμα της ιδιαίτερης πολιτικής συγκυρίας -αμερικανικής και διεθνούς- και απότοκο των κοινωνικών, πολιτικών, διανοητικών και ιδεολογικών επαναπροθετήσεων που συντελούνται ως παρακολούθημά της. Το φοιτητικό κίνημα, που μαζί με την ειρηνική επανάσταση για τη διεύρυνση και κατοχύρωση των πολιτικών δικαιωμάτων και το αντιπολεμικό κίνημα με αφορμή τον πόλεμο του Βιετνάμ αποτέλεσαν τους τρεις μεγάλους πολιτικούς αγώνες οι οποίοι σημάδεψαν τη μεταπολεμική αμερικανική ιστορία, απαιτούσε τον επαναπροσανατολισμό των Πανεπιστημίων και τον επαναπροσδιορισμό της δομής, των στόχων και του ρόλου τους, αμφισβητούσε έμπρακτα την αμερικανική καπιταλιστική πραγματικότητα, διεκδικούσε τη δημιουργία μιας δίκαιης και γνήσια δημοκρατικής κοινωνίας, γέννησε ελπίδες για μια πνευματική, κοινωνική και πολιτική ανάταση και έληξε άδοξα παραμένοντας νοσταλγική ανάμνηση και πικρή εμπειρία.

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να παρακολουθήσει εν συντομία την πορεία αυτού του κινήματος από την ελπιδοφόρα έναρξή του μέχρι την άδοξη καταστολή του επισημαίνοντας επιτυχίες και αδιέξοδα, υπογραμμίζοντας συσχετίσεις και αντινομίες, διερευνώντας αιτίες και συνέπειες, ερμηνεύοντας εξάρσεις και υφέσεις.

Θεματική της εισήγησής μας, όπως, εξάλλου, συνάγεται κι από τον τίτλο της, είναι το φοιτητικό κίνημα ως κοινωνικό φαινόμενο που σφράγισε τη σύγχρονη αμερικανική ιστορία, συντάραξε -κατά τη δεκαετία του '60- την αμερικανική κοινωνία και προκάλεσε, ενόσω διαρκούσε, δραστικές αλλαγές στη φιλοσοφία, τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της. Για να κατανοήσουμε το αμερικανικό φοιτητικό κίνημα, το οποίο αποτέλεσε προηγούμενο και πρότυπο, εν πολλοίς, για αντίστοιχες κινητοποιήσεις των φοιτητών σε άλλες βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες, θα πρέπει να το εντάξουμε στην τοπική και τη διεθνή συγκυρία του τέλους της δεκαετίας του '50 και των αρχών του '60, να το εξετάσουμε ως καρπό μιας γενικής τάσης αντίστασης των φοιτητών απέναντι στο κατεστημένο με στόχο την κοινωνική αναδιάρθρωση και να το ερμηνεύσουμε ως προσπάθειά τους αφενός να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην πανεπιστημιακή και την κοινωνική ζωή, αφετέρου να αποκτήσουν μια ταυτότητα, μια θέση στην κοινωνία τους αντιμετωπίζοντας τις δυσλειτουργίες της κριτικά^[1].

Στα τέλη της δεκαετίας του '50, λοιπόν, το ψυχροπολεμικό κλίμα, που είχε εγκαينιάσει η λήξη του Β' Παγκοσμίου πολέμου και συντηρούσε η παρατενόμενη διεθνής κατάσταση επείγουσας ανάγκης στα πλαίσια του πολωτικού διπολικού ανταγωνισμού, αρχίζει να αμβλύνεται συντείνοντας στη μείωση του καθολικού μουδιάσματος απέναντι στο θερμοπυρηνικό τρόπο και της γενικευμένης ανασφάλειας για την «επόμενη μέρα». Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με τις μεγάλες ανακατατάξεις που λαμβάνουν χώρα διεθνώς και την οικονομικο-κοινωνική ανάπτυξη που συντελείται στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, προκαλεί την υποχώρηση της αντικομμουνιστικής υστερίας και απελευθερώνει την αμερικανική πνευματική ζωή από τη μακαρθική παράνοια, που την καταδίκασε σε διανοητική τελμάτωση. Ως αποτέλεσμα, στα τέλη

του '50 οι Η.Π.Α. αρχίζουν να βιώνουν μια πρωτόγνωρη για τα αμερικανικά δεδομένα πνευματική άνθηση συνοδευμένη από έντονη διανοητική δραστηριότητα, η οποία βρίσκει την έκφρασή της -εκτός των άλλων- σε πολυπληθείς έρευνες και μελέτες κοινωνικών επιστημόνων ενταγμένες στο πλαίσιο μιας πιο νηφάλιας και κριτικής αποτίμησης της μεταπολεμικής διπολικής κατάστασης και έντονα επηρεασμένες από τις ιδέες και τις θέσεις μιας νέας Ριζοσπαστικής Αριστεράς, που πρωτοεμφανίζεται δυναμικά στην ακαδημαϊκή ζωή της Αγγλίας^[2].

Τους προβληματισμούς και τις θεωρητικές αναζητήσεις των ριζοσπαστών διανοουμένων, που εκπηγάζουν από τη γενικότερη τάση αμφισβήτησης του καπιταλιστικού συστήματος, εισπράττει μια μερίδα νεαρών φοιτητών -προερχόμενων στην πλειονότητά τους από μεσοαστικές οικογένειες- που στο κατώφλι της ενηλικίωσής τους ανακαλύπτουν με οδυνηρή έκπληξη ότι η εικόνα της ιδανικής δημοκρατικής κοινωνίας της αφθονίας, με την οποία είχαν γαλουχηθεί, μακράν απέχει από την πραγματική. Την αμαυρώνουν, κατ' αρχήν, η εξαθλίωση ενός μεγάλου αριθμού Αμερικανών^[3] και οι φυλετικές διακρίσεις που κυριαρχούν στις Νότιες, ιδιαίτερα, Πολιτείες^[4] και εκφράζονται, στην πιο απλή περίπτωση, με απαγόρευση του συγχρωτισμού Λευκών και Μαύρων σε όλες τις εκδηλώσεις της δημόσιας ζωής, στην πιο σύνθετη, με πράξεις βίας και ωμότητες εναντίον των τελευταίων, μηδέ και των δολοφονιών εξαιρουμένων. Ο ρατσιστικός αυταρχισμός, απόλυτος στο Νότο – αμβλυμένος αλλά υπαρκτός και στο Βορρά, και ο κοινωνικός αποκλεισμός των ασθενέστερων οικονομικά ομάδων, δεν είναι τα μόνα προβλήματα που εντοπίζουν οι κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι φοιτητές. Πλάι σ' αυτά, παρά την ύφεση του μακαρθισμού, εξακολουθεί να επιβιώνει το κλίμα συνωμοσιολογίας, τρομοκρατίας και αστυνόμευσης των συνειδήσεων και να υφίστανται οι επιτροπές πολιτικών διώξεων των «αντεθνικώς» δρώντων και σκεπτόμενων Αμερικανών.

Τα παθογενή, αυτά, σύνδρομα της αμερικανικής κοινωνίας, σε συνδυασμό με το μηχανοποιημένο – αλλοτριωτικό τρόπο ζωής^[5] και τον τεχνοκρατικό ολοκληρωτισμό, ο οποίος κυριαρχεί σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, συγκλονίζουν τους μέχρι πρότινος εφησυχασμένους, ασφαλείς, κοινωνικά αδιάφορους και πολιτικά αδρανείς νέους, τους ευαισθητοποιούν στα κοινωνικο-πολιτικά τεκταινόμενα και ενισχύουν τη βούλησή τους να εργαστούν προς την κατεύθυνση ριζικών αλλαγών για τη δημιουργία μιας αυθεντικής δημοκρατικής κοινωνίας. Τη διάθεσή τους αυτή εκφράζει σε πρακτικό επίπεδο η ίδρυση, το Καλοκαίρι του 1960, του Συλλόγου «Φοιτητές για μια Δημοκρατική Κοινωνία» (*"Students for a Democratic Society" – S.D.S.*) (από ένα μικρό αριθμό φοιτητών των ελίτ Πανεπιστημίων του Yale, του Michigan και του Columbia), ο οποίος θα αναδειχθεί σε καταλύτη για τις εξελίξεις στο φοιτητικό κίνημα, και ενισχύει το Κίνημα των Μαύρων αγωνιστών για την κατάργηση των φυλετικών διακρίσεων και την εξασφάλιση των πολιτικών δικαιωμάτων τους.

Η ιστορική συγκυρία είναι πρόσφορη για την ιδεολογική ριζοσπαστικοποίηση και την ενεργή δραστηριοποίηση των φοιτητών. Η ανάληψη, το Νοέμβριο του 1960, της Προεδρίας των Η.Π.Α. από τον John F. Kennedy, ένα νεαρό πολιτικό με δημοκρατικό φρόνημα και προγραμματικές θέσεις την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την κάθαρση της πολιτικής ζωής και την ομαλοποίηση των σχέσεων Αμερικής και Σοβιετικής Ένωσης, καλλιεργεί κλίμα ενθουσιασμού και αισιοδοξίας για την κοινωνική αναδιοργάνωση που ονειρεύονται. Η φιλελεύθερη στροφή στην πολιτική ζωή που, κάτω από την πίεση των αδιεξόδων της καπιταλιστικής ανάπτυξης, υιοθετεί, τους εμπνέει και τους κινητοποιεί μετασχηματίζοντας την ιδεολογία τους σε ακτιβισμό με επίκεντρο αφενός την επέκταση των πολιτικών δικαιωμάτων σ' όλες τις εθνικές ομάδες που, έχοντας συρρεύσει στις Η.Π.Α. με την ευρεία μετανάστευση, διεκδικούν την πλήρη ενσωμάτωσή τους στην αμερικανική κοινωνία, αφετέρου την υπεράσπιση της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας του λόγου και των συνειδήσεων και την οικοδόμηση μιας γνήσιας δημοκρατίας.

Η μεταστροφή της γενιάς του '60 σε ενεργά δρώσα και πολιτικά συμμετέχουσα συντελείται μέσα στα Πανεπιστήμια, τα οποία, από τα τέλη της δεκαετίας του '50 και υπό την πίεση της επείγουσας ανάγκης να καταστεί το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεσματικό στις προκλήσεις των καιρών, έχουν μεταμορφωθεί, υποβοηθούμενης της τοπικής και διεθνούς συγκυρίας, σε επιχειρησιακά κέντρα πλήρως ενσωματωμένα στο κοινωνικό σύστημα και με απεριόριστες δυνατότητες να ρυθμίζουν τη ζωή των φοιτητών -παροντική και μελλοντική- ερήμην τους. Η διαστρέβλωση, όμως, του κοινωνικού ρόλου του Πανεπιστημίου ως οργανισμού ταγμένου αποκλειστικά στη μετάδοση παιδείας, τη διαμόρφωση ελεύθερων δημοκρατικών πολιτών και την προκοπή του κοινωνικού συνόλου, η μετατροπή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συστημικό στοιχείο της ανταγωνιστικής τεχνοκρατικής κοινωνίας και η απόλυτη εμπλοκή της στην πολιτική ζωή της χώρας, έχουν μεταφέρει στον πανεπιστημιακό μικρόκοσμο όλα τα προβλήματα της αλλοτριωτικής κοινωνίας της αφθονίας και της κατανάλωσης, των οποίων γίνονται μάρτυρες και μέτοχοι τα νεαρά παιδιά με την είσοδό τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Η απομυθοποίηση της αντικειμενικής

πραγματικότητας και η συνειδητοποίηση του παραλογισμού της τεχνοκρατικής κοινωνίας, όπως αντανακλώνται σ' αυτά, προκαλεί την οδυνηρή έκπληξη των κοινωνικά ευαίσθητοποιημένων νεαρών φοιτητών -οι οποίοι, κατά «περίεργη» σύμπτωση, φοιτούν στα ελίτ Πανεπιστήμια και αποτελούν τη διανοητική αφρόκρεμα του φοιτητικού πληθυσμού- και την έντονη αντίδρασή τους, την οποία μεταφράζουν στη συγκρότηση μιας ριζοσπαστικά αριστερής φοιτητικής παράταξης, οργανωτικά άμορφης και ιδεολογικά προσανατολισμένης στο μαρξισμό και τον αναρχισμό. Η εν λόγω παράταξη, ολιγάριθμη αλλά δυναμική, διευρύνει, προϊόντος του χρόνου, τον αριθμό των μελών της και διεισδύει σε όλο και περισσότερα Πανεπιστήμια μεταδίδοντας το ριζοσπαστικό της πνεύμα και προσανατολίζοντας τους φοιτητές στη δραστική αντιμετώπιση των βασικών κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία, όμως, διαχωρίζουν σαφώς από τα ενδοπανεπιστημιακά ζητήματα, που εξακολουθούν να τα αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο των εσωτερικών κανονισμών με απόλυτο σεβασμό στην εξουσία των πανεπιστημιακών αρχών.

Μέχρι το Φθινόπωρο του 1964. Τότε, για πρώτη φορά, αφενός το βαρύ πολιτικό κλίμα, προϊόν της δολοφονίας του John F. Kennedy και της αναδίπλωσης της αμερικανικής κοινωνίας σε συντηρητικότερες θέσεις λόγω της ισχυροποίησης των Ρεπουμπλικάνων, αφετέρου ο αγώνας για τα πολιτικά δικαιώματα των Μαύρων, συνέδεσαν άμεσα την κοινωνική με την πανεπιστημιακή ζωή, μετατόπισαν το ενδιαφέρον των πολιτικοποιημένων φοιτητών από την κοινωνία στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και μετασχημάτισαν την ιδεολογία τους σε μαχητικό ακτιβισμό. Αιχμή του δόρατος αποτέλεσαν τα γεγονότα που αναστάτωσαν το Πανεπιστήμιο του Berkeley το Σεπτέμβριο του 1964, προκαλέσαν την πρώτη εκδήλωση φοιτητικής απείθειας στην πανεπιστημιακή διοικητική ιεραρχία και δρομολόγησαν συνεκτικές φοιτητικές προκλήσεις στο όλο σύστημα εξουσίας των αμερικανικών Πανεπιστημίων.

Την εμπειρία του Berkeley, στην οποία υποστασιώνεται για πρώτη φορά η αμφισβήτηση του κύρους και του δικαιώματος των πανεπιστημιακών αρχών να ρυθμίζουν αυταρχικά τη ζωή των φοιτητών, προκάλεσαν ο διοικητικός αυταρχισμός του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας, και ειδικά αυτός του Berkeley, και η ολοκληρωτική υποταγή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα πολιτικά, στρατιωτικά και οικονομικά κέντρα εξουσίας των Η.Π.Α. Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές του Ιουνίου στο Συνέδριο των Ρεπουμπλικάνων που πραγματοποιείται στο Σαν Φραντίσκο στο πλαίσιο του σκληρού προεκλογικού αγώνα ανάμεσα στους Δημοκρατικούς και τους Συντηρητικούς, Ριζοσπάστες και Δημοκρατικοί φοιτητές, από κοινού, εναντιώνονται με ασυνήθιστα μαχητική διάθεση στις υπερσυντηρητικές θέσεις του Barry Goldwater, υποψήφιου για την Προεδρία της χώρας και κύριου ομιλητή του Συνεδρίου, στις οποίες χρεώνουν τη δολοφονία τεσσάρων Λευκών φοιτητών – μελών του *Συμβουλίου για τη Φυλετική Ισότητα* από τους ρατσιστές της Πολιτείας του Mississippi.

Η έντονη αντίδραση των φοιτητών σε πολιτικές θέσεις με το σκεπτικό ότι είναι επικίνδυνες για την κοινωνική-πολιτική ζωή, αποτελεί πρωτοφανές γεγονός για τα πανεπιστημιακά δεδομένα που ανησυχεί τη Διοικητική ιεραρχία του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας, καθώς αναδεικνύει ένα φοιτητικό ριζοσπαστισμό ο οποίος όχι μόνον απειλεί τα κεκτημένα της και διαταράσσει τη λειτουργία του πανεπιστημιακού μηχανισμού, αλλά και εγκυμονεί κινδύνους για τη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας. Υπό την πίεση, λοιπόν, των μελών του διοικητικού συμβουλίου του Πανεπιστημίου του Berkeley που πρόσκεινται στο ρεπουμπλικανικό κόμμα και στην προσπάθειά της να ελέγξει τη διάδοση ανατρεπτικών ιδεών και να αποτρέψει την ενδυνάμωση της φοιτητικής αντίδρασης, η Διοίκηση του μεγαλύτερου και σημαντικότερου αμερικανικού Πανεπιστημίου αποφασίζει να σκληρύνει τη στάση της απέναντι στους αμφισβητίες παγιωμένων εξουσιών περιστέλλοντας -κατά παράβαση του παραδοσιακά ισχύοντος πανεπιστημιακού έθους- τα συνταγματικά κατοχυρωμένα δικαιώματά τους ως πολιτών να δραστηριοποιούνται κοινωνικά και να εκφράζονται ελεύθερα. Και σπεύδει να υλοποιήσει άμεσα την ειλημμένη απόφασή της απαγορεύοντάς τους στο εξής την πρόσβαση σε μια πανεπιστημιακή έκταση η οποία εθιμικά για δεκαετίες αποτελούσε έδρα της κοινωνικής - πολιτικής τους δράσης και βήμα ελεύθερης έκφρασής τους^[6]. Ο πρωτοφανής, όμως, έλεγχος της κοινωνικο-πολιτικής δράσης των φοιτητών, παράγωγο του διοικητικού αυταρχισμού και καρπός της απεριόριστης εξουσίας των Διοικήσεων των Πανεπιστημίων σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους, συσπειρώνει τους φοιτητές όλων των ιδεολογικο-πολιτικών τάσεων ενάντια στις αντιδημοκρατικές διοικητικές πρακτικές και αυθαιρεσίες, διαταράσσει την τυπική συναίνεση Εκπαιδευτικού Ιδρύματος και φοιτητών και μετασχηματίζει τη ριζοσπαστική ιδεολογία των τελευταίων σε μαχητικό ακτιβισμό, τον οποία εκφράζουν με μια σειρά ειρηνικών μορφών διαμαρτυρίας (διαδηλώσεις, αποχές από τα μαθήματα, κατάληψη του κτηρίου Διοίκησης), με αίτημα την άρση της επίμαχης απαγόρευσης^[7].

Οι δραστικές αυτές ενέργειες των φοιτητών όχι μόνο συνιστούν την πρώτη επίσημη μαρτυρία της μεταστροφής της «Σιωπηλής Γενιάς» σε ενεργά πολιτικά υποκείμενα που διεκδικούν δυναμικά την ικανοποίηση των δημοκρατικών δικαιωμάτων τους, αλλά και σηματοδοτούν την απαρχή μιας ουσιαστικής κρίσης του πανεπιστημιακού κατεστημένου καθώς η πλειονότητα των ακαδημαϊκών δασκάλων τάσσεται

αλληλέγγυα των φοιτητών τους^[8]. Παρόλα ταύτα, η Διοίκηση του Πανεπιστημίου του Berkeley, υποτιμώντας τη σημασία τους, επιλέγει να διαχειριστεί την κρίση ζητώντας την επέμβαση αστυνομικών για την αποδυνάμωσή της και τιμωρώντας τους πρωταίτιους της «εξέγερσης» με διακοπή της φοίτησής τους. Και χάνει το παιχνίδι. Η παραβίαση του ασύλου του μεγαλύτερου σε ακαδημαϊκό κύρος κρατικού Πανεπιστημίου της Αμερικής από τους μηχανισμούς έννομης βίας μετά από πρόσκληση της ίδιας του Διοίκησης, κατά το πρότυπο επιβολής «του νόμου και της τάξης» στα Λατινοαμερικανικά Πανεπιστήμια, όχι μόνον ενδυναμώνει την αντίδραση των φοιτητών και οξύνει την υπάρχουσα κρίση, αλλά, επιπλέον, διεγείρει το κοινό αίσθημα της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, προκαλεί ευρεία υποστήριξη των φοιτητικών θέσεων και επισύρει την προσοχή προσοδευτικών διανοουμένων και διακεκριμένων Κοινωνικών Επιστημόνων στα κοινωνικά προβλήματα που απασχολούν τη φοιτητώσα νεολαία, τα οποία αναλαμβάνουν να αναδείξουν και να προωθήσουν^[9].

Υπ' αυτές τις συνθήκες, η Διοίκηση του Πανεπιστημίου του Berkeley αναγκάζεται να εγκαταλείψει την αδιάλλακτη πολιτική και τις αντιδημοκρατικές πρακτικές της ανακαλώντας, δια του νέου καγκελάρου Martin Meyerson, τη διακοπή φοίτησης των «τιμωρημένων» φοιτητών και αίροντας την απαγόρευση διοργάνωσης ανοιχτών συζητήσεων και πολιτικών δράσεων στους χώρους του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος^[10]. Την αρχική ευφορία των πολιτικοποιημένων φοιτητών για την ικανοποίηση των αιτημάτων τους, την οποία επιτείνει η εκ νέου ανάληψη της Προεδρίας της χώρας από τους Δημοκρατικούς το Νοέμβριο του 1964 και οι εξ αυτής απορρέουσες προσδοκίες τους από μια αναμενόμενη κοινωνικο-πολιτική αναδιάρθρωση σύστοιχη με τις επιθυμίες και τα οράματά τους, διαδέχονται πολύ σύντομα η απογοήτευση και η διάψευση των ελπίδων τους. Ο νέος Πρόεδρος των Η.Π.Α. Lyndon Johnson, που πήρε τη θέση του δολοφονημένου προκατόχου του, αποφασίζει την ανοιχτή πολεμική επέμβαση στο Β. Βιετνάμ^[11] προκαλώντας με τη συγκεκριμένη επιλογή του ένα κύμα μαζικών αντιπολεμικών εκδηλώσεων, στις οποίες πρωτοστατούν δυναμικά οι φοιτητές καταδικάζοντας την αμερικανική επεκτατική πρακτική και την αποικιακή πολιτική της χώρας τους.

Ο πόλεμος του Βιετνάμ λειτούργησε ως καταλύτης στο φοιτητικό κίνημα. Αποκαλύπτοντας το βαθμό εμπλοκής της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πολιτική ζωή της Αμερικής και της ενσωμάτωσης των Πανεπιστημίων στα κέντρα εξουσίας της ως συστήματος υπηρετικού της κυβέρνησης και του στρατιωτικο-βιομηχανικού κατεστημένου^[12], συνέβαλε, κατά πρώτον, στη μετατόπιση του κέντρου βάρους των προβληματισμών των φοιτητών από τη γενικότερη κοινωνικο-πολιτική κατάσταση στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν σε ενδοπανεπιστημιακό επίπεδο, τα προγράμματα σπουδών, δηλαδή, και το είδος της παρεχόμενης γνώσης, αλλά -κυρίως- την αλλοίωση του αυτόνομου χαρακτήρα του «φιλντισένιου πύργου» τους, με την πρόθυμη συμβολή των πανεπιστημιακών δασκάλων^[13]. Η οδυνηρή αποκάλυψη της άλωσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τον εξωτερικό κόσμο, που γινόταν πιο συγκεκριμένη από τη συνειδητοποίηση της ποικιλότροπης σύνδεσης του Πανεπιστημίου μ' έναν πόλεμο ο οποίος, αφενός, στη συνείδηση των Ριζοσπαστών φοιτητών είχε εγγραφεί ως άδικος, ανήθικος και καταστροφικός, αφετέρου -σε πολύ πιο πραγματιστικό επίπεδο- συνιστούσε γι' αυτούς τραγική περιπέτεια ζωής ή θανάτου^[14], προσέδωσε στο φοιτητικό κίνημα επαναστατικό χαρακτήρα μετατρέποντας την ιδεολογικο-πολιτική στάση των φοιτητών, η οποία απευθυνόταν στο ήθος και την ηθική, σε μαχητικό ακτιβισμό, που εναντιωνόταν σε κάθε μορφή αυταρχικής εξουσίας στοχεύοντας στην ανατροπή της.

Παράλληλα, ο ριζικός μετασχηματισμός του Κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα των Μαύρων σε επαναστατικό κίνημα, γνωστό ως Κίνημα της Μαύρης Δύναμης^[15], τον οποίο προκάλεσε η στασιμότητα και το αδιέξοδο της υπόθεσής τους, η διαιώνιση των ρατσιστικών εκτρόπων και η απουσία βελτιωτικών κοινωνικών αλλαγών από μια κυβέρνηση που ευαγγελιζόταν τις φιλελεύθερες και δημοκρατικές αρχές, επέδρασε καθοριστικά στη διαμόρφωση προσανατολισμών και τακτικών του φοιτητικού κινήματος, του παρέιχε μια ευρεία γκάμα «τεχνολογιών της επανάστασης» και αγωνιστικών προτύπων και συνέβαλε στην ενδυνάμωσή του μπολιάζοντας τις μεθόδους δομής και οργάνωσής του.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, κατά τη διετία 1966-68 το φοιτητικό κίνημα, διευρυμένο εξαιτίας της προσέλκυσης ικανού αριθμού νέων μελών, συμπαγές λόγω συγκεκριμενοποίησης κοινά αποδεκτών στόχων, πλάνου δράσης και τακτικών και ισχυροποιημένο χάρη στη διαμόρφωση ενός μεγάλου σώματος συμπαθούντων, αντεπιτίθεται μαζικά και δυναμικά με κυρίαρχα αιτήματα την πλήρη αποδέσμευση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τα οικονομικά, στρατιωτικά και πολιτικά κέντρα εξουσίας^[16] και την εσωτερική αναδιάρθρωση των Πανεπιστημίων^[17]. Οι δυναμικές, ωστόσο, διαδηλώσεις και οι μαζικές διαμαρτυρίες των φοιτητών μένουν χωρίς ανταπόκριση από τις πανεπιστημιακές αρχές, ακαδημαϊκές και διοικητικές. Η μεταστροφή του Πανεπιστημίου σε τεχνοκρατικό εταιρικό οργανισμό δημόσιου συμφέροντος, οι σύγχρονες απαιτήσεις για συμβατή με την τεχνοκρατική κοινωνία εκπαίδευση και τα ιδιαίτερα

συμφέροντα πανεπιστημιακών και Διοικήσεων, τις ακυρώνουν ως μέσο πίεσης για τις επιθυμητές ριζικές αλλαγές^[18].

Με δεδομένο αυτό το γεγονός, οι Ριζοσπάστες φοιτητές αναγκάζονται -σε δεύτερο στάδιο- να επιλέξουν τις βίαιες κινητοποιήσεις και τις ανοιχτές συγκρούσεις με τις κυρίαρχες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα δυνάμεις εγκαταλείποντας την ιδεολογία της φοιτητικής νομιμοφροσύνης που, μέχρι τότε, αποτελούσε οδηγό των ενεργειών τους. Τη νέα τακτική τους εγκαινιάζουν τον Απρίλιο του 1968 σε μια μετωπική τους σύγκρουση με τη Διοίκηση του Πανεπιστημίου Columbia, την οποία εγκαλούν τόσο για την κυριολεκτική υπαγωγή του πανεπιστημιακού ιδρύματος στους πολεμικούς μηχανισμούς^[19] και την αναληψία της απέναντι σε «απόκληρους» της αμερικανικής κοινωνίας^[20], όσο και για την απροθυμία της, στην καλύτερη περίπτωση, να προστατεύσει τους φοιτητές του Πανεπιστημίου από τους κατασταλτικούς μηχανισμούς του κράτους, αλλά και τις αυταρχικές πρακτικές της, που συνιστούν καταστρατήγηση της κατοχυρωμένης από το Σύνταγμα ελευθερίας τους^[21].

Ειδοποιά στοιχεία της συγκεκριμένης βίαιης αναμέτρησης, δεν είναι μόνον ο μαχητικός ριζοσπαστισμός των πολιτικοποιημένων φοιτητών, που, έχοντας εγκαταλείψει τις ειρηνικές διαδηλώσεις τους, προσανατολίζονται σε συνειδητές και εσκεμμένες επαναστατικές ενέργειες παρακώλυσης της λειτουργίας του Πανεπιστημίου^[22], και η ιδιαίτερη συσπείρωση απαθών κι αμέτοχων -μέχρι τότε- συμφοιτητών τους. Είναι, επιπλέον, η -για πρώτη φορά από την εκδήλωση του κινήματος- ενεργή στήριξη των φοιτητικών δράσεων από ένα μικρό, έστω, ποσοστό ακαδημαϊκών δασκάλων, οι οποίοι προθυμοποιούνται να αναλάβουν διαμεσολαβητικό ρόλο για την εκτόνωση της κρίσης^[23], και η εξαιρετικά έκρυθμη κατάσταση που επικρατεί στο campus έως το Σεπτέμβριο του 1968 ως απότοκο της διοικητικής αδιαλλαξίας και της αστυνομικής επέμβασης (30 Απριλίου) για τη επιβολή της τάξης. Κυρίως, όμως, είναι η καταρράκωση του κύρους της Διοίκησης, το οποίο πλήττει σοβαρά η αναγκαστική, τελικά, παραίτηση του Προέδρου της, Kirk και η ικανοποίηση των περισσότερων φοιτητικών αιτημάτων^[24], όπως επίσης και οι αλυσιδωτές αντιδράσεις -με τα ίδια αιτήματα- που ξεσπούν σ' ένα μεγάλο αριθμό Πανεπιστημίων των Η.Π.Α., στην πλειοψηφία τους υψηλού status, ιδιωτικού καθεστώτος και ελιτιστικού χαρακτήρα^[25].

Η εξάπλωση των μαχητικών φοιτητικών αντιδράσεων, οι οποίες γίνονται σφοδρότερες και βιαιότερες προσλαμβάνοντας τη μορφή πραγματικής εξέγερσης στα τέλη του Απριλίου του 1970, όταν η κυβέρνηση Νixon αποφασίζει την αμερικανική επέμβαση στην Καμπότζη^[26] ενώ ο πόλεμος του Βιετνάμ διαρκεί ακόμη, μοιάζει να προοικονομεί την ουσιαστική νίκη των φοιτητών επί της καθεστηκυίας τάξης. Ωστόσο, στην πραγματικότητα σηματοδοτεί την απαρχή του τέλους του φοιτητικού αγώνα, καθώς συσπειρώνει όλες τις ταγμένες στη διατήρηση του status quo δυνάμεις -κυβέρνηση, Συντηρητικούς και Φιλελεύθερους πολιτικούς και διανοούμενους, πανεπιστημιακή κοινότητα- σε μια προσεκτικά οργανωμένη και σχολαστικά μεθοδευμένη αντιμετώπιση^[27] με κυρίαρχα στοιχεία της την κατασυκοφάντηση του ακτιβιστικού κινήματος^[28] και την έντεχνη διάσπαση των γραμμών του δια της μεθόδου «διαίρει και βασίλευε»^[29], αφενός, την περικοπή δαπανών και τη συρρίκνωση των εκχωρούμενων -μέχρι τότε- πόρων στα Πανεπιστήμια, αφετέρου, στο πλαίσιο νεοφιλελεύθερων σχεδιασμών και στο όνομα της οικονομικής κρίσης που από τις αρχές του '70 πλήττει το δυτικό κόσμο^[30]. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών των μεθοδεύσεων, αρχίζει από το 1972 η σταδιακή υποχώρηση του φοιτητικού ριζοσπαστισμού, στην οποία μερτικό έχει και η ίδια η ζωή με τις πιεστικές απαιτήσεις της^[31], και η αποκατάσταση της ηρεμίας στην πανεπιστημιακή ζωή. Οι πανεπιστημιακές αρχές ανενόχλητες διαμορφώνουν το χαρακτήρα του σύγχρονου Πανεπιστημίου προσδίδοντάς του εργαλειακή διάσταση και επιχειρησιακό πνεύμα, συμβατά με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία^[32]. Και το φοιτητικό κίνημα, από αισιόδοξο μήνυμα κοινωνικών ανατροπών και ελπιδοφόρων προοπτικών για τη δημιουργία μιας γνήσιας δημοκρατικής κοινωνίας, μετατρέπεται σε πικρή εμπειρία, νοσταλγική ανάμνηση και ωφέλιμο δίδαγμα για τις επερχόμενες γενιές, αν, βέβαια, θελήσουν να αντλήσουν συμπεράσματα από την «ιστορία» του.

^[1] Βλ. Irving Louis Horowitz and William H. Friedland, *The Knowledge Factory: Student Power and Academic Politics in America*, Chicago, Adline Publishing Co, 1970, ό.π. σσ. 91, 97.

^[2] Συμβατικό γενέθλιο της αγγλικής Νέας Αριστεράς θεωρείται η χρονιά 1957, οπότε πρωτοεκδίδονται από μια ομάδα πανεπιστημιακών δασκάλων δύο περιοδικά κοινωνικού προβληματισμού, το *Universities and Left Review* και το *The New Reasoner*, τα οποία συγχωνεύονται το 1959 στο *New Left Review*. Βλ. Paul Jacobs and Saul Landau, *The New Radicals: A Report with Documents*, New York, Random House, σσ. 9-10.

^[3] Τη φτώχεια και την εξαθλίωση στην οποία ήταν καταδικασμένα να ζουν τριάντα με σαράντα εκατομμύρια Αμερικανοί πολίτες, αποκάλυψε το 1963 ο Michael Harrington με τη δημοσίευση του βιβλίου του, *The Other America: Poverty in the United States*, Baltimore, Penguin, 1963, το οποίο αναστάτωσε τον τότε Πρόεδρο των Η.Π.Α Kennedy, που ανήγαγε σε προτεραιότητα την καταστολή τους.

^[4] Για τις φυλετικές διακρίσεις βλ. ενδεικτικά Arnold Rose, *The Negro in America*, New York, Harper Torchbooks, 1964 και Bernard E. Segal (ed.), *Racial and Ethnic Relations*, New York, Thomas Crowell Co. 1966.

^[5] Η αλλοτρίωση εμβιώθηκε από τους φοιτητές της Νέας Αριστεράς όχι με τη μαρξιστική έννοιά της, ως αποξένωση του ανθρώπου από τα μέσα και το προϊόν παραγωγής, αλλά ως απονέκρωση της ευαισθησίας του ανθρώπου για τον άνθρωπο και τη ζωή του, ως απαξίωση των στοιχείων της προσωπικότητάς του, που συντελεί, μοιραία, στον υποβιβασμό του σε αντικείμενο και τη συνακόλουθη εμπορευματοποίηση και εκμετάλλευσή του. Βλ. Theodore Roszak, *The Making of a Counter Culture: Reflections on the Technocratic Society and its Youthful Opposition*, New York, Doubleday and Co., 1968, σ. 58 και Kenneth Keniston, *The Uncommitted: Alienated Youth in American Society*, New York, A Delta Book, 1960, σσ. 163-209.

^[6] Πρόκειται για την ιστορική οδό Bancroft and Telegraph, τμήμα της πανεπιστημιακής έκτασης όπου εθιμικά εδραζόταν για δεκαετίες η κοινωνική δράση των φοιτητών, διενεργούνταν έρανοι και συλλέγονταν υπογραφές για προώθηση θεμάτων άμεσου κοινωνικού ενδιαφέροντος, πραγματοποιούνταν συζητήσεις και διανεμόνταν ενημερωτικά φυλλάδια για σημαντικά κοινωνικά θέματα, εκφράζονταν διαφορετικές απόψεις και διοργανώνονταν δημόσιες διαλέξεις κοινωνικού και πολιτικού περιεχομένου από εξωπανεπιστημιακούς ομιλητές, προσκεκλημένους των φοιτητικών συλλόγων. Βλ. James Cass, "What Happened at Berkeley" στο Christopher G. Katope and Paul C. Zolbrod (eds), *Beyond Berkeley: A Sourcebook in Student Values*, New York, Harper & Row, 1966, σσ. 7-25 και Joseph Gusfield, "Beyond Berkeley" στο Howard S. Becker (ed.), *Campus Power Struggle*, Chicago, Aldine Publishing Co., 1970, σσ. 15-26.

^[7] Βλ. Samuel Kaplan, "The Revolt of an Elite: Sources of the F.S.M. Victory" στο Christopher G. Katope and Paul C. Zolbrod (eds), *Beyond Berkeley: ...* ό.π. σσ. 89-117.

^[8] Hal Draper, *Berkeley: The New Student Revolt*, New York, Grove Press, 1965, σσ. 130-3.

^[9] Ενδεικτικά βλ. Irving Howe, *Student Activism*, Indianapolis, Bobbs – Merrill Co., 1967, Seymour Martin Lipset, *Student Politics*, New York, Basic Books, 1967 και Irving L. Horowitz and William H. Friedland, ό.π.

^[10] Ας σημειωθεί ότι η ανάκληση της απαγόρευσης είναι μερική, αφού ο Meyerson προσδιορίζει σαφώς συγκεκριμένες ώρες για την πραγματοποίηση κοινωνικο-πολιτικών εκδηλώσεων, και αποσκοπεί βασικά στο να αποσοβηθεί η εκπαιδευτική-κοινωνική κρίση, να επανέλθει η ηρεμία στο πανεπιστημιακό campus και να αποκατασταθεί η ενδοπανεπιστημιακή συναίνεση προσφέροντας στους φοιτητές την ψευδαίσθηση μιας ουσιαστικής νίκης επί του αντιδημοκρατικού διοικητικού αυταρχισμού. Βλ. Hal Draper, *Berkeley: The New ...*, ό.π. σσ. 137-145.

^[11] Η πολιτική επίδειξης ισχύος και απόδειξης της παντοδυναμίας των Η.Π.Α. στις διεθνείς τους σχέσεις που ο πόλεμος αυτός εξέφραζε, αποτέλεσε αντικείμενο της εκμετάλλευσης της κοινωνικής συναίνεσης την οποία έχει εξασφαλίσει ο νέος Πρόεδρος ως εκφραστής της «Μεγάλης Κοινωνίας» και του πολιτικού εκδημοκρατισμού. Για το θέμα αυτό βλ. Marvin E. Gettleman & David Mermelstein (eds), *The Great Society Reader*, New York, A Vintage Book, 1967.

^[12] Κατά τη δεκαετία του '60, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, στο όνομα του γενικότερου τεχνοκρατικού αυταρχισμού που χαρακτηρίζει την αμερικανική κοινωνία, έχουν μεταβληθεί σε οργανισμούς δημόσιου συμφέροντος εντεταλμένους στην παροχή εργαλειακών γνώσεων, απαραίτητων για την ικανοποίηση των διαρκώς αυξανόμενων αναγκών και των εκτεταμένων απαιτήσεων του αμερικανικού κράτους, την «παραγωγή» εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού για τις βιομηχανίες και την εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων -χρηματοδοτούμενων από την κυβέρνηση, τη C.I.A., το στρατό και τις βιομηχανίες- για την προώθηση των συμφερόντων οικονομικών και πολιτικών κύκλων. Βλ. Σπ. Ράσης, ό.π. σ. 364-9. Αποδεικτικό στοιχείο αυτής της σχέσης Πανεπιστημίων - κέντρων εξουσίας της αμερικανικής κοινωνίας, αλλά και των καταστροφικών επιπτώσεών της, αποτέλεσε το επιστημονικό σκάνδαλο που ξέσπασε με την αποκάλυψη του -χρηματοδοτούμενου από το Υπουργείο Άμυνας και υλοποιούμενου από ακαδημαϊκούς- προγράμματος "Camelot". Στα πλαίσια αυτού, αποστέλλονταν σε διάφορες «υπό ανάπτυξη» χώρες της Ασίας, της Ευρώπης, της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής πανεπιστημιακοί με φαινομενικό, μεν, στόχο να προσφέρουν τις επιστημονικές γνώσεις και τις υπηρεσίες τους στον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξή τους, στην πραγματικότητα, όμως, προκειμένου να μελετήσουν και να απεργαστούν σχέδια αντιμετώπισης σε περίπτωση που οι λαοί αυτών των κρατών αντιδράσουν στην επιβολή της αμερικανικής εξουσίας και

των θελήσεων της δυτικής υπερδύναμης. Για μια ενδελεχή μελέτη αυτού του φαινομένου αγαστής συνεργασίας της Ανώτατης Εκπαίδευσης και του πολιτικού, στρατιωτικού και βιομηχανικού κατεστημένου βλ. Irving L. Horowitz, *The Rise and Fall of Project "Camelot": Studies in the Relationship between Science and Political Politics*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1967 και James Ridgeway, *The Closed Corporation: American Universities in Crisis*, New York, Random House, 1968.

^[13] Μια από τις χαρακτηριστικότερες μαρτυρίες αυτής της σύμπραξης πολεμικών μηχανισμών και Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και της υπαγωγής όλων των δομικών στοιχείων των τελευταίων (ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό, έρευνα, υποδομές) στις στρατιωτικές δομές ισχύος κι εξουσίας της αμερικανικής κοινωνίας, αποτελούν τα συμβόλαια τα οποία υπέγραψε η Dow Chemicals, κατασκευάστρια εταιρεία των βομβών Napalm και άλλων χημικών όπλων και κύρια τροφοδότηρα πολεμικού υλικού του στρατού των Η.Π.Α., με τα μεγάλα αμερικανικά Πανεπιστήμια. Με τα συγκεκριμένα συμβόλαια ανατίθεται σε πανεπιστημιακούς δασκάλους η υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της αποδοτικότητας όπλων μαζικής καταστροφής, η αποτελεσματικότητα των οποίων θα αποδειχθεί πολύ σύντομα και θα απεικονιστεί σε φωτογραφίες παραμορφωμένων πτωμάτων Βιετναμέζων αγροτών και παιδιών-λαμπάδων από τις βόμβες Napalm που τρέχουν στους δρόμους του Βιετνάμ ικετεύοντας μάταια τη σωτηρία τους. Το χειρότερο, ωστόσο, είναι η προκλητική συμπεριφορά της Dow Chemicals, που επιχειρεί να εμπλέξει στα προγράμματα αυτά και φοιτητές παρέχοντάς τους ως αντάλλαγμα -με τη συνενοχή των αμερικανικών στρατιωτικών κέντρων- το δέλεαρ της εξαίρεσής τους από τη στράτευση, «προνομιακή» προσφορά που διαφημίζει με ανηρημένα στους πανεπιστημιακούς χώρους πόστερς. Βλ. Σπ. Ράσης, ό.π. σ. 385.

^[14] Οι δραματικές ανάγκες σε ανθρώπινο δυναμικό που αυτός ο πόλεμος δημιούργησε, καταβλήθηκε προσπάθεια να καλυφθούν με την επέκταση του μέτρου της υποχρεωτικής στρατολογίας σε συγκεκριμένες ομάδες φοιτητών, η επιλογή των οποίων έγινε, εκτός των άλλων, και με τις εξετάσεις τους σε ειδικά tests που ανέλαβαν τα ίδια τα Πανεπιστήμια. Η άμεση απειλή για τη ζωή τους που η ένταξή τους στις στρατιωτικές δυνάμεις συνεπαγόταν, οδήγησε τους Ριζοσπάστες φοιτητές σε συντονισμένες αντιπολεμικές διαδηλώσεις οι οποίες συγκλόνισαν την ακαδημαϊκή κοινότητα και την αμερικανική κοινωνία γενικότερα. Για την αντίθεση των φοιτητών στον πόλεμο και την επιστράτευσή τους βλ. Michael Ferber & Staughton Lynd, *The Resistance*, Boston, Beacon Press, 1971, σσ. 29-67.

^[15] Ο αγώνας για τα πολιτικά δικαιώματα των Μαύρων μετασχηματίζεται σ' ένα κίνημα με συγκροτημένη δομή κι οργάνωση, επεξεργασμένες μεθόδους δράσης και σαφείς εθνικιστικούς στόχους την Άνοιξη του 1966 υπό την ηγεσία του Stokely Carmichael. Βλ. Jack Newfield, *A Prophetic Minority*, New York, A Signet Book, 1966, σ. 80. Το ειδοποιό στοιχείο του Κινήματος της Μαύρης Δύναμης είναι η εγκατάλειψη της, βασισμένης στη φιλοσοφία της μη-βίας, «αμυντικής» στάσης που είχε εισαγάγει στην πολιτική ζωή των Μαύρων Αμερικανών του Νότου από το 1956 ο Martin Luther King Jr. και η δυναμική διεκδίκηση των κοινωνικο-πολιτικών δικαιωμάτων των Αφρο-Αμερικανών με την ταυτόχρονη προβολή της ιδιαίτερης κουλτούρας τους. Βλ. Stokely Carmichael & Charles V. Hamilton, *Black Power: The Politics of Liberation in America*, New York, A Vintage Book, 1967 και Robert L. Scott & Wayne Brockriede, *The Rhetoric of Black Power*, New York, Harper and Row, 1971.

^[16] Η ριζική διακοπή των σχέσεων στρατού, Πανεπιστημίων και πανεπιστημιακών, η οποία, σε πρώτη φάση, θα εκφραστεί με την άμεση απομάκρυνση όλων των στρατιωτικών τμημάτων και των ινστιτούτων που είχαν εγκατασταθεί και λειτουργούσαν σε πανεπιστημιακούς χώρους παραδοσιακά αφιερωμένους στη διανοητική μόρφωση και την ψυχική καλλιέργεια, διατυπώνεται επίσημα ως αίτημα και γίνεται ομόφωνα αποδεκτό από το σύνολο των προβληματισμένων φοιτητών το Καλοκαίρι του 1966 στο Συνέδριο των *Φοιτητών για μια Δημοκρατική Κοινωνία*. Βλ. Kirpatrick Sale, S.D.S., New York, Vintage Books, 1974, σσ. 279-297.

^[17] Κομβικής σημασίας για την αιτούμενη αναδιάρθρωση θεωρείται τόσο η παροχή «Γνώσεων Σχετικών» με τη σύγχρονη πραγματικότητα (Knowledge Relevance) όσο και η ενεργή ένταξη των φοιτητών στην ακαδημαϊκή -και την κοινωνική, γενικότερα- ζωή με τη συμμετοχή τους σε επιτροπές λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν στο περιεχόμενο σπουδών τους, την κατάρτιση εσωτερικού κανονισμού του Πανεπιστημίου και την επαγγελματική εξέλιξη των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Οι διεκδικήσεις των φοιτητών, οι στόχοι και η παιδαγωγική αξία τους τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και για την κοινωνική ζωή, αναλύονται με πληρότητα στο άρθρο του Προέδρου του Bennington College, Edward J. Bloustein, "The New Student and His Role in American College"

στο Walter P. Metzger (ed.), *Dimensions of Academic Freedom*, Urbana, University of Illinois Press, 1969, σσ. 92-121

και Joseph Schwab, *College Curriculum and Student Protest*, Chicago, The University of Chicago Press, 1969.

^[18] Οι λόγοι της άκαμπτης στάσης των πανεπιστημιακών αρχών αναλύονται με σαφήνεια στις μελέτες των: Everett Carl Ladd Jr. & Seymour M. Lipset, *The Divided Academy: Professors and Politics*, New York, W. W. Norton & Co., 1976, σσ. 203-218, Michael W. Miles, *The Radical Probe: The Logic of Student Rebellion*, New York, Atheneum, 1971, σσ. 147-164, Irving L. Horowitz and William H. Friedland, ό.π. σσ. 149-184 και Σπ. Ράσης, ό.π. σσ. 370-375.

^[19] Τη δυναμική αντίδραση των πολιτικοποιημένων φοιτητών, προκαλεί το γεγονός ότι από την επίσημη έναρξη του πολέμου του Βιετνάμ και για τρία ολόκληρα χρόνια το Πανεπιστήμιο Columbia στρατοκρατείται στην κυριολεξία αφενός έχοντας επιτρέψει την εγκατάσταση στρατιωτικών τμημάτων και τη λειτουργία του Ινστιτούτου Ανάλυσης Εθνικής Άμυνας (Μάρτιος 1968) στους χώρους του, αφετέρου έχοντας συμβάλει ενεργά στη στρατολόγηση φοιτητών από τη C.I.A. για τις πολεμικές ανάγκες (Νοέμβριος 1966 – Φεβρουάριος 1967) και την εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων από την κατασκευάστρια εταιρεία των βομβών Napalm, Dow Chemicals, για την κατασκευή προηγμένων όπλων μαζικής καταστροφής (Φεβρουάριος 1968). Περισσότερα για την κρίση που αντιμετωπίζει το εν λόγω Πανεπιστήμιο εξαιτίας της ανοιχτής σύγκρουσης με τους φοιτητές του για την ουσιαστική εμπλοκή του στον πόλεμο του Βιετνάμ βλ. Archibald Cox, *Crisis at Columbia: Report of The Fact-finding Commission. Appointed to Investigate the Disturbances at Columbia*, New York, Vintage Books, 1968, σσ. 63-74 και Jerry L. Avon, *Up Against the Ivy Wall: A History of the Columbia Crisis*, New York, Atheneum, 1968, σσ. 28-36.

^[20] Το Φεβρουάριο του 1968, η Διοίκηση του Πανεπιστημίου αποφασίζει να προβεί στην υλοποίηση του προγραμματισμένου από χρόνια σχεδίου κατεδάφισης ολόκληρων οικοδομικών τετραγώνων -ιδιοκτησίας του Πανεπιστημίου- στο Harlem για την οικοδόμηση ενός νέου πανεπιστημιακού Γυμναστηρίου αδιαφορώντας για τις επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής των μειονοτήτων και των φτωχών Αμερικανών που κατοικούν στην υποβαθμισμένη αυτή περιοχή και αγνοώντας τις αντιδράσεις τους. Βλ. Archibald Cox, *Crisis at Columbia:...*, ό.π. σσ. 78-89.

^[21] Η Διοίκηση του Πανεπιστημίου κατηγορείται ότι επέδειξε αδιαφορία για τη σύλληψη έξι φοιτητών από την αστυνομία κατά τη διάρκεια των γεγονότων του Φεβρουαρίου του 1968, κυρίως, όμως, ότι σε μια σειρά φοιτητικών διαμαρτυριών που, μέχρι τις 22 Απριλίου του ίδιου χρόνου, αποτέλεσαν καθημερινή πρακτική του Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, απάντησε με την ενεργοποίηση μιας ειλημμένης το Σεπτέμβριο του 1967 απόφασης του Προέδρου του Columbia, Grayson Kirk, με βάση την οποία απαγορεύονταν διαδηλώσεις πολιτικού χαρακτήρα στους πανεπιστημιακούς χώρους. Περισσότερα για τις αιτίες της βαθιάς κρίσης που βιώνει το Πανεπιστήμιο βλ. Ellen Kay Trimberger, "Columbia: The Dynamics of a Student Revolution" στο Howard S. Becker, *Campus Power Struggle ...* ό.π. σσ. 27-55, και ειδικά σσ. 33-4.

^[22] Βλ. Jerry L. Avon, *Up Against the Ivy Wall*, ό.π. σσ. 144-180.

^[23] Βλ. Archibald Cox, *Crisis at Columbia*, ό.π. σσ. 143-155 και Ellen Kay Trimberger, ό.π. σσ. 48-9.

^[24] Jerry L. Avon, ό.π. σ. 284.

^[25] Τον αμερικανικό μαχητικό ακτιβισμό και την εξ αυτού απορρέουσα κρίση της πανεπιστημιακής ζωής των Η.Π.Α. κατά την παρούσα συγκυρία πραγματεύονται με επάρκεια και πληρότητα οι παρακάτω μελέτες: Julian Foster & Durward Long (eds), *Student Activism in America*, ό.π. και Immanuel Wallerstein & Paul Starr, *The University Crisis Reader*, ό.π.

^[26] Η αντίδραση που προκαλεί το νέο милитарιστικό εγχείρημα, ανοίγει ένα καινούριο κύκλο σφοδρών φοιτητικών αντιδράσεων ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζουν αυτές στο Kent State University της Πολιτείας του Οχάιο και Jackson State University της Πολιτείας του Mississippi. Στην πραγματική εξέγερση των φοιτητών των εν λόγω Πολιτειακών Πανεπιστημίων, οι Διοικήσεις τους απαντούν με την επιστράτευση της Πολιτοφυλακής ως οργάνου καταστολής της και χρεώνονται τις βίαιες συμπλοκές που ακολουθούν με θύματα Λευκούς και Μαύρους φοιτητές. Για τον αντίκτυπο που είχαν τα συγκεκριμένα γεγονότα στην αμερικανική κοινωνία και την ενδυνάμωση του ριζοσπαστισμού που τα συνόδευσαν βλ. R. E. Peterson, "Cambodia, Kent, Jackson and the Campus Aftermath", *Report Prepared for the Carnegie Commission on Higher Education*, Berkeley, Calif., September 1970.

^[27] Η πρωτόγνωρη δυναμική της φοιτητικής εξέγερσης και οι σοβαροί κίνδυνοι που εγκυμονεί για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και ισορροπίας, αναγκάζουν την κυβέρνηση να αντιμετωπίσει το πιεστικό πρόβλημα, σ' ένα πρώτο επίπεδο, σε ιδεολογική βάση. Προς το σκοπό αυτό σπεύδει να ζητήσει τη συνδρομή Συντηρητικών και Φιλελεύθερων διανοουμένων για την καταδίκη της καταστροφικής για τη χώρα δράσης των Ριζοσπαστών φοιτητών, ως υποκινούμενων από αντεθνικά κίνητρα και ιδιοτελείς σκοπούς, και

τη νομιμοποίηση του τεχνοκρατικού χαρακτήρα του Πανεπιστημίου ως οργανισμού δημόσιου συμφέροντος, που δικαιώνει την απόλυτη εμπλοκή του σε πολιτικά ζητήματα και την πλήρη ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Για τη «συμβολή» των οργανικών διανοούμενων στο έργο αυτό, βλ. Edward Bloomberg, *Student Violence*, Washington, D. C., 1970, Robert O' Neil et al., *No Heroes, No Villains: New Perspectives on Kent State and Jackson State*, San Francisco, Jesse Bass, 1972, Seymour M. Lipset (ed.), *Student Politics*, ό.π., Seymour M. Lipset & Philip Altbach (eds), *Students and Politics*, Boston, Houghton Mifflin, 1969 και Charles Frankel, *Education at the Barricades*, New York, The Norton Library, 1968. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, προβαίνει στην επιστράτευση Κοινωνικών Επιστημόνων και τη σύσταση επιτροπών για την εξεύρεση επείγουσας λύσης στο σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα αλλά και την επεξεργασία σχεδίων για την αντιμετώπιση πιθανών μελλοντικών εκδηλώσεων εν τη γενέσει τους, προς αποφυγήν παρόμοιων περιπετειών. Η διαδικασία συγκρότησης επιτροπών «ειδικών» για τη μελέτη της κρίσης και την αποφόρτιση του τεταμένου κλίματος, άρχισε με την ανάληψη της εξουσίας από την κυβέρνηση Nixon και επικεντρώθηκε στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Columbia (βλ. Archibald Cox, *Crisis at Columbia: Report of the Fact – Finding Commission Appointed to Investigate the Disturbances at Columbia*, New York, ό.π.) για να συνεχιστεί με τη σύσταση τριών ακόμη, εστιασμένων στη γενικότερη πολιτική της φοιτητικής εξέγερσης και τις επιπτώσεις της στην αμερικανική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. βλ. Jerome H. Scolnick, *The Politics of Protest*, ό.π., President's Commission, *On Campus Unrest*, Washington, D. C., Government Printing Office, 1970 και Carnegie Commission, *On Higher Education. Dissent and Disruption*, New York, Mc Graw Hill, 1971.

^[28] Για τη συκοφάντηση του φοιτητικού κινήματος από πολιτικούς και διανοούμενους βλ. Immanuel Wallerstein & Paul Starr eds), *The University Crisis Reader...*, ό.π. σσ. 373-468.

^[29] Κομβικής σημασίας για τη διάσπαση του φοιτητικού μετώπου αποτέλεσε η διάλυση του βασικότερου φοιτητικού συντονιστικού οργάνου, του Συλλόγου «Φοιτητές για μια Δημοκρατική Κοινωνία». Περισσότερα για την ουσιαστική συμβολή του άδοξου τέλους του στην καταστολή του φοιτητικού κινήματος βλ. Kirpatrick Sale, *S.D.S*, New York, 1973, σσ. 600-693.

^[30] Συνέπεια της περιστολής των παρεχόμενων κονδυλίων είναι, κατά πρώτον, η επιλεκτική στέρηση οικονομικής ενίσχυσης (υποτροφιών, αμοιβών για την υποβολή διδακτικού και ερευνητικού έργου) από πολιτικοποιημένους και κοινωνικά ευαίσθητοποιημένους φοιτητές με ενεργή δράση και, κατά δεύτερον, η απόλυση Ριζοσπαστών ακαδημαϊκών -ακόμη και μονιμοποιημένων- που υπερασπίζονται την αυτοτέλεια του Πανεπιστημίου, την ελευθερία των πανεπιστημιακών και τα αιτήματα των φοιτητών. ^[30] βλ. Walter P. Metzger, "The American Academic Profession in <Hard Times>", *Daedalus*, 104, Winter 1975, σσ. 27-30 και Committee A', "Academic Freedom and Tenure: City University of New York: Mass Dismissals Under Financial Exigency", *American Association of University Professors Bulletin*, 63, 1977, σσ. 237-260.

^[31] Οι ανάγκες της ζωής αποδείχθηκαν πολύ πιο ισχυρές από τον ενθουσιασμό, τον ιδεαλισμό και την κοινωνική ευαισθησία πολλών πρώην μαχητικών ακτιβιστών, όταν οι τελευταίοι χρειάστηκε, διαρκουσών των φοιτητικών συγκρούσεων, να «βγουν» στην κοινωνία και την αγορά εργασίας και να αντιμετωπίσουν σε καθημερινή βάση τις οικονομικές δυσκολίες, τα προσωπικά προβλήματα και τις επαγγελματικές ανασφάλειες. βλ. Michael W. Miles, "The Student Movement and the Industrialization of Higher Education", *Politics and Society*, 4, 1974, σσ. 311-341.

^[32] βλ. S. Slaughter & L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore, John Hopkins University, 1997.

Φροντιστήριο : ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Μαρία ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ
Φιλόλογος, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Το φροντιστήριο αποτελεί θεσμό καθιερωμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο μέσα από την πολύχρονη νομοθετική κάλυψη όσο και μέσα από την μαθητική αποδοχή στο σύνολό της. Η παρούσα εισήγηση διερευνά, μέσα από μια ιστορική επισκόπηση των κυριότερων μεταρρυθμίσεων του 20ού αιώνα, τη διαπλοκή που ελλοχεύει μεταξύ των συστημάτων εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και του φροντιστηρίου.

Μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα απαιτούνταν μόνο κατοχή απολυτηρίου Γυμνασίου για την εισαγωγή στις ανώτατες σχολές. Δεν είναι σύμπτωση η καθιέρωση των εισαγωγικών εξετάσεων το 1932 και η ψήφιση του Α.Ν. 2545/40 «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων» από την κυβέρνηση Ι.Μεταξά. Μέχρι τις αρχές του 1960, τα φροντιστήρια θεωρούνταν αποτέλεσμα της δυσκολίας των θεμάτων και της ανεπάρκειας των σχολικών βιβλίων. Από τη μεταρρύθμιση του 1964 μέχρι και την καθιέρωση του Ενιαίου Λυκείου έγιναν προσπάθειες μείωσης της ροής προς τα φροντιστήρια. Η επιβίωση των φροντιστηρίων παρά τις μεταβολές των εξεταστικών συστημάτων αποδεικνύει ότι παράγοντας διατήρησής τους δεν αποτέλεσαν οι εξεταστικές δοκιμασίες, όσο οι μορφωσιολατρικές αντιλήψεις της ελληνικής οικογένειας και η σημαντικότητα εξαργύρωσης του πανεπιστημιακού πτυχίου στην αγορά εργασίας, που με την ανταγωνιστικότητα και τον κλειστό αριθμό εισακτέων οδηγούν σε παραμηχανισμούς υπέρβασης των φραγμών που τίθενται με οποιοδήποτε οικονομικό αντάλλαγμα.

Abstract

The private tuition centre is a well-established feature of the Greek educational landscape, both as a result of the legislative backing it has received for many years and because of its overall acceptance among students. Through a historical review of the major reforms of the 20th century, this presentation will attempt to shed light on the murky relationship between the university entrance system and the private tuition centres.

Until the beginning of the 20th century a junior high school graduation certificate was sufficient for entry into higher educational establishments. It was not by chance that the creation of entrance examinations in 1932 coincided with the passing of law number 2545/40, "Concerning private schools, private tuition centres and boarding schools," by the government of I. Metaxas. Until the start of the 1960s, private tuition centres were considered to spring from the difficulty of the examination questions and the inadequacy of schoolbooks. From the 1964 reform until the establishment of the Uniform Lyceum attempts were made to stem the flow towards private colleges. The survival of these colleges in the face of the changes in the examination system proves that their preservation was not due to the tests themselves, but rather to the Greek family's reverence for education, and to the importance of garnering a university degree to redeem in the job market. The limitation on the number of university places spawned various means of jumping the queue, whose price could never be too high.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδεολογία των γονέων ως καταναλωτών εκπαιδευτικών υπηρεσιών κατέχει σημαντική θέση μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όχι όμως σε σχέση με τη δημόσια όσο με την ιδιωτική όψη του (Παπάζογλου, 1984). Το γεγονός μάλιστα ότι οι οικογένειες συμμετέχουν σημαντικά στις συνολικές

εκπαιδευτικές δαπάνες της χώρας όχι όσον αφορά την επίσημη ιδιωτική εκπαίδευση, που είναι αρκετά περιθωριακή και ελιτίστικη, αλλά ιδιωτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες έξω από τα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ένα φαινόμενο καθαρά «ελληνικό» (Σπυρόπουλος, 1994). Μέσα από την ιστορική επισκόπηση των κυριότερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του προηγούμενου αιώνα διερευνάται η διαπλοκή, που φαίνεται να ελλοχεύει, μεταξύ των εξεταστικών συστημάτων και του φροντιστηριακού μηχανισμού, καθώς «η σημαντικότερη κοινωνικά και οικονομικά έκφανση των εξετάσεων, με την οποία αυτόματα συνδέονται περισσότερο το δευτεροβάθμιο σχολείο αλλά και το Πανεπιστήμιο, είναι τα παντός είδους φροντιστήρια» (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995). Η σημαντικότητα των εξετάσεων ως κορυφαίου γεγονότος στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών έγκειται ακριβώς στο διαχωρισμό που τίθεται ανάμεσα στη μαζικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην επιλεκτικότητα της τριτοβάθμιας, καθώς και στην κοινωνική πίεση για ατομική ευημερία μέσω της τελευταίας (Κυρίδης, 1997). Γενικά μέσα από τις εξετάσεις καλλιεργείται μια «συνείδηση επίδοσης», η οποία τελικά παραπέμπει στην υιοθέτηση ανταγωνιστικών στρατηγικών, όπως είναι το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα.

2. ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟ 19^ο ΚΑΙ 20^ο ΑΙΩΝΑ

2.1 ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΟ 19^ο ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

Είναι αξιόσυστατη παρατήρηση ότι η ελευθερία της ιδιωτικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε και αναγνωρίστηκε όχι μόνο από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας του ελληνικού κράτους (Διάταγμα 1834, άρθρο 63), αλλά ήδη από τα χρόνια που σχεδιάζονταν η απελευθέρωσή του (Σύνταγμα Τροιζήνας 1827, άρθρο 20). Το δικαίωμα της ιδιωτικής εκπαίδευσης απέκτησε ουσιαστική και επίσημη αναγνώριση με το άρθρο 11 του Συντάγματος του 1844, το οποίο αναγνώριζε απεριόριστη ελευθερία στην άσκηση του δικαιώματος αυτού για τη σύσταση εκπαιδευτικών καταστημάτων (Μιχόπουλος, 1994). Ιδιαίτερα στη δεκαετία 1860-1870 αυξάνει ο ρυθμός ίδρυσης ιδιωτικών σχολείων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη μέση εκπαίδευση (Ανδρέου, 1993), γεγονός που θεμελιώνει πρώιμα στην ελληνική συνείδηση την «εμπορία των γραμμάτων». Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι ήδη από τα 1856 παρουσιάζονται τα πρώτα συμπτώματα της ανάγκης για επιλεκτικότητα μέσα από τη χρήση και ιδιαίτερων μαθημάτων, σύμφωνα με αυτά που προβλέπονται στο Διάταγμα της 18^{ης} Αυγούστου 1856 «περί προγυμνάσεως μαθητών και διδασκαλίας εν ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις παρά καθηγητών και διδασκάλων» (Δημαράς, 1990). Έτσι «απαγορεύεται πάντως εις τους γυμνασιακούς καθηγητάς και παρ' ελληνικοίς σχολείοις διδασκάλους να προπαιδεύωσιν ή να διδάσκωσιν εν ταις οικίαις αυτών, ή εν τοις δωματίοις του δημοσίου διδακτηρίου, ή αλλοθί που, μαθητάς ανήκοντας εις τας υπό των ιδίων διδασκομένας τάξεις ... άνευ προηγουμένης αδείας του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Παιδείας υπουργείου, παραχωρουμένης, αφού πρότερον ακουσθή η γνώμη του ανήκοντος γυμνασιάρχου ή σχολάρχου, κατά την περίστασιν» (Δημαράς, 1990).

Είναι γνωστό ότι με την καθιέρωση των πρώτων ελληνικών ανώτατων σχολών του Πανεπιστημίου της Αθήνας δεν ήταν απαραίτητη καμιά εξεταστική δοκιμασία. Σύμφωνα με το Β.Δ. «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησόμενου Πανεπιστημίου», που δημοσιεύτηκε το 1837 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, προϋπόθεση για την εγγραφή στα Ανώτατα Ιδρύματα οριζόταν η κατοχή απολυτηρίου δημόσιου Γυμνασίου (Β.Δ. «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησόμενου Πανεπιστημίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως αριθ.12, 14/26 Απριλίου 1837, άρθρο 11). Σε γενικές γραμμές, σε ολόκληρο το 19^ο και μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα εξακολουθεί να ισχύει το ίδιο σύστημα ελεύθερης εισαγωγής στα πανεπιστήμια (Παπαπάνος, 1970), οπότε και ο φροντιστηριακός μηχανισμός είναι ανύπαρκτος.

Με τις μεταρρυθμίσεις των ετών 1913 και 1917 γίνεται προσπάθεια για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσλειτουργιών που εντοπίζονται στην έλλειψη πρακτικού προσανατολισμού, στη μονολιθικότητα και στην αδυναμία καθιέρωσης λαϊκής παιδείας με τη δημιουργία δεύτερου σχολικού δικτύου, δηλαδή της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 1987), που αποσκοπεί έμμεσα και στη μείωση της ροής προς την ανώτατη εκπαίδευση (Νούτσος, 1995).

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών οι εισιτήριες εξετάσεις θεσπίζονται για πρώτη φορά με το Ν. 2905 της 27 Ιουλίου 1922 «Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». Τα άρθρα 135 και 139 του νόμου όριζαν «δοκιμασία εν ή δέον να ευδοκιμήσῃ ο βουλόμενος να εγγραφῇ φοιτητής...». Με την έκδοση Β. Διατάγματος θα ρυθμιζόνταν και αυτά που αφορούσαν τη δοκιμασία. Η καταστροφή του

1922 είχε ως επακόλουθο ο νόμος να μείνει ανενεργός. Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο κατόπιν εξετάσεων φαίνεται ότι εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1924-25 στο Χημικό τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής (Παπαπάνος, 1970) και επεκτάθηκε και στις άλλες σχολές το ακαδημαϊκό έτος 1926-27 (Παπαπάνος, 1970). Αν και παραμένουν διάτρητα τα όρια στο θέμα της εισαγωγής των εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο, το 1932 ψηφίζεται ο Ν. 5343 της 23.3.1932 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», ο οποίος παγιώνει τελικά ένα νέο δίπλοιο : εισαγωγικές εξετάσεις και περιορισμένο αριθμό εισακτέων. Η επιτακτικότητα της ανάγκης για καθιέρωση εξεταστικής δοκιμασίας και κατάργησης της ακώλυτης εισαγωγής στα ΑΕΙ τεκμηριώνεται στην «αγραμματοσύνη» των αποφοίτων του Γυμνασίου (Δημαράς, 1990) που εγγράφονται στο πανεπιστήμιο και στον κίνδυνο πτώσης της ποιοτικής στάθμης των σπουδών, αλλά και στην αδυναμία απορρόφησης των πτυχιούχων από την αγορά εργασίας λόγω του πληθωρισμού τους. Η εξαργύρωση του πανεπιστημιακού πτυχίου στην αγορά εργασίας είναι σημαντική, γεγονός το οποίο συνεπάγεται ανοδική κοινωνική κινητικότητα, ιδιαίτερα για τα άτομα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, για τα οποία ειδικά ο δημόσιος τομέας αντιπροσώπευε τη διαρκή υπόσχεση της απορρόφησης και της οριστικής τους αποκατάστασης (Καραπποστόλης, 1984). Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι σε αυτή την περίοδο από το 1922 έως και το 1960 ξεκινούν να αναπτύσσονται διάφοροι παρα-μηχανισμοί υπέρβασης των φραγμών που τίθενται, ένας από τους οποίους είναι και η εμφάνιση της εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας των φροντιστηρίων. Στη δεκαετία του 1920 τοποθετείται η «σύλληψη» των φροντιστηρίων κυρίως για τη διδασκαλία των μαθηματικών, γι' αυτό και οι μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά προέρχονταν από πρακτικά λύκεια και εμπορικές σχολές, ενώ οι διδάσκοντες ήταν από το χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 1980).

2.2 Α.Ν. 2525/40 : ΕΠΙΣΗΜΗ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΟΥ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟΥ

Επίσημα, το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα θεσμοθετούνται με τον «Αναγκαστικό Νόμο 2525/40, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ο οποίος ψηφίστηκε από τη δικτατορική κυβέρνηση του Ι. Μεταξά και ισχύει μέχρι σήμερα. Η θεσμική αναγνώριση του φροντιστηρίου κατοχυρώνει μια θεσμοποιημένη δραστηριότητα που μέχρι τότε λειτουργούσε άτυπα. Οπωσδήποτε πάντως η εμφάνιση του φροντιστηρίου πρέπει να συνδεθεί με τη γενίκευση των εξεταστικών δοκιμασιών ως μέσου επιλογής εκείνων που θα προωθούνταν στα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα, όπως για πρώτη φορά προβλέπεται στη μεταρρύθμιση του 1929. Κινητήρια αρχή για την ίδρυση των φροντιστηρίων φαίνεται να αποτελούσε το εξεταστικό σύστημα, στο οποίο δεν προβλεπόταν καθορισμένη ύλη και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπήρχε αντιστοιχία ανάμεσα στην εξεταστέα και τη διδακτέα ύλη του σχολείου.

Στην παράγραφο 1 του άρθρου 63 δίνεται ο ορισμός του φροντιστηρίου : «Ως φροντιστήριο ... λογίζεται η εν τω αυτώ χώρῳ διδασκαλία μαθημάτων εις ομάδα προσώπων πλειόνων των πέντε εν συνόλῳ καθ' εβδομάδα, προς συμπλήρωσιν και εμπέδωσιν γνώσεων αναγομένων εις τον κύκλον των μαθημάτων της στοιχειώδους, μέσης, ανωτέρας και ανωτάτης εκπαίδευσεως ... επί τρεις το πολύ ώρας ημερησίως ως προς τας εκ των αυτών προσώπων αποτελουμένας ομάδας.» Είναι χαρακτηριστικό ότι η αναγκαιότητα των φροντιστηρίων αναγνωρίζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσεως από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια και έτσι ανάλογα με αυτές διακρίνονται σε:

Στοιχειώδους Εκπαίδευσεως που προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εισιτήριες εξετάσεις των σχολείων της μέσης εκπαίδευσεως και λειτουργούν μόνο τους μήνες των θερινών σχολικών διακοπών,

Μέσης Εκπαίδευσεως, που έχουν ως σκοπό την ενίσχυση των μαθητών στα μαθήματα των σχολείων μέσης εκπαίδευσης και

Ανωτάτης Εκπαίδευσεως, που προπαρασκευάζουν τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις των Πανεπιστημίων και άλλων ανώτερων ή ανώτατων σχολών, αλλά και τους φοιτητές ή σπουδαστές για τις τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις τους (ΦΕΚ 287/10-9-1940).

Ο νόμος παραμένει σε ισχύ μόνο όσον αφορά το τυπικό του μέρος, ενώ στο ουσιαστικό μένει ανενεργός εφόσον απευθύνεται σε ένα ετεροχρονισμένο πλέον εκπαιδευτικό σύστημα, όπως φαίνεται και από την παραπάνω κατηγοριοποίηση.

Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι οι φροντιστές χρειάζεται να έχουν τους τίτλους σπουδών και τα προσόντα που απαιτούνται για το διορισμό σε αντίστοιχη θέση του δημοσίου σχολείου, ενώ οι καθηγητές που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία, δεν επιτρέπεται να ιδρύουν και να διατηρούν φροντιστήρια, αλλά

μπορούν να διδάσκουν σε αυτά ή να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα μέχρι και δώδεκα ώρες εβδομαδιαίως Ένα άλλο αξιοσημείωτο στοιχείο του νόμου είναι αυτό που αφορά την προσωινυμία των φροντιστηρίων, δηλαδή απαγορεύεται να προσαγορεύονται ως «Ακαδημία», «Ακαδημαϊκόν» ή «Εθνικόν» ή ακόμα να τιτλοφορούνται ως σχολές ή να παριστάνονται ως κανονικά σχολεία ή να δίνονται υποσχέσεις για χορήγηση τίτλων σπουδών.

Πάντως, η πολύχρονη διατήρηση του θεσμού και η νομική παγιποίησή του, παρά τις αλλεπάλληλες μεταβολές του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αποδεικνύουν ως ένα βαθμό τη διαχρονική του αναγκαιότητα και σκοπιμότητα, αποκλείοντας την περίπτωση του συγκυριακού μέτρου βραχυπρόθεσμης ή μεσοπρόθεσμης διάστασης, αλλά και τη γενική αρχή συνύπαρξης της ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης, που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανθογαλίδου – Βασιλακάκη, 1980).

2.3 ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1964

Οι όποιες παραλλαγές των εξετάσεων εφαρμόζονται με μικροδιαφορές στη δεκαετία του 1940 και χωρίς αλλαγές από το 1954 έως το 1964. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες που προϋποθέτει δωρεάν χορήγηση σχολικών βιβλίων, μη καταβολή διδάκτρων για τη φοίτηση στα κρατικά εκπαιδευτήρια οποιασδήποτε βαθμίδας, ανεμπόδιστη πρόσβαση όλου του μαθητικού πληθυσμού στις σχολικές μονάδες ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής. Παράλληλα προωθείται η ίδρυση ημιγυμνασίων στις αγροτικές περιοχές και νέων πανεπιστημίων στα Ιωάννινα, στην Πάτρα, στη Θράκη, στην Κρήτη και αργότερα και σε άλλες περιοχές, ενώ οι εξεταστικές δοκιμασίες παίρνουν εθνικό χαρακτήρα με ενιαία και αντικειμενική αξιολόγηση. Με αυτά τα μέτρα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση καθίσταται περισσότερο προσίτη και γι' αυτό η ζήτησή της αυξάνεται όλο και περισσότερο. Γενικά η μεταρρύθμιση του 1964 επιδιώκει τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και μέσα από την πάταξη των φροντιστηρίων, που λειτουργούσαν στην Αθήνα και κερδοσκοπούσαν εκμεταλλευόμενα τα εκτός συγκεκριμένης ύλης εξεταστικά θέματα των πανεπιστημιακών. Έτσι επιβάλλεται και θεσμοθετείται η μετάθεση της ευθύνης για την επιλογή και την αξιολόγηση των θεμάτων και των αποτελεσμάτων από τους καθηγητές του πανεπιστημίου στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ταύτιση της εξεταστέας με τη διδακτέα ύλη. Όμως είναι χαρακτηριστικό ότι τα φροντιστήρια παρουσιάζουν ιδιαίτερη ανάπτυξη στη δεκαετία 1950-1960, οπότε και αρχίζει η μαζική φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ από το 1964, με την προώθηση της επέκτασης των σχολικών μονάδων στην επαρχία, παρατηρείται άνοδος των φροντιστηρίων και στις επαρχιακές πόλεις (Ανδρέου, 1993).

2.4 ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑΣ (1967-1974)

Ορατή τάση της δεκαετίας του 1970 αποτελεί η εφαρμογή του κλειστού αριθμού εισακτέων σε πολλές ειδικότητες, ως αποτέλεσμα της αύξησης των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι η επιλεκτική διαδικασία παρουσιάζει μια αυξημένη διοικητική πολυπλοκότητα με κλήρους, ποσοστά και πολύπλοκα συστήματα υπολογισμού των βαθμών (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1998). Ο υψηλός ανταγωνισμός, που προκαλεί η δυσαναλογία υποψηφίων / εισακτέων, και συνακόλουθα το κλίμα αβεβαιότητας ευνοούν την προσφυγή των μαθητών στο παρασχολικό δίκτυο των φροντιστηρίων (Μυλωνάς, 1982) προκειμένου να αυξήσουν τις δυνατότητες πραγματοποίησης των σπουδών τους στις μετα-υποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το γεγονός ότι όπως αναφέρει ο Παπαγεωργίου (Παπαγεωργίου, 1992) το 1964 τις 12.350 θέσεις διεκδικούσαν 27.000 υποψήφιοι, ενώ το 1975 τις 18.750 θέσεις διεκδικούσαν 65.000 υποψήφιοι αποτελεί ικανοποιητική ένδειξη για τον πολλαπλασιασμό των παρα-εκπαιδευτικών προπαρασκευαστικών κέντρων, αφού το φροντιστήριο λειτουργεί ως ένα από τα μέσα που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι στην προσπάθειά τους να διαφοροποιηθούν από τους πολλούς και να αποκτήσουν ταχύρρυθμα τις ικανότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων. Σύμφωνα με τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας 1971-73, την περίοδο της δικτατορίας, το ιδιότυπο ελληνικό φαινόμενο των φροντιστηρίων οφείλεται «...εις την κρατούσαν νοοτροπία της ήσσονος προσπάθειας, εις την πλημμελή οργάνωσιν και λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσως, εις τας αριθμητικώς περιορισμένας δυνατότητας εκπαίδευσως των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΥΠΕΠΘ, 1974). Η βαθμιαία έκλειψη αυτού του φαινομένου μπορεί να επιτευχθεί σταδιακά με την καταπολέμηση του πνεύματος της φυγοπονίας των μαθητών κυρίως από την

οικογένειά τους, με την ανύψωση της στάθμης της σχολικής εκπαίδευσης και ειδικότερα την αποτελεσματική αντιμετώπιση των υστερούντων μαθητών, με την αύξηση της αριθμητικής δυνατότητας εκπαίδευσης των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, που σε συνδυασμό με την αναβάθμιση των γυμνασίων μπορεί να οδηγήσει στην κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων, και τέλος με την ανάπτυξη της Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 1974). Φυσικά, λόγω του καθεστώτος, τίθενται ανησυχίες γιατί «ουδεμίαν εγγύησιν παρέχουν περί της εν αυτοίς φρονηματιστικής αγωγής, καθ' όσον λειτουργούν άνευ προγράμματος και άνευ ουσιαστικού ελέγχου»(ΥΠΕΠΘ, 1974), ενώ μέχρι τη λήψη δραστικών μέτρων για την εξαφάνιση του θεσμού, κρίνεται σκόπιμη η θέσπιση αυστηρών προϋποθέσεων για τη χορήγηση αδειών ίδρυσης και λειτουργίας των φροντιστηρίων. Όμως η μεσολάβηση των πολιτικών εξελίξεων άφησε αναξιοποίητα τα πορίσματα της επιτροπής (Χαραλάμπους, 1991).

2.5 ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1976

Με τη μεταρρύθμιση του 1976 αποκαθίστανται, έστω και ετεροχρονισμένα, τα οράματα των σχεδιαστών της μεταρρύθμισης του 1964, καθώς παρατείνεται πάλι η υποχρεωτική σχολική φοίτηση από έξι σε εννέα χρόνια, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ενώ οι απόφοιτοι του γυμνασίου έχουν τρεις εναλλακτικές λύσεις είτε να εισαχθούν, άνευ εξετάσεων, σε τεχνικές επαγγελματικές σχολές, είτε να δώσουν εισαγωγικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο γενικό ή τεχνικο-επαγγελματικό λύκειο (Μπουζάκης, 1987). Με τις λύσεις αυτές και ιδιαίτερα με τη στροφή στο τεχνικο-επαγγελματικό δίκτυο επιδιώκεται να αντιμετωπιστεί ο υπερπληθυσμός των γυμνασίων και η συσσώρευση των χιλιάδων αποφοίτων μπρος στις πανεπιστημιακές πύλες (Μπουζάκης, 1987). Στις αλλεπάλληλες και πολύωρες συζητήσεις που έγιναν στη Βουλή για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 τέθηκε επανειλημμένα από διάφορους ομιλητές το κοινωνικό ζήτημα των πανελλαδικών εξετάσεων, καθώς ενδιαφέρουν ως ένα σημαντικό βαθμό και την εθνική οικονομία μέσα από την πληρωμή σχετικών φροντιστηριακών διδασκτρών, ενώ είναι χαρακτηριστικός ο συσχετισμός που γίνεται στη Βουλή ανάμεσα στη φροντιστηριακή ιδιωτικοποίηση των σπουδών και στην εκπαιδευτική ανισότητα. «Έξι δισεκατομμύρια δραχμές τον χρόνον κοστίζει η παρακρατική παιδεία : ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια, χωρίς να υπολογίζονται τα ιδιαίτερα μαθήματα», σύμφωνα με τον εισηγητή της πλειοψηφίας Κων/νο Αποσκήτη (Παπαδάκης, 1976). Μαζί του ταυτίζεται και ο εισηγητής της μειοψηφίας Ευάγγελος Παπανούτσος λέγοντας ότι «ακόμη και άπορες οικογένειες στερούνται σήμερα τον επιούσιο για να δώσουν στα παιδιά τους μόρφωση (Τσουκαλάς, 1987), στέλνοντας τα στα ιδιωτικά σχολεία και στα φροντιστήρια...». Πάντως χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι μέχρι και το 1978, πριν δηλαδή τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, «ο ρόλος των φροντιστηρίων δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στο Λύκειο, αλλά περιορίζεται μόνο στη διαδικασία των εξετάσεων για τα ΑΕΙ και συνεπώς δεν την επηρεάζει καθόλου ή τουλάχιστον δεν την επηρεάζει σημαντικά.ως τότε τα φροντιστήρια θεωρούνταν χώρος ελκυστικός για πολύ ικανούς πτυχιούχους, κυρίως των Φιλολογικών και Μαθηματικών Σχολών, όχι μόνο γιατί εξασφάλιζαν υψηλές οικονομικές παροχές, αλλά και γιατί προσέφεραν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν τον καθηγητικό και παιδαγωγικό τους εξοπλισμό και να καταξιωθούν και ηθικά στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αφού θεωρούνταν ότι εργάζονται σε μια βαθμίδα ανώτερη από αυτήν της μέσης δημόσιας εκπαίδευσης» (Μπακαλάκος, 1995).

2.6 ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1980

Έως και το 1978, προ δηλαδή των Πανελληνίων Εξετάσεων, ο ρόλος των φροντιστηρίων δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στο Λύκειο, αλλά περιορίζεται μόνο στη διαδικασία των εξετάσεων για τα ΑΕΙ και συνεπώς δεν την επηρεάζει καθόλου ή τουλάχιστον δεν την επηρεάζει σημαντικά. Τελικά το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο, ως μέσο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντικαταστάθηκε από το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων με το Ν.1035/1980, ΦΕΚ 60/1980 τ. Α., που περιελάμβανε εξετάσεις στη Β' και Γ' Λυκείου ταυτόχρονα. Το σύστημα αυτό ίσχυσε μόνο για δύο χρόνια, από το 1980-82, αφού επικρίθηκε για την πολυπλοκότητά του, την απορρύθμιση των λυκειακών σπουδών με τις διαδοχικές εξετάσεις στη Β' και Γ' Λυκείου, την πρόκληση έντονου ψυχικού άγχους στους μαθητές και στους γονείς τους και την αύξηση της παραπαιδείας (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των ετών 1981-85 έγινε πρόβλεψη για περιορισμό της παραπαιδείας και την παροχή ίσων ευκαιριών με το Ν.1304/1982, καθώς με το άρθρο 26 ιδρύθηκαν τα

Μ.Π.Κ., ενώ με το άρθρο 27 θεσπίστηκε η πρόσθετη εσωσχολική βοήθεια σε μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης του Λυκείου, που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στην πράξη, όμως, αποδείχθηκε ότι δεν εξουδετερώθηκαν ορισμένοι ανασταλτικοί και ακυρωτικοί μηχανισμοί της θεσμικής αυτής καινοτομίας, που είχαν να κάνουν με την υποδομή, την πλαισίωση των κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού, την παροχή οικονομικών κινήτρων κ.ά. Τα κρατικά αυτά φροντιστήρια επικρίθηκαν ότι στερούνταν παιδαγωγικής σκοπιμότητας, γιατί αποτελούσαν κατά κάποιο τρόπο επίσημη αναγνώριση της αναγκαιότητας των ιδιωτικών φροντιστηρίων χωρίς τελικά να καταφέρουν να τα ανταγωνιστούν αποτελεσματικά στη διοικητική οργάνωση και διδακτική πείρα των καθηγητών (Κασσωτάκης, 1991).

Επιπλέον, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο με το Ν.1566/85 αποτελεί μέτρο απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης που συνηγορεί στη μείωση των παραεκπαιδευτικών φαινομένων (Ευαγγελόπουλος, 1998). Αυτό το μέτρο ευθυγράμμισε τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σημείο αυτό με εκείνη των δυτικοευρωπαϊκών χωρών, των οποίων η τακτική στηριζόταν στην “αναβολή της διαφοροποίησης” (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη 1990). Έτσι, αυξάνεται η διαπερατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κυρίως όσον αφορά το λυκειακό απολυτήριο (Glowka, 1990), ενώ παρατηρείται μετάθεση των επιλεκτικών φραγμών από το σημείο επαφής στοιχειώδους / μέσης εκπαίδευσης στο ανάλογο μέσης / ανώτατης εκπαίδευσης.. Είναι φανερό ότι η τάση μεταφοράς του τελετουργικού της επιλογής προς το τέλος της λυκειακής βαθμίδας συνοδεύεται από την αποφασιστική σημασία που αποκτά η συγκεκριμένη επιλογή για την εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου καθορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική του ένταξη (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1990).

2.7 ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1990

Στα μέσα της δεκαετίας του '90, η οργάνωση της λυκειακής βαθμίδας ανασχηματίζεται με την κατάργηση των τριών τύπων Λυκείου που ίσχυαν μέχρι τότε : του θεωρητικού Γενικού Λυκείου, του κοινωνικά απαξιωμένου Τεχνικού και Επαγγελματικού Λυκείου και του περιθωριοποιημένου Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Κασσωτάκης, 1997). Με το Ν. 2525/97 το Ενιαίο Λύκειο καθιερώνεται ως μοναδικός τύπος Λυκείου στην Ελλάδα. Προβλέπεται επίσης ένα παράλληλο σύστημα εκπαίδευσης μετά το Γυμνάσιο με τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) για την αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης και τη δημιουργική της σύνδεση με την αγορά εργασίας (Σχέδιο Νόμου «Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση», Άρθρο 1 και Εγκύκλιος Γ2/4537/3/8/98).

Με την εισαγωγή του νέου τύπου Λυκείου εφαρμόζεται νέο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, εισάγονται νέα διδακτικά αντικείμενα, αναμορφώνεται το διδακτικό υλικό. Γενικά, όμως η ανάπτυξη μηχανισμών συμπίεσης του μαθητικού πληθυσμού προς τα κάτω μέσα από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μηχανισμών επιλογής, την αύξηση της εξεταστέας ύλης και των αντικειμένων και την πολυπλοκότητα του τρόπου διατύπωσης των θεμάτων εξέτασης (Μυλωνάς 1998) τροφοδοτεί ακόμα περισσότερο το φροντιστηριακό δίκτυο.

Έτσι, στα πλαίσια του νέου συστήματος του Ενιαίου Λυκείου, τα φροντιστήρια όχι μόνο δεν πλήττονται, αλλά αποκτούν διευρυμένες αρμοδιότητες αναλαμβάνοντας να παίξουν ένα επιπλέον ρόλο, «αυτών του προσανατολιστή, αφού υποδεικνύουν στους μαθητές ποιες θα είναι οι σωστότερες επιλογές μαθημάτων για να συγκεντρώσουν ευκολότερα τα μόρια που χρειάζονται για την εισαγωγή τους σε κάποια σχολή ... χρησιμοποιώντας τελικά ένα πολύ κατευθυντικό μοντέλο εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού» (Κωνσταντοπούλου, 1999). Η αναπροσαρμογή των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης στην κατεύθυνση όχι μόνο της προετοιμασίας των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά και της ενίσχυσης της επίδοσης των μαθητών μέσα στο σχολείο αποτέλεσε ενισχυτικό παράγοντα για την επέκτασή τους (Κωνσταντοπούλου, 1999). Σύμφωνα με έρευνα, που έγινε με την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους, βρέθηκε ότι ενώ το 1984 το 64% των μαθητών παρακολουθούσαν φροντιστήριο και ιδιαίτερο μάθημα, το 1993 το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 95% (Κωνσταντοπούλου, 1999).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : Μαθητές Γενικών Λυκείων της Αθήνας που παρακολούθησαν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους.

	1984	1993

Φροντιστήρια	54,6%	65%
Ιδιαίτερα μαθήματα	9,4%	30%
Σύνολο	64%	95%

Αυτή η ιδιωτικοποιημένη ροπή στην εκπαίδευση ως διεθνές φαινόμενο εκφράζεται και με την αύξηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και με τη μετάθεση του βάρους χρηματοδότησης της παιδείας από το κράτος στο μαθητή (Geiger, 1988). Η «πολιτική της γονεϊκής επιλογής», η οποία εμφανίζεται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, αφορά τη δυνατότητα επιλογής και παρέμβασης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους, γεγονός που έμμεσα οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης προβάλλοντας μια καταναλωτική αντίληψη για τη γνώση. Η ανταγωνιστική δεοντολογία, η εξατομίκευση των εκπαιδευτικών κινήτρων και η αντίληψη για την ανταλλακτική διάσταση της γνώσης σε συνδυασμό με την προϊούσα ιδιώτευση λειτουργούν ως ενδογενείς πηγές έντασης συνθέτοντας μια προοπτική ρήξης με τους σκοπούς και τη διάρθρωση του επίσημου εκπαιδευτικού δικτύου. Εξάλλου, η περιφρόνηση της τεχνικής – χειρωνακτικής εργασίας, η άκριτη προτίμηση των ακαδημαϊκών επαγγελμάτων, η επιδίωξη μόνιμης απασχόλησης στο Δημόσιο, η εξασφάλιση υψηλού κοινωνικού κύρους περισσότερο μέσω των σπουδών παρά μέσω της επαγγελματικής απόδοσης και ο προσανατολισμός όχι σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, αλλά σε γενικούς τομείς δραστηριοτήτων εμφανίζονται στην Ελλάδα πιο έκδηλα από ό,τι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Ψαχαρόπουλος, Παλαιοκρασάς, 1990). Παράλληλα, μέσω της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης οι πολίτες αισθάνονται πιο άμεσα το δικαίωμα της επιλογής και της συμμετοχής στην εκπαίδευση, δικαίωμα και ευθύνη που νιώθουν ότι στερούνται από την επίσημη εκπαίδευση (Ηλιού, 1984). Έτσι, οι οικογενειακές στρατηγικές στην Ελλάδα συνοψίζονται στην προώθηση της ατομικής ανέλιξης και εκφράζονται με εκπαιδευτικές επενδύσεις μέσα από την υπερζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση και την ανάληψη των ατομικών εξόδων των νέων για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα (Τσέλικα, 1991). Η φροντιστηριακή ζήτηση, που φαίνεται να έχει τις ρίζες της περισσότερο στην κοινωνική νοοτροπία και την αριστοκρατία του πνεύματος παρά στις αδυναμίες του δημόσιου σχολείου (Παπαδάκης, 1976) αποτυπώνεται ενδεικτικά στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 : Αριθμός φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης σε δύο διαφορετικά χρονικά διαστήματα

Σχολικά έτη	Φροντιστήρια μέσης εκπ/σης
1995-96	2.040
1999-00	2.800

ΠΗΓΗ : ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, τμήμα Φροντιστηρίων.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το φροντιστήριο, με οποιαδήποτε μορφή του, αποτελώντας μια ιστορική πραγματικότητα διαμορφωμένη από ένα σύνολο κοινωνικών και εκπαιδευτικών συγκυριών, έχει εμφολωρήσει στη συνείδηση των Ελλήνων ως μια πρακτική εξασφάλισης ατομικής και οικογενειακής καταξίωσης διαμέσου των αυξημένων ευκαιριών που παρέχει για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό δεν μπορεί να ειπωθεί ότι το φροντιστήριο αποτελεί αυτόνομο φαινόμενο, καθώς συνδέεται περισσότερο με

το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παρά με συγκεκριμένες μορφές και μηχανισμούς εξετάσεων (Ανδρέου, 1993).

Η ιδιοτυπία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που σημαδεύτηκε από την ανάγκη υπέρβασης της πνευματικής καθυστέρησης, που επέφερε η τουρκική κατοχή των 400 χρόνων (Κυρίδης, 1997) οδήγησε στην υπερεκτίμηση της “ανιδιοτελούς” γνώσης και την περιφρόνηση της χρησιμοθηρικής. Τα ιδεολογικά ψήγματα αυτής της επαναστατικής και μετεπαναστατικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας κυοφορούνται και στη μετέπειτα σχολική πραγματικότητα. Ο μονοδιάστατος και κατακόρυφος προσανατολισμός, που παρουσίασε από την αρχή η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγούσε τους μαθητές στη μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη με τελικό σκοπό την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο (Τζάνη, 1988) διευκόλυνε την καθιέρωση του φροντιστηρίου (Δήμου, 1999).

Παράλληλα, η παροχή μη ικανοποιητικών οικονομικών ερεισμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλεί προβλήματα, όχι μόνο ποσοτικού, αλλά και ποιοτικού χαρακτήρα οδηγώντας ακριβώς στη «διαμόρφωση μιας παράλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολύμορφες εκφάνσεις» (Πεσμαζόγλου, 1987). Η αποδοχή συμπόρευσης της επίσημης εκπαίδευσης με το ιδιωτικό παραεκπαιδευτικό δίκτυο μαθημάτων οδηγεί στη σμίλευση ανισωτικών εκπαιδευτικών προτύπων, που αντιβαίνουν όχι μόνο στις προθέσεις της επίσημης πολιτείας αλλά και σε πρωταρχικά ζητήματα ηθικής τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρέου Α., (1993) *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης.
- Ανθογαλίδου - Βασιλακάκη Θ., (1980) *Η οργάνωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μετά τη μεταρρύθμιση του 1976*, Ιωάννινα, Φιλοσοφική Σχολή Παν/μίου Ιωαννίνων.
- Δημαράς Α., (1990) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*, Αθήνα, εκδ. Ερμής, Δήμου Γ., (1999) *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος Σ., (1998) *Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιού Μ., (1984) *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα, Πορεία.
- Καραποστόλης Β., (1984) *Η καταναλωτική συμπεριφορά στην ελληνική κοινωνία 1960- 1975*, Αθήνα, Εξάντας.
- Κασσωτάκης Μ., (1991) *Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, Ι.Ν. Κανάκης (επιμ.) Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Κασσωτάκης Μ., (1997) *Η αναβάθμιση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, στο Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Αναβάθμιση της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης – Έκθεση Εργασιών*, Λευκωσία.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., (1990) *Οι εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 76, σ. 85-111.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., (1995) *Οι εξετάσεις, η εκπαιδευτική πολιτική και το κοινωνικό πλαίσιο στο Επιστημονικό Συμπόσιο : Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., (1998) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κυρίδης Α., (1997) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου Δ., (1999) *Η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και τα όρια της μεταρρύθμισης, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, σ. 71-82.
- Μιχόπουλος Α., (1994) *Νομικό πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Μπαλαλάκος Χ., (1995) *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Μπουζάκης Σ., (1987) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα, Gutenberg.

- Μυλωνάς Θ., (1982) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μυλωνάς Θ., (1998) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Νούτσος Χ., (1995) Η ιστορικότητα των γενικών εξετάσεων στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., (1980) *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Τεκμήριο.
- Παπαγεωργίου Β., (1992) Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού, *Τα Εκπαιδευτικά*, 25-26, σ.114-127.
- Παπαδάκης Γ., (1976) *Νομοθεσία της Εκπαιδύσεως, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Αθήναι, «Κνωσός».
- Παπάζογλου Μ., (1984) *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας*, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Παπαπάνος Κ., (1970), *Χρονικό – Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδύσεως*, Αθήνα, Αμερικανικό Κολλέγιο Θηλέων Αθηνών.
- Πεσμαζόγλου Σ., (1987) *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Σπυρόπουλος Κ., (1994) Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο Καλαβάσης Φ., Μείμάρης Μ.,(επιμ.) *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών ΙΙ, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου.
- Τζάνη Μ., (1988) *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Τσουκαλάς Κ., (1987) *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα. Θεμέλιο.
- Τσέλικα Η., (1991) *Νεολαία και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1974), *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-73*, Αθήναι, Εθνικό Τυπογραφείο.
- Χαραλάμπους Δ., (1991) Το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Από τη μεταπολεμική στη μεταπολιτευτική Ελλάδα, στο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1975-1990. Προοπτικές*, Αθήνα, Πρακτικά.
- Ψαχαρόπουλος Γ., Παλαιοκρασάς Γ., (1990) Η τεχνική επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση : προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 12, σ.130-217.

Geiger R.L.,

(1988) *Privatisation of Higher Education : International Trends and Issues*, International Council for Educational Development, Princeton.

Glowka D., (1990) Η δομή της λυκειακής βαθμίδας και η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 12, σ. 1-15

Φροντιστήριο : ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Μαρία ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ
Φιλολόγος, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Το φροντιστήριο αποτελεί θεσμό καθιερωμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο μέσα από την πολύχρονη νομοθετική κάλυψη όσο και μέσα από την μαθητική αποδοχή στο σύνολό της. Η παρούσα εισήγηση διερευνά, μέσα από μια ιστορική επισκόπηση των κυριότερων μεταρρυθμίσεων του 20ού αιώνα, τη διαπλοκή που ελλοχεύει μεταξύ των συστημάτων εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και του φροντιστηρίου.

Μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα απαιτούνταν μόνο κατοχή απολυτηρίου Γυμνασίου για την εισαγωγή στις ανώτατες σχολές. Δεν είναι σύμπτωση η καθιέρωση των εισαγωγικών εξετάσεων το 1932 και η ψήφιση του Α.Ν. 2545/40 «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων» από την κυβέρνηση Ι.Μεταξά. Μέχρι τις αρχές του 1960, τα φροντιστήρια θεωρούνταν αποτέλεσμα της δυσκολίας των θεμάτων και της ανεπάρκειας των σχολικών βιβλίων. Από τη μεταρρύθμιση του 1964 μέχρι και την καθιέρωση του Ενιαίου Λυκείου έγιναν προσπάθειες μείωσης της ροής προς τα φροντιστήρια. Η επιβίωση των φροντιστηρίων παρά τις μεταβολές των εξεταστικών συστημάτων αποδεικνύει ότι παράγοντας διατήρησής τους δεν αποτέλεσαν οι εξεταστικές δοκιμασίες, όσο οι μορφωσιολατρικές αντιλήψεις της ελληνικής οικογένειας και η σημαντικότητα εξαργύρωσης του πανεπιστημιακού πτυχίου στην αγορά εργασίας, που με την ανταγωνιστικότητα και τον κλειστό αριθμό εισακτέων οδηγούν σε παραμυχανισμούς υπέρβασης των φραγμών που τίθενται με οποιοδήποτε οικονομικό αντάλλαγμα.

Abstract

The private tuition centre is a well-established feature of the Greek educational landscape, both as a result of the legislative backing it has received for many years and because of its overall acceptance among students. Through a historical review of the major reforms of the 20th century, this presentation will attempt to shed light on the murky relationship between the university entrance system and the private tuition centres.

Until the beginning of the 20th century a junior high school graduation certificate was sufficient for entry into higher educational establishments. It was not by chance that the creation of entrance examinations in 1932 coincided with the passing of law number 2545/40, "Concerning private schools, private tuition centres and boarding schools," by the government of I. Metaxas. Until the start of the 1960s, private tuition centres were considered to spring from the difficulty of the examination questions and the inadequacy of schoolbooks. From the 1964 reform until the establishment of the Uniform Lyceum attempts were made to stem the flow towards private colleges. The survival of these colleges in the face of the changes in the examination system proves that their preservation was not due to the tests themselves, but rather to the Greek family's reverence for education, and to the importance of garnering a university degree to redeem in the job market. The limitation on the number of university places spawned various means of jumping the queue, whose price could never be too high.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδεολογία των γονέων ως καταναλωτών εκπαιδευτικών υπηρεσιών κατέχει σημαντική θέση μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όχι όμως σε σχέση με τη δημόσια όσο με την ιδιωτική όψη του (Παπάζογλου, 1984). Το γεγονός μάλιστα ότι οι οικογένειες συμμετέχουν σημαντικά στις συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες της χώρας όχι όσον αφορά την επίσημη ιδιωτική εκπαίδευση, που είναι αρκετά περιθωριακή και ελιτίστικη, αλλά ιδιωτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες έξω από τα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ένα φαινόμενο καθαρά «ελληνικό» (Σπυρόπουλος, 1994). Μέσα από την ιστορική επισκόπηση των κυριότερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του προηγούμενου αιώνα διερευνάται η διαπλοκή, που φαίνεται να ελλοχεύει, μεταξύ των εξεταστικών συστημάτων και του φροντιστηριακού μηχανισμού, καθώς «η σημαντικότερη κοινωνικά και οικονομικά έκφανση των εξετάσεων, με την οποία αυτόματα συνδέονται περισσότερο το δευτεροβάθμιο σχολείο αλλά και το Πανεπιστήμιο, είναι τα παντός είδους φροντιστήρια» (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995). Η σημαντικότητα των εξετάσεων ως κορυφαίου γεγονότος στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών έγκειται ακριβώς στο διαχωρισμό που τίθεται ανάμεσα στη μαζικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην επιλεκτικότητα της τριτοβάθμιας, καθώς και στην κοινωνική πίεση για ατομική ευημερία μέσω της τελευταίας (Κυρίδης, 1997). Γενικά μέσα από τις εξετάσεις καλλιεργείται μια «συνείδηση επίδοσης», η οποία τελικά παραπέμπει στην υιοθέτηση ανταγωνιστικών στρατηγικών, όπως είναι το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα.

2. ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟ 19^Ο ΚΑΙ 20^Ο ΑΙΩΝΑ

2.1 ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΟ 19^Ο ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

Είναι αξιосύστατη παρατήρηση ότι η ελευθερία της ιδιωτικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε και αναγνωρίστηκε όχι μόνο από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας του ελληνικού κράτους (Διάταγμα 1834, άρθρο 63), αλλά ήδη από τα χρόνια που σχεδιάζονταν η απελευθέρωσή του (Σύνταγμα Τροιζήνας 1827, άρθρο 20). Το δικαίωμα της ιδιωτικής εκπαίδευσης απέκτησε ουσιαστική και επίσημη αναγνώριση με το άρθρο 11 του Συντάγματος του 1844, το οποίο αναγνώριζε απεριόριστη ελευθερία στην άσκηση του δικαιώματος αυτού για τη σύσταση εκπαιδευτικών καταστημάτων (Μιχόπουλος, 1994). Ιδιαίτερα στη δεκαετία 1860-1870 αυξάνει ο ρυθμός ίδρυσης ιδιωτικών σχολείων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη μέση εκπαίδευση (Ανδρέου, 1993), γεγονός που θεμελιώνει πρώιμα στην ελληνική συνείδηση την «εμπορία των γραμμάτων». Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι ήδη από τα 1856 παρουσιάζονται τα πρώτα συμπτώματα της ανάγκης για επιλεκτικότητα μέσα από τη χρήση και ιδιαίτερων μαθημάτων, σύμφωνα με αυτά που προβλέπονται στο Διάταγμα της 18^{ης} Αυγούστου 1856 «περί προγυμνάσεως μαθητών και διδασκαλίας εν ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις παρά καθηγητών και διδασκάλων» (Δημαράς, 1990). Έτσι «απαγορεύεται πάντως εις τους γυμνασιακούς καθηγητάς και παρ' ελληνικοίς σχολείοις διδασκάλους να προπαιδεύωσιν ή να διδάσκωσιν εν ταις οικίαις αυτών, ή εν τοις δωματίοις του δημοσίου διδασκλήριου, ή αλλοθί που, μαθητάς ανήκοντας εις τας υπό των ιδίων διδασκομένας τάξεις ... άνευ προηγουμένης αδείας του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Παιδείας υπουργείου, παραχωρουμένης, αφού πρότερον ακουσθή η γνώμη του ανήκοντος γυμνασιάρχου ή σχολάρχου, κατά την περίστασιν» (Δημαράς, 1990).

Είναι γνωστό ότι με την καθιέρωση των πρώτων ελληνικών ανώτατων σχολών του Πανεπιστημίου της Αθήνας δεν ήταν απαραίτητη καμιά εξεταστική δοκιμασία. Σύμφωνα με το Β.Δ. «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησόμενου Πανεπιστημίου», που δημοσιεύτηκε το 1837 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, προϋπόθεση για την εγγραφή στα Ανώτατα Ιδρύματα οριζόταν η κατοχή απολυτηρίου δημόσιου Γυμνασίου (Β.Δ. «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησόμενου Πανεπιστημίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως αριθ.12, 14/26 Απριλίου 1837, άρθρο 11). Σε γενικές γραμμές, σε ολόκληρο το 19^ο και μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα εξακολουθεί να ισχύει το ίδιο σύστημα ελεύθερης εισαγωγής στα πανεπιστήμια (Παπαπάνος, 1970), οπότε και ο φροντιστηριακός μηχανισμός είναι ανύπαρκτος.

Με τις μεταρρυθμίσεις των ετών 1913 και 1917 γίνεται προσπάθεια για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσλειτουργιών που εντοπίζονται στην έλλειψη πρακτικού προσανατολισμού, στη μονολιθικότητα και στην αδυναμία καθιέρωσης λαϊκής παιδείας με τη δημιουργία δεύτερου σχολικού δικτύου, δηλαδή της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 1987), που αποσκοπεί έμμεσα και στη μείωση της ροής προς την ανώτατη εκπαίδευση (Νούτσος, 1995).

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών οι εισιτήριες εξετάσεις θεσπίζονται για πρώτη φορά με το Ν. 2905 της 27 Ιουλίου 1922 «Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». Τα άρθρα 135 και 139 του νόμου όριζαν «δοκιμασία εν ή δέον να ευδοκιμήσῃ ο βουλόμενος να εγγραφῇ φοιτητής...». Με την έκδοση Β. Διατάγματος θα ρυθμιζόνταν και αυτά που αφορούσαν τη δοκιμασία. Η καταστροφή του 1922 είχε ως επακόλουθο ο νόμος να μείνει ανενεργός. Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο κατόπιν εξετάσεων φαίνεται ότι εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1924-25 στο Χημικό τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής (Παπαπάνος, 1970) και επεκτάθηκε και στις άλλες σχολές το ακαδημαϊκό έτος 1926-27 (Παπαπάνος, 1970). Αν και παραμένουν διάτρητα τα όρια στο θέμα της εισαγωγής των εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο, το 1932 ψηφίζεται ο Ν. 5343 της 23.3.1932 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», ο οποίος παγιώνει τελικά ένα νέο δίπολο : εισαγωγικές εξετάσεις και περιορισμένο αριθμό εισακτέων. Η επιτακτικότητα της ανάγκης για καθιέρωση εξεταστικής δοκιμασίας και κατάργησης της ακώλυτης εισαγωγής στα ΑΕΙ τεκμηριώνεται στην «αγραμματοσύνη» των αποφοίτων του Γυμνασίου (Δημαράς, 1990) που εγγράφονται στο πανεπιστήμιο και στον κίνδυνο πτώσης της ποιοτικής στάθμης των σπουδών, αλλά και στην αδυναμία απορρόφησης των πτυχιούχων από την αγορά εργασίας λόγω του πληθωρισμού τους. Η εξαργύρωση του πανεπιστημιακού πτυχίου στην αγορά εργασίας είναι σημαντική, γεγονός το οποίο συνεπάγεται ανοδική κοινωνική κινητικότητα, ιδιαίτερα για τα άτομα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, για τα οποία ειδικά ο δημόσιος τομέας αντιπροσώπευε τη διαρκή υπόσχεση της απορρόφησης και της οριστικής τους αποκατάστασης (Καραπποστόλης, 1984). Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι σε αυτή την περίοδο από το 1922 έως και το 1960 ξεκινούν να αναπτύσσονται διάφοροι παρα-μηχανισμοί υπέρβασης των φραγμών που τίθενται, ένας από τους οποίους είναι και η εμφάνιση της εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας των φροντιστηρίων. Στη δεκαετία του 1920 τοποθετείται η «σύλληψη» των φροντιστηρίων κυρίως για τη διδασκαλία των μαθηματικών, γι' αυτό και οι μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά

προέρχονταν από πρακτικά λύκεια και εμπορικές σχολές, ενώ οι διδάσκοντες ήταν από το χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 1980).

2.2 Α.Ν. 2525/40 : ΕΠΙΣΗΜΗ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΟΥ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟΥ

Επίσημα, το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα θεσμοθετούνται με τον «Αναγκαστικό Νόμο 2525/40, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ο οποίος ψηφίστηκε από τη δικτατορική κυβέρνηση του Ι. Μεταξά και ισχύει μέχρι σήμερα. Η θεσμική αναγνώριση του φροντιστηρίου κατοχυρώνει μια θεσμοποιημένη δραστηριότητα που μέχρι τότε λειτουργούσε άτυπα. Οπωσδήποτε πάντως η εμφάνιση του φροντιστηρίου πρέπει να συνδεθεί με τη γενίκευση των εξεταστικών δοκιμασιών ως μέσου επιλογής εκείνων που θα προωθούνταν στα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα, όπως για πρώτη φορά προβλέπεται στη μεταρρύθμιση του 1929. Κινητήρια αρχή για την ίδρυση των φροντιστηρίων φαίνεται να αποτελούσε το εξεταστικό σύστημα, στο οποίο δεν προβλεπόταν καθορισμένη ύλη και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπήρχε αντιστοιχία ανάμεσα στην εξεταστέα και τη διδακτέα ύλη του σχολείου.

Στην παράγραφο 1 του άρθρου 63 δίνεται ο ορισμός του φροντιστηρίου : «Ως φροντιστήριο ... λογίζεται η εν τω αυτώ χώρῳ διδασκαλία μαθημάτων εις ομάδα προσώπων πλειόνων των πέντε εν συνόλῳ καθ' εβδομάδα, προς συμπλήρωσιν και εμπέδωσιν γνώσεων αναγομένων εις τον κύκλον των μαθημάτων της στοιχειώδους, μέσης, ανωτέρας και ανωτάτης εκπαίδευσως ... επί τρεις το πολύ ώρας ημερησίως ως προς τας εκ των αυτών προσώπων αποτελουμένης ομάδας.» Είναι χαρακτηριστικό ότι η αναγκαιότητα των φροντιστηρίων αναγνωρίζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσως από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια και έτσι ανάλογα με αυτές διακρίνονται σε:

Στοιχειώδους Εκπαίδευσως που προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εισιτήριες εξετάσεις των σχολείων της μέσης εκπαίδευσως και λειτουργούν μόνο τους μήνες των θερινών σχολικών διακοπών,

Μέσης Εκπαίδευσως, που έχουν ως σκοπό την ενίσχυση των μαθητών στα μαθήματα των σχολείων μέσης εκπαίδευσως και

Ανωτάτης Εκπαίδευσως, που προπαρασκευάζουν τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις των Πανεπιστημίων και άλλων ανώτερων ή ανώτατων σχολών, αλλά και τους φοιτητές ή σπουδαστές για τις τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις τους (ΦΕΚ 287/10-9-1940).

Ο νόμος παραμένει σε ισχύ μόνο όσον αφορά το τυπικό του μέρους, ενώ στο ουσιαστικό μένει ανενεργός εφόσον απευθύνεται σε ένα ετεροχρονισμένο πλέον εκπαιδευτικό σύστημα, όπως φαίνεται και από την παραπάνω κατηγοριοποίηση.

Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι οι φροντιστές χρειάζεται να έχουν τους τίτλους σπουδών και τα προσόντα που απαιτούνται για το διορισμό σε αντίστοιχη θέση του δημοσίου σχολείου, ενώ οι καθηγητές που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία, δεν επιτρέπεται να ιδρύουν και να διατηρούν φροντιστήρια, αλλά μπορούν να διδάσκουν σε αυτά ή να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα μέχρι και δώδεκα ώρες εβδομαδιαίως Ένα άλλο αξιοσημείωτο στοιχείο του νόμου είναι αυτό που αφορά την προσωνομμία των φροντιστηρίων, δηλαδή απαγορεύεται να προσαγορεύονται ως «Ακαδημία», «Ακαδημαϊκόν» ή «Εθνικόν» ή ακόμα να τιτλοφορούνται ως σχολές ή να παριστάνονται ως κανονικά σχολεία ή να δίνονται υποσχέσεις για χορήγηση τίτλων σπουδών.

Πάντως, η πολύχρονη διατήρηση του θεσμού και η νομική παγιποίησή του, παρά τις αλλεπάλληλες μεταβολές του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αποδεικνύουν ως ένα βαθμό τη διαχρονική του αναγκαιότητα και σκοπιμότητα, αποκλείοντας την περίπτωση του συγκυριακού μέτρου βραχυπρόθεσμης ή μεσοπρόθεσμης διάστασης, αλλά και τη γενική αρχή συνύπαρξης της ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης, που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανθογαλίδου – Βασιλακάκη, 1980).

2.3 ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1964

Οι όποιες παραλλαγές των εξετάσεων εφαρμόζονται με μικροδιαφορές στη δεκαετία του 1940 και χωρίς αλλαγές από το 1954 έως το 1964. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες που προϋποθέτει δωρεάν χορήγηση σχολικών βιβλίων, μη καταβολή

διδάκτρων για τη φοίτηση στα κρατικά εκπαιδευτήρια οποιασδήποτε βαθμίδας, ανεμπόδιστη πρόσβαση όλου του μαθητικού πληθυσμού στις σχολικές μονάδες ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής. Παράλληλα προωθείται η ίδρυση ημιγυμνασίων στις αγροτικές περιοχές και νέων πανεπιστημίων στα Ιωάννινα, στην Πάτρα, στη Θράκη, στην Κρήτη και αργότερα και σε άλλες περιοχές, ενώ οι εξεταστικές δοκιμασίες παίρνουν εθνικό χαρακτήρα με ενιαία και αντικειμενική αξιολόγηση. Με αυτά τα μέτρα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση καθίσταται περισσότερο προσιτή και γι' αυτό η ζήτησή της αυξάνεται όλο και περισσότερο. Γενικά η μεταρρύθμιση του 1964 επιδιώκει τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και μέσα από την πάταξη των φροντιστηρίων, που λειτουργούσαν στην Αθήνα και κερδοσκοπούσαν εκμεταλλευόμενα τα εκτός συγκεκριμένης ύλης εξεταστικά θέματα των πανεπιστημιακών. Έτσι επιβάλλεται και θεσμοθετείται η μετάθεση της ευθύνης για την επιλογή και την αξιολόγηση των θεμάτων και των αποτελεσμάτων από τους καθηγητές του πανεπιστημίου στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ταύτιση της εξεταστέας με τη διδακτέα ύλη. Όμως είναι χαρακτηριστικό ότι τα φροντιστήρια παρουσιάζουν ιδιαίτερη ανάπτυξη στη δεκαετία 1950-1960, οπότε και αρχίζει η μαζική φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ από το 1964, με την προώθηση της επέκτασης των σχολικών μονάδων στην επαρχία, παρατηρείται άνοδος των φροντιστηρίων και στις επαρχιακές πόλεις (Ανδρέου, 1993).

2.4 ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑΣ (1967-1974)

Ορατή τάση της δεκαετίας του 1970 αποτελεί η εφαρμογή του κλειστού αριθμού εισακτέων σε πολλές ειδικότητες, ως αποτέλεσμα της αύξησης των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι η επιλεκτική διαδικασία παρουσιάζει μια αυξημένη διοικητική πολυπλοκότητα με κλήρους, ποσοστά και πολύπλοκα συστήματα υπολογισμού των βαθμών (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1998). Ο υψηλός ανταγωνισμός, που προκαλεί η δυσαναλογία υποψηφίων / εισακτέων, και συνακόλουθα το κλίμα αβεβαιότητας ευνοούν την προσφυγή των μαθητών στο παρασχολικό δίκτυο των φροντιστηρίων (Μυλωνάς, 1982) προκειμένου να αυξήσουν τις δυνατότητες πραγματοποίησης των σπουδών τους στις μετα-υποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το γεγονός ότι όπως αναφέρει ο Παπαγεωργίου (Παπαγεωργίου, 1992) το 1964 τις 12.350 θέσεις διεκδικούσαν 27.000 υποψήφιοι, ενώ το 1975 τις 18.750 θέσεις διεκδικούσαν 65.000 υποψήφιοι αποτελεί ικανοποιητική ένδειξη για τον πολλαπλασιασμό των παρα-εκπαιδευτικών προπαρασκευαστικών κέντρων, αφού το φροντιστήριο λειτουργεί ως ένα από τα μέσα που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι στην προσπάθειά τους να διαφοροποιηθούν από τους πολλούς και να αποκτήσουν ταχύρρυθμα τις ικανότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων. Σύμφωνα με τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας 1971-73, την περίοδο της δικτατορίας, το ιδιότυπο ελληνικό φαινόμενο των φροντιστηρίων οφείλεται «...εις την κρατούσαν νοοτροπία της ήσσονος προσπάθειας, εις την πλημμελή οργάνωσιν και λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσεως, εις τας αριθμητικώς περιορισμένας δυνατότητας εκπαίδευσεως των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΥΠΕΠΘ, 1974). Η βαθμιαία έκλειψη αυτού του φαινομένου μπορεί να επιτευχθεί σταδιακά με την καταπολέμηση του πνεύματος της φυγοπονίας των μαθητών κυρίως από την οικογένειά τους, με την ανύψωση της στάθμης της σχολικής εκπαίδευσης και ειδικότερα την αποτελεσματική αντιμετώπιση των υστερούντων μαθητών, με την αύξηση της αριθμητικής δυνατότητας εκπαίδευσης των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, που σε συνδυασμό με την αναβάθμιση των γυμνασίων μπορεί να οδηγήσει στην κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων, και τέλος με την ανάπτυξη της Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 1974). Φυσικά, λόγω του καθεστώτος, τίθενται ανησυχίες γιατί «ουδεμίαν εγγύησιν παρέχουν περί της εν αυτοίς φρονηματιστικής αγωγής, καθ' όσον λειτουργούν άνευ προγράμματος και άνευ ουσιαστικού ελέγχου» (ΥΠΕΠΘ, 1974), ενώ μέχρι τη λήψη δραστηκών μέτρων για την εξαφάνιση του θεσμού, κρίνεται σκόπιμη η θέσπιση αυστηρών προϋποθέσεων για τη χορήγηση αδειών ίδρυσης και λειτουργίας των φροντιστηρίων. Όμως η μεσολάβηση των πολιτικών εξελίξεων άφησε αναξιοποίητα τα πορίσματα της επιτροπής (Χαραλάμπους, 1991).

2.5 ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1976

Με τη μεταρρύθμιση του 1976 αποκαθίστανται, έστω και ετεροχρονισμένα, τα οράματα των σχεδιαστών της μεταρρύθμισης του 1964, καθώς παρατείνεται πάλι η υποχρεωτική σχολική φοίτηση από έξι σε εννέα χρόνια, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ενώ οι απόφοιτοι του γυμνασίου έχουν τρεις εναλλακτικές λύσεις είτε να εισαχθούν, άνευ εξετάσεων, σε τεχνικές επαγγελματικές σχολές, είτε να δώσουν εισαγωγικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο γενικό ή τεχνικο-

επαγγελματικό λύκειο (Μπουζάκης, 1987). Με τις λύσεις αυτές και ιδιαίτερα με τη στροφή στο τεχνικο-επαγγελματικό δίκτυο επιδιώκεται να αντιμετωπιστεί ο υπερπληθυσμός των γυμνασίων και η συσσώρευση των χιλιάδων αποφοίτων μπρος στις πανεπιστημιακές πύλες (Μπουζάκης, 1987). Στις αλληπάλληλες και πολύωρες συζητήσεις που έγιναν στη Βουλή για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 τέθηκε επανειλημμένα από διάφορους ομιλητές το κοινωνικό ζήτημα των πανελλαδικών εξετάσεων, καθώς ενδιαφέρουν ως ένα σημαντικό βαθμό και την εθνική οικονομία μέσα από την πληρωμή σχετικών φροντιστηριακών διδασκτρων, ενώ είναι χαρακτηριστικός ο συσχετισμός που γίνεται στη Βουλή ανάμεσα στη φροντιστηριακή ιδιωτικοποίηση των σπουδών και στην εκπαιδευτική ανισότητα. «Έξι δισεκατομμύρια δραχμές τον χρόνον κοστίζει η παρακρατική παιδεία : ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια, χωρίς να υπολογίζονται τα ιδιαίτερα μαθήματα», σύμφωνα με τον εισηγητή της πλειοψηφίας Κων/νο Αποσκήτη (Παπαδάκης, 1976). Μαζί του ταυτίζεται και ο εισηγητής της μειοψηφίας Ευάγγελος Παπανούτσος λέγοντας ότι «ακόμη και άπορες οικογένειες στερούνται σήμερα τον επιούσιο για να δώσουν στα παιδιά τους μόρφωση (Τσουκαλάς, 1987), στέλνοντας τα στα ιδιωτικά σχολεία και στα φροντιστήρια...». Πάντως χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι μέχρι και το 1978, πριν δηλαδή τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, «ο ρόλος των φροντιστηρίων δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στο Λύκειο, αλλά περιορίζεται μόνο στη διαδικασία των εξετάσεων για τα ΑΕΙ και συνεπώς δεν την επηρεάζει καθόλου ή τουλάχιστον δεν την επηρεάζει σημαντικά.ως τότε τα φροντιστήρια θεωρούνταν χώρος ελκυστικός για πολύ ικανούς πτυχιούχους, κυρίως των Φιλολογικών και Μαθηματικών Σχολών, όχι μόνο γιατί εξασφάλιζαν υψηλές οικονομικές παροχές, αλλά και γιατί προσέφεραν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν τον καθηγητικό και παιδαγωγικό τους εξοπλισμό και να καταξιωθούν και ηθικά στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αφού θεωρούνταν ότι εργάζονται σε μια βαθμίδα ανώτερη από αυτήν της μέσης δημόσιας εκπαίδευσης» (Μπακαλάκος, 1995).

2.6 ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1980

Έως και το 1978, προ δηλαδή των Πανελληνίων Εξετάσεων, ο ρόλος των φροντιστηρίων δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στο Λύκειο, αλλά περιορίζεται μόνο στη διαδικασία των εξετάσεων για τα ΑΕΙ και συνεπώς δεν την επηρεάζει καθόλου ή τουλάχιστον δεν την επηρεάζει σημαντικά. Τελικά το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο, ως μέσο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντικαταστάθηκε από το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων με το Ν.1035/1980, ΦΕΚ 60/1980 τ. Α., που περιελάμβανε εξετάσεις στη Β' και Γ' Λυκείου ταυτόχρονα. Το σύστημα αυτό ίσχυσε μόνο για δύο χρόνια, από το 1980-82, αφού επικρίθηκε για την πολυπλοκότητά του, την απορρύθμιση των λυκειακών σπουδών με τις διαδοχικές εξετάσεις στη Β' και Γ' Λυκείου, την πρόκληση έντονου ψυχικού άγχους στους μαθητές και στους γονείς τους και την αύξηση της παραπαιδείας (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των ετών 1981-85 έγινε πρόβλεψη για περιορισμό της παραπαιδείας και την παροχή ίσων ευκαιριών με το Ν.1304/1982, καθώς με το άρθρο 26 ιδρύθηκαν τα Μ.Π.Κ., ενώ με το άρθρο 27 θεσπίστηκε η πρόσθετη εσωσχολική βοήθεια σε μαθητές της Α' και Β' τάξης του Λυκείου, που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στην πράξη, όμως, αποδείχθηκε ότι δεν εξουδετερώθηκαν ορισμένοι ανασταλτικοί και ακυρωτικοί μηχανισμοί της θεσμικής αυτής καινοτομίας, που είχαν να κάνουν με την υποδομή, την πλαισίωση των κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού, την παροχή οικονομικών κινήτρων κ.ά. Τα κρατικά αυτά φροντιστήρια επικρίθηκαν ότι στερούνταν παιδαγωγικής σκοπιμότητας, γιατί αποτελούσαν κατά κάποιο τρόπο επίσημη αναγνώριση της αναγκαιότητας των ιδιωτικών φροντιστηρίων χωρίς τελικά να καταφέρουν να τα ανταγωνιστούν αποτελεσματικά στη διοικητική οργάνωση και διδακτική πείρα των καθηγητών (Κασσωτάκης, 1991).

Επιπλέον, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο με το Ν.1566/85 αποτελεί μέτρο απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης που συνηγορεί στη μείωση των παραεκπαιδευτικών φαινομένων (Ευαγγελόπουλος, 1998). Αυτό το μέτρο ευθυγράμμισε τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σημείο αυτό με εκείνη των δυτικοευρωπαϊκών χωρών, των οποίων η τακτική στηριζόταν στην “αναβολή της διαφοροποίησης” (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη 1990). Έτσι, αυξάνεται η διαπερατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κυρίως όσον αφορά το λυκειακό απολυτήριο (Glowka, 1990), ενώ παρατηρείται μετάθεση των επιλεκτικών φραγμών από το σημείο επαφής στοιχειώδους / μέσης εκπαίδευσης στο ανάλογο μέσης / ανώτατης εκπαίδευσης.. Είναι φανερό ότι η τάση μεταφοράς του τελετουργικού της επιλογής προς το τέλος της λυκειακής βαθμίδας συνοδεύεται από την αποφασιστική σημασία που αποκτά η συγκεκριμένη επιλογή για την εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου

καθορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική του ένταξη (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1990).

2.7 ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1990

Στα μέσα της δεκαετίας του '90, η οργάνωση της λυκειακής βαθμίδας ανασχηματίζεται με την κατάργηση των τριών τύπων Λυκείου που ίσχυαν μέχρι τότε : του θεωρητικού Γενικού Λυκείου, του κοινωνικά απαξιωμένου Τεχνικού και Επαγγελματικού Λυκείου και του περιθωριοποιημένου Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Κασσωτάκης, 1997). Με το Ν. 2525/97 το Ενιαίο Λύκειο καθιερώνεται ως μοναδικός τύπος Λυκείου στην Ελλάδα. Προβλέπεται επίσης ένα παράλληλο σύστημα εκπαίδευσης μετά το Γυμνάσιο με τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) για την αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης και τη δημιουργική της σύνδεση με την αγορά εργασίας (Σχέδιο Νόμου «Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση», Άρθρο 1 και Εγκύκλιος Γ2/4537/3/8/98).

Με την εισαγωγή του νέου τύπου Λυκείου εφαρμόζεται νέο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, εισάγονται νέα διδακτικά αντικείμενα, αναμορφώνεται το διδακτικό υλικό. Γενικά, όμως η ανάπτυξη μηχανισμών συμπίεσης του μαθητικού πληθυσμού προς τα κάτω μέσα από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μηχανισμών επιλογής, την αύξηση της εξεταστέας ύλης και των αντικειμένων και την πολυπλοκότητα του τρόπου διατύπωσης των θεμάτων εξέτασης (Μυλωνάς 1998) τροφοδοτεί ακόμα περισσότερο το φροντιστηριακό δίκτυο.

Έτσι, στα πλαίσια του νέου συστήματος του Ενιαίου Λυκείου, τα φροντιστήρια όχι μόνο δεν πλήττονται, αλλά αποκτούν διευρυμένες αρμοδιότητες αναλαμβάνοντας να παίξουν ένα επιπλέον ρόλο, «αυτόν του προσανατολιστή, αφού υποδεικνύουν στους μαθητές ποιες θα είναι οι σωστότερες επιλογές μαθημάτων για να συγκεντρώσουν ευκολότερα τα μόρια που χρειάζονται για την εισαγωγή τους σε κάποια σχολή ... χρησιμοποιώντας τελικά ένα πολύ κατευθυντικό μοντέλο εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού» (Κωνσταντοπούλου, 1999). Η αναπροσαρμογή των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης στην κατεύθυνση όχι μόνο της προετοιμασίας των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά και της ενίσχυσης της επίδοσης των μαθητών μέσα στο σχολείο αποτέλεσε ενισχυτικό παράγοντα για την επέκτασή τους (Κωνσταντοπούλου, 1999). Σύμφωνα με έρευνα, που έγινε με την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους, βρέθηκε ότι ενώ το 1984 το 64% των μαθητών παρακολουθούσαν φροντιστήριο και ιδιαίτερο μάθημα, το 1993 το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 95% (Κωνσταντοπούλου, 1999).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : Μαθητές Γενικών Λυκείων της Αθήνας που παρακολούθησαν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους.

	1984	1993
Φροντιστήρια	54,6%	65%
Ιδιαίτερα μαθήματα	9,4%	30%
Σύνολο	64%	95%

Αυτή η ιδιωτικοποιημένη ροπή στην εκπαίδευση ως διεθνές φαινόμενο εκφράζεται και με την αύξηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και με τη μετάθεση του βάρους χρηματοδότησης της παιδείας από το κράτος στο μαθητή (Geiger, 1988). Η «πολιτική της γονεϊκής επιλογής», η οποία εμφανίζεται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, αφορά τη δυνατότητα επιλογής και παρέμβασης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους, γεγονός που έμμεσα οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης προβάλλοντας μια καταναλωτική αντίληψη για τη γνώση. Η ανταγωνιστική δεοντολογία, η εξατομίκευση των εκπαιδευτικών κινήτρων και η αντίληψη για την ανταλλακτική διάσταση της γνώσης σε συνδυασμό με την προϊούσα ιδιώτευση λειτουργούν ως ενδογενείς πηγές έντασης συνθέτοντας μια προοπτική ρήξης με τους σκοπούς και τη διάρθρωση του επίσημου εκπαιδευτικού δικτύου. Εξάλλου, η περιφρόνηση της τεχνικής – χειρωνακτικής εργασίας, η άκριτη προτίμηση των ακαδημαϊκών επαγγελμάτων, η επιδίωξη μόνιμης απασχόλησης στο Δημόσιο, η εξασφάλιση υψηλού κοινωνικού κύρους περισσότερο μέσω των σπουδών παρά μέσω της επαγγελματικής απόδοσης και ο προσανατολισμός όχι σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, αλλά σε γενικούς τομείς δραστηριοτήτων εμφανίζονται στην Ελλάδα πιο

έκδηλα από ό,τι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Ψαχαρόπουλος, Παλαιοκρασάς, 1990). Παράλληλα, μέσω της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης οι πολίτες αισθάνονται πιο άμεσα το δικαίωμα της επιλογής και της συμμετοχής στην εκπαίδευση, δικαίωμα και ευθύνη που νιώθουν ότι στερούνται από την επίσημη εκπαίδευση (Ηλιού, 1984). Έτσι, οι οικογενειακές στρατηγικές στην Ελλάδα συνοψίζονται στην προώθηση της ατομικής ανέλιξης και εκφράζονται με εκπαιδευτικές επενδύσεις μέσα από την υπερζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση και την ανάληψη των ατομικών εξόδων των νέων για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα (Τσέλικα, 1991). Η φροντιστηριακή ζήτηση, που φαίνεται να έχει τις ρίζες της περισσότερο στην κοινωνική νοοτροπία και την αριστοκρατία του πνεύματος παρά στις αδυναμίες του δημόσιου σχολείου (Παπαδάκης, 1976) αποτυπώνεται ενδεικτικά στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 : Αριθμός φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης σε δύο διαφορετικά χρονικά διαστήματα

Σχολικά έτη	Φροντιστήρια μέσης εκπ/σης
1995-96	2.040
1999-00	2.800

ΠΗΓΗ : ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, τμήμα Φροντιστηρίων.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το φροντιστήριο, με οποιαδήποτε μορφή του, αποτελώντας μια ιστορική πραγματικότητα διαμορφωμένη από ένα σύνολο κοινωνικών και εκπαιδευτικών συγκυριών, έχει εμφολωθεί στη συνείδηση των Ελλήνων ως μια πρακτική εξασφάλισης ατομικής και οικογενειακής καταξίωσης διαμέσου των αυξημένων ευκαιριών που παρέχει για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό δεν μπορεί να ειπωθεί ότι το φροντιστήριο αποτελεί αυτόνομο φαινόμενο, καθώς συνδέεται περισσότερο με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παρά με συγκεκριμένες μορφές και μηχανισμούς εξετάσεων (Ανδρέου, 1993).

Η ιδιαιτερία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που σημαδεύτηκε από την ανάγκη υπέρβασης της πνευματικής καθυστέρησης, που επέφερε η τουρκική κατοχή των 400 χρόνων (Κυρίδης, 1997) οδήγησε στην υπερεκτίμηση της “ανιδιοτελούς” γνώσης και την περιφρόνηση της χρησιμοθηρικής. Τα ιδεολογικά ψήγματα αυτής της επαναστατικής και μετεπαναστατικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας κυοφορούνται και στη μετέπειτα σχολική πραγματικότητα. Ο μονοδιάστατος και κατακόρυφος προσανατολισμός, που παρουσίασε από την αρχή η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγούσε τους μαθητές στη μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη με τελικό σκοπό την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο (Τζάνη, 1988) διευκόλυνε την καθιέρωση του φροντιστηρίου (Δήμου, 1999).

Παράλληλα, η παροχή μη ικανοποιητικών οικονομικών ερεισμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλεί προβλήματα, όχι μόνο ποσοτικού, αλλά και ποιοτικού χαρακτήρα οδηγώντας ακριβώς στη «διαμόρφωση μιας παράλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολύμορφες εκφάνσεις» (Πεσμαζόγλου, 1987). Η αποδοχή συμπίεσης της επίσημης εκπαίδευσης με το ιδιωτικό παραεκπαιδευτικό δίκτυο μαθημάτων οδηγεί στη σμίλευση ανισωτικών εκπαιδευτικών προτύπων, που αντιβαίνουν όχι μόνο στις προθέσεις της επίσημης πολιτείας αλλά και σε πρωταρχικά ζητήματα ηθικής τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρέου Α., (1993) *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης.
- Ανθογαλίδου - Βασιλακάκη Θ., (1980) *Η οργάνωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μετά τη μεταρρύθμιση του 1976*, Ιωάννινα, Φιλοσοφική Σχολή Παν/μίου Ιωαννίνων.
- Δημαράς Α., (1990) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*, Αθήνα, εκδ. Ερμής, Δήμου Γ., (1999) *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος Σ., (1998) *Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιού Μ., (1984) *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα, Πορεία.
- Καραποστόλης Β., (1984) *Η καταναλωτική συμπεριφορά στην ελληνική κοινωνία 1960- 1975*, Αθήνα, Εξάντας.
- Κασσωτάκης Μ., (1991) Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, Ι.Ν. Κανάκης (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Κασσωτάκης Μ., (1997) Η αναβάθμιση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Αναβάθμιση της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης – Έκθεση Εργασιών*, Λευκωσία.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., (1990) Οι εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 76, σ. 85-111.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., (1995) Οι εξετάσεις, η εκπαιδευτική πολιτική και το κοινωνικό πλαίσιο στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., (1998) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κυρίδης Α., (1997) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου Δ., (1999) Η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και τα όρια της μεταρρύθμισης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, σ. 71-82.
- Μιχόπουλος Α., (1994) *Νομικό πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Μπαλαλάκος Χ., (1995) Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Μπουζάκης Σ., (1987) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μυλωνάς Θ., (1982) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μυλωνάς Θ., (1998) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Νούτσος Χ., (1995) Η ιστορικότητα των γενικών εξετάσεων στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., (1980) *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Τεκμήριο.
- Παπαγεωργίου Β., (1992) Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού, *Τα Εκπαιδευτικά*, 25-26, σ.114-127.
- Παπαδάκης Γ., (1976) *Νομοθεσία της Εκπαιδεύσεως, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Αθήναι, «Κνωσός».
- Παπάζογλου Μ., (1984) *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας*, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Παπαπάνος Κ., (1970), *Χρονικό – Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδύσεως*, Αθήνα, Αμερικανικό Κολλέγιο Θηλέων Αθηνών.
- Πεσμαζόγλου Σ., (1987) *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Σπυρόπουλος Κ., (1994) Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο Καλαβάσης Φ., Μείμαρης Μ.,(επιμ.) *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου.
- Τζάνη Μ., (1988) *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Τσουκαλάς Κ., (1987) *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα. Θεμέλιο.
- Τσέλικα Η., (1991) *Νεολαία και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1974), *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-73*, Αθήναι, Εθνικό Τυπογραφείο.

Χαραλάμπους Δ., (1991) Το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Από τη μεταπολεμική στη μεταπολιτευτική Ελλάδα, στο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1975-1990. Προοπτικές*, Αθήνα, Πρακτικά.

Ψαχαρόπουλος Γ., Παλαιοκρασάς Γ., (1990) Η τεχνική επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση : προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 12, σ.130-217.

Geiger R.L.,

(1988) *Privatisation of Higher Education : International Trends and Issues*, International Council for Educational Development, Princeton.

Glowka D., (1990) Η δομή της λυκειακής βαθμίδας και η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 12, σ. 1-15

Αθήνα, Ιανουάριος 1897. Όταν ο αστυνόμος Μπαϊρακτάρης πολιορκούσε το Πανεπιστήμιο και η πολιτική εξουσία ποδηγετούσε τα όργανα διοίκησής του

Εμμανουήλ ΦΥΡΙΠΠΗΣ
Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τον Δεκέμβριο του 1896 έως και τον Ιανουάριο του 1897 διαδραματίστηκαν στην Αθήνα πολύ σοβαρά γεγονότα με πρωταγωνιστές τους φοιτητές του Εθνικού Πανεπιστημίου. Τα γεγονότα αυτά, γνωστά ως «Γαλβανικά» ή «Πανεπιστημιακά», ξεκίνησαν με αφορμή λεκτικό επεισόδιο μεταξύ του Καθηγητή της Ιατρικής Σχολής Ι. Γαλβάνη και φοιτητών του και κατέληξαν σε κατάληψη του Πανεπιστημίου από φοιτητές όλων των Σχολών και σε πολιορκία του από τις αστυνομικές και τις στρατιωτικές δυνάμεις της εποχής.

Με την εργασία αυτή διερευνήθηκε ειδικότερα η στάση που τήρησαν τα όργανα της διοίκησης του Πανεπιστημίου απέναντι στα γεγονότα αυτά, τα οποία από κάποιους χαρακτηρίστηκαν ως το «πρώτο Πολυτεχνείο». Από την έρευνα που διενεργήθηκε στα πρακτικά των συνεδριάσεων της Συγκλήτου, αλλά και στη σχετική με το θέμα πανεπιστημιακή αλληλογραφία, προέκυψαν ξεκάθαρα οι λανθασμένοι χειρισμοί του θέματος, τόσο από την πλευρά του Πρυτάνεως του Πανεπιστημίου, όσο και από την πλευρά των μελών της Πανεπιστημιακής Συγκλήτου. Τα όργανα αυτά με τις πράξεις τους, τις αποφάσεις τους και με τη γενικότερη στάση τους, συνέβαλαν αποφασιστικά στη δημιουργία ανεξέλεγκτων καταστάσεων εντός των χώρων του Πανεπιστημίου, με παρ' ολίγον τραγικά αποτελέσματα.

ABSTRACT

From December 1896 until January 1897, many serious events unfolded in Athens spurred by the students of the National University. These events, also known as “Galvanika” or “Panepistimiaka”, were caused by a series of verbal exchanges between Professor I. Galvani of the Medical School and his students. Consequently, the University was seized by both the students and the police and military forces.

This essay puts forth the stance that was taken by the administrative body of the University in light of these events, which many have labeled “the first Polytechneio”. The thorough research through the Minutes of the Senate as well as the related correspondence, showed clearly the event’s mishandling by both the Rector of the University and the Members of the Senate. These organs whose actions, decisions and general stance vis-à-vis the issue, enabled the uncontrollable and chaotic circumstances into the university’s property which nearly had a tragic outcome.

1. ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Το πρώτο μισό της τελευταίας δεκαετίας του 19ου αιώνα στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές στην πολιτική ηγεσία του και από οξύτατα, οικονομικά, πολιτικά και εθνικά προβλήματα. Οι αποτυχίες των κυβερνήσεων του Χαρ. Τρικούπη (10 Ιουνίου 1892 -3 Μαΐου 1893 και 30 Οκτωβρίου 1893 – 12 Ιανουαρίου 1895) και του Σωτ. Σωτηρόπουλου (3 Μαΐου 1893 – 30 Οκτωβρίου 1893) να εξασφαλίσουν εξωτερικό δάνειο για την ικανοποίηση των ξένων πιστωτών του δημοσίου,

υποχρέωσαν τον Χαρ. Τρικούπη να ανακοινώσει την 1η Δεκεμβρίου του 1893 στη Βουλή των Ελλήνων την πτώχευση του ελληνικού κράτους. Ακολούθησε η υπηρεσιακή εξωκοινοβουλευτική κυβέρνηση του Νικολάου Δηλιγιάννη (12 Ιανουαρίου 1895 – 31 Μαΐου 1895) και οι εκλογές της 16ης Απριλίου του 1895 με νικητή το Εθνικό κόμμα του Θεόδωρου Δηλιγιάννη. Εκμεταλλευόμενο πλήρως τη λαϊκή δυσaréσκεια κατά του Χαρ. Τρικούπη, όχι μόνο για τις μέχρι τότε εφαρμοσμένες πολιτικές του, αλλά και για τις προεκλογικές του εξαγγελίες σε κυρίαρχα θέματα της εποχής που είχαν σχέση με τη χρεωκοπία του κράτους, τη μείωση των δημοσίων εσόδων, τη μείωση των φορολογικών βαρών, τις περικοπές κοινωνικών παροχών, την επιβολή διδάκτρων για τη φοίτηση στο Εθνικό Πανεπιστήμιο κ.ά., το κόμμα του Θ. Δηλιγιάννη κέρδισε τις εκλογές της 16ης Απριλίου του 1895 με 156 έδρες έναντι 21 του Χ. Τρικούπη, 20 του κόμματος του Ράλλη, 5 του Λεων. Δελιγιώργη και 2 του Κων. Καραπάνου.

Παρά τη συντριπτική πλειοψηφία των βουλευτών της στη Βουλή, η νέα κυβέρνηση του Θ. Δηλιγιάννη, δεν μπόρεσε να επιλύσει κανένα από τα σοβαρά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα του τόπου. Επέδειξε αδυναμία συμφωνίας με τους πιστωτές του εξωτερικού κρατικού χρέους (Σ. Μαρκεζίνη, 1973: 275-276), αδυναμία επίλυσης του σταφιδικού παρακρατήματος (Βλέπε πρακτικά συνεδριάσεων Βουλής της 12ης και 27ης Φεβρουαρίου και 7ης και 8ης Μαρτίου του 1896), αδυναμία μείωσης των φορολογικών βαρών των πολιτών (Σ. Μαρκεζίνη, ο.π.: 699), αδυναμία επίλυσης αγροτικών προβλημάτων (στο ίδιο : 599) κ.ά. Επιπρόσθετα, τη νέα πολιτική ηγεσία απασχολούσαν και τα σοβαρά θέματα της Κρήτης οι κάτοικοι της οποίας βρισκόταν σε αναβρασμό: « *Εκτός από το παλλαϊκό αίτημα της ενώσεως της νήσου με την Ελλάδα, υπέβασκε οξύτατο και το αγροτικό ζήτημα. Ο ακτήμων αγροτικός πληθυσμός της, διπλά υποτελής στη σουλτανικά εξουσία και τους μπέηδες φεουδάρχες, κινούνταν μέσα στα πλαίσια του ένοπλου εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα για την απαλλαγή του από την καταπίεση των γαιοκτημόνων και τη διανομή της γης στους καλλιεργητές*». (Τ. Βournά, 1980: 551). Παράλληλα με τα εσωτερικά προβλήματα, η κυβέρνηση είχε αναλάβει και την προετοιμασία επανάλωσης της τέλεσης των Ολυμπιακών αγώνων οι οποίοι διεξήχθησαν τελικά από 24 Μαρτίου μέχρι 2 Απριλίου του 1896 στο Παναθηναϊκό στάδιο.

Μέσα σ' αυτό το πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο τη περιόδου, το Εθνικό Πανεπιστήμιο, σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα θα συμπλήρωνε τα εξήντα χρόνια λειτουργίας του. Στη συνέχεια, πολύ περιληπτικά, θα αναφερθώ και στα πανεπιστημιακά δρώμενα της εποχής, προκειμένου να αποτυπώσω την εικόνα και της κατάστασης που επικρατούσε στο χώρο αυτό, λίγο πριν ξεσπάσουν τα φοιτητικά γεγονότα από το Δεκέμβριο του 1896 μέχρι τον Ιανουάριο του 1897.

2. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ

Το Εθνικό Πανεπιστήμιο^[1] λίγο προτού κλείσει ο 19ος αιώνας έχει συμπληρώσει περίπου 60 χρόνια λειτουργίας. Από τις σχολές του είχαν πάρει το πτυχίου τους χιλιάδες νέοι^[2], ενώ η ζήτηση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εξακολουθούσε να είναι ιδιαίτερα μεγάλη, κυρίως για τις σχολές της Νομικής και της Ιατρικής.^[3] Από το ακαδημαϊκό έτος 1891-1892 μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 1896-1897 είχαν εγγραφεί 5.401 φοιτητές στις σχολές του ως ακολούθως:^[4]

Θεολογική	: 71
Φιλοσοφική	: 886
Νομική	: 2593
Ιατρική	: 1610
Φαρμακευτική	: 241

Σύνολο 5401

Το διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου αποτελείτο το ακαδ. έτος 1895-96 από 55 τακτικούς καθηγητές από τους οποίους: οι 4 δίδασκαν στη Θεολογική, οι 11 στη Νομική, οι 18 στην Ιατρική και οι 22 στη Φιλοσοφική σχολή. (Κ. Λάμπας, ο.π. : 164).

Η Διοίκηση του Πανεπιστημίου, (σύμφωνα με το Δ/γμα της 14ης Απριλίου του 1837 όπως αυτό τροποποιήθηκε με το Β.Δ. της 10/22 Οκτωβρίου του 1841) ασκείτο από τον Πρύτανη, τον Αντιπρύτανη (πρώην πρύτανης), τους Κοσμήτορες των Σχολών και τέσσερις καθηγητές. Οι Κοσμήτορες των σχολών εκλέγονταν με ψηφοφορία από τους καθηγητές της σχολής τους. Αυτή ήταν πολύ περιληπτικά η δομή της διοίκησης του Πανεπιστημίου κατά την περίοδο που εξετάζουμε και σε γενικές γραμμές και η σύνθεση της πανεπιστημιακής κοινότητας δηλαδή των καθηγητών και των φοιτητών. Μια κοινότητα, που από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού, είχαν απασχολήσει πάρα πολλά θέματα όχι μόνο της πανεπιστημιακής αλλά και της πολιτικής και κοινωνικής ζωής του τόπου μας.

Για την υπό εξέταση περίοδο τα θέματα που την απασχολούσαν ήταν και πολλά και ποικίλα. Ήδη από το ακαδ. έτος 1882-83 φοιτητικές κινητοποιήσεις και ταραχές, εξαιτίας της αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών τελών στους φοιτητές από την Κυβέρνηση Χαρ. Τρικούπη, είχαν προκαλέσει σοβαρές δυσλειτουργίες και εντάσεις εντός του Πανεπιστημίου και προβλήματα στην πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου. Φοιτητικές κινητοποιήσεις είχαν εκδηλωθεί και στην αρχή του ακαδ. έτους 1888-89. Με στόχο να υπερασπιστούν την εγχώρια υφαντουργία οι φοιτητές διαδήλωσαν εναντίον των εισαγόμενων υφαντουργικών προϊόντων. Σε ανοιχτή συγκέντρωση στα Προπύλαια εξέφρασαν την αντίθεσή τους κατά της πρακτικής αυτής και καθιστούσαν υπεύθυνη την Κυβέρνηση, ενώ κατά τη διάρκεια της διαμαρτυρίας-πορείας- τους συνελήφθησαν δεκατρείς και οδηγήθηκαν στις φυλακές της Ακροναυπλίας. Την ίδια περίοδο περίπου, την πανεπιστημιακή κοινότητα απασχολούσαν ακόμα δυο σημαντικά θέματα. Το ένα ήταν γλωσσικό και είχε σχέση με την έκδοση του έργου του Ψυχάρη «*Το ταξίδι μου*», και το άλλο ήταν κοινωνικο-πολιτικό και είχε σχέση με τον περιορισμό του αριθμού των φοιτητών που εισήγοντο στο Πανεπιστήμιο.

Η τελευταία 10ετία του 19ου αιώνα, σε συνέχεια των όσων περιγράψαμε προηγουμένως, ήταν και αυτή αρκετά ενδιαφέρουσα από άποψη φοιτητικών δραστηριοτήτων- κινητοποιήσεων. Τον Ιούλιο του 1892 με το νόμο ΒΝΔ' επιβλήθηκαν στους φοιτητές του Πανεπιστημίου καθώς και στους μαθητές των γυμνασίων και των ελληνικών σχολείων δίδακτρα (εκπαιδευτικά τέλη) πολύ υψηλότερα από εκείνα που κατέβαλαν μέχρι τότε. Το γεγονός αυτό κινητοποίησε άμεσα τους φοιτητές και τους πολίτες με ποικίλες αντιδράσεις που κλιμακώθηκαν με συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας και με διαδηλώσεις. Για να εκφράσουν την αντίθεσή τους ακόμα πιο πιεστικά στο νομοθέτημα αυτό, οι φοιτητές του Εθνικού Πανεπιστημίου εξέδωσαν δύο φοιτητικές εφημερίδες (το *Πανεπιστήμιο* και την *Εθνική Ελπίδα*) και μέσω αυτών δημοσιοποιούσαν τις απόψεις τους όχι μόνο για θέματα που είχαν σχέση με τη δωρεάν εκπαίδευση, το φοιτητικό συνδικαλισμό, τους καθηγητές, το πανεπιστημιακό άσυλο, κ.ά., αλλά και για θέματα που αφορούσαν την πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου. Κινητοποιήσεις-διαδηλώσεις και απεργίες στον πανεπιστημιακό χώρο εκδηλώθηκαν και στις αρχές του ακαδ. έτους 1894/95. Η επιβολή αυστηρών εξετάσεων για τους φοιτητές από τη Νομική σχολή και η παύση του νεοδιορισθέντος καθηγητή της Φιλοσοφικής Α. Οικονόμου πυροδότησαν μια σειρά φοιτητικών κινητοποιήσεων για δύο περίπου μήνες. «*Αντιδρώντας στις κινητοποιήσεις των φοιτητών, αλλά και στο ίδρυμα γενικά, ο γραμματέας της αστυνομίας Αθηνών και φοιτητής στο Πανεπιστήμιο Μιλτιάδης Έβερετ, όχι μόνο χειροδίκησε εις βάρος φοιτητή, αλλά εξύβρισε το ίδιο το ίδρυμα, πράγμα που ξεσήκωσε τη γενική κατακραυγή. Επί μια εβδομάδα το κέντρο και το ίδρυμα παραδόθηκαν στη οχλαγωγία και στις βιαιότητες στρατού και αστυνομίας, καθώς χρησιμοποιήθηκαν εφ όπλου λόγχες στην εκδίωξη των φοιτητών*». (Γ. Γιάνναρης, 1993: τ.1, 268).

Λίγο προτού ξεσπάσουν τα γεγονότα του Ιανουαρίου του 1897 το κλίμα εντός των χώρων του Πανεπιστημίου φορτίσθηκε ιδιαίτερα από τις απεργιακές κινητοποιήσεις των φοιτητών της Ιατρικής σχολής. Με κύρια αιτήματά τους: Τη σύσταση ιατρικού φροντιστηρίου, αλλαγές στο εξεταστικό τους σύστημα και μεταρρυθμίσεις στις διαδικασίες διεξαγωγής των διπλωματικών τους εργασιών, κατέβηκαν σε απεργία προκαλώντας παράλληλα προβλήματα και σε άλλες σχολές ιδίως τη Νομική, της οποίας οι φοιτητές εξακολουθούσαν να επιζητούν μεταρρυθμίσεις στο εξεταστικό τους σύστημα.

Αυτό ήταν σε γενικές γραμμές και το κλίμα που είχε διαμορφωθεί μέσα στους κόλπους της πανεπιστημιακής κοινότητας λίγο προτού ξεσπάσουν τα επεισόδια των φοιτητών της Ιατρικής σχολής με τον καθηγητή τους Ι. Γαλβάνη. Επεισόδια που ξεκίνησαν στις 17 Δεκεμβρίου του 1896 και μέσα σε λίγο διάστημα πυροδότησαν μια δυναμική γενική φοιτητική εξέγερση το χρονικό και τις εξελίξεις της οποίας θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

3. Η ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΕΞΕΓΕΡΣΗ ΤΟΥ 1896. ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ

Αφορμή για τη φοιτητική εξέγερση του 1896 υπήρξε μια προσωπική διαμάχη μεταξύ του καθηγητή της Ιατρικής Ιουλίου Γαλβάνη και φοιτητών του (εξ' ου και τα επεισόδια ονομάστηκαν «*Γαλβανικά*»), τους οποίους καθυστέρουσε να εξετάσει για το πτυχίο τους. Πιο συγκεκριμένα, ο καθηγητής ζητούσε από τους 4ετείς φοιτητές προκειμένου να γίνουν δεκτοί στις διδακτορικές των εξετάσεις στο μάθημα της χειρουργικής, να προσκομίζουν αποδείξεις των συναδέλφων του καθηγητών, ότι παρουσίασαν στις πανεπιστημιακές τους κλινικές έναν ασθενή, τον οποίο εξέτασαν, συνέταξαν το ιστορικό του και προέβησαν σε σχετική ιατρική γνωμάτευση. Οι φοιτητές όμως δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τη διαδικασία αυτή και ο Γαλβάνης αρνείτο να τους χορηγήσει αποδείξεις, με αποτέλεσμα να καθυστερούν οι φοιτητές να πάρουν το πτυχίο τους.

Επιτροπή που συστάθηκε από τους φοιτητές και συζήτησε τα προβλήματα στις 17/12/1896 με τον καθηγητή Ι. Γαλβάνη, προκειμένου να βρεθεί λύση, δεν έφερε αποτέλεσμα. Ο καθηγητής συμπεριφέρθηκε

με περιφρονητικό τρόπο στους φοιτητές και δεν δέχθηκε άλλη λύση. Η απάντησή του: « *Είσθε ανάξιοι να κατέχητε τας φοιτητικὰς ἐδρας και ατιμάζετε την Ελλάδα και το Ελληνικόν πανεπιστήμιον*» αποτέλεσε την αφετηρία της αντιπαράθεσης. Οι φοιτητές της επιτροπής αποδοκιμάζοντας τον καθηγητή αποχώρησαν από τη συνάντηση ανταπαντώντας του: «*Είσθε σεις ανάξιος να κατέχητε την καθηγητικήν ἐδραν του Εθνικού Πανεπιστημίου*»^[5]. Μαζί με τους άλλους συμφοιτητές τους αποφάσισαν να δράσουν άμεσα και συλλογικά. Αφού συνέστησαν νέα επιτροπή από 46 άτομα με ψήφισμα ζήτησαν την απόλυση του καθηγητή Γαλβάνη. Ταυτόχρονα αφού έπεισαν και τους φοιτητές άλλων σχολών ότι η υβριστική συμπεριφορά του καθηγητή στρεφόταν εναντίον όλων των φοιτητών του Πανεπιστημίου, κήρυξαν γενική απεργία.

Την επομένη (18/12) ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου, Χρηστομάνος, συγκάλεσε έκτακτη Σύγκλητο με σκοπό να συζητήσει «το εν τη κλινική του καθηγητή Γαλβάνη αναφυέν ζήτημα». Στην εν λόγω συνεδρίαση ο Πρύτανης, αφού αναφέρθηκε στο πρόβλημα των εξετάσεων των φοιτητών της Ιατρικής για το μάθημα του καθηγητή Γαλβάνη και στο λεκτικό επεισόδιο που διημείφθη μεταξύ φοιτητών και καθηγητή, ανακοίνωσε και ψήφισμα των φοιτητών της Ιατρικής με το οποίο δήλωναν αποχή των από το μάθημα της Χειρουργικής και παράλληλα ζητούσαν την απόλυση του καθηγητή. Στη Σύγκλητο είχε κληθεί και παρίστατο και ο καθηγητής Γαλβάνης ο οποίος αφού ενημέρωσε τη Σύγκλητο για τα συμβάντα στην κλινική του στις 17 Δεκεμβρίου, υποστήριξε ότι δεν εξεστόμισε ύβρεις κατά των φοιτητών στο διάλογο που είχε μαζί τους και ότι «ουδέν άλλο έπραξεν ειμή να υποτιμήσει τους θορυβήσαντες και ατακτήσαντας χωρίς όμως να έχει την ελαχίστην πρόθεσιν δια της επιτιμήσεώς τους να προσβάλλει κάποιον από τους φοιτητές πράγμα το οποίο και εις τον χαρακτήραν του αντίκειται». Η Σύγκλητος αφού άκουσε τον καθηγητή, μετά από σχετική συζήτηση συνέταξε την παρακάτω ανακοίνωσή της : « *Η Ακαδημαϊκή Σύγκλητος συνελθούσα εις συνεδρίασιν την 18-12-1896 και εξετάσασα τα κατά την 17^{ην} του μηνός γενόμενα εν τη κλινική του καθηγητού κ. Γαλβάνη, επείσθη ότι ουδέν συνέβη εκ των διαδοθέντων. Ο κ. Γαλβάνης επιτίμησεν μόνον τους ατακτήσαντας εν τη παραδόσει του ουδαμώς δε εξεφράσθη κατά των ακροατών αυτού, πολλώ δε ολιγώτερον κατά του συνόλου των φοιτητών. Η Ακαδημαϊκή Σύγκλητος προτρέπει τους κ.κ. φοιτητάς να εξακολουθήσωσιν ησύχως το εαυτών έργον*».

Παρά την ανακοίνωση της Συγκλήτου, οι φοιτητές της Ιατρικής επέμεναν στις απόψεις- θέσεις τους και το Υπουργείο αποφάσισε να κλείσει η Ιατρική και το Νοσοκομείο για την αποφυγή επεισοδίων. Εν τω μεταξύ όμως οι φοιτητές αποφάσισαν τη συνέχιση του αγώνα και εξέλεξαν νέα επιτροπή από φοιτητές μετά από παραίτηση της πρώτης επιτροπής. Η νέα επιτροπή συνήλθε σε ζυθοπωλείο στο ΜΕΤΣ και αφού εξέλεξε πρόεδρο («τον εκ Γορτυνίας φοιτητή της Ιατρικής Ι. Παλαμίδη») και Γραμματέα, μετά από πολύωρη συζήτηση μεταξύ άλλων αποφάσισε:

- Να συνεχίσει να υποστηρίζει τις θέσεις των φοιτητών όπως αυτές είχαν διατυπωθεί στο ψήφισμα που είχε αποσταλεί στο Υπουργείο.
- Να οπλισθούν όλα τα μέλη της επιτροπής.
- Να συγκεντρώσουν και φοιτητές άλλων σχολών για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους.
- Να εκφράσουν τις διαμαρτυρίες των φοιτητών προς όλους τους καθηγητές του Πανεπιστημίου και να τους γνωστοποιήσουν ότι είχαν εξουσιοδοτηθεί από όλους τους φοιτητές να προβούν κατά την κρίση της επιτροπής στις απαραίτητες ενέργειες μέχρις ότου ικανοποιηθεί η εξυβρισθείσα υπό του καθηγητή Ι. Γαλβάνη τιμή του ελληνικού Πανεπιστημίου.

Σε δεύτερη συνεδρίασή της, η Σύγκλητος, ασχολήθηκε με το θέμα Γαλβάνη την 23/12/1896. Από τη μελέτη των πρακτικών της φαίνεται ότι ο Πρύτανης είχε δώσει εντολή για διενέργεια ένορκης διοικητικής εξέτασης-ανάκρισης για τα συμβάντα στην κλινική Γαλβάνη στον καθηγητή Κ. Πολυγένη. Η Σύγκλητος στην εν λόγω συνεδρίασή της, αφού άκουσε και τον καθηγητή Κ. Πολυγένη, ο οποίος είχε αρχίσει ανακρίσεις φοιτητών, συζήτησε και πάλι το θέμα και μετά από πολύωρο διάλογο στον οποίο έχουν καταγραφεί οι γνώμες όλων σχεδόν των συμμετεχόντων στη συνεδρίαση συγκλητικών αποφάσισε: «*Η Σύγκλητος αναστέλλουσα προς καιρόν πάσαν ανάκρισιν περί των λυπηρών συμβάντων εν τη κλινική του καθηγητού κ. Ι. Γαλβάνη αποφασίζει: εάν κατά την επανάληψιν των μαθημάτων^[6] οι φοιτηταί της Ιατρικής σχολής εξακολουθήσουν να ατακώσι, οπωσδήποτε διακόψει τα μαθήματα και τας εξετάσεις και να μην καταλογίσει το χειμερινόν εξάμηνον εις τον χρόνον της φοιτήσεως*».

Κατά την περίοδο των διακοπών των Χριστουγέννων και του νέου έτους, η αντιπαράθεση των φοιτητών της Ιατρικής με τον καθηγητή Ι. Γαλβάνη συνεχίστηκε με αποκορύφωμα τη δημόσια αποδοκιμασία του καθηγητή από τους φοιτητές έξω από το νοσοκομείο την 9/1/1897. Την οξύτητα και την κρισιμότητα της κατάστασης ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Χρηστομάνος, όπως προκύπτει από τα πρακτικά της Συγκλήτου της συνεδρίας της 9/1/1897, μετέφερε στον Υπουργό Παιδείας^[7] ο οποίος τους προέτρεψε να λάβουν αυστηρότερα μέτρα. Την ίδια άποψη φαίνεται να είχε και ο Πρόεδρος της Κυβερνήσεως σύμφωνα με δήλωση στη Σύγκλητο του μέλους της καθηγητή Πατσόπουλου. Πράγματι τα

μέλη της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου κατά την εν λόγω συνεδρίαση, εμφανώς επηρεασμένα και από τις προτροπές του Υπουργού και του Προέδρου της Κυβερνήσεως συζήτησαν πρόταση του Πρύτανη για προσωρινή διακοπή των μαθημάτων και των εξετάσεων της Ιατρικής σχολής. Όμως, η αντίθετη άποψη του Συγκλητικού Βάφα είχε αποτέλεσμα να δημιουργηθεί αντιπαράθεση μεταξύ των Συγκλητικών που οδήγησε σε αποχώρηση μελών της (Καραμήτσος και Χατζημιχάλης) και σε αδυναμία λήψης απόφασης.

Μετά τη διάλυση της Συγκλήτου και την αδυναμία λήψης απόφασης ιδιαίτερη σημασία έχουν για τη συνέχεια ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίστηκαν την κατάσταση τόσο ο Πρύτανης όσο και η Σύγκλητος του εθνικού Πανεπιστημίου. Από τα πρακτικά της συνεδρίασης της Συγκλήτου της 11^{ης} Ιανουαρίου 1897 προκύπτει ότι, ο Πρύτανης, αμέσως μετά τη διάλυση της Συγκλήτου 9/1/1897, μετέβη στον Πρόεδρο της Κυβέρνησης και Υπουργό Παιδείας προκειμένου να τον ρωτήσει: « *αν έμελλε να εγκρίνει μέτρα άτινα ήθελε λάβη η Ακαδημαϊκή Σύγκλητος*». Ο Πρόεδρος του απάντησε ότι το Υπουργείο είχε ήδη επιληφθεί του θέματος και έπρεπε να αναμείνει την απάντηση του Υπουργείου σε σχετική αναφορά (από 18/12/1896) των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής.^[8] Σε περίπτωση κατά την οποία το έγγραφο του Υπουργείου δεν επέφερε αποτελέσματα, τότε θα ενέκρινε ο Πρόεδρος της Κυβέρνησης μέτρα τα οποία θα ελάμβανε η Σύγκλητος.

Το έγγραφο- απάντηση του Υπουργείου προς τον Πρύτανη και τους φοιτητές (αρ. 18826/10-1-1897) μεταξύ άλλων ανέφερε την άρνηση του Υπουργείου να διερευνήσει τα παράπονα των φοιτητών προτού οι φοιτητές «*επαναγάγωσιν εαυτούς εις την τάξιν ήτις προσήκει εις τους ανακοινώνοντας εις την Αρχήν αδίκημα το οποίο υπολαμβάνουν ότι εγένετο αυτοίς και ζητούντες την ανόρθωσιν αυτού*». Παράλληλα το Υπουργείο επεσήμαινε στους φοιτητές ότι με την αναφορά τους εξετράπησαν της τάξεως για το λόγο ότι υπέγραψαν ψήφισμα « *παρασταθέντες ουχί ως ανακοινώνοντες αδίκημα, όπερ υπέλαβον ότι εγένετο αυτοίς, αλλ' ως κρίνοντες και αποφαινόμενοι αυτοί επί τούτου*». Τέλος τους προέτρεπε για λόγους τάξεως να ανακαλέσουν την αναφορά τους και να την επανυποβάλουν σύμφωνα με τις υποδείξεις του. Με το σκεπτικό του ανωτέρω εγγράφου φαίνεται να συμφώνησε η πρυτανεία του Πανεπιστημίου η οποία άμεσα απέστειλε σχετική ανακοίνωσή της προς τους φοιτητές της Ιατρικής Σχολής με ημερομηνία 10 Ιανουαρίου 1897 με το παρακάτω περιεχόμενο: «*Έχοντες υπόψει το υπ' αριθμ. 18826 έγγραφο του Υπουργείου της Παιδείας προς την Πρυτανείαν, γνωρίζομεν τοις φοιτηταίς της Ιατρικής Σχολής ότι συμφώνως προς τούτο δέον οι φοιτηταί να ανακαλέσωσι το εις την αναφορά αυτών της 18^{ης} Δεκεμβρίου προσαρτημένον ψήφισμα ως αντικείμενον προς τα υποχρεώσεις αυτών εις τας Πανεπιστημιακάς Αρχάς, ειτα δε αρμοδίως υποβάλωσι ό,τι δίκαιον παράπονον έχουσι, όπως η Κυβέρνησις σκεφθεί περί των ληπτέων μέτρων*». Το ανωτέρω έγγραφο της Πρυτανείας ενέκρινε η Σύγκλητος στη συνεδρίαση της 11/1/1897. Στην ίδια συνεδρίαση ο Πρύτανης ανακοίνωσε:

- επιστολή του καθηγητή Ι. Γαλβάνη με την οποία επέμενε ότι η δήλωσή του δεν είχε σκοπό να προσβάλλει τους φοιτητές παρά μόνο να επαναφέρει στην τάξη τους ατακτήσαντες κατά την ώρα του μαθήματος,
- έγγραφο προς τον Πρύτανη του Διευθυντή της Αστυνομίας, Μπαϊρακτάρη με το οποίο του ζητούσε ονομαστικό κατάλογο των φοιτητών « *των μη ακολουθούντων το μάθημα του καθηγητή Ι. Γαλβάνη, ίνα ούτω δυνηθώμεν να ανεύρωμεν τους υπαίτιους και καταδιώξωμεν αυτούς κατά τον νόμον*».

Για το νέο έγγραφο- δήλωση του καθηγητή Ι. Γαλβάνη, η Σύγκλητος δέχθηκε ότι μετά και από αυτή τη δήλωση του καθηγητή, το θέμα Γαλβάνη θεωρείται λήξαν. Το αίτημα του αστυνόμου η Σύγκλητος εμμέσως πλην σαφώς το απέρριψε επισημαίνοντας ιδιαιτέρως ότι το θέμα αφορά: «*εις την εσωτερικήν του Πανεπιστημίου τάξιν*» για τη οποία τόσο η Σύγκλητος όσο και η Πρυτανεία λαμβάνουν τα προσήκοντα μέτρα».

Η συζήτηση συνεχίστηκε στη Σύγκλητο της 11/1/1897 με τον Πρύτανη να αναφέρει ότι, ακόμα και μετά το έγγραφο του Υπουργείου το οποίο ανακοινώθηκε μέσω της Πρυτανείας στους φοιτητές αυτοί επέμεναν στο ψήφισμα της 18/12/1896 αρνούμενοι να το ανακαλέσουν, Η πρόταση του Πρύτανη προς τη Σύγκλητο για τη συνέχεια, αλλά και για τα ληπτέα μέτρα προέβλεπε:

- Την αποβολή των φοιτητών που μετείχαν στις επιτροπές που είχαν συσταθεί (καταγράφονται στα πρακτικά 53 ονόματα φοιτητών).
- Το κλείσιμο της Ιατρικής σχολής.

Μετά από συζήτηση που ακολούθησε η Σύγκλητος έκανε δεκτό μόνο το μέρος της πρότασης του Πρύτανη που αφορούσε το κλείσιμο της Ιατρικής σχολής. Πιο συγκεκριμένα ομόφωνα αποφάσισε:

1. «*Να διακοπώσι τα μαθήματα της Ιατρικής Σχολής ως και αι γενικαί και διδακτορικαί εξετάσεις αυτής,*
2. *Να μην καταλογισθή εις τον χρόνον της φοιτήσεως αυτών η χειμερινή εξαμηνία του ακαδημ. έτους 1896-97*» .

Εκτός από την παραπάνω απόφαση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει για την έρευνά μας και το σχετικό έγγραφο το οποίο συνέταξε η πρυτανεία του Πανεπιστημίου, προκειμένου να ανακοινώσει την ανωτέρω απόφαση της Συγκλήτου προς το Υπουργείο της Παιδείας. Επειδή θεωρούμε ότι αυτό καταδεικνύει με σαφήνεια τις σχέσεις εξάρτησης των πανεπιστημιακών αρχών από την κυβερνητική εξουσία, το παραθέτουμε αυτούσιο.

«Η Ακαδημαϊκή Σύγκλητος, συνελθούσα σήμερον Σάββατον 11^{ην} του μηνός και ώραν 12^{ην} και ακούσασα ευγνωμόνως το υμέτερον έγγραφον υπ' αριθμ. 18826 προς το οποίο δυστυχώς δεν συνεμορφώθησαν οι φοιτηταί της Ιατρικής προέβη εις την ακόλουθον απόφασιν:

- 1. Να διακοπώσι τα μαθήματα της Ιατρικής Σχολής ως και αι γενικαί και διδακτορικά εξετάσεις αυτής.*
- 2. Να μην καταχωρισθῇ εις τον χρόνον της φοιτήσεως αυτών χειμερινή εξαμηνία του ακαδημ. έτους 1896-97.*

Εις το έσχατον τούτο μέτρον ηναγκάσθη να προβῇ η Ακαδημ. Σύγκλητος αφού εις μάτην εξήντησε παν άλλον μέτρον προς αποκατάστασιν της τάξεως, παρακαλῶ δε υμάς Κύριε Πρόεδρε όπως προς ανόρθωσιν της διασαλευθείσης τάξεως ευδοκίσητε να εγκρίνητε την απόφασιν αυτής ταύτην.»

Η επόμενη συνεδρίαση πραγματοποιήθηκε στις 16 Ιανουαρίου ημέρα Πέμπτη και ώρα 11π.μ. στο σπίτι του Πρύτανη, λόγω ασθενείας του, όπως αναφέρεται στα πρακτικά. Όμως κατά το διάστημα των 5 ημερών το οποίο μεσολάβησε από το Σάββατο 5 Ιανουαρίου, ημερομηνία κατά την οποία η Σύγκλητος αποφάσισε το κλείσιμο της Ιατρικής σχολής, πολλά σοβαρά γεγονότα έλαβαν χώρα εντός και εκτός του Πανεπιστημίου με πρωταγωνιστές τον Πρύτανη, τους φοιτητές και τη Δ/ση της Αστυνομίας. Στα γεγονότα αυτά θα αναφερθούμε στη συνέχεια, αντλώντας τις σχετικές πληροφορίες κυρίως μέσα από τα πρακτικά της Συγκλήτου και τις καταθέσεις- περιγραφές του Πρύτανη Χρηστομάνου.

Δευτέρα 13/1/1897: Οι φοιτητές της Ιατρικής, μετά το κλείσιμο της σχολής τους ζητούν συμπαράσταση στον αγώνα τους και επιδιώκουν να ξεσηκώσουν και τους φοιτητές άλλων σχολών.

Τρίτη 14/1/1897: Φοιτητές από όλες τις σχολές του Πανεπιστημίου συγκεντρώνονται στα Προπύλαια για να εκφράσουν τη διαμαρτυρία τους τόσο για το θέμα Γαλβάνη, όσο και για το κλείσιμο της Ιατρικής Σχολής. Ο Διευθυντής της Αστυνομίας και ο Εισαγγελέας ζητούν από τον Πρύτανη τα ονόματα των πρωταιτίων των φοιτητών προκειμένου να τους συλλάβουν. **Ο Πρύτανης τα παραδίδει.** Η πράξη αυτή του Πρύτανη καταγράφεται, σύμφωνα με την αφήγησή του, ως ακολούθως στα πρακτικά της Συγκλήτου: *«την δε πρωϊαν της Τρίτης συνεπεία ταραχώδους συναθροίσεως προ των Προπυλαίων ο Δ/ντής της Αστυνομίας και ο Εισαγγελέας θέλοντας να συλλάβωσι τους πρωταιτίους με εκάλεσαν δι αστυφυλάκων εκ του μαθηματός μου εν τω πολυτεχνείω και μου εξήτησαν κατάλογον αυτών, όν προχείρως σημειώσας επέδωκα αυτοίς εκ του γραφείου της Πρυτανείας.»*

Τετάρτη 15/1/1897: Φοιτητές έχουν ήδη συλληφθεί από την αστυνομία και στους χώρους του Πανεπιστημίου επικρατεί γενικός ξεσηκωμός. Ο Πρύτανης μεταβαίνει στον Πρόεδρο της Κυβέρνησης για να του εκθέσει την κρισιμότητα της κατάστασης, να ζητήσει οδηγίες καθώς και αστυνομική δύναμη γύρω από το Πανεπιστήμιο και τη Νομική σχολή για την τήρηση της τάξεως.

Τα γεγονότα που έλαβαν χώρα στη συνέχεια πολύ παραστατικά περιγράφονται από τον Πρύτανη και καταγράφονται στα πρακτικά της Συγκλήτου ως ακολούθως: *« Και όντως, μόλις επιστρέψας περί ώραν 11π.μ. εκ της οικίας του κ. προέδρου παρετήρησα έκτακτον κίνησιν και συρροήν πλήθους εις την πλατείαν του Πανεπιστημίου και του Νοσοκομείου και ελέγετο ότι ερρίφθησαν πυροβολισμοί. Εισελθών εναντίον των προτροπών πολλών φίλων και φοιτητών φοβουμένων επίθεσιν κατ' εμού εις το Πανεπιστήμιον και μόλις αναγνωρισθείς, περιεκυκλώθην υπό μαινομένου πλήθους ωθούντος με εις τον διάδρομον της πρυτανείας εν μέσω ύβρεων, γιουχαϊσμάτων και απειλών. «Συ είσαι ο προδότης, άτιμε, ανάξιε να είσαι πρύτανης, συ έχουσες το αίμα τριών αποθνησκόντων συναδέλφων. Να πιούμε το δικό σου. Σε ετάξαμεν να υπερασπιστείς την τιμήν των φοιτητών και συ γίνεσαι υπόδουλος ατιμησάντων μας καθηγητών. Έξω. Έξω.» Φθάσας ενώπιον της κλειστής θύρας της Πρυτανείας ηθέλησα να προσφωνήσω, αλλά το ρεύμα με ώθησεν εις της αυλήν της κρήνης, εδέχθην πολλάς γροθιάς και πολλά ποδοκλοστήματα, εκτραπέντος πλειότερον των άλλων ενός Θεόδ. Ευστρ. Φίλια φοιτητού της Νομικής εκ Τρικάλων, όστις εξηρέθιζε το πλήθος κατ' εμού.»* Και κλείνει την αφήγηση των γεγονότων ο Πρύτανης με τις διαβεβαιώσεις που έδωσε στους συγκεντρωμένους φοιτητές για τις προθέσεις τις δικές του, της Συγκλήτου και της Κυβέρνησης, τόσο για την επίλυση του θέματος, όσο και για την αποφυλάκιση των συλληφθέντων φοιτητών. *« Η Κυβέρνησις, η Σύγκλητος και η Πρυτανεία εμφορούνται υπό του πόθου να εύρωσιν λύσιν αξιοπρεπή και εμπρέπουσαν....Θα προσπαθήσω παντί σθένει να απαλλάξω τους φυλακισθέντας εάν δεν είναι ένοχοι».* Πράγματι ο Πρύτανης μετέβει με ομάδα φοιτητών στην Αστυνομική Δ/ση προκειμένου να ελευθερώσει τους συλληφθέντες φοιτητές χωρίς όμως αποτέλεσμα.

Παράλληλα με τα όσα συνέβαιναν στους χώρους της Πρυτανείας και στην αστυνομική Δ/ση, οι φοιτητές προετοιμάζαν νέα συγκέντρωση- διαμαρτυρία στο αμφιθέατρο της Ιατρικής στο κεντρικό κτήριο του Πανεπιστημίου. Όμως ο Πρύτανης, προκειμένου να μην πραγματοποιηθεί η συγκέντρωση αυτή, μετά από συνεννόηση με τον Πρόεδρο της Κυβερνήσεως και το Δ/ντή της Αστυνομίας, έκλεισε όλες τις εισόδους του Πανεπιστημίου. Το κλείσιμο αυτό των εισόδων δεν στάθηκε ικανό να αποτρέψει τελικά την εισβολή των φοιτητών στο κεντρικό κτήριο του Πανεπιστημίου. Για το θέμα αυτό ο Πρύτανης αναφέρει: «Έμαθον δε δυστυχώς ότι πολύ πριν τις 2μ.μ. φοιτητές εισπηδήσαντες εκ των κιγκλίδων και παραβιάσαντες τα κλείθρα της εισόδου επλήρουν τα προαύλια.» Η κατάληψη των χώρων του Πανεπιστημίου από φοιτητές είχε ήδη πραγματοποιηθεί και οι αστυνομικές δυνάμεις είχαν ήδη αρχίσει να κάνουν την εμφάνισή τους πέριξ των χώρων του Πανεπιστημίου.

Τα γεγονότα τα οποία έλαβαν χώρα από τούδε και στο εξής περιγράφει ο Διον. Μαρκόπουλος (καταληψίας κι αυτός) ως ακολούθως: «Και τω όντι, την 2μμ. αίφνης πάσαι αι προς το πανεπιστήμιον άγουσαι οδοί κατελήφθησαν υπό αστυφυλάκων, συγχρόνως μία ίλη Ιππικού παρετάχθη προ των Προπυλαίων και της Ακαδημίας. Εις λόχος Ευζώνων κατηλύσθη υπό το περιστύλιον της ακαδημίας». Η Κυβέρνηση είχε την πληροφόρηση ότι εντός των χώρων του Πανεπιστημίου υπήρχαν περί τα 200 όπλα, μεγάλη ποσότητα δυναμίτιδος και μια αντλία από την οποία οι φοιτητές θα εκτόξευαν θειικό οξύ. Η αγγελία της πολιορκίας του Πανεπιστημίου πολύ σύντομα έγινε γνωστή στην Αθήνα και πλήθος πολιτών άρχισε να συρρέει πέριξ των χώρων του Πανεπιστημίου. « Παντοίαι δε εκυκλοφόρουν φήμαι, ότι η κυβέρνησις θα εκβιάση την εισόδον εν τω πανεπιστημίω πάση θυσία, αφ' ετέρου ότι οι φοιτηταί καλώς εφοδιασμένοι και οχυρωμένοι είναι αδύνατον να ενδώσωσι. Εκείνο δε όπερ περισσότερο εκυκλοφόρει, ήτο το εξής: οι φοιτητές έχοντες μεγάλη ποσότητα δυναμίτιδος, μελετώσι να ανατινάξωσιν εις τον αέρα το Πανεπιστήμιον μετά της βιβλιοθήκης εάν βιασθώσι».

Παράλληλα με τα όσα συνέβαιναν εντός και πέριξ των χώρων του Πανεπιστημίου, επιτροπή από φοιτητές της Ιατρικής, επισκέφθηκε τον Πρύτανη στο σπίτι του και του ζήτησε να στείλει επιστολή στον Πρόεδρο της Κυβερνήσεως να αποσύρει τις αστυνομικές και στρατιωτικές δυνάμεις γύρω από τους χώρους του Πανεπιστημίου. Σε αντίθετη περίπτωση οι φοιτητές ήταν αποφασισμένοι «να αποκρούσωσιν ενόπλιως την στρατιωτική δύναμιν». Πράγματι ο Πρύτανης αφού όπως αναφέρει στα πρακτικά, έλαβε το λόγο και την υπόσχεση της επιτροπής των φοιτητών «ότι άμα τη αποχωρήσει του στρατού ήθελον απέλθει και αυτοί», απέστειλε στον Πρόεδρο της Κυβερνήσεως την παρακάτω επιστολή:

«Εν Αθήναις της 15 Ιανουαρίου 1897

Σεβαστέ Κύριε Πρόεδρε.

Αναλαμβάνω την ευθύνη να τηρήσω τάξιν εν τω Πανεπιστημίω και τω περιβόλω αυτού, όθεν παρακαλώ να μην επιτρέψετε να εισέλθει εις αυτό ο στρατός και η αστυνομία καθ' ά φημίζεται σήμεραν.

Ευπειθέστατος

Ο πρύτανης Α. Χρηστομάνος.»

Όπως καταγράφεται στα πρακτικά, ο στρατός περί την 5^{ην} απογευματινή ώρα αποχώρησε. Δεν αποχώρησαν όμως από το Πανεπιστήμιο και οι καταληψίες φοιτητές οι οποίοι σύμφωνα με πληροφορίες που είχε ο Πρύτανης, «κομίσαντες όπλα, φυσίγγια και δυναμίτιδα, εξαρθρώσαντες τας θύρας, παρατάξαντες εκ των αιθουσών τας τραπέζας και τα καθίσματα εις τας αυλάς, καταβιβάσαντες τους πίνακας, διαρρήξαντες πάσας τας θύρας των αιθουσών και αποθηκών, πλην των γραφείων και του ταμείου, συντρίψαντες την έδραν του αμφιθεάτρου της Ιατρικής σχολής και διορίσαντες φρουράρχους τους εκ Μεσσηνίας Α. Τασσόπουλον και Β. Μπαρδόπουλον, ητοίμασθησαν να καταυλισθώσι οριστικώς εν τω πανεπιστημίω».

Δύο ώρες περίπου μετά την αποχώρηση του στρατού και της αστυνομίας, ο Πρύτανης μετέβη στο χώρο του Πανεπιστημίου, «καίτοι δεινώς πάσχων» όπως αναφέρει, προκειμένου να συναντήσει τους καταληψίες φοιτητές. Σε συζήτηση που είχε μαζί τους, μεταξύ των άλλων τους επεσήμανε: « Προ ολίγου, επιτροπή υμετέρα με εβεβαίωσε ότι άμα τη αποχωρήσει του στρατού ηθέλετε και υμείς απέλθει του Πανεπιστημίου, όπως αναλάβει απέναντι του κ. προέδρου της Κυβερνήσεως την βαρυσήμαντον προσωπικήν ευθύνην ότι θα επανέλθετε εις την τάξιν οπόταν ο στρατός αποχωρήσει. Μας εδώσατε τον λόγον της τιμής σας να εκκενώσετε το πανεπιστήμιον. Νυν δε δεν πράττετε όπως υποσχέθητε. Απεκδύομαι πάσης ευθύνης.. Η τάξις ην νυν προτίθεσθε να τηρήσητε εν τω πανεπιστημίω δεν είναι τάξις, είναι ανταρσία. Απέναντι των φοβερών και ανυπολογίστων συνεπειών ας δύναται η διαγωγή σας να έχει, ικετεύω υμάς να απέλθετε εις τα ίδια και να αφήσητε εμέ και τους υπαλλήλους του Πανεπιστημίου...να παραλάβωμεν εκ των χειρών υμών τας κλείδας του Πανεπιστημίου... Σας επιτάσσω και σας παρακαλώ, σας εκλιπαρώ να απέλθητε, είναι αύται αι τελευταίαι μου προς υμάς λέξεις. Καλήν νύκτα».

Όλα τα ανωτέρω έχουν καταγραφεί στα πρακτικά της Συγκλήτου της 16^{ης} Ιανουαρίου του 1897 ώρα 11π.μ. ως αφηγήσεις του Πρύτανη προς τα μέλη της Συγκλήτου. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε στην εν λόγω συνεδρίαση τα μέλη της Συγκλήτου καταρχήν εξέφρασαν τη σύμφωνη γνώμη τους με τις μέχρι τότε ενέργειες του Πρύτανη και τις θερμές τους ευχαριστίες για το σθένος και το ζήλο που επέδειξε. Συγκεκριμένα, ομόφωνα η Σύγκλητος συγκινημένη συνεχάρη τον κ. Πρύτανη «*εκφράζουσαν την βαθειάν αυτής λύπην δια τα λυπηρά συμβάντα*». Ακολούθησε συζήτηση περί των μέτρων τα οποία έπρεπε να ληφθούν. Κατατέθηκαν αρκετές προτάσεις (κλείσιμο όλων των σχολών, τον λόγον εις το εξής να έχει μόνο η Κυβέρνησις κ.ά.) πλην όμως δεν ελήφθη καμία.

Το απόγευμα της ίδιας ημέρας (16/1) και περί ώραν 7 μ.μ. συνήλθε και πάλι η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου στο σπίτι του Πρύτανη και εξέδωσε (χωρίς να έχει καταγραφεί η σχετική συζήτηση) την ακόλουθη ανακοίνωση:

«*Η Ακαδημαϊκή Σύγκλητος συνελθούσα εις έκτακτον συνεδρίασιν σήμερον την 16^{ην} Ιανουαρίου 1897 εν τη οικία του Πρυτάνεως και λάβωσι υπόψη προ πάντων:*

α) *ότι οι φοιτητές ησέβησαν κατά της άνω ταύτης αρχής του πανεπιστημίου και τινων καθηγητών κατά τρόπον πρωτοφανή και ανήκουστον,*

β) *ότι αν και η επιτροπή των φοιτητών υπεσχέθη εις τον πρύτανην ότι ευθύς ως ο στρατός και η αστυνομία απομακρυνθώσι να παραδώσωσι τας κλείδας αυτού εις αυτόν και να αποσυρθώσιν, ούτοι ου μόνον δεν εξεπλήρωσαν την εαυτών υπόσχεσιν αλλά και εξοπλίσθησαν και εισήγαγον εις το πανεπιστήμιον όπλα και πολεμοφόδια ,*

γ) *ότι αν και την νύκταν ότε μετέβην παρ' αυτοίς ο Πρύτανης και ενουθέτησεν αυτούς παρεκάλεσε να εκκενώσωσι το πανεπιστήμιον οι φοιτητές ουδόλως έλαβον υπόψη τους τας νουθεσίας του Πρυτάνεως,*

δ) *ότι αντί να απευθύνωσιν αναφοράν προς τας αρχάς του Πανεπιστημίου αν είχαν τι να αιτήσωσιν οι φοιτητές προέβησαν εις επαναστατικές εκκλήσεις προς τον Λαόν,*

Φρονούσα δε ότι η έκνομος και πρωτοφανής αυτή εν τη ιστορία του Πανεπιστημίου κατάτασις δεν πρέπει επ' ουδενί λόγω να παραταθεί πλέον,

Αποφασίζει ομοφώνως:

Να διακοπώσι τα μαθήματα του πανεπιστημίου μέχρι των εορτών του Πάσχα, παρακαλεί δε το Σ. Υπουργείον όπως ευδοκήσει και εγκρίνει την απόφασιν ταύτην».

Αυτές ήταν οι αποφάσεις της Συγκλήτου και οι ενέργειες του Πρύτανη για τα γεγονότα που είχαν αρχίσει να διαδραματίζονται μέσα στους χώρους του Πανεπιστημίου από την ημέρα της καταλήψεώς του από τους φοιτητές. Απεναντίας οι φοιτητές που είχαν εισχωρήσει μέσα στους χώρους του Πανεπιστημίου άρχισαν να προετοιμάζονται και να οργανώνονται με στόχο να αποκρούσουν την όποια επιθεση αστυνομικών και στρατιωτικών δυνάμεων. «*Εξελέξαμεν έναν γενικόν αρχηγόν ον εκαλέσαμεν φρούραρχον. Ούτος ήτο ο εξ Αλή Τσελεπή της Οιχαλίας φοιτητής της Ιατρικής Σπ. Τασσόπουλος, όστις χρηματίας έφεδρος ανθυπολοχαγός εθεωρήθη ο επιτηδειώτερος· τούτω εδόθησαν και τρεις σύμβουλοι οίτινες αποτελούν τρόπον τινα το επιτελείον. Η άμυνα εμερίσθη ως εξής: την μεν ανατολικήν πλευράν ανέλαβον οι Μεσσήνιοι και Κρήτες· την μεσημβρινήν οι Λάκωνες, Αρκάδες και Κορίνθιοι· την Β. Ανατολικήν οι εκ Θεσσαλίας και Στερεάς· επί της Ν.Α. αιθούσης ετάχθησαν οι εκ του έξω Ελληνισμού· επί της Β.Δ. οι Νησιώται Σάμιοι και Κύπριοι. Τα δε προπύλαια απεφασίσθη να αναλάβωσι οι άριστοι εξ' όλων, καθόσον εκείθεν υπήρχε και το ασθενέστερον και προσφορώτερον εις προσβολήν μέρος· επί του αετώματος δε, ανέβησαν 2 εκατέρωθεν με όπλα γκρα. Εξ' εκάστης δε των προρρηθέντων ομάδων εξελέγη εις υπαρχηγός, όστις ίδια επετήρει την φρούρησιν της θέσεώς του, επιτετραμμένος να αλλάσσει ανά δίωρον τους φρουρούς κ.τ.λ. Τη αποφάσει δε της επιτροπής ετέθησαν και 4 φρουροί ως φρουροί του πανεπιστημίου· 5 δε εξ' όλων απετέλεσαν την εντός αστυνομίαν, δίδοντας εκάστοτε τας δέουσας πληροφορίας τω φρουράρχω» (Δ. Μαρκόπουλου ο.π.).*

Οι εντός του Πανεπιστημίου καταληψίες φοιτητές είχαν στην κατοχή τους όπλα, όπως αναφέρει ο Δ. Μαρκόπουλος. «*Πάντες οι εναπομείναντες εντός έφεραν πιστόλια (περίστροφα) κατά το μάλλον και ήττον καλά, εκτός των περιστρόφων οι πλείστοι είχαν και μαχαίρας σεβαστάς (κάμας) ίδια οι Μεσσήνιοι και Λάκωνες. Ολίγοι τινές της δούλης Ελλάδος εστερούντο όπλων».* Ο εφοδιασμός των εγκλείστων με τρόφιμα γινόταν από έναν δισκοβόλο φοιτητή ο οποίος τα πετούσε στον περίβολο του Πανεπιστημίου από το χώρο της βιβλιοθήκης. «*Εν πρώτοις εδέχθημεν γαλέτας τινας και καπνόν ριφθέντα υπό του δισκοβόλου συναδέλφου μας Παρασκευοπούλου, εξ αποστάσεως 100 σχεδόν μέτρων εκ του παρά την βιβλιοθήκην σκοτεινού χώρου».* Εκτός των χώρων του Πανεπιστημίου και γύρω από αυτό υπήρχαν ισχυρές στρατιωτικές και αστυνομικές δυνάμεις υπό τας διαταγάς του αστυνόμου Μπαϊρακτάρη, καθώς επίσης και φοιτητές οι οποίοι ενημέρωναν τους πολίτες για την κατάληψη και οργάνωναν συλλαλητήρια διαμαρτυρίας. Σε ένα από τα συλλαλητήρια αυτά φοιτητές και πολίτες συγκρούσθηκαν με τις αστυνομικές δυνάμεις στην

οδό Σταδίου με αποτέλεσμα το θάνατο του μαθητή Βαρότση, τη σύλληψη και τον τραυματισμό δεκάδων φοιτητών και πολιτών. Μετά τα δραματικά αυτά γεγονότα και την ανεξέλεγκτη πλέον κατάσταση που επικρατούσε στην πόλη των Αθηνών η Κυβέρνηση αποφάσισε να κηρύξει τους φοιτητές «εν στάσει» και να εξετάσει το ενδεχόμενο επιβολής του στρατιωτικού νόμου.

Μέσα στο Πανεπιστήμιο οι έγκλειστοι φοιτητές είχαν αρχίσει να δέχονται επισκέψεις από διάφορους «μεσολαβητές» οι οποίοι τονίζοντας ιδιαιτέρως την κρισιμότητα της κατάστασης σε εθνικό επίπεδο (είχε ήδη ξεσπάσει η εξέγερση στην Κρήτη) επεδίωκαν να τους νουθετήσουν, προκειμένου να εξευρεθεί λύση. Μεταξύ των μεσολαβητών ο Δ. Μαρκόπουλος αναφέρει τον συντάκτη της εφημερίδας «Ακρόπολις» Δάσιο, τον Μητροπολίτη Προκόπιο καθώς και ομάδα καθηγητών του Πανεπιστημίου με επικεφαλής τον καθηγητή Γ. Μιστριώτη ο οποίος πληροφόρησε τους φοιτητές ότι έχει την έγκριση της Κυβέρνησης να τους ανακοινώσει ότι τα αιτήματά τους έγιναν αποδεκτά.

Ορισμένοι από τους φοιτητές πείσθηκαν από την ανακοίνωση αυτή του καθηγητή Γ. Μιστριώτη και άρχισαν να αποχωρούν από το κτήριο του Πανεπιστημίου. Η αρχή του τέλους της κατάληψης είχε ήδη επιτευχθεί. Ο καθηγητής Γ. Μιστριώτης συνέχισε τις «μεσολαβητικές» του προσπάθειες και τελικά κατόρθωσε να πείσει και τους υπόλοιπους έγκλειστους φοιτητές να εξέλθουν από το Πανεπιστήμιο και να λήξει η κατάληψη αφού η Κυβέρνηση έκανε αποδεκτά, όπως τους ανακοίνωσε εκ νέου τα δίκαια αιτήματά των δηλαδή, την παύση του καθηγητή Γαλβάνη και την αμνήστευση όλων των φοιτητών οι οποίοι είχαν συλληφθεί κατά τη διάρκεια των γεγονότων. Τελικά οι φοιτητές με επικεφαλής τον Μιστριώτη και τον Μητροπολίτη Αθηνών Προκόπιο αποχώρησαν από το Πανεπιστήμιο κατευθυνόμενοι προς την πλατεία του Κολωνακίου. Εκεί όπως αναφέρει ο Δ. Μαρκόπουλος οι φοιτητές πληροφορήθηκαν ότι η Κυβέρνηση *«έλαβεν απόφασιν να καταδιώξη τους πρωταίτιους των επεισοδίων και εξήτα τας κλειδας όπως εγκαταστήση φρουράν εν τω πανεπιστημίω»* Την επομένη ημέρα στο Πανεπιστήμιο εγκαταστάθηκε στρατιωτική φρουρά και πολλοί από τους φοιτητές οι οποίοι είχαν πρωταγωνιστήσει στα γεγονότα είχαν αρχίσει να καταζητούνται από την αστυνομία. **Οι φοιτητές πράγματι είχαν εξαπατηθεί. Η πρώτη φοιτητική κατάληψη στην ιστορία του Πανεπιστημίου που διήρκεσε τρεις ημέρες είχε ήδη προδοθεί.**

Μια μέρα μετά τη λήξη της κατάληψης (Δευτέρα 20/1/1897) ο Πρύτανης Χρηστομάνος συνεκάλεσε στο σπίτι του τη Σύγκλητο του Πανεπιστημίου. Το θέμα το οποίο κατ' αρχήν συζητήθηκε, μετά από εισήγησή του, αφορούσε τη στάση που τήρησαν ορισμένοι καθηγητές του Πανεπιστημίου κατά τη διάρκεια των γεγονότων. Ο Πρύτανης μεταξύ άλλων ανέφερε ότι, *«καθ' ον χρόνον ευρίσκετο το πανεπιστήμιο προ σπουδαίων ταραχών, ημείς δεν μεταχειριζόμεθα παν μέσον συντελεστικόν προς κατάπαυσιν αυτών και αποκατάστασιν της διασαλευθείσης τάξεως, μανθάνομεν ότι συγχρόνως αλλ' ουχί παραλλήλως καταβάλλετο παρά καθηγητών τινων προς τούτο προσπάθεια. Η ενέργεια όμως αύτη, εκτός της Συγκλήτου γενομένη μάλλον κακών ή καλών πρόξενος εγένετο.»* Δικαιολογώντας αρχικά την πρωτοβουλία του μητροπολίτη Προκοπίου ως μεσολάβηση με καθαρό φιλανθρωπικό στόχο, κατηγόρησε στη συνέχεια τις ενέργειες του αντιπρύτανη Α. Κυριακού^[10] του Γ. Μιστριώτη και άλλων 22 καθηγητών ως σκόπιμες με στόχο *«την δημοκοπίαν και την πρόσκτησιν ευώνου δόξης»*. Στην ίδια συνεδρίαση απέρριψε αίτημα των ανωτέρω καθηγητών για άμεση σύγκληση της ολομέλειας των καθηγητών του Πανεπιστημίου προκειμένου *«να συσκεφθεί περί της καταστάσεως και της λύσεως των ζητημάτων»* και χαρακτήρισε τις μέχρι τότε πρωτοβουλίες τους *«μάλλον επιβλαβείς εις τας ενεργείας της τε Συγκλήτου και της Κυβερνήσεως»*. Στα πρακτικά της εν λόγω συνεδρίασης έχει καταγραφεί και απόφαση για παράδοση στον εισαγγελέα (μετά από σχετικό αίτημά του) τόσο των πρακτικών των συνεδριάσεων της, που αφορούσαν την υπόθεση Γαλβάνη, όσο και των ονομάτων των πρωταιτίων για τα γεγονότα φοιτητών. Η τελευταία συνεδρίαση της Συγκλήτου της 20/1/1897, η οποία ασχολήθηκε με τα γεγονότα της πρώτης φοιτητικής κατάληψης του Πανεπιστημίου έκλεισε με μια απλή ανακοίνωση του Πρύτανη σχετική με την αποτίμηση των ζημιών που προξένησαν οι φοιτητές στους χώρους του πανεπιστημίου. *«Κατά πρόχειρον υπολογισμόν του αρχιτέκτονος κ. Κόρακα, οι υπό των φοιτητών προξενηθείσαι ζημιαί εν τω πανεπιστημίω ανέρχονται εις δρχ. 3.900»*.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα γεγονότα που έλαβαν χώρα από τις 17/12/1896 και για ένα μήνα περίπου στους χώρους του Εθνικού Πανεπιστημίου έχουν καταγραφεί και έχουν αποτελέσει αντικείμενο πλήθους δημοσιευμάτων.^[10] Με στόχο να τα προσεγγίσουμε λεπτομερέστερα διερευνήσαμε μέσα από τα πρακτικά της Συγκλήτου τους χειρισμούς και τις αποφάσεις τόσο του Πρύτανη, όσο και του ανωτάτου οργάνου διοίκησης του Πανεπιστημίου. Είναι φυσικό όταν διάφορα γεγονότα διαδραματίζονται μέσα στους κόλπους ευθύνης του Πανεπιστημίου, ο Πρύτανης και η Σύγκλητος με τις αποφάσεις τους, αλλά και με τη γενικότερη στάση τους, να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις εξελίξεις τους.

Όπως αναφέραμε στην αρχή τα γεγονότα ξεκίνησαν από μια αντιπαράθεση μεταξύ του καθηγητή της Ιατρικής σχολής Ι. Γαλβάνη και φοιτητών του για θέματα που αφορούσαν τον τρόπο εξέτασης του μαθήματός του και στο λεκτικό επεισόδιο που ακολούθησε μεταξύ του καθηγητή και φοιτητών. Η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου, σύμφωνα με τα όσα έχουν καταγραφεί στα πρακτικά της, τάχθηκε υπέρ των θέσεων και των εξηγήσεων του καθηγητή και προσπάθησε να κλείσει το θέμα δικαιολογώντας τη συμπεριφορά του. Όμως οι φοιτητές δεν έκαναν αποδεκτές τις θέσεις της Συγκλήτου και συνέχισαν τις κινητοποιήσεις τους με αποτέλεσμα να αναγκασθεί η Σύγκλητος να αποφασίσει το **κλείσιμο της Ιατρικής σχολής** και την απώλεια του χειμερινού εξαμήνου για τους φοιτητές της. Για τις ανεξέλεγκτες καταστάσεις που δημιουργήθηκαν στη συνέχεια από 16-19/1/1897 (αναλυτικά έχουν περιγραφεί στα προηγούμενα) και οι οποίες κατέληξαν σε κατάληψη του Πανεπιστημίου από φοιτητές όλων των σχολών του και στην πολιορκία του από αστυνομικές και στρατιωτικές δυνάμεις, από την έρευνα που διενεργήσαμε, διαπιστώθηκε ότι αυτές κατά κύριο λόγο προκλήθηκαν από τη στάση του Πρύτανη Χρηστομάνου και από τους χειρισμούς του στη διαχείριση της κρίσεως. Πιο συγκεκριμένα η πράξη του να παραδώσει στο Δ/ντή της Αστυνομίας και στον Εισαγγελέα κατάλογο των πρωταιτίων των κινητοποιήσεων φοιτητών προκειμένου να τους συλλάβουν (βλέπε πρακτικά της Συγκλήτου της 16-1-1897) **αποτελέσει την αιτία της κατάληψης και της πολιορκίας του Πανεπιστημίου.**

Συμπερασματικά μετά τα όσα αναφέραμε παραπάνω, πιστεύουμε ότι μπορούμε πλέον να υποστηρίξουμε ότι, ο τίτλος «Γαλβανικά», που απέδιδε μέχρι σήμερα στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης τα γεγονότα της πρώτης κατάληψης του Πανεπιστημίου από τους φοιτητές του, δεν αποδίδει την πραγματικότητα στην ολότητά της. Άποψή μας είναι, μετά τα όσα αποδείξαμε για την κύρια ευθύνη και του Πρύτανη Χρηστομάνου, ότι τα γεγονότα αυτά πρέπει στο εξής να τιτλοφορούνται ως «**Γαλβανικά – Χρηστομανικά**» για την απόδοση της ιστορικής πραγματικότητας από την πλευρά των προσώπων που τα προκάλεσαν.

ΠΗΓΕΣ

- Λογοδοσία Πρύτανη Α. Χρηστομάνου της 1^{ης} Φεβρουαρίου 1898.
- Πρακτικά Συγκλήτου Εθνικού Πανεπιστημίου:
 - Συνεδρίαση της 18 -12-1896 (11^η).
 - Συνεδρίαση της 23 -12-1896 (12^η).
 - Συνεδρίαση της 9 - 1-1897 (13^η).
 - Συνεδρίαση της 11 - 1-1897 (14^η).
 - Συνεδρίαση της 16 - 1-1897 (15^η).
 - Συνεδρίαση της 16 - 1-1897 (16^η).
 - Συνεδρίαση της 20 - 1-1897 (17^η).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βουρνάς, Τ., (1980) Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας, Εκδόσεις Αφών Τολίδη.
- Γιάνναρης, Γ., (1993) Φοιτητικά κινήματα και ελληνική παιδεία. Αθήνα Εκδόσεις «Το ποντίκι», τ. Α, σελ. 269-274.
- Λάζος, Χρ., (1987) Ελληνικό φοιτητικό κίνημα 1821-1973. Αθήνα, Εκδόσεις «Γνώση», σελ. 164-178.
- Λάμπας, Κ., (2004) Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά το 19^ο αιώνα. Αθήνα, Ε.Ι.Ε. σελ. 613-625.
- Μαρκεζίνης, Σ., (1973) Πολιτική ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος. Σειρά Β΄: «Σύγχρονος Ελλάς», Αθήνα.
- Μαρκόπουλου, Δ., (1903) Η εξέγερσις των φοιτητών εν Αθήναις και η δράσις της φοιτητικής φάλαγγας εν Κρήτη κατά το 1897. Καλαμάτα.

^[1] Αρχικά είχε ονομασθεί Οθώνειον. Το 1862, αμέσως μετά την έξωση του Όθωνα με πράξη της προσωρινής κυβέρνησης ονομάσθη Εθνικόν, ως ίδρυμα κοινόν ολοκλήρου του Έθνους.

^[2] Μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 1890/1 είχαν αποφοιτήσει: από τη Θεολογική 93, από τη Νομική 3.269, από την Ιατρική 2.951, από τη Φιλοσοφική 758 και από τη Φαρμακευτική 466. Σύνολο 7.537. (Βλέπε σχετικά : Κ. Λάππας, 2004: 403).

^[3] Στατιστικά στοιχεία του 1885 κατατάσσουν την Ελλάδα πρώτη μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, σε φοιτητές σε σχέση με τον πληθυσμό της. (Κ. Τσουκαλάς, 1992: 432).

^[4] Βλέπε σχετικά : Λογοδοσία Α. Χρηστομάνου κατά την παράδοση της Πρυτανείας ακαδ. έτους 1896-1897.

⁵ Ο εν λόγω διάλογος και το ιστορικό των γεγονότων είναι καταγεγραμμένα στο έργο του Διον.

Μαρκόπουλου « *Η εξέγερσις των φοιτητών εν Αθήναις και η δράσις της φοιτητικής φάλαγγας εν Κρήτη κατά το 1897*» Καλαμάτα 1903. Ο Δ. Μαρκόπουλος ήταν φοιτητής της Ιατρικής και καταληψίας του Πανεπιστημίου τον Ιανουάριο του 1897.

^[6] Τα μαθήματα είχαν διακοπεί λόγω των εορτών των Χριστουγέννων και του νέου έτους.

^[7] Καθήμενος Υπουργού Εκκλησιαστικών και Παιδείας εκτελούσε προσωρινά από 23/11/1896 μέχρι 18/4/1897 ο πρωθυπουργός Θ.Π. Δηλιγιάννης.

^[8] Για το περιεχόμενο της εν λόγω αναφοράς ο Διον. Μαρκόπουλος αναφέρει: « *Η εκλεγθήσα επιτροπή συνελθούσα ιδία την εσπέραν εκείνην και μετά μακράν συζήτησιν συνέταξε ψήφισμα απευθυνόμενον προς τον Υπουργό και τον Πρύτανιν δι ου απητείτο η δι' απολύσεως τιμωρία του καθηγητού και η ευχή της ταχείας αυτού αντικαταστάσεως, όπως μη παρακωλυθή η εν τω Νοσοκομείω άσκησις*» (Διον. Μαρκόπουλου, ο.π. : 101-102.

^[9] Ο αντιπρύτανης Α. Κυριακός απουσίαζε από όλες τις ανωτέρω αναφερθείσες συνεδριάσεις της Συγκλήτου.

^[10] Βλέπε σχετικά:

- Γ. Γιάνναρη: «Φοιτητικά κινήματα και ελληνική παιδεία». Εκδ. «Το ποντίκι», Αθήνα 1993, τόμος Α', σελ.269-274.
- Χρ. Λάζος: «Ελληνικό φοιτητικό κίνημα 1821-1973. Εκδ. «Γνώση», Αθήνα 1987, σελ. 164-178.
- Κ. Λάππας: « Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά το 19^ο αιώνα» Αθήνα 2004, Ε.Ι.Ε., σελ. 613-625.

Αλλοδαποί φοιτητές στην Ελλάδα (1929 – 2000): χώρες προέλευσης διακυμάνσεις ποσοστών και επιλογή σπουδών

Πέτρος ΤΡΑΝΤΑΣ
Δρ. Εκπ/κής και Κοιν/κής Έρευνας
Παν/μίου Αιγαίου

Γιώργος ΚΟΚΚΙΝΟΣ
Αν. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ανακοίνωση αυτή επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση του ζητήματος της φοίτησης αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα κατά τον 20ό αιώνα και συγκεκριμένα από το έτος 1929, οπότε ανευρίσκονται τα πρώτα στατιστικά στοιχεία, έως το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000.

Η πρώτη αυτή προσέγγιση έχει χαρακτήρα καταγραφής και στατιστικής διερεύνησης και ανάλυσης των διαθέσιμων στοιχείων ώστε να υπάρξει μια πρώτη βάση δεδομένων για περαιτέρω αξιοποίηση από την ιστορική έρευνα.

Τα διαθέσιμα στοιχεία, είναι ειλημμένα από την Γενική Γραμματεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος με βάση τις διαθέσιμες στατιστικές πηγές. Για το χρονικό διάστημα 1929-1939 γνωρίζουμε μόνο τον αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών που σπουδάζουν στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Μεταξύ 1939 και 1955 δεν υπάρχουν, για ευνόητους λόγους, διαθέσιμα στοιχεία. Τέλος, από το 1955 έως τα τέλη του 20ού αιώνα (πλην ελαχίστων ετών) υπάρχουν στοιχεία όχι μόνο για το συνολικό αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα, αλλά και για τη γεωγραφική τους προέλευση, τη διάκρισή τους με βάση το κοινωνικό φύλο, καθώς και για την επιλογή των σπουδών τους και την εγγραφή τους σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά τμήματα.

Ελπίζουμε ότι η στατιστική αυτή καταγραφή και επεξεργασία μπορεί να συμβάλει στην ουσιαστικότερη κατανόηση του ρόλου των ελληνικών πανεπιστημίων στο χώρο της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, των Βαλκανίων και της Μεσογείου.

ABSTRACT

The present study is an attempt to approach the issue of foreign students in Greece, starting from 1929, when the first references are placed, until the academic year of 1999-2000.

This first approach involves registration and statistical analysis of all the available data, in order to create a database for further exploitation in historical research.

The available data, provided by the General Secretariat of National Statistics Service of Greece, lead to a basal time-frame division: for 1929-1939 we only know the total number of foreign students in the Universities of Athens and Thessaloniki. Furthermore, for 1939-1955, for obvious reasons, there is no available information. Finally, from 1955 till the end of the 20th century, there is evidence not only as for the total number of foreign students in Greece, but also for their geographic background as well as their choice of studying and allocation in the various Academic Departments.

We hope that this registration and statistical analysis will contribute in the thorough understanding regarding the role of Greek Universities in South-eastern Europe, Balkans and the Mediterranean.

Την έρευνα «Αλλοδαποί φοιτητές στην Ελλάδα» διατρέχει ένα κεντρικό ζήτημα. Αυτό αφορά τη διερεύνηση του ρόλου του ελληνικού πανεπιστημίου από την ίδρυσή του έως τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, αναφορικά με το περιεχόμενο της λειτουργίας του ως «φάρου» του δυτικού πολιτισμού στην Ανατολή και, ειδικότερα, ως φορέα του πνεύματος του ουμανισμού, του ορθολογισμού, της προόδου και της επιστήμης στην ευρύτερη περιοχή της Νοτιο-ανατολικής Ευρώπης και της Ανατολικής Μεσογείου (Κ. Θ. Δημαράς, 1987· Κ. Τσουκαλάς, 1992· Παναγιώτης Κιμουρτζής, 2001). Πρόκειται για έννοιες υποστασιοποιημένες, άρα «αδιαμφισβήτητες», οι οποίες αφενός προσδίδουν οντολογική και κανονιστική σημασία στο Δυτικό πολιτισμό και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό πυρήνα του και αφετέρου η οριενταλιστική συντακτική λογική τους επινοεί μιαν ετερότητα εξίσου υποστασιοποιημένη αλλά αρνητικά φορτισμένη, τη δήθεν αδιαφοροποίητη και εσωτερικά συμπαγή Ανατολή, που λειτουργεί ως πεδίο ευεπίφορο στην πολιτισμική, πολιτική και οικονομική διείσδυση και επιβολή. Το ελληνικό πανεπιστήμιο, όπως, εξάλλου, και η μετωνυμία του η Ελλάδα, καλούνται να παίξουν στην ασύμμετρη αυτή σχέση το ρόλο του προκεχωρημένου φυλακίου, του συνδετικού κρίκου, του πεδίου σύγκλισης.

Το κεντρικό αυτό ζήτημα θα εξετασθεί σε συνάρτηση με επιμέρους ερωτήματα τα οποία περιστρέφονται γύρω από τον κρίσιμο, κατά τη γνώμη μας, σημασίας προβληματισμό για τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της φοιτητικής μετανάστευσης στην Ελλάδα τόσο κατά τον 19ο όσο και κατά τον 20ο αιώνα. Συνέχειες και ασυνέχειες, ρήξεις και τομές θα αναδειχθούν με πλαίσιο αναφοράς τη διαχρονία και την αναζήτηση και συγκριτική προσπέλαση στατιστικών δεδομένων.

Στην πρώτη φάση της έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται με την παρούσα ανακοίνωση, καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθούν οι γενικότερες «συνθήκες» που αφορούν τους αλλοδαπούς φοιτητές και οι οποίες συνδέονται με το ποσοστό των αλλοδαπών φοιτητών στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, το κοινωνικό τους φύλο, τη γεωγραφική προέλευση και την επιλογή των σπουδών τους.

Μερικά από τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα ακόλουθα:

- με δεδομένο ότι η Ελλάδα αποτέλεσε σε μικρό βαθμό κατά τον «μακρό 19^ο αιώνα» χώρα υποδοχής φοιτητών, άλλαξε κάτι ως προς τον ρόλο της ως σπουδαστικού προορισμού κατά την εποχή των μεγάλων γεωπολιτικών μετασχηματισμών του 20ού αιώνα;
- ποιες είναι οι ευρύτερες γεωγραφικές ζώνες αποστολής μεταναστών φοιτητών στην Ελλάδα και ποια η ποσοστιαία κατανομή τους; Στις βασικές χώρες αποστολής του 20ού αιώνα εξακολούθησαν να συγκαταλέγονται αυτές της Βαλκανικής Χερσονήσου και όσες είχαν δεξιωθεί την ελληνική Διασπορά στη λεκάνη της Μεσογείου, στην Εγγύς και Μέση Ανατολή και στη Βόρεια Αφρική, στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ή παρέδωσαν τη σκυτάλη σε άλλες;
- πότε εμφανίζονται σημαίνουσες πυκνώσεις και πότε αραιώσεις της φοιτητικής μετανάστευσης στον ελληνικό χώρο και με ποιους ιστορικούς ή συστημικούς παράγοντες σχετίζονται;
- η φοιτητική μετανάστευση προς την Ελλάδα έχει χαρακτήρα ελεύθερης επιλογής και ατομικής μετακίνησης ή όχι; Προκύπτει από ατομικές στρατηγικές ή οι διαδρομές της συνδέονται με διακρατικές συμφωνίες, πολιτισμικές συγκλίσεις και γεωπολιτικούς παράγοντες;
- και, τέλος, εντάσσεται άραγε η φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα στο γνωστό δομικό φαινόμενο της μετανάστευσης από το Νότο στο Βορρά -κυρίως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο- καθιστώντας την Ελλάδα ρεαλιστικό προορισμό; Και αυτό, λόγω κυρίως του χαρακτήρα της οικονομίας της, αδύνατης και προσβάσιμης ως προς τα μεγέθη

και τις τιμές της, αλλά και λόγω του ρόλου της μετά την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα ως πύλης της Ενωμένης Ευρώπης και γενικότερα της Δύσης;

Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν τη βασική στόχευση της έρευνάς μας. Όμως αυτή έχει να αναμετρηθεί με το πρώτο μεγάλο πρόβλημα, που είναι η συγκέντρωση και ταξινόμηση των αριθμητικών στοιχείων για τους αλλοδαπούς φοιτητές στην Ελλάδα. Πρόκειται λοιπόν, για έργο που εξελίσσεται με κόπο, καθώς τα στοιχεία είναι δυσεύρετα, ελλιπή και ασυνεχή, ενώ και η κατηγοριοποίησή τους υπακούει συχνά σε οργανωτικές ανελαστικότητες, γενικεύσεις και ιδεολογικούς καταναγκασμούς.^[1] Συλλέγονται με επιμέλεια και αρχίζουν ήδη να μας οδηγούν, κατά βάση, σε ποσοτικά συμπεράσματα. Τα ίδια αυτά στοιχεία αποτελούν την αφετηρία για να επιχειρήσουμε και ορισμένες ερμηνευτικές απόπειρες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να συστηματοποιηθούν παρά μόνο εάν διασαφηνιστεί πλήρως και το νομικό καθεστώς μετανάστευσης αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα.^[2]

Η ελληνική ιστοριογραφία έχει ήδη να παρουσιάσει ορισμένες θεμελιώδεις εργασίες για την ελληνική φοιτητική μετανάστευση στη διάρκεια του 17^{ου}, 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα. Αξίζει να γίνει αναφορά στα βιβλία: Αλόη Σιδέρη, *Έλληνες φοιτητές στο Πανεπιστήμιο της Πίζας (1806-1861)*, 2 τόμοι, ΙΑΕΝ, Αθήνα 1989 και Βασιλική Μπόμπου-Σταμάτη, *Τα καταστατικά του Σωματίου (Nazione) των Ελλήνων φοιτητών του Πανεπιστημίου της Πάδοβας (17^{ος} – 18^{ος} αιώνας)*, ΙΑΕΝ-ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 1995.

Όμως το φαινόμενο της μετανάστευσης αλλοδαπών φοιτητών προς την Ελλάδα άρχισε να προσεγγίζεται πρόσφατα και μόνο για τον 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αναφερόμαστε στη θεμελιώδη εργασία του Κώστα Λάππα, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*, ΙΑΕΝ/ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 2004. Ο Λάππας σχετικοποιεί την ιδεολογική αύρα που περιέβαλλε το ελληνικό πανεπιστήμιο τον 19^ο αιώνα ως πομπού των «φώτων» στην Ανατολή και ως προκεχωρημένου φυλακίου του δυτικού επιστημονισμού στα Βαλκάνια, την Ανατολική Μεσόγειο, τη Μικρά Ασία και την Εγγύς και Μέση Ανατολή. Αν και αναγνωρίζει τη δυσκολία του προσδιορισμού της εθνικότητας των αλλοδαπών φοιτητών και τη ρευστότητα της εθνικής συνείδησης, διαπιστώνει παρ'όλα αυτά ότι «[...] η επίδραση του ελληνικού Πανεπιστημίου δεν ήταν αμελητέα στην πνευματική και κυρίως την πολιτική διαμόρφωση των βαλκανίων φοιτητών».^[3] Ωστόσο, ο Λάππας επισημαίνει ότι «[...] οι “αλλοδαποί” βαλκάνιοι φοιτητές του ελληνικού Πανεπιστημίου, παρότι δεν είναι εύκολο να εντοπισθούν όλοι, ήταν σχετικά ολιγάριθμοι. Και πάντως πολύ λιγότεροι από όσους προσδοκούσε να προσελκύσει τόσο το Πανεπιστήμιο, που είχε θέσει ως στόχο να γίνει το ανώτερο εκπαιδευτήριο όλων των χριστιανικών λαών της Ανατολής, όσο και η ελληνική πολιτεία, που επιδίωκε να αυξήσει μέσω του Πανεπιστημίου την επιρροή της στους “αδελφούς” λαούς της βαλκανικής χερσονήσου».^[4] Συγκεκριμένα, ο αριθμός των αλλοδαπών φοιτητών στο χρονικό διάστημα 1837-1890, αν εξαιρεθούν οι δηλωμένα ελληνικής καταγωγής, φρονήματος ή εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που προέρχονταν από τις αλύτρωτες περιοχές και τη Μικρά Ασία, καθώς και οι Αλβανοί που εντάσσονταν στη μικτή κατηγορία «Ηπειρώτες» (η οποία περιλαμβάνει 877 ονόματα),^[5] ανερχόταν σε 174 σε σύνολο 16.651 φοιτητών.^[6] Όμως και από τους 174 αυτούς φοιτητές ο Λάππας υπολογίζει ότι μόλις ποσοστό 30% ήταν διαπιστωμένα αλλοεθνείς και δεν προέρχονταν από πόλεις με «οργανωμένες ελληνικές κοινότητες», όπως η Αλεξάνδρεια, το Κάιρο, το Βουκουρέστι, το Γαλάτσι, η Βράϊλα, η Βιέννη και η Τεργέστη.^[7]

Αν και δεν προέρχεται από το γνωστικό πεδίο της ιστορικής επιστήμης, αλλά από αυτά της κοινωνιολογίας και της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, αξίζει ιδιαίτερης μνείας η πρόσφατη διατριβή της Π. Παπαδιαμαντάκη, *Η κινητικότητα ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα: 1975-1995*, η οποία αποτελεί ουσιαστική συμβολή στη μελέτη του θέματος. Το χαρακτηριστικό ίσως γνώρισμα της διατριβής της Παπαδιαμαντάκη είναι η ένταξη του πραγματολογικού υλικού σε σύνθετα ερμηνευτικά και θεωρητικά πλαίσια τα οποία έχουν ως αφετηρία τη μελέτη της φοιτητικής κινητικότητας σε συνάρτηση με την προϊούσα διεθνοποίηση και παγκοσμιοποίηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και βεβαίως με τη δομική ενσωμάτωση της ελληνικής τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης στα διεθνή ακαδημαϊκά δρώμενα. Η ένταξη της ελληνικής περίπτωσης στο διεθνές πλαίσιο, οδηγεί σε αναπροσαρμογή κάθε ιστοριογραφική προσέγγιση που επιμένει αποκλειστικά στην εθνοκρατική διάσταση του θέματος προσφέροντας πλούσιο θεωρητικό οπλισμό και νέα αναλυτικά εργαλεία.

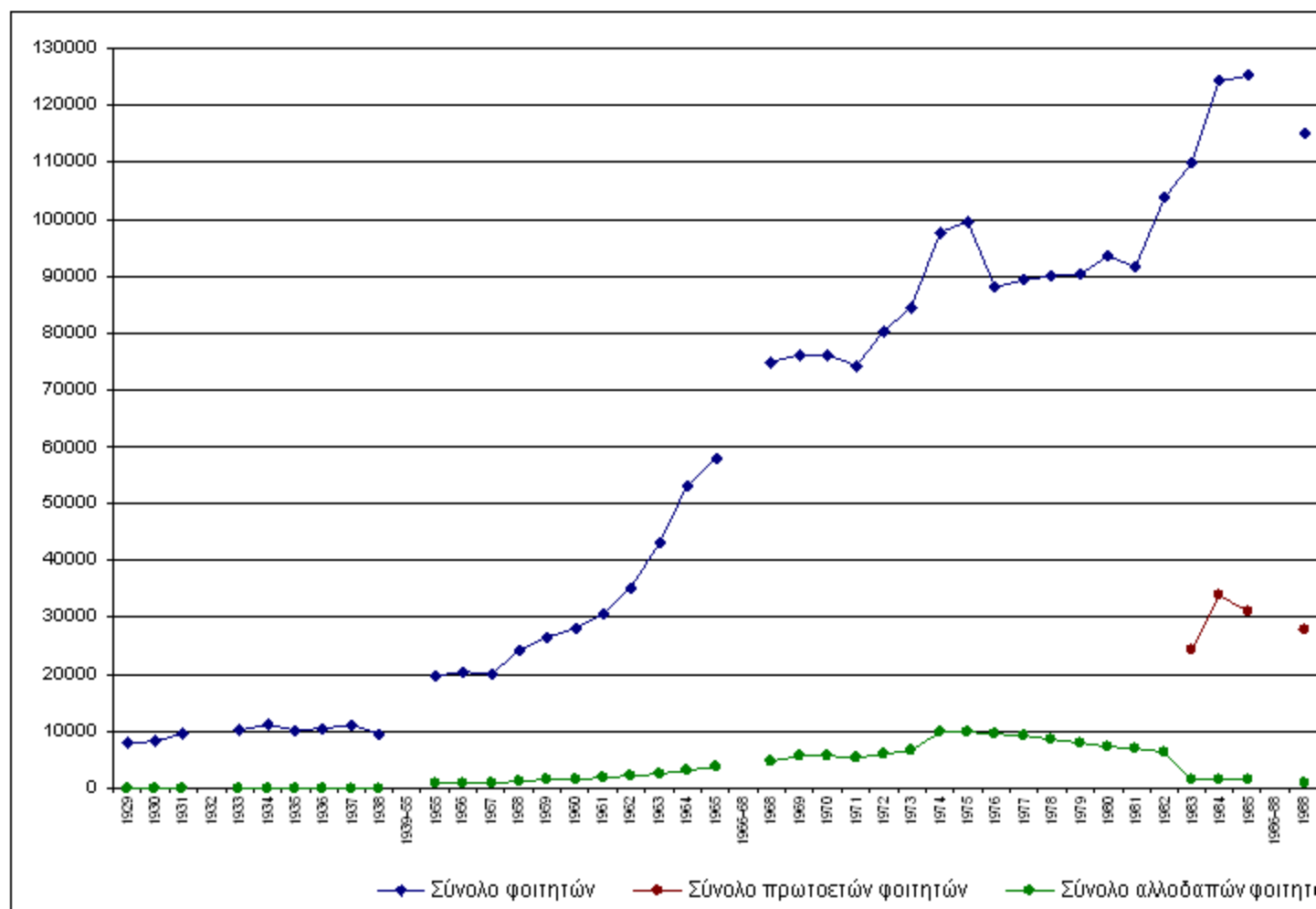
Στο επίπεδο της πραγματολογικής έρευνας, η διατριβή της Παπαδιαμαντάκη, συνεισφέρει ενδιαφέροντα στοιχεία για την πολύπλευρη κατανόηση και ερμηνεία της φοιτητικής κινητικότητας προς την Ελλάδα για το χρονικό διάστημα 1975-1995 στη βάση της κατηγοριοποίησης των ομάδων των ξένων φοιτητών στην Ελλάδα σε ελεύθερα και ατομικά μετακινούμενους, υπότροφους του ελληνικού κράτους και, τέλος, διακινούμενους στο πλαίσιο των κοινοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων).

Εάν ο αποκλειστικός σχεδόν πομπός αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα υπήρξαν τα Βαλκάνια, στον 20^ο αιώνα τα σκήπτρα παίρνουν οι χώρες της Εγγύς και Μέσης Ανατολής.

Στο Διάγραμμα 1, το οποίο προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, αποτυπώνεται η εξέλιξη του αριθμού των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα από την περίοδο του Μεσοπολέμου (1929) έως το τέλος της δεκαετίας του 1990.

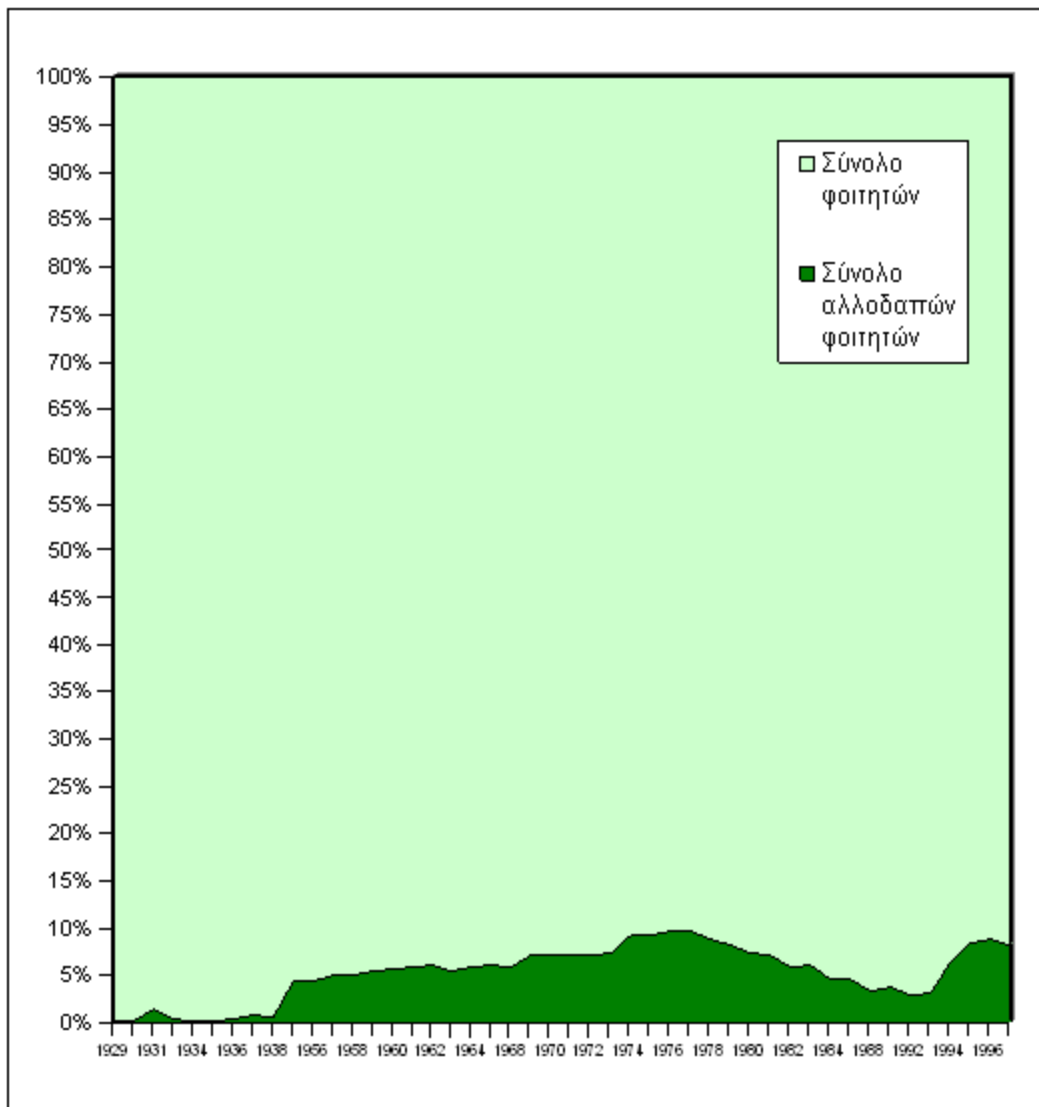
Είναι εμφανές ότι κατά το χρονικό διάστημα 1929-1955 είναι σχεδόν ασήμαντη και στάσιμη η παρουσία αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα. Αντιθέτως, μετά την πολεμική χιονοστιβάδα της δεκαετίας του 1940 (Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και Εμφύλιος Πόλεμος) και την είσοδο της χώρας στη φάση του ραγδαίου εκδυτικισμού, της πατερναλιστικής οικονομικής ανασυγκρότησης, της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης, της επιλεκτικής κοινωνικής ενσωμάτωσης και του σπασμωδικού εκδημοκρατισμού των πολιτικών και εκπαιδευτικών θεσμών, ο αριθμός των αλλοδαπών φοιτητών σημειώνει κλιμακούμενη και σταθερή αύξηση χωρίς βεβαίως να παρακολουθεί την κατακόρυφη αύξηση του γηγενούς φοιτητικού δυναμικού.

Είναι ευνόητο ότι η κλιμακούμενη αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα συνδέεται οργανικά με εξωγενείς παράγοντες, όπως η ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών εκροών από τον Τρίτο Κόσμο προς τις μητροπόλεις της Δύσης και τις χώρες που λειτουργούν ως πύλες εισόδου της, μετά την κατάρρευση του συστήματος της αποικιοκρατίας, ενώ, παράλληλα, διευκολύνεται και από ενδογενείς παράγοντες. Αυτοί παραπέμπουν στη διεύρυνση της ζήτησης και της προσφοράς πανεπιστημιακών σπουδών και τίτλων στην Ελλάδα, γεγονός που πρέπει να συναρτηθεί: α) με την εσωτερική μετανάστευση λόγω της ερήμωσης και της εγκατάλειψης της υπαίθρου, β) με τις πιέσεις των αγροτικών και μικροαστικών στρωμάτων για αναβάθμιση της κοινωνικής τους κατάστασης, γ) με τη λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μοναδικού σχεδόν μηχανισμού ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας σε συνάρτηση όμως με την προνομιακή λειτουργία του κράτους ως βασικού εργοδότη και αναδιανομέα εισοδήματος. Παραπέμπουν επίσης στην πολιτική βούληση για προσέλκυση αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα και στη θέσπιση ειδικού νομοθετικού πλαισίου ήδη από το 1926, καθώς και στην ιδιαίτερα ευχερή πρόσβαση των αλλοδαπών φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1930-1965 (βλέπε παρακάτω υποσημείωση 15).



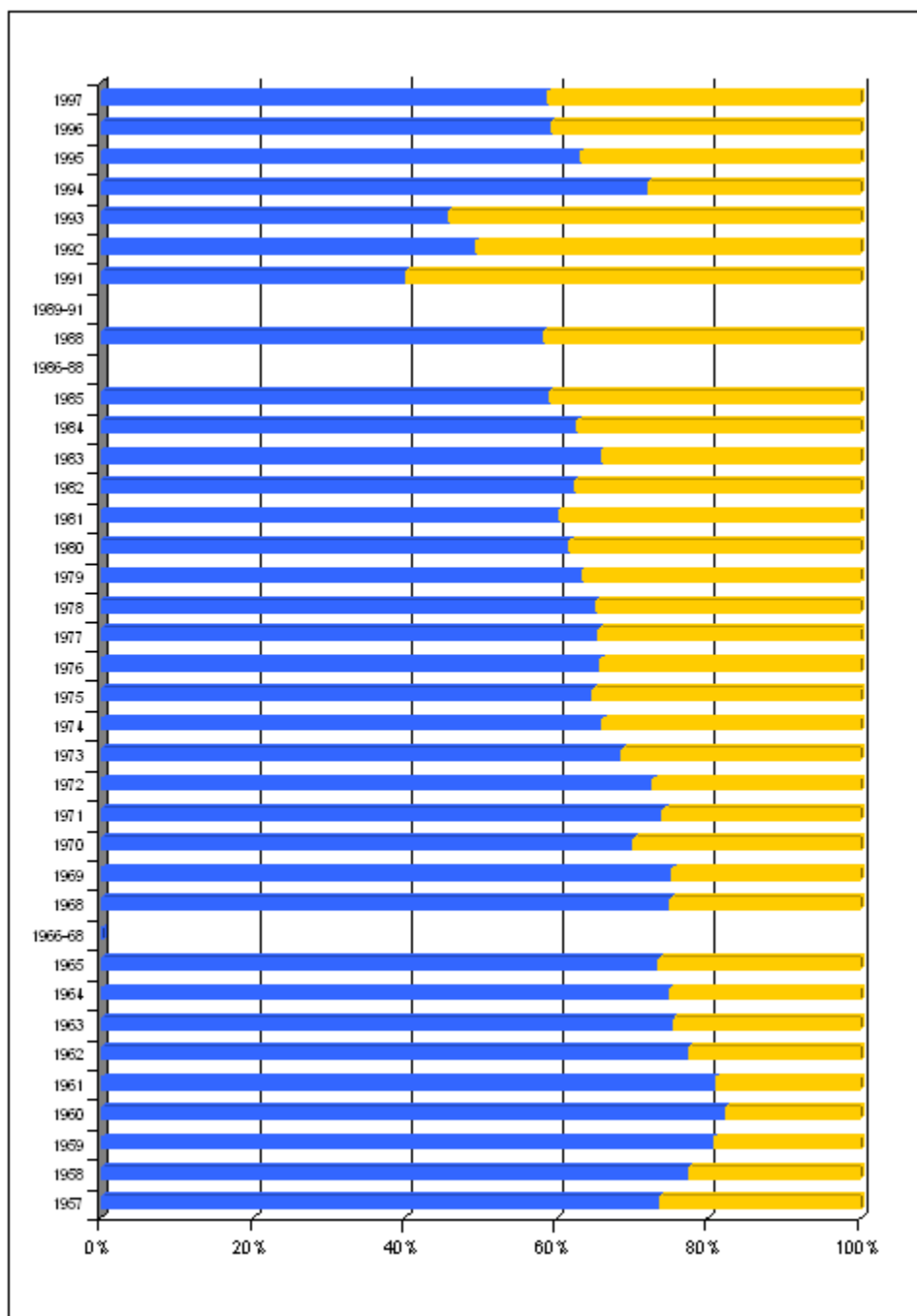
Διάγραμμα 1: Γενικά σύνολα φοιτητών και σύνολα αλλοδαπών φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1929-2000).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα δεν ανακόπτεται ούτε κατά την περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974) φθάνοντας μάλιστα στο ζενίθ της στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης. Από το 1974 έως το 1977 το ποσοστό των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα ξεπερνά το ποσοστό του 10% επί του συνολικού αριθμού φοιτητών. Όμως, όπως παρατηρούμε, τη φάση αυτή της σημαντικής αύξησης διαδέχεται μια αντίστροφη φάση ύφεσης, που διαρκεί μέχρι το 1992, έως ότου το ποσοστό των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα ανακάμψει από το 1994 για να φτάσει και πάλι στο 9,64% το 1996 (Διάγραμμα 2). Η ύφεση αυτή συνδέεται και με την επιβολή ποσοστώσεων που κατά κύριο λόγο αφορούν τις σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης (βλέπε παρακάτω υποσημείωση 14).



Διάγραμμα 2: Ποσοστιαία κατανομή φοιτητών και αλλοδαπών φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1929-1998).

Αναφορικά με την εκπροσώπηση των δύο φύλων στη φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα για το χρονικό διάστημα 1957-1998 διαπιστώνουμε αυξανόμενη παρουσία γυναικών με αποκορύφωμα την τριετία 1991-1993 οπότε το ποσοστό της γυναικείας μετανάστευσης υπερβαίνει αυτό της ανδρικής (Διάγραμμα 3). Για ευνόητους λόγους οι γυναίκες από την Ασία και την Αφρική υποαντιπροσωπεύονται σε σχέση με τους άνδρες (βλέπε παρακάτω Διάγραμμα 6).

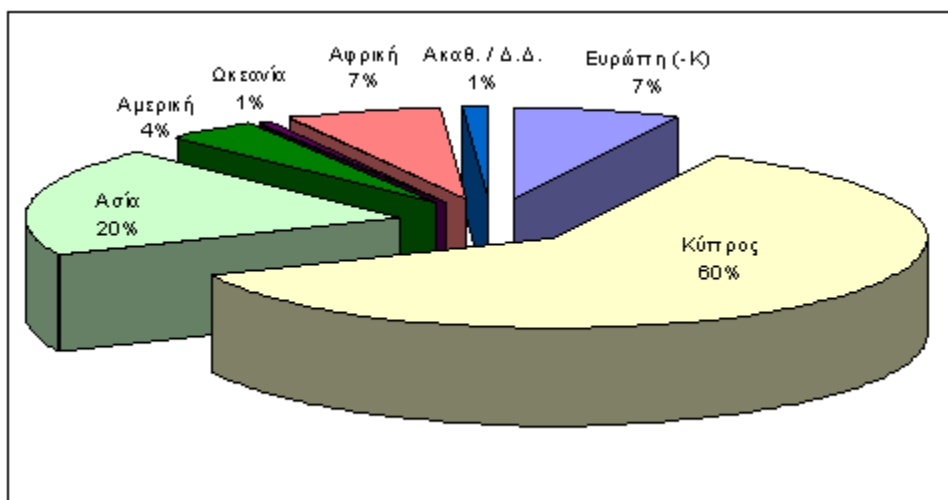


Διάγραμμα 3: Ποσοστιαία κατανομή των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα (1957-1998)
με βάση την αναλυτική κατηγορία «κοινωνικό φύλο»
(άνδρες:μπλε διαγράμμιση / γυναίκες: κίτρινη διαγράμμιση)

Το Διάγραμμα 4 θα μπορούσε να δημιουργήσει μια πλασματική εικόνα για τον γεωγραφικό χώρο προέλευσης των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα,^[8] η οποία θα ερχόταν μάλιστα σε αντίθεση τόσο με τη γενικότερη αντίληψη της «αποστολής» της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και με την πανθομολογούμενη χαμηλή αξιολόγηση του διδακτικού και

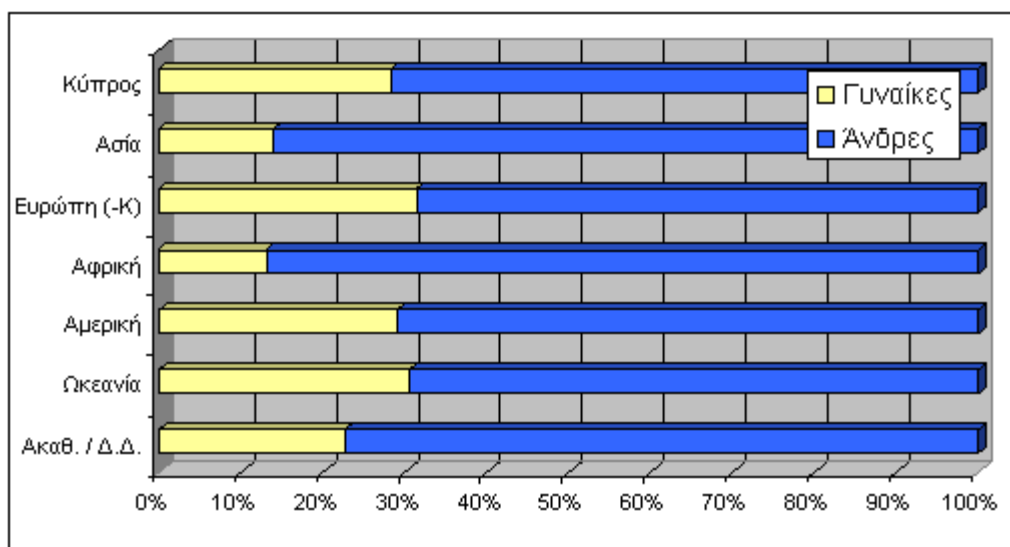
ερευνητικού έργου στη βάση διεθνών συγκριτικών κριτηρίων. Η πλασματική εικόνα θα μπορούσε να δημιουργηθεί από την εντυπωσιακή υπεροχή της ευρωπαϊκής ηπείρου ως χώρου προέλευσης των αλλοδαπών φοιτητών εάν είχε ενταχθεί στην γεωγραφική κατηγορία «Ευρώπη» και η Κύπρος.^[9] Όμως η Κύπρος αποτυπώθηκε τελικά ως ξεχωριστή κατηγορία για να είναι εφικτός ο υπολογισμός του πραγματικού ποσοστού της «Ευρώπης» στη φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα. Στην πραγματικότητα δηλαδή η υπεροπλία της Ευρώπης θα οφειλόταν στην ηγεμονική θέση της Κύπρου ως κύριας τροφοδότριας του ρεύματος των αλλοδαπών φοιτητών προς την Ελλάδα για λόγους που σχετίζονται αφενός με την ανυπαρξία ακαδημαϊκών θεσμών στην Κύπρο μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και αφετέρου με ιδεολογικούς προσανατολισμούς, πολιτικές αναγκαιότητες και διμερείς μορφωτικές και εκπαιδευτικές συμφωνίες που παραπέμπουν στην σύμπτωση της εθνολογικής ταυτότητας Κυπρίων και Ελλήνων και στη δημιουργία ενός ενιαίου χώρου πολιτισμικής επικοινωνίας.

Μετά τους Κυπρίους, στη σχετική ιεραρχική κλίμακα (και βάσει του συνόλου των αλλοδαπών φοιτητών από το 1968 έως το 1998) ακολουθούν οι Ασιάτες (20%), κατ' εξοχήν προερχόμενοι από τη Μέση Ανατολή και την Τουρκία,^[10] οι Αφρικανοί και οι Ευρωπαίοι φοιτητές, με ποσοστό 7% κάθε ομάδα, ενώ σημαντικά μικρότερος είναι ο αριθμός των φοιτητών που προέρχονται από την αμερικανική ήπειρο (4%) και την Ωκεανία (1%), αν και πρέπει να διευκρινιστεί η σχέση των δύο τελευταίων κατηγοριών, όπως, άλλωστε, και της κατηγορίας των αλλοδαπών που προέρχονται από την Τουρκία, με την ελληνική Ομογένεια και Διασπορά.

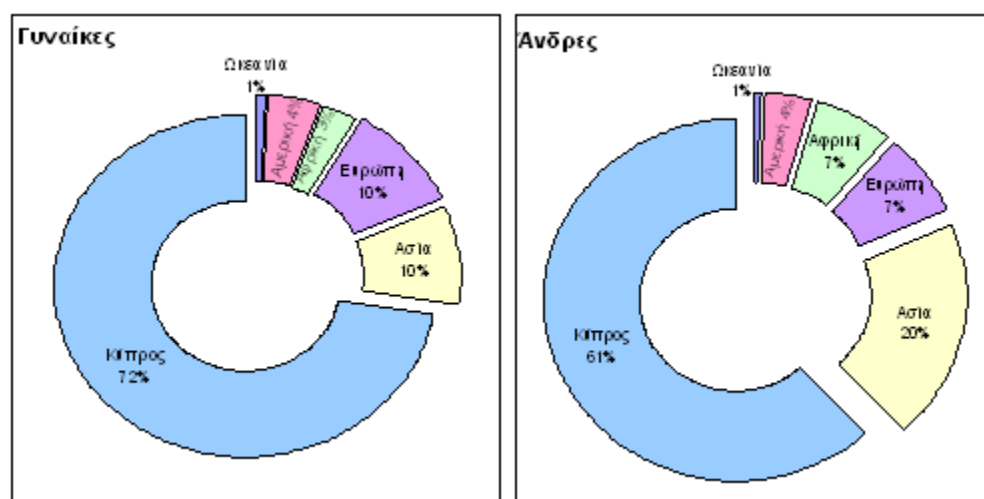


Διάγραμμα 4: Γεωγραφική κατανομή προέλευσης των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα (1968-1998).

Η ποσοστιαία αυτή αναλογία και ποσοτική ιεραρχία εξακολουθεί να ισχύει σε γενικές γραμμές και κατά την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα. Όμως, πρέπει να επισημανθεί η διαρκώς αυξανόμενη παρουσία ευρωπαίων φοιτητών στην Ελλάδα κατά την προαναφερθείσα δεκαετία, γεγονός που παραπέμπει στις διαδικασίες ενοποίησης, αλλά και στην αποδιάρθρωση των κρατών της Ανατολικής Ευρώπης. Ειδικότερα: στην εφαρμογή προγραμμάτων φοιτητικής κινητικότητας (σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο), στην αλβανική μετανάστευση, καθώς και στη μετανάστευση που δημιουργήθηκε από την κατάρρευση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Ανατολική Ευρώπη και κυρίως στις σοσιαλιστικές δημοκρατίες της τέως Σοβιετικής Ένωσης.



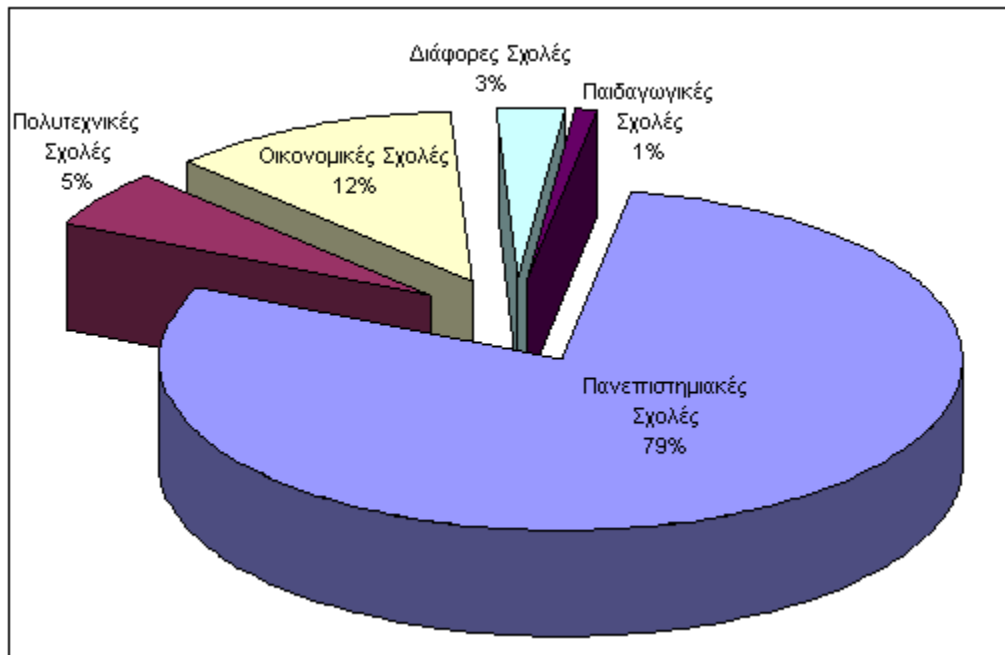
Διάγραμμα 5: Ποσοστιαία κατανομή αλλοδαπών φοιτητών και φοιτητριών στην Ελλάδα σε σχέση με τη γεωγραφική προέλευσή τους (1968-1998) .



Διάγραμμα 6: Ποσοστιαία κατανομή των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα με βάση το κοινωνικό τους φύλο και σε σχέση με την γεωγραφική προέλευσή τους (1968-1998)

Η χωρική κατανομή των αλλοδαπών φοιτητών στα διάφορα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας δεν εξετάζεται μόνο συγχρονικά, αλλά και διαχρονικά, δεδομένου ότι η ίδρυση, η θεσμική συγκρότηση και η λειτουργία νέων πανεπιστημίων, η ένταξη σχολών σε ήδη λειτουργούντες οργανισμούς, καθώς και η ανωτατοποίηση άλλων στη διάρκεια του 20ού αιώνα αποτέλεσαν φάσεις μιας μακράς και σύνθετης ιστορικής διεργασίας με σημείο εκκίνησης το 1925.^[11]

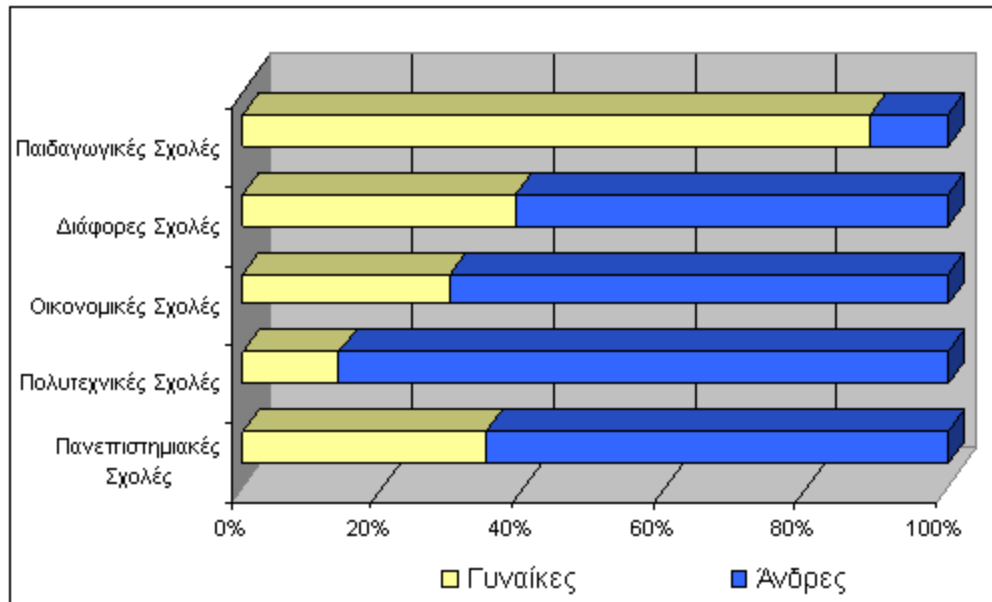
Στο Διάγραμμα 7, που αφορά την εικοσαετία 1968-1986,^[12] αποτυπώνεται η κατανομή της φοιτητικής μετανάστευσης στην Ελλάδα σε σχέση με την επιλογή του πεδίου σπουδών.



Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία κατανομή αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα με βάση την επιλογή σπουδών (1968-1986)

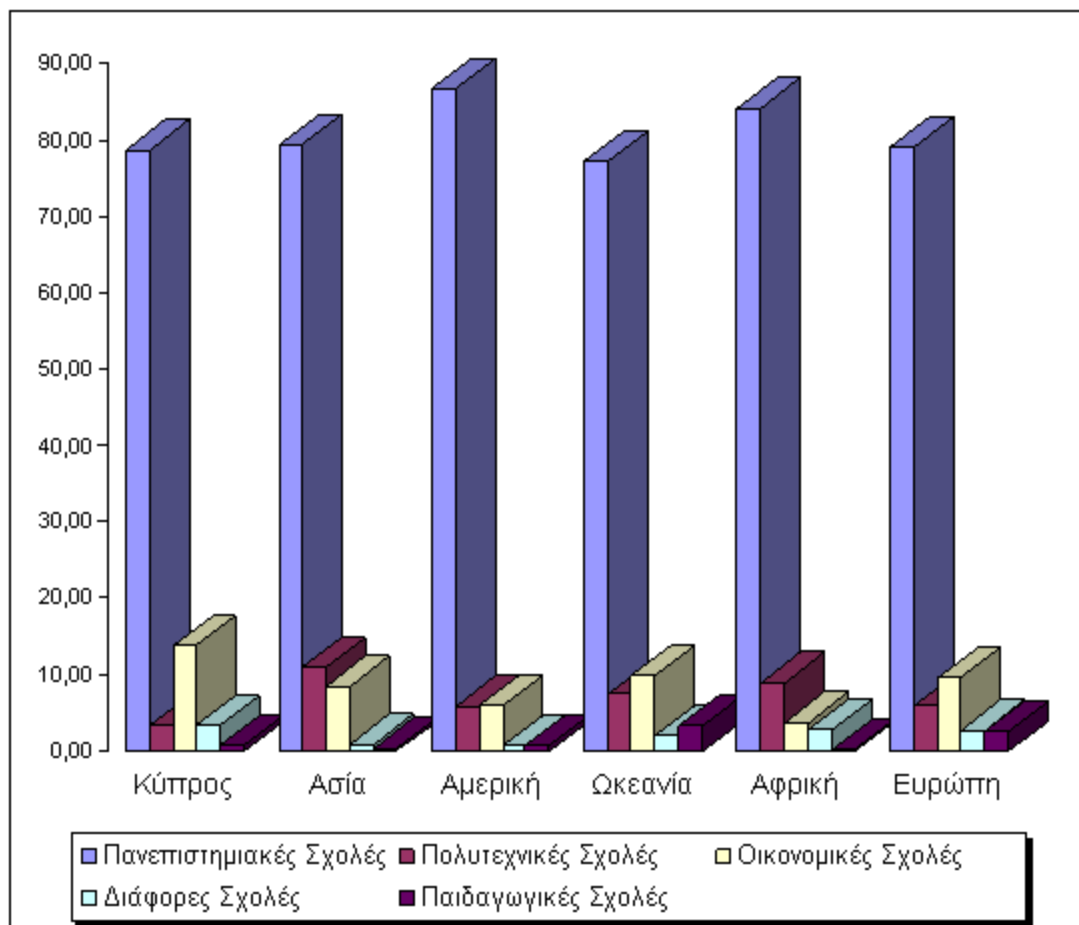
Συγκεκριμένα, στον πίνακα αυτό έμμεσα απεικονίζονται ανάγλυφα οι κοινωνικο-οικονομικές προσδοκίες των αλλοδαπών φοιτητών, όπως όμως αυτές διαμεσολαβούνται αφενός από την αγορά εργασίας τόσο στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας όσο και -κυρίως- στο πλαίσιο της χώρας προέλευσης και αφετέρου από τα διανοητικά προσόντα και τη γλωσσική επάρκεια των φοιτητών, αλλά και από το κοινωνικό status και το πολιτισμικό κεφάλαιο του περιβάλλοντός τους. Έτσι, σε πολυτεχνικές σχολές εγγράφεται (ή σπουδάζει) μόλις το 5% των αλλοδαπών φοιτητών (γι' αυτό βεβαίως ευθύνονται και οι περιοριστικές ποσοστώσεις), στις οικονομικές σχολές (ΑΣΟΕΕ, Ανωτάτη Βιομηχανική Πειραιά και Ανωτάτη Βιομηχανική Θεσσαλονίκης) το 12%, σε διάφορες σχολές (Γεωπονική Σχολή, Σχολή Καλών Τεχνών, Χαροκόπειος Σχολή Οικιακής Οικονομίας-Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, και Ακαδημίες Σωματικής Αγωγής) το 3%, στις παιδαγωγικές σχολές (Παιδαγωγικές Ακαδημίες και Σχολές Νηπιαγωγών), οι οποίες ανωτατοποιούνται μόλις το 1983,^[13] το 1%, ενώ στη γενική κατηγορία «Α.Ε.Ι.» εγγράφεται η μερίδα του λέοντος, δηλαδή ποσοστό 79%. Είναι ευνόητο ότι το αδιαφοροποίητο αυτό σύνολο του 79% συσκοτίζει την πραγματικότητα και απαιτεί εσωτερική διαφοροποίηση σε επιμέρους σχολές και τμήματα ώστε να γίνει κατανοητό όλο το φάσμα των αλληλένδετων προσδοκιών, προσόντων, οικονομικών και κοινωνικών καταναγκασμών που διέπει τη φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα.

Βάσει των στοιχείων της ίδιας χρονικής περιόδου (1968-1986), οι γυναίκες επιλέγουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τις παιδαγωγικές σχολές, ενώ οι άνδρες τις πολυτεχνικές και οικονομικές σχολές αναπαράγοντας εδραιωμένες σχέσεις ανισότητας στην εργασία και τους κοινωνικούς ρόλους (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: Ποσοστιαία κατανομή αλλοδαπών φοιτητών, ανδρών και γυναικών, στην Ελλάδα με βάση την επιλογή σπουδών (1968-1986)

Παράλληλα, ως πρώτη επιλογή, ανεξάρτητα από την γεωγραφική προέλευση των μεταναστών φοιτητών, αναδεικνύονται τα πανεπιστημιακά τμήματα. Δεύτερη επιλογή στις προτιμήσεις όσων προέρχονται από την Κύπρο και γενικότερα τον ευρωπαϊκό χώρο είναι οι οικονομικές σχολές, ενώ όσων προέρχονται από την Αφρική και την Ασία οι πολυτεχνικές σχολές με ποσοστά 11% και 9% αντίστοιχα (Διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 9: Ποσοστιαία κατανομή αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα με βάση την επιλογή σπουδών ανά γεωγραφική περιοχή προέλευσης (1968-1986)

Πρέπει να παραδεχθούμε ότι οι ξένοι απόφοιτοι δεν βρίσκουν εύκολα το δρόμο της επανόδου όταν οι πολιτικές συνθήκες στην χώρα τους παραμένουν αρνητικές, ενώ η επιστροφή θεωρείται δεδομένη όταν λόγω της επιστημονικής τους εξειδίκευσης και των ευνοϊκών συνθηκών της αγοράς εργασίας πρόκειται να ενταχθούν στην αρχηγεία της χώρας τους ή να επωφεληθούν από τη συγκρότηση μηχανισμών ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Με δεδομένη την αυξημένη δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που εκ των πραγμάτων δυσχεραίνει την πρόσβαση, στους παράγοντες που καθιστούν τα ελληνικά πανεπιστήμια στη διάρκεια του 20ού αιώνα ελκυστικούς προορισμούς για τους αλλοδαπούς προπτυχιακούς φοιτητές περιλαμβάνονται: α) η έλλειψη «πολιτισμικής απόστασης» μεταξύ των χωρών αποστολής και της χώρας υποδοχής, β) η πολιτική προσέλκυσης αλλοδαπών φοιτητών εκ μέρους του ελληνικού κράτους στο πλαίσιο διακρατικών συμφωνιών ή γεωπολιτικών συμμαχιών η οποία καταλήγει στη θέσπιση συγκεκριμένων ποσοστώσεων εισαγωγής αλλοδαπών φοιτητών^[14], γ) η σχετικά ευχερής εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δ) η ελαστικότητα της φοίτησης και η παροχή ατελεύτητων ευκαιριών για την κατοχύρωση μαθημάτων, ε) η θέσπιση χαμηλών διδάκτρων και εξετάσεων ή και η δωρεάν φοίτηση, καθώς και στ) οι διόλου σπάνιες χαρακτηριστικές εξεταστικές διατάξεις^[15]. Κατά συνέπεια, πρέπει μάλλον να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η προσέλκυση

αλλοδαπών φοιτητών δεν αποτελεί απόρροια της φήμης που απολαμβάνουν τα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα στο διεθνές ακαδημαϊκό περιβάλλον. Απεναντίας, η φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα προκύπτει μάλλον από παράγοντες που οδηγούν στη λειτουργική σύνδεση πολιτικών επιλογών, οικονομικών σκοπιμοτήτων και πολιτισμικών συγκλίσεων. Ανταποκρίνεται δηλαδή στη φυγή των μεταναστών φοιτητών από τις χώρες αποστολής για λόγους που σχετίζονται με την ανυπαρξία ακαδημαϊκών θεσμών ή το υποβαθμισμένο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την πολιτική καταπίεση, την εμπλοκή σε πολεμικές συρράξεις, τη δημογραφική πίεση και την οικονομική εξαθλίωση, αλλά και στην ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που χωρίς να έχει τις απαραίτητες εκπαιδευτικές-θεσμικές υποδομές κατόρθωσε δίχως κραδασμούς να εντάσσει τους μετανάστες φοιτητές στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Στην Ελλάδα διαπιστώνεται ιστορικά ότι υπάρχει βούληση προσέλκυσης ξένων φοιτητών, αλλά όχι πάντα συστηματική πολιτική, συγκροτημένη σε θεσμικά πλαίσια για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Επετηρίδες της Εκπαίδευσης (1928-1998), Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.).

Για το νομικό καθεστώς της φοιτητικής μετανάστευσης στην Ελλάδα αντλούμε στοιχεία από τις ακόλουθες πηγές:

- Κόκκινος Ν. (Αστυν.Α), Μεταξάς Δ. (Υπομάρχης), «Τακτοποίησης αλλοδαπών φοιτητών των Εθνικών Πανεπιστημίων και μαθητών των Εθνικών Οικοτροφείων» στο: *Αλλοδαποί εν Ελλάδι και Ημεδαποί Ταξιδεύοντες*, Υπουργείο Εσωτερικών, Κεντρική Υπηρεσία Αλλοδαπών, Αθήνα 1935.
- Παναγούλιας Γ., (Αστ.Α), *Αλλοδαποί. Συλλογή νομοθεσίας. Συλλογή νομοθεσίας Υπουργείου Εσωτερικών*, Τυπογραφείο Βασ. Χωροφυλακής, Αθήνα 1958.
- Νομοθετικό Διάταγμα της 10^{ης} Μαρτίου 1926.
- Ν. 4310/1929
- Ν. 5405/1932
- Ν. 719/28-06-1948
- Ν. 1351/28/04/1983, (ΦΕΚ 56), Τεύχος Πρώτο: Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 1771/19-04-1988, (ΦΕΚ 71), Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188-Α)
- Υπουργική απόφαση Φ 152/Β6/1504, (ΦΕΚ 659 / 30-05-2001)
- Υπουργική απόφαση Φ151/17104/Β6/17-02-2006

Koutsoubakis Georges, *Repertoire des accords internationaux conclus par la Grèce (1822-1978)*, Editions Avlos, Athenes 1979.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανθόπουλος Κ., Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., *Η κατάρτιση των δασκάλων – διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμος 2: *Η περίοδος των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών (1933-1987)*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

Βούρη, Σοφία, *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1992.

- Βούρη, Σοφία, *Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία: 1903-1913, Τεκμήρια ιστορίας*, Gutenberg, Αθήνα 2005.
- Δημαράς, Κ. Θ., *Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837. Μελέτη ιστορική και φιλολογική*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1987.
- Κιμουρτζής, Παναγιώτης, *Πανεπιστήμιο Αθηνών 1837-1862: Οι πρώτες γενιές των διδασκόντων*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2001, ιδίως το κεφάλαιο «Και άλλα ιδεολογήματα στην αφετηρία του Πανεπιστημίου Αθηνών».
- Κιντής, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ιστορική ανασκόπηση και προοπτικές. 70 χρόνια*, Παπαζήσης, Αθήνα 1990.
- Κριμπάς Κώστας, «Η Ανώτατη Παιδεία, 1922-1940», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιστημονική επιμέλεια), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 7: *Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940: Από την Αβασίλευτη Δημοκρατία στη Δικτατορία της 4ης Αυγούστου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Κριμπάς Κώστας, «Ανώτατη Παιδεία και έρευνα», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος, *ό.π.*, τόμος 9: *Νικητές και ηττημένοι 1949-1974. Νέοι ελληνικοί προσανατολισμοί: ανασυγκρότηση και ανάπτυξη*.
- Λάππας, Κώστας, *Πανεπιστήμιο και Φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., Αθήνα 2004.
- Λάππας, Κώστας, «Πανεπιστήμιο Αθηνών. Θεσμικό πλαίσιο, οργάνωση, ιδεολογική λειτουργία», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 4^{ος}: *Το ελληνικό κράτος, 1833-1871. Η εθνική εστία και ο Ελληνισμός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Παπαδιαμαντάκη Π., *Η κινητικότητα ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα: 1975-1995*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Αθήνα 2001.
- Πυργιωτάκης Ι.Ε., *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992.
- Σταμέλος, Γιώργος, *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα: καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα: 1830-1922*, Θεμέλιο, Αθήνα 1992.

^[1] Οι βασικές πηγές για τη σύνταξη των στατιστικών πινάκων είναι οι Επετηρίδες της Εκπαίδευσης, που εκδίδει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.). Αυτές προκύπτουν από τα ατομικά δελτία φοιτητών και τις συγκεντρωτικές καταστάσεις και τα απογραφικά δελτία των γραμματειών των τμημάτων. Η ταυτόχρονη χρήση και των δύο αυτών πηγών έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών αριθμητικών δεδομένων, μεταξύ των πινάκων, για το ίδιο ακαδημαϊκό έτος. Επιπλέον, δεν διευκρινίζεται σε όλες τις περιπτώσεις εάν τα δεδομένα αυτά αφορούν το σύνολο των φοιτητών ή όσων παρέδωσαν συμπληρωμένο το απογραφικό τους δελτίο. Ακόμα, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για τις περιόδους (ακαδημαϊκά έτη): 1932-1933, 1939-1955, 1966-1968, 1986-1988 και 1989-1991, καθώς και για τα δύο τελευταία χρόνια του 20^{ου} αιώνα (1998-2000) για τα οποία δεν έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία των δεδομένων. Ο εντοπισμός των αλλοδαπών φοιτητών μέχρι το 1966 καθίσταται προβληματικός από το

γεγονός ότι δεν είχε προβλεφθεί η παράμετρος «Αλλοδαποί». Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως ένδειξη φοιτητικής μετανάστευσης η δήλωση της εθνικότητας (παράμετρος «Ξένη») μέχρι το 1939 και το «Διαμέρισμα Γέννησης» (παράμετρος «Εξωτερικό») από το 1955 μέχρι το 1966. Για το λόγο αυτό οι ομογενείς συνυπολογίζονται στα ποσοστά της φοιτητικής μετανάστευσης αλλοδαπών. Η ανυπαρξία των στοιχείων σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και ο διαφορετικός τρόπος συλλογής και παρουσίασης των αριθμητικών δεδομένων, όπως η καταμέτρηση των αλλοδαπών φοιτητών (στο σύνολό τους μέχρι το 1982-83 και μόνο των πρωτοεγγραφομένων από το 1983 έως το 1998), μας υποχρεώνει ώστε η συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων μας να βασιστεί σε ποσοστά και όχι σε απόλυτες τιμές. Από το 1983 η σύγκριση του συνόλου των αλλοδαπών φοιτητών με το γενικότερο φοιτητικό πληθυσμό στην Ελλάδα πρέπει να γίνεται βάσει του συνολικού αριθμού των πρωτοετών φοιτητών (Διάγραμμα 1) επειδή δεν υπάρχουν για τους αλλοδαπούς φοιτητές συγκρίσιμα στοιχεία σε σχέση με αυτά του συνόλου των φοιτητών. Πρέπει να επισημανθεί τέλος, ότι για το χρονικό διάστημα 1975-1995 διαθέτουμε την εμπεριστατωμένη και εξαντλητική διατριβή της Π. Παπαδιαμαντάκη *Η κινητικότητα ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα: 1975-1995*, η οποία όμως χρησιμοποιεί ως πηγή δεδομένων τους ονομαστικούς πίνακες κύρωσης επιτυχόντων ξένων φοιτητών (αλλοδαποί/αλλογενείς, Έλληνες του εξωτερικού, Κύπριοι) τους οποίους συντάσσει και συγκεντρώνει το Τμήμα Εισιτηρίων Εξετάσεων του ΥΠΕΠΘ. Αντίθετα, η δική μας έρευνα επεξεργάζεται τα στατιστικά στοιχεία που παρέχει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ). Πρέπει να τονίσουμε επίσης την ανάγκη σύγκρισης των στοιχείων των δύο πηγών ώστε να σταθμιστούν οι διαθέσιμες πληροφορίες και να προκύψουν ασφαλέστερα ερευνητικά πορίσματα, δεδομένου ότι για το χρονικό διάστημα των τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα υπάρχουν σημαίνουσες αποκλίσεις.

^[2] Για το νομικό καθεστώς της φοιτητικής μετανάστευσης στην Ελλάδα αντλούμε στοιχεία από τις ακόλουθες πηγές:

- Κόκκινος Ν. (Αστυν.Α), Μεταξάς Δ. (Υπομάρχης), «Τακτοποιήσεις αλλοδαπών φοιτητών των Εθνικών Πανεπιστημίων και μαθητών των Εθνικών Οικοτροφείων» στο: *Αλλοδαποί εν Ελλάδι και Ημεδαποί Ταξιθεύοντες*, Υπουργείο Εσωτερικών, Κεντρική Υπηρεσία Αλλοδαπών, Αθήνα 1935.
- Παναγούλιας Γ., (Αστ.Α), *Αλλοδαποί. Συλλογή νομοθεσίας. Συλλογή νομοθεσίας Υπουργείου Εσωτερικών*, Τυπογραφείο Βασ. Χωροφυλακής, Αθήνα 1958.
- Νομοθετικό Διάταγμα της 10^{ης} Μαρτίου 1926.
- Ν. 4310/1929
- Ν. 5405/1932
- Ν. 719/28-06-1948
- Ν. 1351/28/04/1983, (ΦΕΚ 56), Τεύχος Πρώτο: Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 1771/19-04-1988, (ΦΕΚ 71), Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188-Α)
- Υπουργική απόφαση Φ 152/Β6/1504, (ΦΕΚ 659 / 30-05-2001)
- Υπουργική απόφαση Φ151/17104/Β6/17-02-2006

Γενικότερα για τις διεθνείς, διακρατικές ή διμερείς συνθήκες με μορφωτικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο που συνυπέγραψε το ελληνικό κράτος και αφορούσαν και τη φοιτητική μετανάστευση βλέπε Koutsoubakis Georges, *Repertoire des accords internationaux conclus par la Grèce (1822-1978)*, Editions Avlos, Athenes 1979· Παπαδιαμαντάκη Π., *Η κινητικότητα ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα: 1975-1995*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Αθήνα 2001, 195-218 και 355-380.

^[3] Λάππας Κ. , 346, βλέπε και Σοφία Βούρη, *Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία: 1903-1913, Τεκμήρια ιστορίας*, Gutenberg, 2005· της ίδιας, *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1992.

^[4] Λάππας, ό.π., 345

^[5] Από αυτούς αλβανική εθνική συνείδηση ίσως είχαν ή διαμόρφωσαν αργότερα ορισμένοι από όσους προέρχονταν από τα σαντζάκια του Αργυροκάστρου, του Μπερατίου και της Σκόδρας. Και αυτοί δεν υπερέβαιναν τους 43 (Λάππας, 336).

^[6] Ειδικότερα, από τις περιοχές Συρίας-Παλαιστίνης προέρχονταν 9 φοιτητές, από την Αίγυπτο 27, από τη Σερβία 5, από τη Ρουμανία 62, από την Αυστροουγγαρία 16, από τη Ρωσία 21, από την Ιταλία 9, από τη Γαλλία 4, από τη Γερμανία 5, από την Αγγλία 7, από τη Σουηδία 2, από τις ΗΠΑ 5, ενώ για δύο αλλοδαπούς φοιτητές δεν υπάρχουν στοιχεία καταγωγής και προέλευσης (Λάππας, 313, πίνακας 9: Γεωγραφική προέλευση φοιτητών)

^[7] Ο.π., 339.

^[8] Η μελέτη και παρουσίαση της κατανομής σε σχέση με τη γεωγραφική προέλευση των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα έγινε με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία που αφορούν την χρονική περίοδο 1968-1998 για το λόγο ότι μόνο σε αυτή υπάρχουν αναλυτικά στοιχεία ανά ήπειρο και χώρα για όλες τις σχολές, τμήματα και ακαδημίες ώστε να είναι δυνατή η συγκριτική παρουσίασή τους.

^[9] Η Κύπρος, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, εντάσσεται γεωγραφικά στην Ασία.

^[10] Είναι αδιευκρίνιστος ο αριθμός των Ελλήνων της Μικράς Ασίας και της Κωνσταντινούπολης οι οποίοι είχαν την τουρκική υπηκοότητα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ομογενείς φοιτητές.

^[11] Το Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύεται το 1837 και ο πρώτος νόμος και κανονισμός, ταυτόχρονα, λειτουργίας που το διέπει κατά την εξεταζόμενη περίοδο είναι ο 5343 του 1932. Ο ιδρυτικός νόμος του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης είναι ο 3341/14 Ιουνίου 1925 που ψηφίζεται από την Δ' Συντακτική Συνέλευση, ενώ η έναρξη λειτουργίας του γίνεται το 1926. Η Γεωπονική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ιδρύεται το 1920, ανωτατοποιείται το 1930 και επανιδρύεται το 1943 μετά τη –μεταξική επινεύσει και βουλήσει– ένταξή της στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Η Πάντειος ιδρύεται το 1930 και ανωτατοποιείται το 1937. Το 1920 ιδρύεται η Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Σπουδών, η οποία υπάγεται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας και θεωρείται ισότιμη με τα Πανεπιστήμια (Ν. 2191/18-7-1920). Το 1926 η Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Σπουδών μετονομάζεται σε Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Σπουδών (ΑΣΟΕΕ) και κυρώνεται ο οργανισμός λειτουργίας της (Ν.Δ. 5/17/5/1926). Το 1939 η Σχολή υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, αναγνωρίζεται ως ισότιμη με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το ΕΜΠ και τάσσεται ιεραρχικά μετά το ΕΜΠ (Α.Ν. 1622/1939 και Ν.Δ. 2007/1939). Βλέπε σχετικά Ανδρέας Κιντής, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ιστορική ανασκόπηση και προοπτικές. 70 χρόνια*, Παπαζήσης, Αθήνα 1990. Οι Βιομηχανικές Σχολές Πειραιώς και Θεσσαλονίκης γίνονται ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα στα τέλη της δεκαετίας του 1950, παρά το γεγονός ότι η πρώτη λειτουργεί από το 1938 και η δεύτερη από το 1948. Το Πολυτεχνείο της Θεσσαλονίκης ιδρύεται το 1955. Το 1964 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Πατρών, ενώ το ίδιο έτος αρχίζει να λειτουργεί και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αρχικά ως παράρτημα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και από το 1970 ως αυτόνομο ίδρυμα. Τέλος, το 1973 ιδρύονται τα Πανεπιστήμια Κρήτης και Θράκης, το 1977 το Πολυτεχνείο Κρήτης, το 1984 το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το 1985 το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

^[12] Η μελέτη και παρουσίαση της ποσοστιαίας κατανομής, σε συγκριτική βάση, σχετικά με την επιλογή σπουδών έγινε από τα διαθέσιμα στοιχεία που αφορούν την χρονική περίοδο 1968-1986 για το λόγο ότι μόνο σε αυτή υπάρχουν δεδομένα για όλες τις σχολές, τμήματα και ακαδημίες.

^[13] Η ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Σχολών γίνεται πραγματικότητα με το Προεδρικό Διάταγμα 320 / 1983, με το οποίο καταργούνται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης, οι οποίες είχαν συσταθεί με το Νόμο 5802 / 1933. Βλ. σχετικά: Σταμέλος Γιώργος, *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα: καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα 1999· Πυργιωτάκης Ι.Ε., *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992· Ανθόπουλος Κ., Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., *Η κατάρτιση των δασκάλων – διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμος 2: Η περίοδος των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών (1933-1987)*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

^[14] Από το 1965 άρχισαν να θεσπίζονται ποσοστώσεις για την εισαγωγή ομογενών και Ελλήνων του εξωτερικού φοιτητών στις σχολές θετικής κατεύθυνσης (5% επί του συνολικού αριθμού εισακτέων και 5% Κύπριοι και από το 1970 10%), χωρίς αυτές να αφορούν τους εισαγόμενους σε σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης. Από το 1971 θεσπίζονται ποσοστώσεις και για τους αλλοδαπούς-αλλογενείς που εισάγονται σε σχολές θετικής κατεύθυνσης (10% επί του συνολικού αριθμού εισακτέων) χωρίς το μέτρο αυτό να θίγει τους εισαγόμενους στις σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης. Όμως στο χρονικό διάστημα 1976-1986 τα όρια των ποσοστώσεων πέφτουν δραματικά φθάνοντας για τους αλλοδαπούς-αλλογενείς φοιτητές μόλις το 1%,

κατάσταση που ανατρέπεται από το 1988, μόνο όμως για τις θεωρητικές επιστήμες, ανεβάζοντας την ποσοστίαση εισαγωγής στο 2-3% (βλ. Παπαδιαμαντάκη, *ό.π.*, 183-184).

^[15] Από την ίδρυση του Παν/μίου Αθηνών θεσπίζεται η «Επί των Αλλοδαπών Εξεταστική Επιτροπή» που αποτελούνταν [συνήθως] από καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής με αρμοδιότητα να κρίνουν, με σχετική ελαστικότητα, τους αλλοδαπούς μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και όσων προέρχονταν από τον χώρο του «έξω ελληνισμού» προκειμένου να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο. Η επιτροπή αυτή λειτούργησε έως το 1863 σε εφαρμογή του πνεύματος που δείπτε την ίδρυση του Παν/μίου: να απευθύνεται στην «εθνική ολομέλεια» και στους γειτονικούς λαούς. Η βασική όμως διαδικασία εγγραφής στο Πανεπιστήμιο στηριζόταν στην προσκόμιση απολυτηρίου Γυμνασίου. Άρα η ένταξη των αλλοδαπών ή ομογενών υποψηφίων φοιτητών στο Γυμνάσιο ήταν πλέον μετά το 1863 απαραίτητη προϋπόθεση για την πανεπιστημιακή τους φοίτηση. Βλ. Κώστας Λάππας, «Πανεπιστήμιο Αθηνών. Θεσμικό πλαίσιο, οργάνωση, ιδεολογική λειτουργία», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 4^{ος}: *Το ελληνικό κράτος, 1833-1871. Η εθνική εστία και ο Ελληνισμός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, 154-155. Έως το 1925 η πρόσβαση των αλλοδαπών φοιτητών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση εξασφαλίζεται μετά από επιτυχή εξέταση ενώπιον επιτροπής καθηγητών. Γενικότερα, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιούνταν κατά ίδρυμα και χρονική συγκυρία. Η πρόσβαση λόγου χάριν στο Πολυτεχνείο ήταν δυσκολότερη και λάμβανε χώρα μετά από αυστηρές εισιτήριες εξετάσεις. Πάντως το εξεταστικό σύστημα που επικράτησε έως το 1964 έδινε εξ ολοκλήρου την αρμοδιότητα της επιλογής στα ίδια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Έκτοτε το σύστημα αυτό αντικαταστάθηκε κατά σειρά από τις κρατικές εξετάσεις με κατανομή των υποψηφίων φοιτητών σε τέσσερις δέσμες, από το ακαδημαϊκό απολυτήριο δύο τύπων, από τις πανελλήνιες εξετάσεις, από την επιστροφή στις τέσσερις δέσμες με συνυπολογισμό του βαθμού του απολυτηρίου του Λυκείου και, τέλος, από το 2000 από τις πανελλαδικές εξετάσεις στο πλαίσιο του εθνικού απολυτηρίου. Μετά από επώδυνα ιστορικά γεγονότα, όπως οι Βαλκανικοί Πόλεμοι, η Μικρασιατική Καταστροφή και ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, θεσπίζονταν χαριστικές διατάξεις και φοιτητικές διευκολύνσεις που διόγκωναν υπέρμετρα τον αριθμό των εισαγομένων φοιτητών για να αντιμετωπιστεί η κοινωνική πίεση. Βλέπε σχετικά Κώστας Κριμπάς, «Η Ανώτατη Παιδεία, 1922-1940», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιστημονική επιμέλεια), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 7: *Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940: Από την Αβασίλευτη Δημοκρατία στη Δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, 189 και 194, και του ίδιου, «Ανώτατη Παιδεία και έρευνα», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος, *ό.π.*, τόμος 9: *Νικητές και ηττημένοι 1949-1974. Νέοι ελληνικοί προσανατολισμοί: ανασυγκρότηση και ανάπτυξη*, 156. Η Παπαδιαμαντάκη *ό.π.*, 121, μας πληροφορεί ότι «[...] η πρόσβαση των ξένων φοιτητών στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση είναι ελεύθερη [από τη δεκαετία του 1930] μέχρι το 1965. Αλλοδαποί-αλλογενείς και ομογενείς Έλληνες του εξωτερικού εγγράφονται στις ανώτερες και ανώτατες σχολές άνευ εξετάσεων και καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων. Η παρέμβαση της πολιτείας περιορίζεται στη ρύθμιση των προϋποθέσεων για την υπαγωγή ενός ατόμου στους υποψηφίους ειδικών κατηγοριών». Το καθεστώς αυτό ανατρέπεται το 1965 με την καθιέρωση του ακαδημαϊκού απολυτηρίου ως προϋπόθεσης για την εγγραφή στα ΑΕΙ. Το 1983, με τη ψήφιση του νόμου 1351 (ο οποίος τροποποιείται και συμπληρώνεται το 1988 με το νόμο 1771), καθορίζεται ο αριθμός των θέσεων εισαγομένων, οι ομάδες Σχολών, το δικαίωμα συμμετοχής και τα κριτήρια επιλογής υποψηφίων σπουδαστών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο άρθρο 3 γίνεται αναφορά στους υποψηφίους ειδικών κατηγοριών μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι Έλληνες του εξωτερικού, τα παιδιά των Ελλήνων υπαλλήλων στο εξωτερικό, οι Κύπριοι, οι Αλλογενείς-Αλλοδαποί, οι Αλλογενείς-Αλλοδαποί υπότροφοι του ελληνικού κράτους και οι Ομογενείς υπότροφοι του ελληνικού κράτους. Το 2001, με την υπουργική απόφαση Φ152/Β6/1504 (ΦΕΚ 659/30-05-2001), θεσπίζονται οι προϋποθέσεις υπαγωγής, οι σχολές και τα τμήματα πρόσβασης, τα ποσοστά θέσεων, τα δικαιολογητικά και ο τρόπος επιλογής, εισαγωγής και εγγραφής στις σχολές των υποψηφίων που υπάγονται στις ειδικές κατηγορίες που είναι: 1) Τέκνα Ελλήνων του εξωτερικού που έχουν αποφοιτήσει από ελληνικά Λύκεια, 2) Τέκνα Ελλήνων υπαλλήλων αποσπασμένων σε ελληνικές δημόσιες υπηρεσίες στο εξωτερικό ή σε διεθνείς οργανισμούς στους οποίους μετέχει η Ελλάδα, που έχουν αποφοιτήσει από ελληνικά Λύκεια, 3) Έλληνες απόφοιτοι ξένων Λυκείων ή αντίστοιχων σχολείων που λειτουργούν στο εξωτερικό, 4) Αλλοδαποί-Αλλογενείς, 5) Αλλογενείς-Αλλοδαποί υπότροφοι του ελληνικού κράτους, 6) Ομογενείς υπότροφοι του ελληνικού κράτους, 7) Κύπριοι, και 8) Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ151/17104/Β6/17-02-2006 (η οποία ισχύει μέχρι και σήμερα), στις ειδικές κατηγορίες εντάσσεται και η κατηγορία «Κοινοτικοί Αλλοδαποί». Εκτός των άλλων οδηγιών για την εισαγωγή Αλλοδαπών-Αλλογενών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, προβλέπεται το κριτήριο γλωσσομάθειας, βάσει του οποίου ο υποψήφιος

για να εγγραφεί στο Πανεπιστήμιο θα πρέπει να έχει βεβαίωση των Πανεπιστημίων Αθήνας, Θεσσαλονίκης ή πιστοποιητικό 3^{ου} επιπέδου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, καθώς και η καταβολή διδάκτρων (με τα οποία καλύπτεται ένα μικρό ποσοστό των δαπανών φοίτησης και των διδακτικών βιβλίων που τους χορηγούνται) για όσους όμως προέρχονται από χώρες που δεν είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αλλοδαποί φοιτητές στην Ελλάδα (1929 – 2000): χώρες προέλευσης διακυμάνσεις ποσοστών και επιλογή σπουδών

Πέτρος ΤΡΑΝΤΑΣ
Δρ. Εκπ/κής και Κοιν/κής Έρευνας
Παν/μίου Αιγαίου

Γιώργος ΚΟΚΚΙΝΟΣ
Αν. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ανακοίνωση αυτή επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση του ζητήματος της φοίτησης αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα κατά τον 20ό αιώνα και συγκεκριμένα από το έτος 1929, οπότε ανευρίσκονται τα πρώτα στατιστικά στοιχεία, έως το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000.

Η πρώτη αυτή προσέγγιση έχει χαρακτήρα καταγραφής και στατιστικής διερεύνησης και ανάλυσης των διαθέσιμων στοιχείων ώστε να υπάρξει μια πρώτη βάση δεδομένων για περαιτέρω αξιοποίηση από την ιστορική έρευνα.

Τα διαθέσιμα στοιχεία, είναι ειλημμένα από την Γενική Γραμματεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος με βάση τις διαθέσιμες στατιστικές πηγές. Για το χρονικό διάστημα 1929-1939 γνωρίζουμε μόνο τον αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών που σπουδάζουν στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Μεταξύ 1939 και 1955 δεν υπάρχουν, για ευνόητους λόγους, διαθέσιμα στοιχεία. Τέλος, από το 1955 έως τα τέλη του 20ού αιώνα (πλην ελαχίστων ετών) υπάρχουν στοιχεία όχι μόνο για το συνολικό αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα, αλλά και για τη γεωγραφική τους προέλευση, τη διάκρισή τους με βάση το κοινωνικό φύλο, καθώς και για την επιλογή των σπουδών τους και την εγγραφή τους σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά τμήματα.

Ελπίζουμε ότι η στατιστική αυτή καταγραφή και επεξεργασία μπορεί να συμβάλει στην ουσιαστικότερη κατανόηση του ρόλου των ελληνικών πανεπιστημίων στο χώρο της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, των Βαλκανίων και της Μεσογείου.

ABSTRACT

The present study is an attempt to approach the issue of foreign students in Greece, starting from 1929, when the first references are placed, until the academic year of 1999-2000.

This first approach involves registration and statistical analysis of all the available data, in order to create a database for further exploitation in historical research.

The available data, provided by the General Secretariat of National Statistics Service of Greece, lead to a basal time-frame division: for 1929-1939 we only know the total number of foreign students in the Universities of Athens and Thessaloniki. Furthermore, for 1939-1955, for obvious reasons, there is no available information. Finally, from 1955 till the end of the 20th century, there is evidence not only as for the total number of foreign students in Greece, but also for their geographic background as well as their choice of studying and allocation in the various Academic Departments.

Την έρευνα «Αλλοδαποί φοιτητές στην Ελλάδα» διατρέχει ένα κεντρικό ζήτημα. Αυτό αφορά τη διερεύνηση του ρόλου του ελληνικού πανεπιστημίου από την ίδρυσή του έως τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, αναφορικά με το περιεχόμενο της λειτουργίας του ως «φάρου» του δυτικού πολιτισμού στην Ανατολή και, ειδικότερα, ως φορέα του πνεύματος του ουμανισμού, του ορθολογισμού, της προόδου και της επιστήμης στην ευρύτερη περιοχή της Νοτιο-ανατολικής Ευρώπης και της Ανατολικής Μεσογείου (Κ. Θ. Δημαράς, 1987· Κ. Τσουκαλάς, 1992· Παναγιώτης Κιμουρτζής, 2001). Πρόκειται για έννοιες υποστασιοποιημένες, άρα «αδιαμφισβήτητες», οι οποίες αφενός προσδίδουν οντολογική και κανονιστική σημασία στο Δυτικό πολιτισμό και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό πυρήνα του και αφετέρου η οριενταλιστική συντακτική λογική τους επινοεί μιαν ετερότητα εξίσου υποστασιοποιημένη αλλά αρνητικά φορτισμένη, τη δήθεν αδιαφοροποίητη και εσωτερικά συμπαγή Ανατολή, που λειτουργεί ως πεδίο ευεπίφορο στην πολιτισμική, πολιτική και οικονομική διείσδυση και επιβολή. Το ελληνικό πανεπιστήμιο, όπως, εξάλλου, και η μετωνυμία του η Ελλάδα, καλούνται να παίξουν στην ασύμμετρη αυτή σχέση το ρόλο του προκεχωρημένου φυλακίου, του συνδετικού κρίκου, του πεδίου σύγκλισης.

Το κεντρικό αυτό ζήτημα θα εξετασθεί σε συνάρτηση με επιμέρους ερωτήματα τα οποία περιστρέφονται γύρω από τον κρίσιμο, κατά τη γνώμη μας, σημασίας προβληματισμό για τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της φοιτητικής μετανάστευσης στην Ελλάδα τόσο κατά τον 19ο όσο και κατά τον 20ο αιώνα. Συνέχειες και ασυνέχειες, ρήξεις και τομές θα αναδειχθούν με πλαίσιο αναφοράς τη διαχρονία και την αναζήτηση και συγκριτική προσπέλαση στατιστικών δεδομένων.

Στην πρώτη φάση της έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται με την παρούσα ανακοίνωση, καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθούν οι γενικότερες «συνθήκες» που αφορούν τους αλλοδαπούς φοιτητές και οι οποίες συνδέονται με το ποσοστό των αλλοδαπών φοιτητών στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, το κοινωνικό τους φύλο, τη γεωγραφική προέλευση και την επιλογή των σπουδών τους.

Μερικά από τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα ακόλουθα:

- με δεδομένο ότι η Ελλάδα αποτέλεσε σε μικρό βαθμό κατά τον «μακρό 19^ο αιώνα» χώρα υποδοχής φοιτητών, άλλαξε κάτι ως προς τον ρόλο της ως σπουδαστικού προορισμού κατά την εποχή των μεγάλων γεωπολιτικών μετασχηματισμών του 20ού αιώνα;
- ποιες είναι οι ευρύτερες γεωγραφικές ζώνες αποστολής μεταναστών φοιτητών στην Ελλάδα και ποια η ποσοστιαία κατανομή τους; Στις βασικές χώρες αποστολής του 20ού αιώνα εξακολούθησαν να συγκαταλέγονται αυτές της Βαλκανικής Χερσονήσου και όσες είχαν δεξιωθεί την ελληνική Διασπορά στη λεκάνη της Μεσογείου, στην Εγγύς και Μέση Ανατολή και στη Βόρεια Αφρική, στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ή παρέδωσαν τη σκυτάλη σε άλλες;
- πότε εμφανίζονται σημαίνουσες πυκνώσεις και πότε αραιώσεις της φοιτητικής μετανάστευσης στον ελληνικό χώρο και με ποιους ιστορικούς ή συστημικούς παράγοντες σχετίζονται;
- η φοιτητική μετανάστευση προς την Ελλάδα έχει χαρακτήρα ελεύθερης επιλογής και ατομικής μετακίνησης ή όχι; Προκύπτει από ατομικές στρατηγικές ή οι διαδρομές της συνδέονται με διακρατικές συμφωνίες, πολιτισμικές συγκλίσεις και γεωπολιτικούς παράγοντες;
- και, τέλος, εντάσσεται άραγε η φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα στο γνωστό δομικό φαινόμενο της μετανάστευσης από το Νότο στο Βορρά -κυρίως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο- καθιστώντας την Ελλάδα ρεαλιστικό προορισμό; Και αυτό, λόγω κυρίως του χαρακτήρα της οικονομίας της, αδύνατης και προσβάσιμης ως προς τα μεγέθη

και τις τιμές της, αλλά και λόγω του ρόλου της μετά την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα ως πύλης της Ενωμένης Ευρώπης και γενικότερα της Δύσης;

Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν τη βασική στόχευση της έρευνάς μας. Όμως αυτή έχει να αναμετρηθεί με το πρώτο μεγάλο πρόβλημα, που είναι η συγκέντρωση και ταξινόμηση των αριθμητικών στοιχείων για τους αλλοδαπούς φοιτητές στην Ελλάδα. Πρόκειται λοιπόν, για έργο που εξελίσσεται με κόπο, καθώς τα στοιχεία είναι δυσεύρετα, ελλιπή και ασυνεχή, ενώ και η κατηγοριοποίησή τους υπακούει συχνά σε οργανωτικές ανελαστικότητες, γενικεύσεις και ιδεολογικούς καταναγκασμούς.^[1] Συλλέγονται με επιμέλεια και αρχίζουν ήδη να μας οδηγούν, κατά βάση, σε ποσοτικά συμπεράσματα. Τα ίδια αυτά στοιχεία αποτελούν την αφετηρία για να επιχειρήσουμε και ορισμένες ερμηνευτικές απόπειρες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να συστηματοποιηθούν παρά μόνο εάν διασαφηνιστεί πλήρως και το νομικό καθεστώς μετανάστευσης αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα.^[2]

Η ελληνική ιστοριογραφία έχει ήδη να παρουσιάσει ορισμένες θεμελιώδεις εργασίες για την ελληνική φοιτητική μετανάστευση στη διάρκεια του 17^{ου}, 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα. Αξίζει να γίνει αναφορά στα βιβλία: Αλόη Σιδέρη, *Έλληνες φοιτητές στο Πανεπιστήμιο της Πίζας (1806-1861)*, 2 τόμοι, ΙΑΕΝ, Αθήνα 1989 και Βασιλική Μπόμπου-Σταμάτη, *Τα καταστατικά του Σωματίου (Nazione) των Ελλήνων φοιτητών του Πανεπιστημίου της Πάδοβας (17^{ος} – 18^{ος} αιώνας)*, ΙΑΕΝ-ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 1995.

Όμως το φαινόμενο της μετανάστευσης αλλοδαπών φοιτητών προς την Ελλάδα άρχισε να προσεγγίζεται πρόσφατα και μόνο για τον 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αναφερόμαστε στη θεμελιώδη εργασία του Κώστα Λάππα, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*, ΙΑΕΝ/ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 2004. Ο Λάππας σχετικοποιεί την ιδεολογική αύρα που περιέβαλλε το ελληνικό πανεπιστήμιο τον 19^ο αιώνα ως πομπού των «φώτων» στην Ανατολή και ως προκεχωρημένου φυλακίου του δυτικού επιστημονισμού στα Βαλκάνια, την Ανατολική Μεσόγειο, τη Μικρά Ασία και την Εγγύς και Μέση Ανατολή. Αν και αναγνωρίζει τη δυσκολία του προσδιορισμού της εθνικότητας των αλλοδαπών φοιτητών και τη ρευστότητα της εθνικής συνείδησης, διαπιστώνει παρ'όλα αυτά ότι «[...] η επίδραση του ελληνικού Πανεπιστημίου δεν ήταν αμελητέα στην πνευματική και κυρίως την πολιτική διαμόρφωση των βαλκανίων φοιτητών».^[3] Ωστόσο, ο Λάππας επισημαίνει ότι «[...] οι “αλλοδαποί” βαλκάνιοι φοιτητές του ελληνικού Πανεπιστημίου, παρότι δεν είναι εύκολο να εντοπισθούν όλοι, ήταν σχετικά ολιγάριθμοι. Και πάντως πολύ λιγότεροι από όσους προσδοκούσε να προσελκύσει τόσο το Πανεπιστήμιο, που είχε θέσει ως στόχο να γίνει το ανώτερο εκπαιδευτήριο όλων των χριστιανικών λαών της Ανατολής, όσο και η ελληνική πολιτεία, που επιδίωκε να αυξήσει μέσω του Πανεπιστημίου την επιρροή της στους “αδελφούς” λαούς της βαλκανικής χερσονήσου».^[4] Συγκεκριμένα, ο αριθμός των αλλοδαπών φοιτητών στο χρονικό διάστημα 1837-1890, αν εξαιρεθούν οι δηλωμένα ελληνικής καταγωγής, φρονήματος ή εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που προέρχονταν από τις αλύτρωτες περιοχές και τη Μικρά Ασία, καθώς και οι Αλβανοί που εντάσσονταν στη μικτή κατηγορία «Ηπειρώτες» (η οποία περιλαμβάνει 877 ονόματα),^[5] ανερχόταν σε 174 σε σύνολο 16.651 φοιτητών.^[6] Όμως και από τους 174 αυτούς φοιτητές ο Λάππας υπολογίζει ότι μόλις ποσοστό 30% ήταν διαπιστωμένα αλλοεθνείς και δεν προέρχονταν από πόλεις με «οργανωμένες ελληνικές κοινότητες», όπως η Αλεξάνδρεια, το Κάιρο, το Βουκουρέστι, το Γαλάτσι, η Βράϊλα, η Βιέννη και η Τεργέστη.^[7]

Αν και δεν προέρχεται από το γνωστικό πεδίο της ιστορικής επιστήμης, αλλά από αυτά της κοινωνιολογίας και της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, αξίζει ιδιαίτερης μνείας η πρόσφατη διατριβή της Π. Παπαδιαμαντάκη, *Η κινητικότητα ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα: 1975-1995*, η οποία αποτελεί ουσιαστική συμβολή στη μελέτη του θέματος. Το χαρακτηριστικό ίσως γνώρισμα της διατριβής της Παπαδιαμαντάκη είναι η ένταξη του πραγματολογικού υλικού σε σύνθετα ερμηνευτικά και θεωρητικά πλαίσια τα οποία έχουν ως αφετηρία τη μελέτη της φοιτητικής κινητικότητας σε συνάρτηση με την προϊούσα διεθνοποίηση και παγκοσμιοποίηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και βεβαίως με τη δομική ενσωμάτωση της ελληνικής τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης στα διεθνή ακαδημαϊκά δρώμενα. Η ένταξη της ελληνικής περίπτωσης στο διεθνές πλαίσιο, οδηγεί σε αναπροσαρμογή κάθε ιστοριογραφική προσέγγιση που επιμένει αποκλειστικά στην εθνοκρατική διάσταση του θέματος προσφέροντας πλούσιο θεωρητικό οπλισμό και νέα αναλυτικά εργαλεία.

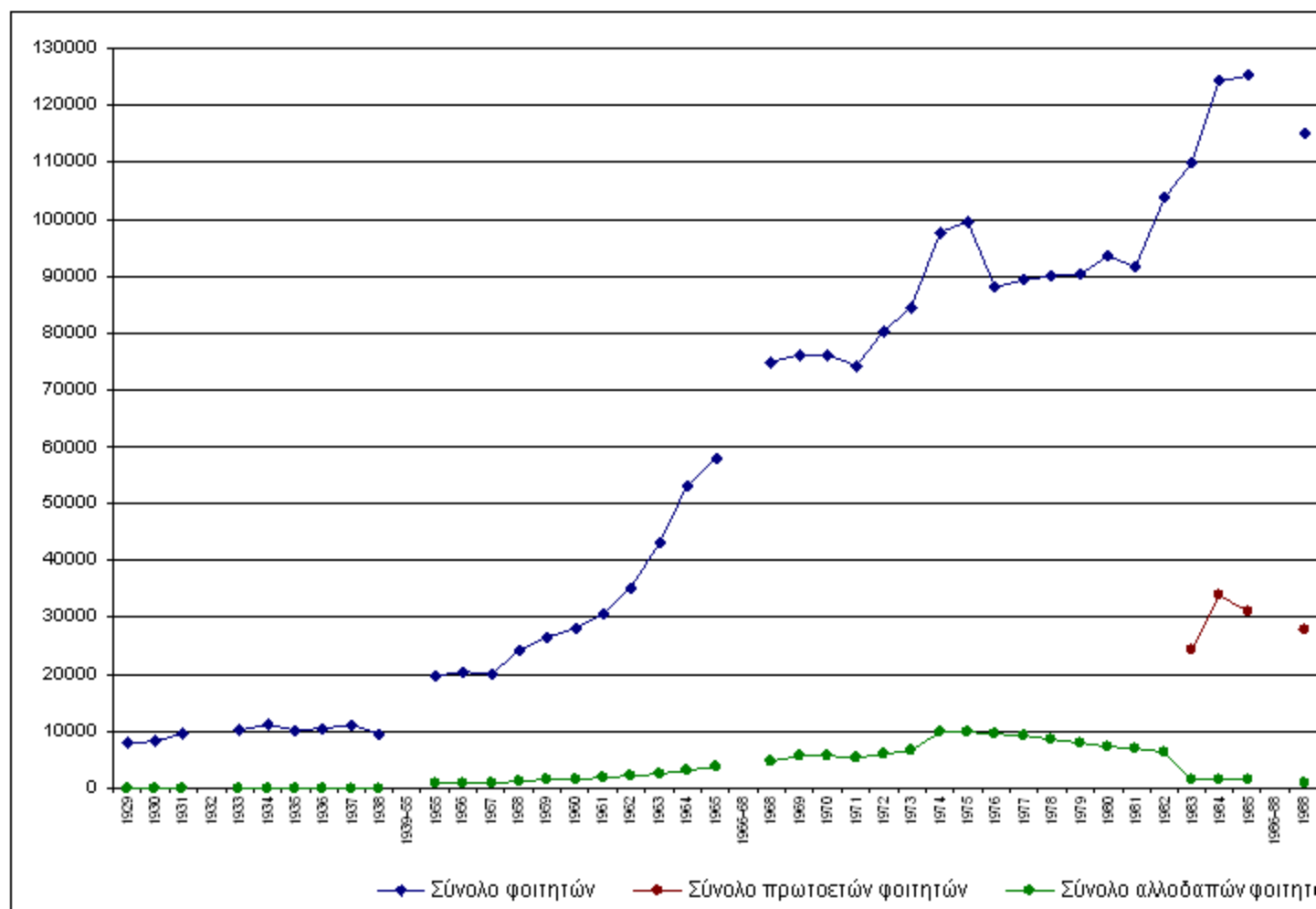
Στο επίπεδο της πραγματολογικής έρευνας, η διατριβή της Παπαδιαμαντάκη, συνεισφέρει ενδιαφέροντα στοιχεία για την πολύπλευρη κατανόηση και ερμηνεία της φοιτητικής κινητικότητας προς την Ελλάδα για το χρονικό διάστημα 1975-1995 στη βάση της κατηγοριοποίησης των ομάδων των ξένων φοιτητών στην Ελλάδα σε ελεύθερα και ατομικά μετακινούμενους, υπότροφους του ελληνικού κράτους και, τέλος, διακινούμενους στο πλαίσιο των κοινοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων).

Εάν ο αποκλειστικός σχεδόν πομπός αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα υπήρξαν τα Βαλκάνια, στον 20^ο αιώνα τα σκήπτρα παίρνουν οι χώρες της Εγγύς και Μέσης Ανατολής.

Στο Διάγραμμα 1, το οποίο προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, αποτυπώνεται η εξέλιξη του αριθμού των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα από την περίοδο του Μεσοπολέμου (1929) έως το τέλος της δεκαετίας του 1990.

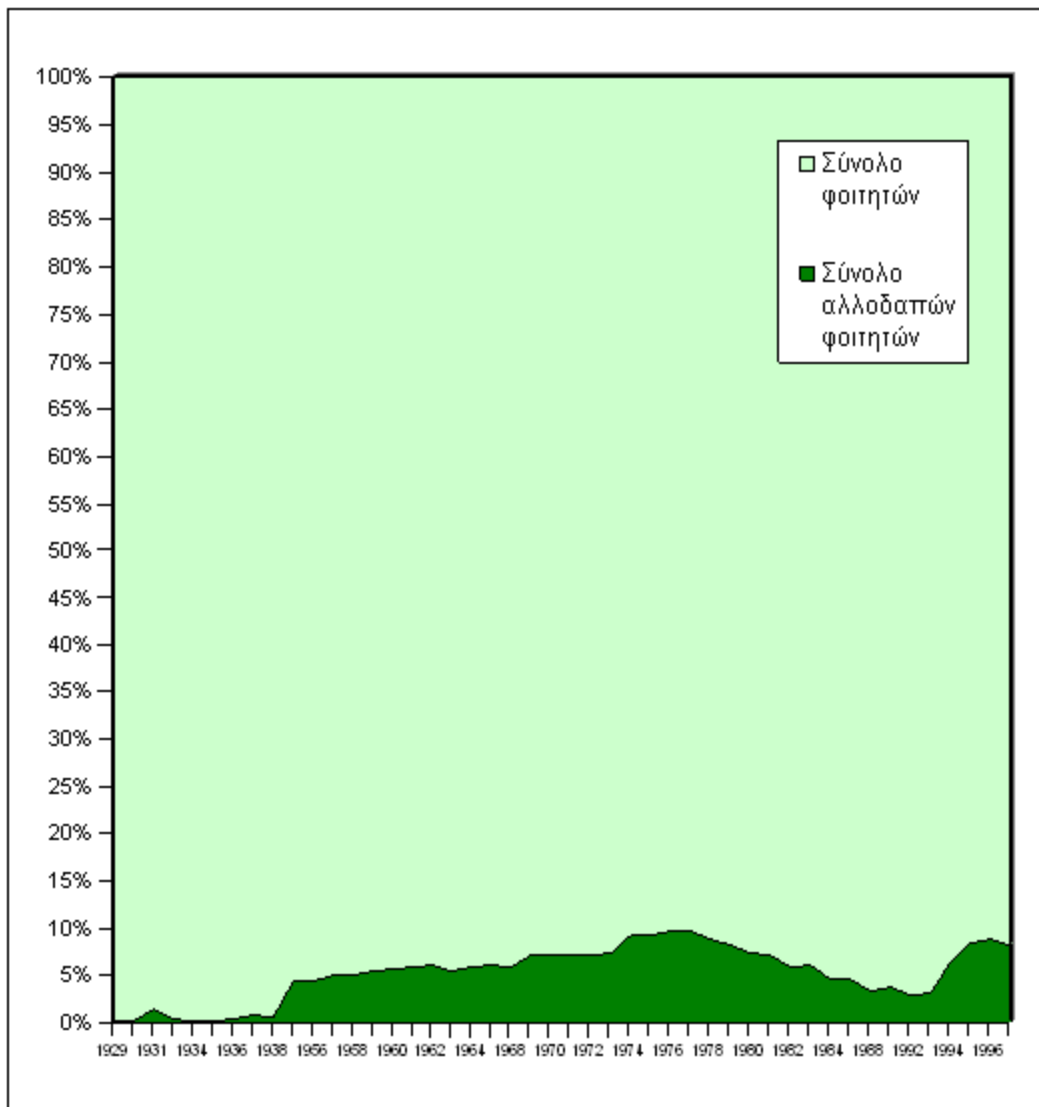
Είναι εμφανές ότι κατά το χρονικό διάστημα 1929-1955 είναι σχεδόν ασήμαντη και στάσιμη η παρουσία αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα. Αντιθέτως, μετά την πολεμική χιονοστιβάδα της δεκαετίας του 1940 (Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και Εμφύλιος Πόλεμος) και την είσοδο της χώρας στη φάση του ραγδαίου εκδυτικισμού, της πατερναλιστικής οικονομικής ανασυγκρότησης, της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης, της επιλεκτικής κοινωνικής ενσωμάτωσης και του σπασμωδικού εκδημοκρατισμού των πολιτικών και εκπαιδευτικών θεσμών, ο αριθμός των αλλοδαπών φοιτητών σημειώνει κλιμακούμενη και σταθερή αύξηση χωρίς βεβαίως να παρακολουθεί την κατακόρυφη αύξηση του γηγενούς φοιτητικού δυναμικού.

Είναι ευνόητο ότι η κλιμακούμενη αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα συνδέεται οργανικά με εξωγενείς παράγοντες, όπως η ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών εκροών από τον Τρίτο Κόσμο προς τις μητροπόλεις της Δύσης και τις χώρες που λειτουργούν ως πύλες εισόδου της, μετά την κατάρρευση του συστήματος της αποικιοκρατίας, ενώ, παράλληλα, διευκολύνεται και από ενδογενείς παράγοντες. Αυτοί παραπέμπουν στη διεύρυνση της ζήτησης και της προσφοράς πανεπιστημιακών σπουδών και τίτλων στην Ελλάδα, γεγονός που πρέπει να συναρτηθεί: α) με την εσωτερική μετανάστευση λόγω της ερήμωσης και της εγκατάλειψης της υπαίθρου, β) με τις πιέσεις των αγροτικών και μικροαστικών στρωμάτων για αναβάθμιση της κοινωνικής τους κατάστασης, γ) με τη λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μοναδικού σχεδόν μηχανισμού ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας σε συνάρτηση όμως με την προνομιακή λειτουργία του κράτους ως βασικού εργοδότη και αναδιανομέα εισοδήματος. Παραπέμπουν επίσης στην πολιτική βούληση για προσέλκυση αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα και στη θέσπιση ειδικού νομοθετικού πλαισίου ήδη από το 1926, καθώς και στην ιδιαίτερα ευχερή πρόσβαση των αλλοδαπών φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1930-1965 (βλέπε παρακάτω υποσημείωση 15).



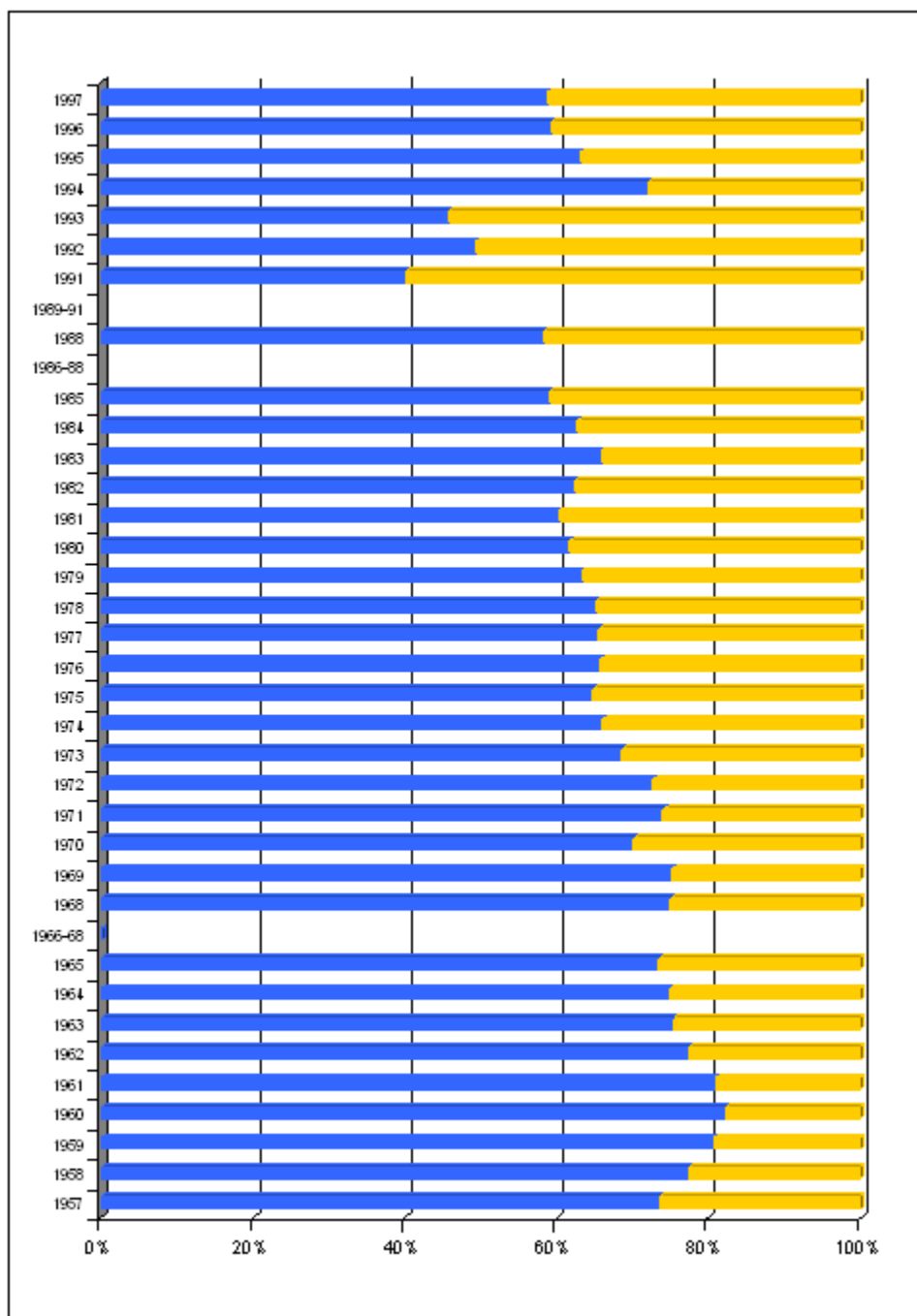
Διάγραμμα 1: Γενικά σύνολα φοιτητών και σύνολα αλλοδαπών φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1929-2000).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα δεν ανακόπτεται ούτε κατά την περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974) φθάνοντας μάλιστα στο ζενίθ της στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης. Από το 1974 έως το 1977 το ποσοστό των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα ξεπερνά το ποσοστό του 10% επί του συνολικού αριθμού φοιτητών. Όμως, όπως παρατηρούμε, τη φάση αυτή της σημαντικής αύξησης διαδέχεται μια αντίστροφη φάση ύφεσης, που διαρκεί μέχρι το 1992, έως ότου το ποσοστό των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα ανακάμψει από το 1994 για να φτάσει και πάλι στο 9,64% το 1996 (Διάγραμμα 2). Η ύφεση αυτή συνδέεται και με την επιβολή ποσοστώσεων που κατά κύριο λόγο αφορούν τις σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης (βλέπε παρακάτω υποσημείωση 14).



Διάγραμμα 2: Ποσοστιαία κατανομή φοιτητών και αλλοδαπών φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1929-1998).

Αναφορικά με την εκπροσώπηση των δύο φύλων στη φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα για το χρονικό διάστημα 1957-1998 διαπιστώνουμε αυξανόμενη παρουσία γυναικών με αποκορύφωμα την τριετία 1991-1993 οπότε το ποσοστό της γυναικείας μετανάστευσης υπερβαίνει αυτό της ανδρικής (Διάγραμμα 3). Για ευνόητους λόγους οι γυναίκες από την Ασία και την Αφρική υποαντιπροσωπεύονται σε σχέση με τους άνδρες (βλέπε παρακάτω Διάγραμμα 6).

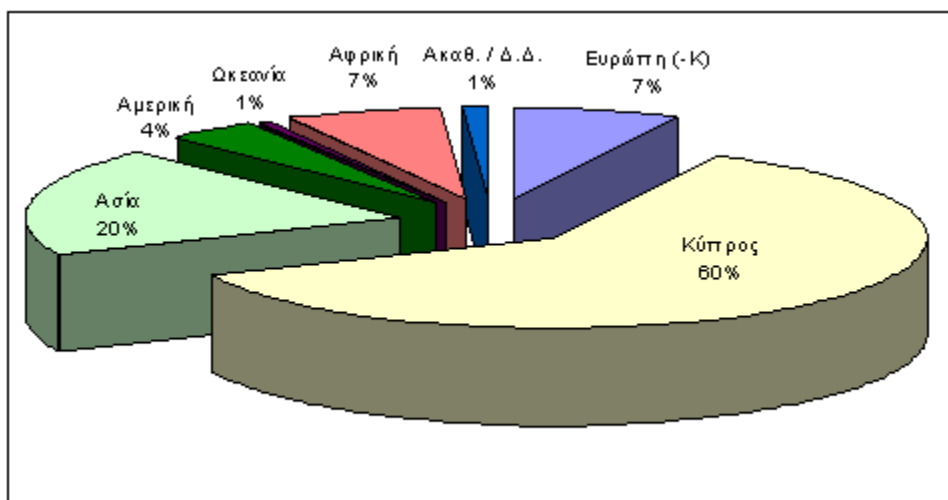


Διάγραμμα 3: Ποσοστιαία κατανομή των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα (1957-1998)
με βάση την αναλυτική κατηγορία «κοινωνικό φύλο»
(άνδρες:μπλε διαγράμμιση / γυναίκες: κίτρινη διαγράμμιση)

Το Διάγραμμα 4 θα μπορούσε να δημιουργήσει μια πλασματική εικόνα για τον γεωγραφικό χώρο προέλευσης των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα,^[8] η οποία θα ερχόταν μάλιστα σε αντίθεση τόσο με τη γενικότερη αντίληψη της «αποστολής» της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και με την πανθομολογούμενη χαμηλή αξιολόγηση του διδακτικού και

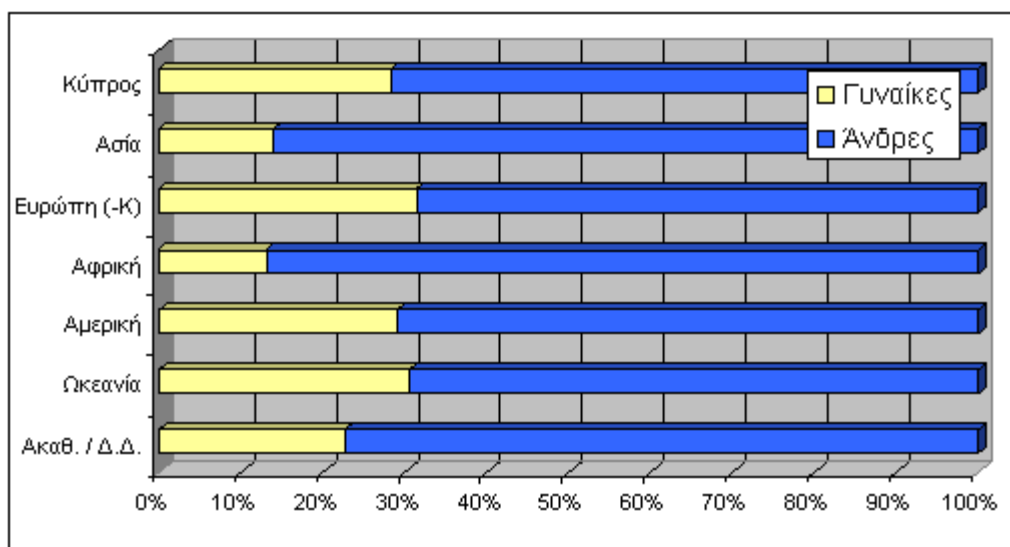
ερευνητικού έργου στη βάση διεθνών συγκριτικών κριτηρίων. Η πλασματική εικόνα θα μπορούσε να δημιουργηθεί από την εντυπωσιακή υπεροχή της ευρωπαϊκής ηπείρου ως χώρου προέλευσης των αλλοδαπών φοιτητών εάν είχε ενταχθεί στην γεωγραφική κατηγορία «Ευρώπη» και η Κύπρος.^[9] Όμως η Κύπρος αποτυπώθηκε τελικά ως ξεχωριστή κατηγορία για να είναι εφικτός ο υπολογισμός του πραγματικού ποσοστού της «Ευρώπης» στη φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα. Στην πραγματικότητα δηλαδή η υπεροπλία της Ευρώπης θα οφειλόταν στην ηγεμονική θέση της Κύπρου ως κύριας τροφοδότριας του ρεύματος των αλλοδαπών φοιτητών προς την Ελλάδα για λόγους που σχετίζονται αφενός με την ανυπαρξία ακαδημαϊκών θεσμών στην Κύπρο μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και αφετέρου με ιδεολογικούς προσανατολισμούς, πολιτικές αναγκαιότητες και διμερείς μορφωτικές και εκπαιδευτικές συμφωνίες που παραπέμπουν στην σύμπτωση της εθνολογικής ταυτότητας Κυπρίων και Ελλήνων και στη δημιουργία ενός ενιαίου χώρου πολιτισμικής επικοινωνίας.

Μετά τους Κυπρίους, στη σχετική ιεραρχική κλίμακα (και βάσει του συνόλου των αλλοδαπών φοιτητών από το 1968 έως το 1998) ακολουθούν οι Ασιάτες (20%), κατ' εξοχήν προερχόμενοι από τη Μέση Ανατολή και την Τουρκία,^[10] οι Αφρικανοί και οι Ευρωπαίοι φοιτητές, με ποσοστό 7% κάθε ομάδα, ενώ σημαντικά μικρότερος είναι ο αριθμός των φοιτητών που προέρχονται από την αμερικανική ήπειρο (4%) και την Ωκεανία (1%), αν και πρέπει να διευκρινιστεί η σχέση των δύο τελευταίων κατηγοριών, όπως, άλλωστε, και της κατηγορίας των αλλοδαπών που προέρχονται από την Τουρκία, με την ελληνική Ομογένεια και Διασπορά.

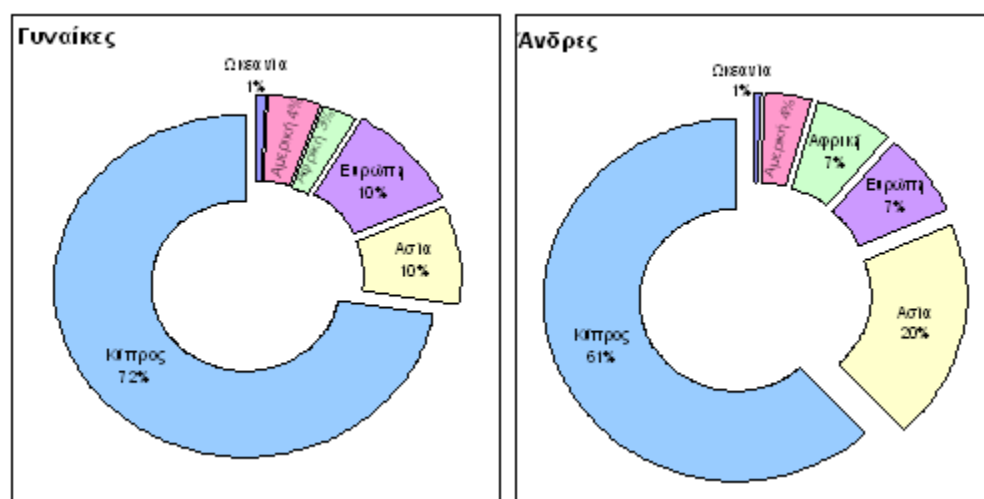


Διάγραμμα 4: Γεωγραφική κατανομή προέλευσης των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα (1968-1998).

Η ποσοστιαία αυτή αναλογία και ποσοτική ιεραρχία εξακολουθεί να ισχύει σε γενικές γραμμές και κατά την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα. Όμως, πρέπει να επισημανθεί η διαρκώς αυξανόμενη παρουσία ευρωπαίων φοιτητών στην Ελλάδα κατά την προαναφερθείσα δεκαετία, γεγονός που παραπέμπει στις διαδικασίες ενοποίησης, αλλά και στην αποδιάρθρωση των κρατών της Ανατολικής Ευρώπης. Ειδικότερα: στην εφαρμογή προγραμμάτων φοιτητικής κινητικότητας (σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο), στην αλβανική μετανάστευση, καθώς και στη μετανάστευση που δημιουργήθηκε από την κατάρρευση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Ανατολική Ευρώπη και κυρίως στις σοσιαλιστικές δημοκρατίες της τέως Σοβιετικής Ένωσης.



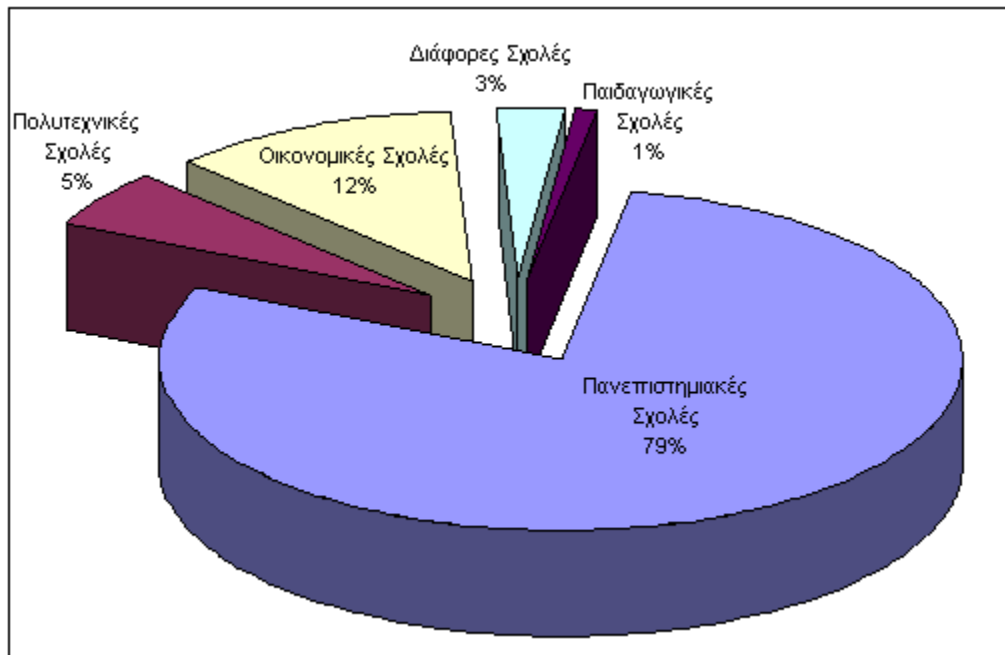
Διάγραμμα 5: Ποσοστιαία κατανομή αλλοδαπών φοιτητών και φοιτητριών στην Ελλάδα σε σχέση με τη γεωγραφική προέλευσή τους (1968-1998) .



Διάγραμμα 6: Ποσοστιαία κατανομή των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα με βάση το κοινωνικό τους φύλο και σε σχέση με την γεωγραφική προέλευσή τους (1968-1998)

Η χωρική κατανομή των αλλοδαπών φοιτητών στα διάφορα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας δεν εξετάζεται μόνο συγχρονικά, αλλά και διαχρονικά, δεδομένου ότι η ίδρυση, η θεσμική συγκρότηση και η λειτουργία νέων πανεπιστημίων, η ένταξη σχολών σε ήδη λειτουργούντες οργανισμούς, καθώς και η ανωτατοποίηση άλλων στη διάρκεια του 20ού αιώνα αποτέλεσαν φάσεις μιας μακράς και σύνθετης ιστορικής διεργασίας με σημείο εκκίνησης το 1925.^[11]

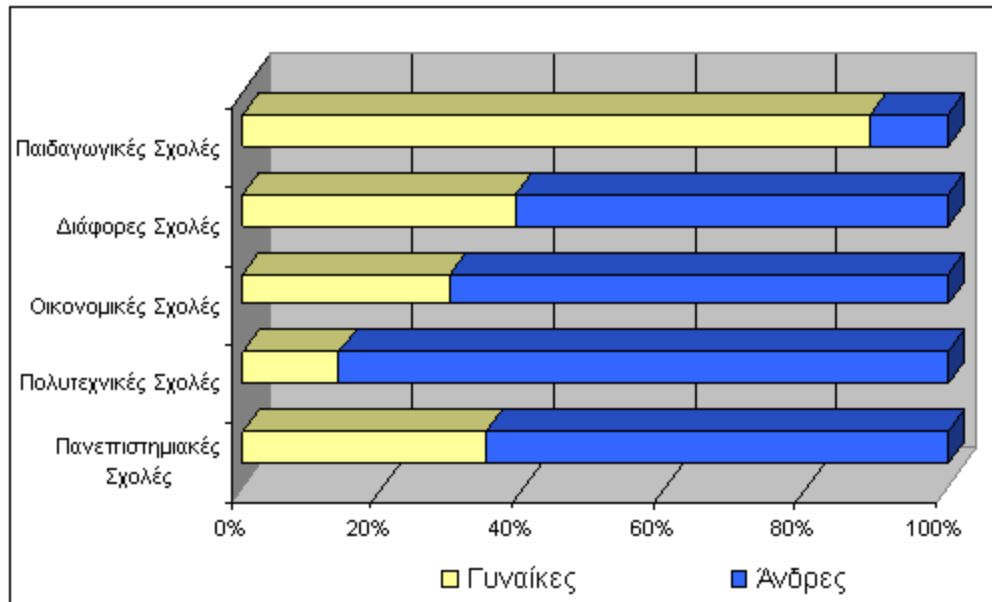
Στο Διάγραμμα 7, που αφορά την εικοσαετία 1968-1986,^[12] αποτυπώνεται η κατανομή της φοιτητικής μετανάστευσης στην Ελλάδα σε σχέση με την επιλογή του πεδίου σπουδών.



Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία κατανομή αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα με βάση την επιλογή σπουδών (1968-1986)

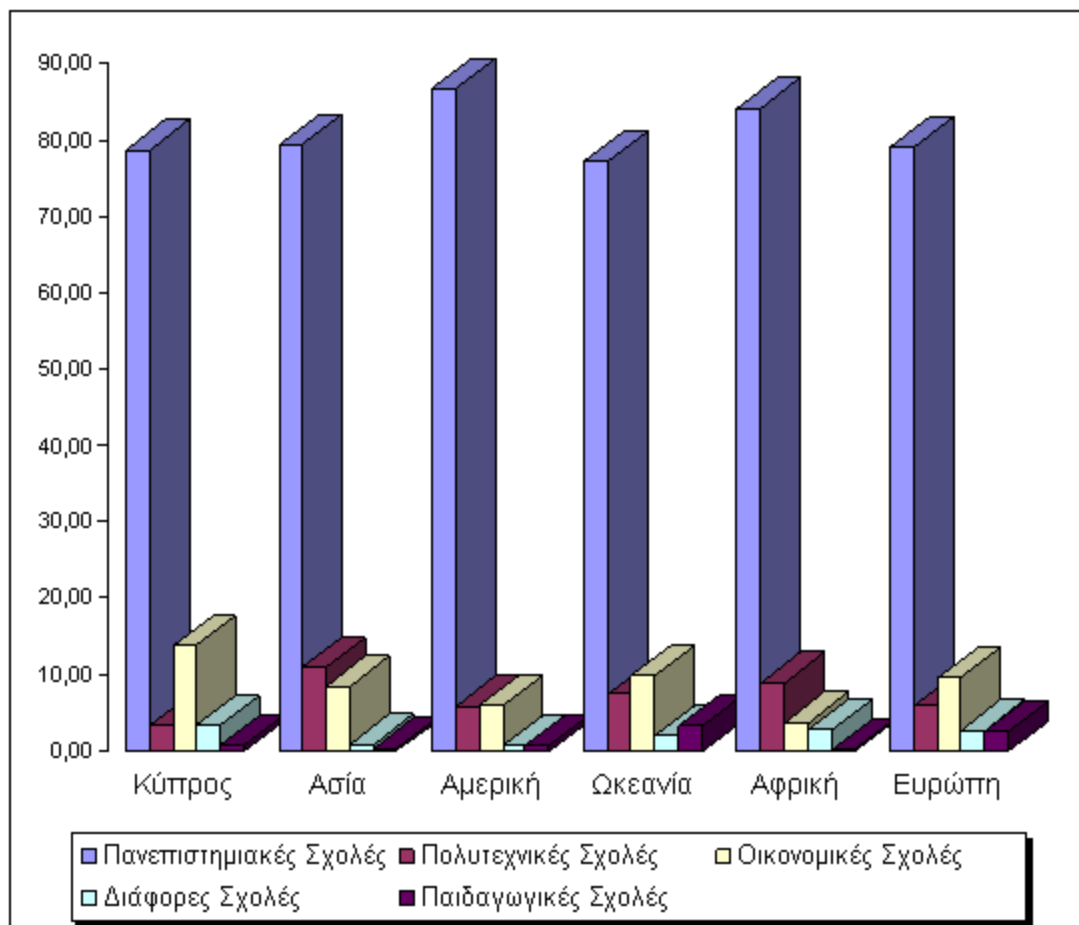
Συγκεκριμένα, στον πίνακα αυτό έμμεσα απεικονίζονται ανάγλυφα οι κοινωνικο-οικονομικές προσδοκίες των αλλοδαπών φοιτητών, όπως όμως αυτές διαμεσολαβούνται αφενός από την αγορά εργασίας τόσο στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας όσο και -κυρίως- στο πλαίσιο της χώρας προέλευσης και αφετέρου από τα διανοητικά προσόντα και τη γλωσσική επάρκεια των φοιτητών, αλλά και από το κοινωνικό status και το πολιτισμικό κεφάλαιο του περιβάλλοντός τους. Έτσι, σε πολυτεχνικές σχολές εγγράφεται (ή σπουδάζει) μόλις το 5% των αλλοδαπών φοιτητών (γι' αυτό βεβαίως ευθύνονται και οι περιοριστικές ποσοστώσεις), στις οικονομικές σχολές (ΑΣΟΕΕ, Ανωτάτη Βιομηχανική Πειραιά και Ανωτάτη Βιομηχανική Θεσσαλονίκης) το 12%, σε διάφορες σχολές (Γεωπονική Σχολή, Σχολή Καλών Τεχνών, Χαροκόπειος Σχολή Οικιακής Οικονομίας-Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, και Ακαδημίες Σωματικής Αγωγής) το 3%, στις παιδαγωγικές σχολές (Παιδαγωγικές Ακαδημίες και Σχολές Νηπιαγωγών), οι οποίες ανωτατοποιούνται μόλις το 1983,^[13] το 1%, ενώ στη γενική κατηγορία «Α.Ε.Ι.» εγγράφεται η μερίδα του λέοντος, δηλαδή ποσοστό 79%. Είναι ευνόητο ότι το αδιαφοροποίητο αυτό σύνολο του 79% συσκοτίζει την πραγματικότητα και απαιτεί εσωτερική διαφοροποίηση σε επιμέρους σχολές και τμήματα ώστε να γίνει κατανοητό όλο το φάσμα των αλληλένδετων προσδοκιών, προσόντων, οικονομικών και κοινωνικών καταναγκασμών που διέπει τη φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα.

Βάσει των στοιχείων της ίδιας χρονικής περιόδου (1968-1986), οι γυναίκες επιλέγουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τις παιδαγωγικές σχολές, ενώ οι άνδρες τις πολυτεχνικές και οικονομικές σχολές αναπαράγοντας εδραιωμένες σχέσεις ανισότητας στην εργασία και τους κοινωνικούς ρόλους (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: Ποσοστιαία κατανομή αλλοδαπών φοιτητών, ανδρών και γυναικών, στην Ελλάδα με βάση την επιλογή σπουδών (1968-1986)

Παράλληλα, ως πρώτη επιλογή, ανεξάρτητα από την γεωγραφική προέλευση των μεταναστών φοιτητών, αναδεικνύονται τα πανεπιστημιακά τμήματα. Δεύτερη επιλογή στις προτιμήσεις όσων προέρχονται από την Κύπρο και γενικότερα τον ευρωπαϊκό χώρο είναι οι οικονομικές σχολές, ενώ όσων προέρχονται από την Αφρική και την Ασία οι πολυτεχνικές σχολές με ποσοστά 11% και 9% αντίστοιχα (Διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 9: Ποσοστιαία κατανομή αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα με βάση την επιλογή σπουδών ανά γεωγραφική περιοχή προέλευσης (1968-1986)

Πρέπει να παραδεχθούμε ότι οι ξένοι απόφοιτοι δεν βρίσκουν εύκολα το δρόμο της επανόδου όταν οι πολιτικές συνθήκες στην χώρα τους παραμένουν αρνητικές, ενώ η επιστροφή θεωρείται δεδομένη όταν λόγω της επιστημονικής τους εξειδίκευσης και των ευνοϊκών συνθηκών της αγοράς εργασίας πρόκειται να ενταχθούν στην αρχηγεία της χώρας τους ή να επωφεληθούν από τη συγκρότηση μηχανισμών ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Με δεδομένη την αυξημένη δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που εκ των πραγμάτων δυσχεραίνει την πρόσβαση, στους παράγοντες που καθιστούν τα ελληνικά πανεπιστήμια στη διάρκεια του 20ού αιώνα ελκυστικούς προορισμούς για τους αλλοδαπούς προπτυχιακούς φοιτητές περιλαμβάνονται: α) η έλλειψη «πολιτισμικής απόστασης» μεταξύ των χωρών αποστολής και της χώρας υποδοχής, β) η πολιτική προσέλκυσης αλλοδαπών φοιτητών εκ μέρους του ελληνικού κράτους στο πλαίσιο διακρατικών συμφωνιών ή γεωπολιτικών συμμαχιών η οποία καταλήγει στη θέσπιση συγκεκριμένων ποσοστώσεων εισαγωγής αλλοδαπών φοιτητών^[14], γ) η σχετικά ευχερής εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δ) η ελαστικότητα της φοίτησης και η παροχή ατελεύτητων ευκαιριών για την κατοχύρωση μαθημάτων, ε) η θέσπιση χαμηλών διδάκτρων και εξετάσεων ή και η δωρεάν φοίτηση, καθώς και στ) οι διόλου σπάνιες χαρακτηριστικές εξεταστικές διατάξεις^[15]. Κατά συνέπεια, πρέπει μάλλον να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η προσέλκυση

αλλοδαπών φοιτητών δεν αποτελεί απόρροια της φήμης που απολαμβάνουν τα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα στο διεθνές ακαδημαϊκό περιβάλλον. Απεναντίας, η φοιτητική μετανάστευση στην Ελλάδα προκύπτει μάλλον από παράγοντες που οδηγούν στη λειτουργική σύνδεση πολιτικών επιλογών, οικονομικών σκοπιμοτήτων και πολιτισμικών συγκλίσεων. Ανταποκρίνεται δηλαδή στη φυγή των μεταναστών φοιτητών από τις χώρες αποστολής για λόγους που σχετίζονται με την ανυπαρξία ακαδημαϊκών θεσμών ή το υποβαθμισμένο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την πολιτική καταπίεση, την εμπλοκή σε πολεμικές συρράξεις, τη δημογραφική πίεση και την οικονομική εξαθλίωση, αλλά και στην ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που χωρίς να έχει τις απαραίτητες εκπαιδευτικές-θεσμικές υποδομές κατόρθωσε δίχως κραδασμούς να εντάσσει τους μετανάστες φοιτητές στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Στην Ελλάδα διαπιστώνεται ιστορικά ότι υπάρχει βούληση προσέλκυσης ξένων φοιτητών, αλλά όχι πάντα συστηματική πολιτική, συγκροτημένη σε θεσμικά πλαίσια για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Επετηρίδες της Εκπαίδευσης (1928-1998), Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.).

Για το νομικό καθεστώς της φοιτητικής μετανάστευσης στην Ελλάδα αντλούμε στοιχεία από τις ακόλουθες πηγές:

- Κόκκινος Ν. (Αστυν.Α), Μεταξάς Δ. (Υπομείραρχος), «Τακτοποίησης αλλοδαπών φοιτητών των Εθνικών Πανεπιστημίων και μαθητών των Εθνικών Οικοτροφείων» στο: *Αλλοδαποί εν Ελλάδι και Ημεδαποί Ταξιδεύοντες*, Υπουργείο Εσωτερικών, Κεντρική Υπηρεσία Αλλοδαπών, Αθήνα 1935.
- Παναγούλιας Γ., (Αστ.Α), *Αλλοδαποί. Συλλογή νομοθεσίας. Συλλογή νομοθεσίας Υπουργείου Εσωτερικών*, Τυπογραφείο Βασ. Χωροφυλακής, Αθήνα 1958.
- Νομοθετικό Διάταγμα της 10^{ης} Μαρτίου 1926.
- Ν. 4310/1929
- Ν. 5405/1932
- Ν. 719/28-06-1948
- Ν. 1351/28/04/1983, (ΦΕΚ 56), Τεύχος Πρώτο: Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 1771/19-04-1988, (ΦΕΚ 71), Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188-Α)
- Υπουργική απόφαση Φ 152/Β6/1504, (ΦΕΚ 659 / 30-05-2001)
- Υπουργική απόφαση Φ151/17104/Β6/17-02-2006

Koutsoubakis Georges, *Repertoire des accords internationaux conclus par la Grèce (1822-1978)*, Editions Avlos, Athenes 1979.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανθόπουλος Κ., Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., *Η κατάρτιση των δασκάλων – διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμος 2: *Η περίοδος των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών (1933-1987)*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

Βούρη, Σοφία, *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1992.

- Βούρη, Σοφία, *Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία: 1903-1913, Τεκμήρια ιστορίας*, Gutenberg, Αθήνα 2005.
- Δημαράς, Κ. Θ., *Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837. Μελέτη ιστορική και φιλολογική*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1987.
- Κιμουρτζής, Παναγιώτης, *Πανεπιστήμιο Αθηνών 1837-1862: Οι πρώτες γενιές των διδασκόντων*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2001, ιδίως το κεφάλαιο «Και άλλα ιδεολογήματα στην αφετηρία του Πανεπιστημίου Αθηνών».
- Κιντής, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ιστορική ανασκόπηση και προοπτικές. 70 χρόνια*, Παπαζήσης, Αθήνα 1990.
- Κριμπάς Κώστας, «Η Ανώτατη Παιδεία, 1922-1940», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιστημονική επιμέλεια), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 7: *Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940: Από την Αβασίλευτη Δημοκρατία στη Δικτατορία της 4ης Αυγούστου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Κριμπάς Κώστας, «Ανώτατη Παιδεία και έρευνα», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος, *ό.π.*, τόμος 9: *Νικητές και ηττημένοι 1949-1974. Νέοι ελληνικοί προσανατολισμοί: ανασυγκρότηση και ανάπτυξη*.
- Λάππας, Κώστας, *Πανεπιστήμιο και Φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., Αθήνα 2004.
- Λάππας, Κώστας, «Πανεπιστήμιο Αθηνών. Θεσμικό πλαίσιο, οργάνωση, ιδεολογική λειτουργία», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 4^{ος}: *Το ελληνικό κράτος, 1833-1871. Η εθνική εστία και ο Ελληνισμός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Παπαδιαμαντάκη Π., *Η κινητικότητα ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα: 1975-1995*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Αθήνα 2001.
- Πυργιωτάκης Ι.Ε., *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992.
- Σταμέλος, Γιώργος, *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα: καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα: 1830-1922*, Θεμέλιο, Αθήνα 1992.

^[1] Οι βασικές πηγές για τη σύνταξη των στατιστικών πινάκων είναι οι Επετηρίδες της Εκπαίδευσης, που εκδίδει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.). Αυτές προκύπτουν από τα ατομικά δελτία φοιτητών και τις συγκεντρωτικές καταστάσεις και τα απογραφικά δελτία των γραμματειών των τμημάτων. Η ταυτόχρονη χρήση και των δύο αυτών πηγών έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών αριθμητικών δεδομένων, μεταξύ των πινάκων, για το ίδιο ακαδημαϊκό έτος. Επιπλέον, δεν διευκρινίζεται σε όλες τις περιπτώσεις εάν τα δεδομένα αυτά αφορούν το σύνολο των φοιτητών ή όσων παρέδωσαν συμπληρωμένο το απογραφικό τους δελτίο. Ακόμα, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για τις περιόδους (ακαδημαϊκά έτη): 1932-1933, 1939-1955, 1966-1968, 1986-1988 και 1989-1991, καθώς και για τα δύο τελευταία χρόνια του 20^{ου} αιώνα (1998-2000) για τα οποία δεν έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία των δεδομένων. Ο εντοπισμός των αλλοδαπών φοιτητών μέχρι το 1966 καθίσταται προβληματικός από το

γεγονός ότι δεν είχε προβλεφθεί η παράμετρος «Αλλοδαποί». Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως ένδειξη φοιτητικής μετανάστευσης η δήλωση της εθνικότητας (παράμετρος «Ξένη») μέχρι το 1939 και το «Διαμέρισμα Γέννησης» (παράμετρος «Εξωτερικό») από το 1955 μέχρι το 1966. Για το λόγο αυτό οι ομογενείς συνυπολογίζονται στα ποσοστά της φοιτητικής μετανάστευσης αλλοδαπών. Η ανυπαρξία των στοιχείων σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και ο διαφορετικός τρόπος συλλογής και παρουσίασης των αριθμητικών δεδομένων, όπως η καταμέτρηση των αλλοδαπών φοιτητών (στο σύνολό τους μέχρι το 1982-83 και μόνο των πρωτοεγγραφομένων από το 1983 έως το 1998), μας υποχρεώνει ώστε η συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων μας να βασιστεί σε ποσοστά και όχι σε απόλυτες τιμές. Από το 1983 η σύγκριση του συνόλου των αλλοδαπών φοιτητών με το γενικότερο φοιτητικό πληθυσμό στην Ελλάδα πρέπει να γίνεται βάσει του συνολικού αριθμού των πρωτοετών φοιτητών (Διάγραμμα 1) επειδή δεν υπάρχουν για τους αλλοδαπούς φοιτητές συγκρίσιμα στοιχεία σε σχέση με αυτά του συνόλου των φοιτητών. Πρέπει να επισημανθεί τέλος, ότι για το χρονικό διάστημα 1975-1995 διαθέτουμε την εμπειριστατωμένη και εξαντλητική διατριβή της Π. Παπαδιαμαντάκη *Η κινητικότητα ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα: 1975-1995*, η οποία όμως χρησιμοποιεί ως πηγή δεδομένων τους ονομαστικούς πίνακες κύρωσης επιτυχόντων ξένων φοιτητών (αλλοδαποί/αλλογενείς, Έλληνες του εξωτερικού, Κύπριοι) τους οποίους συντάσσει και συγκεντρώνει το Τμήμα Εισιτηρίων Εξετάσεων του ΥΠΕΠΘ. Αντίθετα, η δική μας έρευνα επεξεργάζεται τα στατιστικά στοιχεία που παρέχει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ). Πρέπει να τονίσουμε επίσης την ανάγκη σύγκρισης των στοιχείων των δύο πηγών ώστε να σταθμιστούν οι διαθέσιμες πληροφορίες και να προκύψουν ασφαλέστερα ερευνητικά πορίσματα, δεδομένου ότι για το χρονικό διάστημα των τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα υπάρχουν σημαίνουσες αποκλίσεις.

^[2] Για το νομικό καθεστώς της φοιτητικής μετανάστευσης στην Ελλάδα αντλούμε στοιχεία από τις ακόλουθες πηγές:

- Κόκκινος Ν. (Αστυν.Α), Μεταξάς Δ. (Υπομάρχης), «Τακτοποιήσεις αλλοδαπών φοιτητών των Εθνικών Πανεπιστημίων και μαθητών των Εθνικών Οικοτροφείων» στο: *Αλλοδαποί εν Ελλάδι και Ημεδαποί Ταξιθεύοντες*, Υπουργείο Εσωτερικών, Κεντρική Υπηρεσία Αλλοδαπών, Αθήνα 1935.
- Παναγούλιας Γ., (Αστ.Α), *Αλλοδαποί. Συλλογή νομοθεσίας. Συλλογή νομοθεσίας Υπουργείου Εσωτερικών*, Τυπογραφείο Βασ. Χωροφυλακής, Αθήνα 1958.
- Νομοθετικό Διάταγμα της 10^{ης} Μαρτίου 1926.
- Ν. 4310/1929
- Ν. 5405/1932
- Ν. 719/28-06-1948
- Ν. 1351/28/04/1983, (ΦΕΚ 56), Τεύχος Πρώτο: Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 1771/19-04-1988, (ΦΕΚ 71), Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188-Α)
- Υπουργική απόφαση Φ 152/Β6/1504, (ΦΕΚ 659 / 30-05-2001)
- Υπουργική απόφαση Φ151/17104/Β6/17-02-2006

Γενικότερα για τις διεθνείς, διακρατικές ή διμερείς συνθήκες με μορφωτικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο που συνυπέγραψε το ελληνικό κράτος και αφορούσαν και τη φοιτητική μετανάστευση βλέπε Koutsoubakis Georges, *Repertoire des accords internationaux conclus par la Grèce (1822-1978)*, Editions Avlos, Athenes 1979· Παπαδιαμαντάκη Π., *Η κινητικότητα ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα: 1975-1995*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Αθήνα 2001, 195-218 και 355-380.

^[3] Λάππας Κ. , 346, βλέπε και Σοφία Βούρη, *Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία: 1903-1913, Τεκμήρια ιστορίας*, Gutenberg, 2005· της ίδιας, *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1992.

^[4] Λάππας, ό.π., 345

^[5] Από αυτούς αλβανική εθνική συνείδηση ίσως είχαν ή διαμόρφωσαν αργότερα ορισμένοι από όσους προέρχονταν από τα σαντζάκια του Αργυροκάστρου, του Μπερατίου και της Σκόδρας. Και αυτοί δεν υπερέβαιναν τους 43 (Λάππας, 336).

^[6] Ειδικότερα, από τις περιοχές Συρίας-Παλαιστίνης προέρχονταν 9 φοιτητές, από την Αίγυπτο 27, από τη Σερβία 5, από τη Ρουμανία 62, από την Αυστροουγγαρία 16, από τη Ρωσία 21, από την Ιταλία 9, από τη Γαλλία 4, από τη Γερμανία 5, από την Αγγλία 7, από τη Σουηδία 2, από τις ΗΠΑ 5, ενώ για δύο αλλοδαπούς φοιτητές δεν υπάρχουν στοιχεία καταγωγής και προέλευσης (Λάππας, 313, πίνακας 9: Γεωγραφική προέλευση φοιτητών)

^[7] Ο.π., 339.

^[8] Η μελέτη και παρουσίαση της κατανομής σε σχέση με τη γεωγραφική προέλευση των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα έγινε με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία που αφορούν την χρονική περίοδο 1968-1998 για το λόγο ότι μόνο σε αυτή υπάρχουν αναλυτικά στοιχεία ανά ήπειρο και χώρα για όλες τις σχολές, τμήματα και ακαδημίες ώστε να είναι δυνατή η συγκριτική παρουσίασή τους.

^[9] Η Κύπρος, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, εντάσσεται γεωγραφικά στην Ασία.

^[10] Είναι αδιευκρίνιστος ο αριθμός των Ελλήνων της Μικράς Ασίας και της Κωνσταντινούπολης οι οποίοι είχαν την τουρκική υπηκοότητα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ομογενείς φοιτητές.

^[11] Το Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύεται το 1837 και ο πρώτος νόμος και κανονισμός, ταυτόχρονα, λειτουργίας που το διέπει κατά την εξεταζόμενη περίοδο είναι ο 5343 του 1932. Ο ιδρυτικός νόμος του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης είναι ο 3341/14 Ιουνίου 1925 που ψηφίζεται από την Δ' Συντακτική Συνέλευση, ενώ η έναρξη λειτουργίας του γίνεται το 1926. Η Γεωπονική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ιδρύεται το 1920, ανωτατοποιείται το 1930 και επανιδρύεται το 1943 μετά τη –μεταξική επινεύσει και βουλήσει– ένταξή της στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Η Πάντειος ιδρύεται το 1930 και ανωτατοποιείται το 1937. Το 1920 ιδρύεται η Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Σπουδών, η οποία υπάγεται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας και θεωρείται ισότιμη με τα Πανεπιστήμια (Ν. 2191/18-7-1920). Το 1926 η Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Σπουδών μετονομάζεται σε Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Σπουδών (ΑΣΟΕΕ) και κυρώνεται ο οργανισμός λειτουργίας της (Ν.Δ. 5/17/5/1926). Το 1939 η Σχολή υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, αναγνωρίζεται ως ισότιμη με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το ΕΜΠ και τάσσεται ιεραρχικά μετά το ΕΜΠ (Α.Ν. 1622/1939 και Ν.Δ. 2007/1939). Βλέπε σχετικά Ανδρέας Κιντής, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ιστορική ανασκόπηση και προοπτικές. 70 χρόνια*, Παπαζήσης, Αθήνα 1990. Οι Βιομηχανικές Σχολές Πειραιώς και Θεσσαλονίκης γίνονται ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα στα τέλη της δεκαετίας του 1950, παρά το γεγονός ότι η πρώτη λειτουργεί από το 1938 και η δεύτερη από το 1948. Το Πολυτεχνείο της Θεσσαλονίκης ιδρύεται το 1955. Το 1964 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Πατρών, ενώ το ίδιο έτος αρχίζει να λειτουργεί και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αρχικά ως παράρτημα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και από το 1970 ως αυτόνομο ίδρυμα. Τέλος, το 1973 ιδρύονται τα Πανεπιστήμια Κρήτης και Θράκης, το 1977 το Πολυτεχνείο Κρήτης, το 1984 το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το 1985 το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

^[12] Η μελέτη και παρουσίαση της ποσοστιαίας κατανομής, σε συγκριτική βάση, σχετικά με την επιλογή σπουδών έγινε από τα διαθέσιμα στοιχεία που αφορούν την χρονική περίοδο 1968-1986 για το λόγο ότι μόνο σε αυτή υπάρχουν δεδομένα για όλες τις σχολές, τμήματα και ακαδημίες.

^[13] Η ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Σχολών γίνεται πραγματικότητα με το Προεδρικό Διάταγμα 320 / 1983, με το οποίο καταργούνται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης, οι οποίες είχαν συσταθεί με το Νόμο 5802 / 1933. Βλ. σχετικά: Σταμέλος Γιώργος, *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα: καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα 1999· Πυργιωτάκης Ι.Ε., *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992· Ανθόπουλος Κ., Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., *Η κατάρτιση των δασκάλων – διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμος 2: Η περίοδος των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών (1933-1987)*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

^[14] Από το 1965 άρχισαν να θεσπίζονται ποσοστώσεις για την εισαγωγή ομογενών και Ελλήνων του εξωτερικού φοιτητών στις σχολές θετικής κατεύθυνσης (5% επί του συνολικού αριθμού εισακτέων και 5% Κύπριοι και από το 1970 10%), χωρίς αυτές να αφορούν τους εισαγόμενους σε σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης. Από το 1971 θεσπίζονται ποσοστώσεις και για τους αλλοδαπούς-αλλογενείς που εισάγονται σε σχολές θετικής κατεύθυνσης (10% επί του συνολικού αριθμού εισακτέων) χωρίς το μέτρο αυτό να θίγει τους εισαγόμενους στις σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης. Όμως στο χρονικό διάστημα 1976-1986 τα όρια των ποσοστώσεων πέφτουν δραματικά φθάνοντας για τους αλλοδαπούς-αλλογενείς φοιτητές μόλις το 1%,

κατάσταση που ανατρέπεται από το 1988, μόνο όμως για τις θεωρητικές επιστήμες, ανεβάζοντας την ποσοστίαση εισαγωγής στο 2-3% (βλ. Παπαδιαμαντάκη, *ό.π.*, 183-184).

^[15] Από την ίδρυση του Παν/μίου Αθηνών θεσπίζεται η «Επί των Αλλοδαπών Εξεταστική Επιτροπή» που αποτελούνταν [συνήθως] από καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής με αρμοδιότητα να κρίνουν, με σχετική ελαστικότητα, τους αλλοδαπούς μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και όσων προέρχονταν από τον χώρο του «έξω ελληνισμού» προκειμένου να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο. Η επιτροπή αυτή λειτούργησε έως το 1863 σε εφαρμογή του πνεύματος που δείπτε την ίδρυση του Παν/μίου: να απευθύνεται στην «εθνική ολομέλεια» και στους γειτονικούς λαούς. Η βασική όμως διαδικασία εγγραφής στο Πανεπιστήμιο στηριζόταν στην προσκόμιση απολυτηρίου Γυμνασίου. Άρα η ένταξη των αλλοδαπών ή ομογενών υποψηφίων φοιτητών στο Γυμνάσιο ήταν πλέον μετά το 1863 απαραίτητη προϋπόθεση για την πανεπιστημιακή τους φοίτηση. Βλ. Κώστας Λάμπας, «Πανεπιστήμιο Αθηνών. Θεσμικό πλαίσιο, οργάνωση, ιδεολογική λειτουργία», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 4^{ος}: *Το ελληνικό κράτος, 1833-1871. Η εθνική εστία και ο Ελληνισμός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, 154-155. Έως το 1925 η πρόσβαση των αλλοδαπών φοιτητών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση εξασφαλίζεται μετά από επιτυχή εξέταση ενώπιον επιτροπής καθηγητών. Γενικότερα, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιούνταν κατά ίδρυμα και χρονική συγκυρία. Η πρόσβαση λόγου χάριν στο Πολυτεχνείο ήταν δυσκολότερη και λάμβανε χώρα μετά από αυστηρές εισιτήριες εξετάσεις. Πάντως το εξεταστικό σύστημα που επικράτησε έως το 1964 έδινε εξ ολοκλήρου την αρμοδιότητα της επιλογής στα ίδια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Έκτοτε το σύστημα αυτό αντικαταστάθηκε κατά σειρά από τις κρατικές εξετάσεις με κατανομή των υποψηφίων φοιτητών σε τέσσερις δέσμες, από το ακαδημαϊκό απολυτήριο δύο τύπων, από τις πανελλήνιες εξετάσεις, από την επιστροφή στις τέσσερις δέσμες με συνυπολογισμό του βαθμού του απολυτηρίου του Λυκείου και, τέλος, από το 2000 από τις πανελλαδικές εξετάσεις στο πλαίσιο του εθνικού απολυτηρίου. Μετά από επώδυνα ιστορικά γεγονότα, όπως οι Βαλκανικοί Πόλεμοι, η Μικρασιατική Καταστροφή και ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, θεσπίζονταν χαριστικές διατάξεις και φοιτητικές διευκολύνσεις που διόγκωναν υπέρμετρα τον αριθμό των εισαγομένων φοιτητών για να αντιμετωπιστεί η κοινωνική πίεση. Βλέπε σχετικά Κώστας Κριμπάς, «Η Ανώτατη Παιδεία, 1922-1940», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιστημονική επιμέλεια), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμος 7: *Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940: Από την Αβασίλευτη Δημοκρατία στη Δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, 189 και 194, και του ίδιου, «Ανώτατη Παιδεία και έρευνα», στο: Βασίλης Παναγιωτόπουλος, *ό.π.*, τόμος 9: *Νικητές και ηττημένοι 1949-1974. Νέοι ελληνικοί προσανατολισμοί: ανασυγκρότηση και ανάπτυξη*, 156. Η Παπαδιαμαντάκη *ό.π.*, 121, μας πληροφορεί ότι «[...] η πρόσβαση των ξένων φοιτητών στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση είναι ελεύθερη [από τη δεκαετία του 1930] μέχρι το 1965. Αλλοδαποί-αλλογενείς και ομογενείς Έλληνες του εξωτερικού εγγράφονται στις ανώτερες και ανώτατες σχολές άνευ εξετάσεων και καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων. Η παρέμβαση της πολιτείας περιορίζεται στη ρύθμιση των προϋποθέσεων για την υπαγωγή ενός ατόμου στους υποψηφίους ειδικών κατηγοριών». Το καθεστώς αυτό ανατρέπεται το 1965 με την καθιέρωση του ακαδημαϊκού απολυτηρίου ως προϋπόθεσης για την εγγραφή στα ΑΕΙ. Το 1983, με τη ψήφιση του νόμου 1351 (ο οποίος τροποποιείται και συμπληρώνεται το 1988 με το νόμο 1771), καθορίζεται ο αριθμός των θέσεων εισαγομένων, οι ομάδες Σχολών, το δικαίωμα συμμετοχής και τα κριτήρια επιλογής υποψηφίων σπουδαστών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο άρθρο 3 γίνεται αναφορά στους υποψηφίους ειδικών κατηγοριών μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι Έλληνες του εξωτερικού, τα παιδιά των Ελλήνων υπαλλήλων στο εξωτερικό, οι Κύπριοι, οι Αλλογενείς-Αλλοδαποί, οι Αλλογενείς-Αλλοδαποί υπότροφοι του ελληνικού κράτους και οι Ομογενείς υπότροφοι του ελληνικού κράτους. Το 2001, με την υπουργική απόφαση Φ152/Β6/1504 (ΦΕΚ 659/30-05-2001), θεσπίζονται οι προϋποθέσεις υπαγωγής, οι σχολές και τα τμήματα πρόσβασης, τα ποσοστά θέσεων, τα δικαιολογητικά και ο τρόπος επιλογής, εισαγωγής και εγγραφής στις σχολές των υποψηφίων που υπάγονται στις ειδικές κατηγορίες που είναι: 1) Τέκνα Ελλήνων του εξωτερικού που έχουν αποφοιτήσει από ελληνικά Λύκεια, 2) Τέκνα Ελλήνων υπαλλήλων αποσπασμένων σε ελληνικές δημόσιες υπηρεσίες στο εξωτερικό ή σε διεθνείς οργανισμούς στους οποίους μετέχει η Ελλάδα, που έχουν αποφοιτήσει από ελληνικά Λύκεια, 3) Έλληνες απόφοιτοι ξένων Λυκείων ή αντίστοιχων σχολείων που λειτουργούν στο εξωτερικό, 4) Αλλοδαποί-Αλλογενείς, 5) Αλλογενείς-Αλλοδαποί υπότροφοι του ελληνικού κράτους, 6) Ομογενείς υπότροφοι του ελληνικού κράτους, 7) Κύπριοι, και 8) Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ151/17104/Β6/17-02-2006 (η οποία ισχύει μέχρι και σήμερα), στις ειδικές κατηγορίες εντάσσεται και η κατηγορία «Κοινοτικοί Αλλοδαποί». Εκτός των άλλων οδηγιών για την εισαγωγή Αλλοδαπών-Αλλογενών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, προβλέπεται το κριτήριο γλωσσομάθειας, βάσει του οποίου ο υποψήφιος

για να εγγραφεί στο Πανεπιστήμιο θα πρέπει να έχει βεβαίωση των Πανεπιστημίων Αθήνας, Θεσσαλονίκης ή πιστοποιητικό 3^{ου} επιπέδου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, καθώς και η καταβολή διδάκτρων (με τα οποία καλύπτεται ένα μικρό ποσοστό των δαπανών φοίτησης και των διδακτικών βιβλίων που τους χορηγούνται) για όσους όμως προέρχονται από χώρες που δεν είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αντώνιος Γιάνναρης: Ένας κρητικός καθηγητής στο Πανεπιστήμιο St Andrews της Σκωτίας (1896-1903)

«...γιατί όλες οι καλομοιρίες του κόσμου και τα πλούτη
μια μόν' ασκιά 'ναι στη ζωή την πικραμένη τούτη,
μια φουσκαλίδα του νερού, μια λάβρα, που τελειώνει
τόσα γοργά, όσο πλιά ψηλά τσι λόχες στη σηκώνει»
Γεωργίου Χορτάτζη, **Ερωφίλη**, Ε 671-74

Αντώνιος ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης

Προλεγόμενα

Η σημερινή μου εισήγηση αναφέρεται μεν στην πολιτεία ενός Έλληνα πανεπιστημιακού δασκάλου που έζησε και έδρασε για αρκετά χρόνια στο εξωτερικό, αλλά παράλληλα αφορά και στην ίδρυση της πρώτης Έδρας Νεοελληνικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα στη Σκωτία, την οποία κατέλαβε, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο εκ Κρήτης φιλόλογος και εκπαιδευτικός Αντώνιος Γιάνναρης. Θα έλεγα, λοιπόν, ότι η προσπάθειά μου αυτή αν και εντάσσεται a fortiori στον άξονα «Προσωπικότητες και Πανεπιστήμιο» του 4^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της Ιστορίας της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης που διοργάνωσε το Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, συνάμα, τραβώντας μια οριζόντια γραμμή, φαίνεται να συμμετέχει και στον διάλογο που έχει ξεκινήσει τον τελευταίο καιρό στον Τύπο γύρω από την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό και ειδικότερα γύρω από την ίδρυση Εδρών Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού.^[1]

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε εξ αρχής ότι οι Αγγλοσάξονες γνωρίζουν τον Αντώνιο Γιάνναρη, κυρίως, μέσα από το έργο του *Historical Greek grammar chiefly of the Attic dialect* (Λονδίνο, Macmillan 1897),^[2] για την οποία και ο δικός μας Στ. Ξανθουδίδης είχε κάποτε γράψει: «Ογκώδες και σπουδαιότατον σύγγραμμα πολύ εκτιμηθέν. Τούτου επηυξημένην έκδοσιν ελληνιστί είχαν ετοιμάσει ο Γιάνναρης και η εκτύπωσις θα εγίνετο εν τη Βιβλιοθήκη Μαρασλή, αλλ' ο θάνατος του ευεργέτου εματάρωσε το έργον. Αποφάσει δε της Κρητικής Βουλής επρόκειτο να εκδοθή δαπάναις της Κρητικής Πολιτείας».^[3]

Από μια τελείως εμπειρική έρευνα που διεξήγαγα στο διαδίκτυο, διαπιστώνω ότι ενισχύεται η προηγούμενη παρατήρηση μαζί με μία επιπλέον επισήμανση που φαίνεται να έχουν θησαυρίσει μελετητές του Γιάνναρη: εκτός από την Ιστορική του Γραμματική και την «εύθραυστη» υγεία του, δηλώνουν παράλληλα άγνοια και για το τέλος της ζωής του. Αλιεύω, τελείως ενδεικτικά, ως αφορμή για προβληματισμό, μια συζήτηση που διεξήχθη πρόσφατα σε αντίστοιχο δικτυακό τόπο για τη διδασκαλία του Γιάνναρη στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα στη Σκωτία:

«First, let me mention some personal information. Jannaris did teach here at the University... He himself was Greek, hailing from Crete. He was one of the finest Greek scholars of that day. He had a remarkable grasp of Greek and was also quite creative in his thought. His greatest contribution to scholarship was the massive 'Historical Greek Grammar' published in 1897. As far as I know no one else has even attempted what Jannaris was doing in that work--tracing the development and changes in Greek grammar from ancient times to the present, showing primarily the continuity between ancient and Modern Greek. There is a great need for someone to do that today, especially since we have many more ancient documents that were not available to Jannaris. But the task seems beyond human ability! It is amazing that Jannaris even conceived the plan--and he

accomplished it in only 5 years! Sadly, he was forced to return to his homeland due to political machinations...I don't know what became of him... I do not know what happened to him-if he was martyred or not».^[4]

Αpropos να σημειώσουμε ότι τις ίδιες απόψεις συναντάμε και στην επίσημη ιστοσελίδα της Βρετανικής Πρεσβείας, εκεί όπου γίνεται αναφορά στην ιστορία των Ελληνοβρετανικών Σπουδών:

«Over a period of six years Jannaris was an energetic teacher of the modern Greek language but found the cold and the misty weather of the East Coast of Scotland an unbearable contrast to the warmth of his native Crete».^[5]

Από την διεξαχθείσα συζήτηση προκύπτει αφενός μεν ότι υπάρχει μεγάλη εκτίμηση ακόμα και σήμερα από ξένους ερευνητές στον Γιάνναρη και το έργο του, και αφετέρου ότι οι ερευνητές αυτοί έχουν μια ομιχλώδη εικόνα και ελλιπή πληροφόρηση για το τι συνέβη στον ίδιο μετά την αναχώρησή του από τη Σκωτία. Να επαναλάβω άλλη μια φορά την καταληκτική φράση από τα σχόλια του Robert Keay's: *«I don't know what became of him...I do not know what happened to him »*.

Έτσι, η σημερινή μας εισήγηση φαίνεται να επωμίζεται ένα ακόμα χρέος!

Από την πολιτεία του

Σε πρόσφατη ληματογράφηση πληροφοριών που δίδονται για τον Αντώνιο Γιάνναρη (να σημειώσουμε παρεμπιπτόντως ότι το επώνυμο Γιανναράκης συνήθως δεν καταχωρείται) αναφέρεται ότι:

Πρόκειται για έναν δεινό φιλόλογο που γεννήθηκε στους Λάκκους Χανίων στις 25 Αυγούστου 1852 (και πέθανε το 1909 ταξιδεύοντας προς Αμερική), ότι ήταν ανιψιός του περιώνυμου κρητικού οπλαρχηγού Χατζημιχάλη Γιάνναρη (1827-1916), σπούδασε στην Αθήνα και στη Γερμανία και δίδαξε ελληνική γλώσσα και φιλολογία στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα της Σκωτίας. Ακόμα, σημειώνουν ότι δημοσίευσε πολύ νέος μια σημαντική συλλογή από κρητικά τραγούδια και παροιμίες, και ότι σκόπευε να εκδώσει τον Ερωτόκριτο, αλλά τελικά περιορίστηκε σε μια μόνο μελέτη για τον ποιητή και το έργο του.

Επίσης, οι συντάκτες τους δεν παραλείπουν να αναφέρουν ότι εξέδωσε στα Αγγλικά την Ιστορική Γραμματική της Ελληνικής, καθώς και άλλες ενδιαφέρουσες μελέτες, όπως: την Neugriechische Grammatik (Ανόβερο 1878), μεθόδους και λεξικά για την εκμάθηση της Αγγλικής, της Γερμανικής και της Γαλλικής γλώσσας, το επίτομο λεξικό A concise dictionary of the Modern Greek and English languages (Λονδίνο 1895), το Μικρό Θησαυρό της Ελληνικής Γλώσσας, ήτοι Επίτομον Ελληνικόν Λεξικόν σε 2 τόμους (Αθήνα 1888, 21902), καθώς και ποικίλες άλλες μελέτες σε επιστημονικά περιοδικά (Classical Review, Byzantinische Zeitschrift, Αθηνά κλπ.). Τέλος, κλείνουν με το ότι ο Γιάνναρης έλαβε μέρος σε απελευθερωτικούς αγώνες της γενέτειράς του και ότι φυλακίστηκε το 1904 λόγω της αντιπολιτευτικής του δράσης.^[6]

Ωστόσο, στο σημείο αυτό κάθε προσπάθεια εμπλουτισμού των παραπάνω στοιχείων με βάση νέα –εν πολλοίς αδημοσίευστα– στοιχεία από το Αρχείο Γιάνναρη, που βρίσκεται εναποτεθειμένο στο Ιστορικό Αρχείο Κρήτης στα Χανιά, πιστεύω ότι θα συμβάλλει ακόμα περισσότερο στο να σχηματίσουμε μια καλύτερη εικόνα της δράσης αυτού του ανθρώπου, του οποίου τα βιογραφικά του (διάβαζε μικροϊστορικά) οδόσημα τέμνονται με το γενικό /μακροϊστορικό πλαίσιο της εποχής, φωτίζοντας πτυχές από τη ζωή και τη δράση ενός εκ των αποκαλούμένων ως «πρεσβευτών» της Ελλάδος -Ελλήνων και ξένων λογίων- που δίδαξαν σε Έδρες Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης του εξωτερικού και οι οποίοι συνέδεσαν τη ζωή και τα όνειρά τους με την πορεία του έθνους εκτός ελληνικών ακαδημαϊκών συνόρων.^[7]

Στην επανάσταση του 1866, σε ηλικία 16 χρονών, ο Γιάνναρης ήρθε πρόσφυγας στην Αθήνα, όπου, σύμφωνα με το αρχειακό υλικό, φοίτησε στο Β' Γυμνάσιο Αθηνών και στη συνέχεια ενεγράφη (στις 30 Νοεμβρίου 1872) στο Εθνικό Πανεπιστήμιο. Κατόπιν το 1873 σε ηλικία 21 ετών ταξίδεψε στη Γερμανία και για μια επταετία σπούδασε την Ελληνική και Λατινική Φιλολογία και την Μεσαιωνική Γαλλική Φιλολογία. Κατά το διάστημα των σπουδών του επισκέφθηκε πρώτα τη Δρέσδη, όπου, από την αλληλογραφία με το θείο του, που βρισκόταν τότε εξόριστος στη Ρωσία (6/18 Απριλίου 1874-;1875), μαθαίνουμε ότι επεδίωξε πρώτα να καταταγεί στον Σαξονικό στρατό για να σπουδάσει μηχανικός στη Μαθηματική Πολεμική Σχολή του Βερολίνου, αλλά τελικά άλλαξε και ενεγράφη στο Πανεπιστήμιο της Λειψίας, όπου άρχισε να ετοιμάζει την έκδοση της γνωστής μελέτης του για τα Κρητικά Άσματα με την οικονομική συνδρομή του θείου του.^[8]

Το 1876, όπως μαθαίνουμε και πάλι από την αλληλογραφία του, μετακινείται στην Φυρστεμβέργη και την Βεσφαλία. Εν συνεχεία, το 1880 ανακηρύσσεται Διδάκτωρ της Φιλοσοφίας και Διδάσκαλος των Ελευθερίων Τεχνών από το Πανεπιστήμιο του Μαρβούργου με θέμα: Adnotationes criticae in Longini que fertur Περί ύψους libellum. Επιστρέφει στην Κρήτη και διορίζεται Γυμνασιάρχης στο Γυμνάσιο Χανίων, θέση την οποία θα διατηρήσει μέχρι το 1885 οπότε καταργείται λόγω οικονομικών δυσκολιών. Παράλληλα, το

1882 είχε ήδη διοριστεί Διευθυντής εξωτερικής αλληλογραφίας του Φωτιάδη πασά εξαιτίας της γλωσσομάθειάς του. Εν συνεχεία τον βρίσκουμε να υπηρετεί στο Βρετανικό Προξενείο στην Κρήτη μέχρι το 1887 και κατόπιν να διδάσκει στο Εθνικό Πανεπιστήμιο ως *privat-docent* μαθήματα Ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Κατά την τριετία 1885-1887 αναλαμβάνει καθηγητής της γ' και δ' τάξεως του Γυμνασίου Χανίων.

Εργάστηκε, επίσης, στις Βιβλιοθήκες του Λονδίνου και στη Βενετία. Παράλληλα υπήρξε έκτακτος ανταποκριτής των *Times* του Λονδίνου, διαφωτίζοντας την κοινή γνώμη στην Ευρώπη για τις αυθαιρεσίες των Τούρκων στην Κρήτη και το 1889 έλαβε ενεργό μέρος στην επανάσταση, μετά την ανεπιτυχή έκβαση της οποίας επέστρεψε στην Αγγλία.

Τον Απρίλιο του 1892 παντρεύεται στην Αμερική την 23χρονη Αμερικανίδα Μαίη Δαίνας (M. Danas), από πλούσια και εύπορη οικογένεια της Νέας Υόρκης, από την οποία θα αποκτήσει δύο κόρες, την Κορδηλία και την Δήλη. Τέσσερα χρόνια μετά (1898) θα ζητήσει διαζύγιο. Από το Λονδίνο που ζει και εργάζεται, παρά τις οικονομικές δυσκολίες του, στέλνει κάποιες φορές και οικονομική βοήθεια προς τον υπερήλικα πατέρα του.

Η διετία 1894 -1895 είναι, κατά πως φαίνεται, μια γόνιμη περίοδος στην συγγραφική και οικογενειακή δραστηριότητα του Γιάνναρη, ζώντας ακόμα μαζί με τη γυναίκα του και τις δύο κόρες του, στην περιοχή *Fern Cottage, The Vale, Hampstead* του Λονδίνου, εκμυστηρεύεται στο θείο του, πώς όλο του το χρόνο του τον σπαταλά, φροντίζοντας την οικογένειά του και εργαζόμενος:

«Εάν δεν σας γράφω τακτικώς, έστε επιει-/κείς γνωρίζοντες ότι τώρα οικογενειάρχης/ων είμαι πολυάσχολος, αφ' ου μάλιστα αι διανοητι-/καί μου εργασίαι απορροφώσιν όλον μου τον χρό-/νον και νουν. Καθ' εκάστην εσπέραν είμαι τοσούτον/κεκμηκός και κατάκοπος ώστε {ούτε: supra lineam} να ομιλήσω ούτε/να αναγνώσω δύναμαι»,^[9]
και αλλού

«...Όχι μόνον βαρεία φιλολογική/ήγουν συγγραφική εργασία αλλά και οι-/κογενειακοί περισπασμοί, dos δ' ειπείν/και άλλαι ηθικαί μέριμναι έχουσιν/απορροφήση όχι μόνον τον χρόνον/μου αλλά και τον νουν μου, ώστε αδυνατώ/να εύρω ευκαιρίαν όπως αναλάβω την από/πολλού παρημελημένην ανταπόκρισίν μου».^[10]

Στις επιστολές που στέλνει από το Λονδίνο και τον Άγιο Ανδρέα, όπου βρίσκεται, αναφέρεται πολύ συχνά (ιδιαίτερα τη διετία 1890-1891, αλλά και λίγο αργότερα 1894-1895 και 1899-1901) στον καιρό και στις επιπτώσεις του λονδρέζικου κλίματος στην υγεία του, ειδικότερα δε στον πνευματικό του κάματο. Τοιοιτοτρόπως μέσα από τις μικρολεπτομέρειες αυτές γνωρίζουμε όχι μόνο τις υλικές συνθήκες και τους ρυθμούς ζωής του συγκεκριμένου ανθρώπου, αλλά κυρίως το νοητικό του «σύμπτan» μέσα από την καθημερινότητά του. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από την επιστολογραφία του θα μας επιτρέψουν να εκτιμήσουμε τον ερευνητικό και συγγραφικό άθλο του ανδρός, παρά τα σοβαρά προβλήματα υγείας που αντιμετώπισε στη χώρα όπου έζησε και εργάστηκε μακριά από τη γενέτειρά του:

«Σχε-/δόν καθ' εκάστην βρέχει, έσπευσα δε να/εντυθώ χειμερινά ενδύματα»,^[11] «Εγώ είμαι τώρα καλά. Προ δεκαπέντε/ημερών ευρισκόμενος παρά τινι φι-/λική οικογενεία προσεβλήθην υπό/είδους αποπληξίας... Πάντες οι γνωρίζοντες με/αποδίδουσι το συμβάν εις υπερβολικήν/κόπωση. Τω όντι εργάζομαι καθ' υπερβολήν, συνήθως δε προσβάλλομαι/ καθ' εκάστην μετά μεσημβρίαν υπό/σφοδρού πονοκεφάλου»,^[12] «Εγώ δύναμαι να είπω ότι είμαι καλά,/αν και δυστυχώς το κλίμα του Λονδίνου/προσβάλλει τον λαιμόν και γεννά κεφαλαλ-/γία. Αμφότερα τα νοσήματα ταύτα προσ-/έβαλον και εμέ εσχάτως, ούτω δε υποφέρω/διαρκώς, ει και ελαφρώς, υπ' αμφοτέρων. Εις/ταύτα αναμφιβόλως συντελεί πολύ και η ά-/μετρος φιλεργία μου, διότι εργάζομαι/συχνάκις 8-9 ώρας καθ' εκάστην. Ήρχισα/να επιθυμώ το κλίμα της Ελλάδος»,^[13] «Εγώ είμαι τώρα καλά και/εργάζομαι ως πάντοτε δια/να ζω»,^[14] «Είμαι τώρα αρκετά καλά, αν και από δύο η-/μερών ήρχισαν πάλι οι πονοκέφαλοι. Η υπερβολι-/κή διανοητική εργασία θα με θαντώση»,^[15] «Εγώ τώρα είμαι καλά και ελπίζω να περάσω καλά/το καλοκαίρι. Αλλά μήπως έρχεται εδώ καλοκαίρι;/ καθ' εκάστην σχεδόν βρέχει, ο δε ήλιος εμφανίζεται/εις επισήμους μόνον περιστάσεις. Το μόνον όπερ/δεν δύναμαι να ποφύγω(sic) χάριν της υγείας μου είνε/η υπερβολική εργασία, εξ ης καθ' εκάστην εσπέραν/είμαι καταβεβλημένος. Εορτή και καθημερινή/είνε δι' εμέ ημέρα δουλείας»,^[16] «Τώρα είμαι καλά και μην ανησυχής,/σε ευχαριστώ δ' από καρδιάς δια την περί ε-/μού πατρικήν μέριμνάν σου./Επεθύμησα τον ωραίον ουρανόν/της Ελλάδος, όχι όμως και το μεμολυσμένον/έδαφος αυτής. Εδώ έχομεν καθ' εκάστην βροχήν και συννεφιάν»,^[17] «Τα κατ' εμέ/είνε πάντοτε τα αυτά: ήτοι υγιαίνω και/εργάζομαι σαν αράπης. Πόσον καιρόν/θα διαρκέση η τυραννική αύτη ζωή αγνοώ./Σκοπεύω μετά ένα περίπου μήνα να κάμω βραχύ ταξείδιον χάριν ανα-/ψυχής, διότι δεν αντέχω πλέον./...Εδώ δεν έχομεν εφέτος καλοκαίρι,/ καθ' εκάστην σχεδόν βρέχει. Τούτο δεν/με λυπεί πολύ διότι το ψύχος βοηθεί/πως τα

υπερανθρώπως εργαζόμενα νεύ-/ραμου»,^[18] «Επί τέλους μάλιστα βλέπων ότι/ και η υγεία μου είχε προσβληθή απεφάσισα/ να κάμω ολίγην νακοπήν, προς τούτο δε ήλθον/ εις παράλιον εξοχήν Southend-on-Sea... Θα διατρίψω 15 ημέρας,/ ελπίζω δε να ωφεληθώ εκ του θαλασσίου αέρος/ και των λουτρών»,^[19] «...η υ-/γεία μου δια της αυστηράς διαίτης προβαίνει διατηρουμένη κατ' ευχήν».^[20]

Στις 20/04/1895 σε μια εκ των επιστολών του πληροφορεί το θείο του ότι είχε προσβληθεί τόσο εκείνος όσο και οι μικρές του κόρες από την επιδημία ινφλουέντσας που είχε τότε επιπέσει στην Ευρώπη:

«Η τελευταία επιδημία της ινφλου-/έντσας μας προσέβαλεν όλους, ιδία δ' εμέ και τα τεκνία και έσχομαι μακράς και αγρύπνους φροντίδας».^[21]

Στα 1899, επιστρέφοντας και πάλι στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα, εκφράζει στον θείο του τους φόβους και την αβεβαιότητά του για το τι μέλει γενέσθαι:

«Έφθασα αισίως ενταύθα... αισθάνομαι/δ' εμαυτόν καλά και ελπίζω η βελτίω-/σις της υγείας μου να εξακολουθήση./ Το ψύχος μόνον του επικειμένου/ χειμῶνος με τρομάζει, αλλ' έχω/ σκοπόν να φορέσω βαρείας φανέλλας».^[22]

Στα 1900 η υγεία του θα επιδεινωθεί κάπως, πράγμα που θα τον κάνει να ανησυχήσει:

«...δόξα τω παν-/τοδυνάμω Θεώ η υγεία μου εβελτιώθη/ επαισθητῶς πάρα πάντας τους φόβους των/ιατρών. Η βελτίωσις αὐτή οφείλεται/ πρωτίστως ει μη αποκλειστικῶς εις την/ αποχήν από πάσης διανοητικῆς εργασίας,/ την αποφυγήν, ως οίον τε, πάσης ηθικῆς/ ταραχῆς, την αυστηράν τήρησιν ωρισμέ-/νης διαίτης και την τακτικὴν εν τῷ καθάρῳ/ αέρι κίνησιν και άσκησιν. Άνευ τούτων/ αμφιβάλλω αν θα ήμην εν τοις ζῶσι σή-/μερον. Εάν η κατάστασις αὐτή δεν υποστή/ απροδόκητον δεινῶσιν, άρχομαι να ελπίζω/ ότι ο κίνδυνος απεσοβήθη».^[23]

Το Σεπτέμβριο του 1901, πριν επιστρέψει στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα, σταμάτησε για 25 μέρες στην Αθήνα και γράφει προς το θείο του πόσο καλό έκανε στην υγεία του το κλίμα της:

«Μεταβάς εκ Χανίων εις Αθήνας/ διέτριψα εκεί επί 25 ημέρας από-λαύσας πλήρους υγείας και χαράς./ Το κλίμα με ωφέλησε τα μέγιστα/ εν τε Κρήτη και Ελλάδι, έκτοτε/ δε ευρωστῶ κατά πάντα, και ελπίζω να διέλθω τον χιμῶνα (sic), τοσοῦτον άγριον εν-/ταύθα, εν πλήρει υγεία».^[24]

Τον Απρίλιο του 1902, ένα χρόνο πριν παραιτηθεί από τα καθηγητικά του καθήκοντα, με τη λήξη των παραδόσεων του κατά τη χειμερινή περίοδο, αισθάνεται την ανάγκη να ξεκουραστεί πνευματικά και σχεδιάζει να κατέλθει στο Λονδίνο:

«Δόξα τω Υψίστῳ, διήλθον τον/ χιμῶνα (sic) υγιαίνων υγείαν πλήρη, εξαι-/ρουμένων μικρῶν τινων παροδικῶν αδιαθεσιῶν και κρυολογημάτων./ Τα νυν ληξάσης της χειμερινῆς περι-/όδου των παραδόσεων αισθάνομαι την/ ανάγκην διανοητικῆς αναπαύσεως».^[25]



Ο Γιάνναρης με την επίσημη στολή του Πανεπιστημίου του Αγίου Ανδρέα στο εξώφυλλο του περιοδικού του Παγκρήτιου Δημοδιδασκαλικού Συλλόγου που ήταν αφιερωμένο στη μνήμη του ως Γενικού Επιθεωρητή της Παιδείας

Η πρώτη Έδρα για μια αδιάσπαστη Ελληνική γλώσσα

Στις 14/26 Οκτωβρίου 1889 ο Γιάνναρης βρίσκεται εγκατεστημένος στο Λονδίνο, στην οδό 18 Bedford place, Russell square, απ' όπου στέλνει επιστολή στο θείο του στην Αθήνα, λέγοντας του ότι δεν θα επανέλθει στην Ελλάδα εκτός εάν του παρουσιαστεί κάποια ευνοϊκή ευκαιρία και ότι φροντίζει για την έκδοση του Ερωτοκρίτου.^[26] Και ως εκ θαύματος, το 1890 του παρουσιάζεται η ευκαιρία που ζητούσε και έτσι επιστρέφει στην Αθήνα, όπου διορίζεται υφηγητής της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο, υποβάλλοντας τη διατριβή του για τον Ερωτόκριτο, αντί για την κριτική έκδοση του έργου που όλοι περίμεναν.^[27] Τον Γιάνναρη, ωστόσο, δεν άργησε να τον απογοητεύσει η Αθήνα και οι εκεί ακαδημαϊκοί κύκλοι. Ένιωθε ότι περισσότερο τον εκτιμούσαν στο εξωτερικό, απ' ότι οι συμπατριώτες του Έλληνες:

«...ουδεμίαν/ συμπάθειαν αισθάνομαι προς τον Αθη-/ναϊκόν βίον όσον ευγλώτως και αν/ προσπαθής {να: supra lineam} εκθειάσης τας αρετάς του επί/ το πατριωτικώτερον. Αι Αθήναι δύνανται/ να ώσι το άκρον άωτον ευδαιμονίας δι' ό-/σους αδυνατούσιν, είτε λόγω στενωτέρων/ γνώσεων είτε λόγω άλλης ανικανότητας, να/ ζήσωσιν αλλαχού. Το κατ' εμέ δόξα τω/ θεώ πάσα Ευρωπαϊκή και πεπολιτισμένη/ χώρα παρέχει μοι τας αυτάς ευκολίας,/ ίσως δε ουδεμίαν υπερβολήν εκφράζω/ ισχυριζόμενος ότι περισσότερον ωφελού-/μαι και εκτιμώμαι εν τη αλλοδαπή ή/ εν τη πατρίδι, ήτις μόνον πικρίας ποτή-/ρια με επότισεν μέχρι τούδε».^[28]

Ο Γιάνναρης γυρίζει στην Αγγλία για να μελετήσει και να δημοσιεύσει άλλες πραγματείες του, εργαζόμενος πάντοτε στη Βιβλιοθήκη του Βρετανικού Μουσείου. Στις 20 Νοεμβρίου του 1890 σημειώνει σχετικά: «Η καθημερινή μου ενασχόλησις/ είναι εν τω Βρετανικώ Μουσείω ένθα/ ευρίσκω όλα τα βοηθήματα προς/ συγγραφήν».^[29] Δεκαέξι χρόνια αργότερα, όπως αποκαλύπτει σε μεταγενέστερο έγγραφό του –την αίτησή του «Προς το σεβαστόν Προεδρείον της των Κρητών Βουλής», γραμμένη στις 20 Νοεμβρίου 1906, τότε που ζει και εργάζεται στην Κρήτη– αναφερόμενος στην χρονική περίοδο που εργαζόταν στη Βιβλιοθήκη του Μουσείου, μας επιβεβαιώνει ότι καταγίνονταν συστηματικά με τη συλλογή υλικού για τη συγγραφή μιας Ιστορίας της Ελληνικής γλώσσας:

«...ένέκυψα, εν Αγγλία/ ευρισκόμενος, εις την μελέτην Ιστορίας/ της Ελληνικής γλώσσας. Και ήρχισα συν-/τόνως μελετών εν τη πλουσιωτάτη Βιβλι-/οθήκη του Βρετανικού Μουσείου τα/ Ελληνικά κείμενα (αρχαία τε και Βυ-/ζαντιακά) και τας επιγραφάς και τους/ παπύρους και πάσας τας άλλας πηγάς,/ απεκόμισα δ' ούτω πλουσίαν ύλην προς/ συγγραφήν Ιστορίας της Ελληνικής γλώσ-/σης από της γεραιάς αρχαιότητος μέχρι/ σήμερον».^[30]

Τον Ιούλιο του 1896 ο Γιάνναρης εγκατεστημένος αυτή τη φορά σε ένα οίκημα επί της οδού Merodelia, Grafton Road, Acton, συντάσσει ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα (4 σελίδων) που το στέλνει (Sept. 14, 1896) στο Πανεπιστήμιο της Σκωτίας και στον Πρύτανη του St. Andrews, Καθηγητή James Donaldson, για να καταλάβει την Έδρα των Νέων Ελληνικών [Lecturer on Post-Classical and Modern Greek/ της Μεταγενέστερης και Νέας Ελληνικής] που μόλις τότε είχε ιδρυθεί. Στο σύντομο αυτό βιογραφικό του σημείωμα (που μοιάζει περισσότερο με σχέδιο) μας δίνει σύντομες πληροφορίες για την καταγωγή του, την ηλικία του (τότε ήταν 44 ετών), την οικογενειακή του κατάσταση, τις σπουδές του (εγκύκλιες, πανεπιστημιακές και διδακτορικές), την διδακτική εμπειρία του, και κλείνει με όσους μπορούσαν να δώσουν συστάσεις γι' αυτόν. Ολόκληρο το σχέδιο έχει ως εξής:

«Merodelia, Grafton Road, Acton W.

Sept. 14, 1896

Sir,

Having been informed that the/ University Court contemplates to/ institute a chair of modern Greek,/ I beg to offer myself as candidate/ for the chair./ I. Personal {corr. ex Private} information. I am a born/ Greek –a native of the island of/ Crete – 44 years of age. I was/ educated at Athens (Gymnasium and/ university), whence I went to Germany/ and after five year' studies gradu-/ated there in 1880. Having returned/ home I became headmaster of the gymnasium/ of Canea and held that post until/ 1884 (corr. ex 1885), when financial difficulties/ led to the abolition of the upper/ classes. I then accepted service as/ confidential clerk of the British/ Consulate in Crete until 1887,/ when I went over to Athens and/ became privat docent of the Greek/ language and literature at the/ national university of Greece. In/ 1889 I was called back to Crete/ to serve the cause of {the: del.} then/ insurrection, and after its infurtu-/nate (sic) issue I came to London where/ I have been ever since engaged in/ literary work in the British Mu-/seum. – I am married and have/ two children./ II Qualifications. I am a graduate/ –Ph. D. (Dr. Phil.) –of the Marburg/ university, Germany. I have taught/ Greek in Crete as headmaster (γυ-/μνασιάρχης) and hold after the/ title

of privat docent at the/ Athens university. I am also the/ author of a number of works of/ which I beg to append a list. –I/ speak and write English, {German and: supra lineam} French {and/ German: del.}. III References. {may be obtained: del.}/ From His Excellency Mr. I. Genna-/dius, late minister of Greece in/ London, {and now residing at: del.}/ (21 Hyde Park Place, London), W. {Would, I think, be ready to give the necessary/ information with regard to myself: inter lineas 4-5}/ I am, Sir, your obedient/ servant,/ (Dr.) A. N. Jannaris./ To Prof. James Donaldson, LL.D.,/ Principal of the University,/ St. Andrews». ^[31]

Όπως προκύπτει και από σχέδιο αυτό, ο Γιάνναρης προτάθηκε στη θέση αυτή από τον τότε Πρέσβη της Ελλάδας στο Λονδίνο, Ιωάννη Γεννάδιο.^[32] Από το αρχειακό υλικό μαθαίνουμε ότι η θέση αυτή ανανεωνόταν κάθε χρόνο και ότι ο μισθός του κατόχου της αρχικά χορηγούνταν από τον Ιωάννη τον 3^ο Μαρκήσιο του Bute (John Patrick Crichton-Stuart, 3rd Marquess of Bute) και στη συνέχεια από το γιό του, μέχρι το 1903, οπότε με την αποβίωση του Μαρκήσιου σταμάτησε και η χρηματοδότηση της Έδρας. Μάλιστα στο Αρχείο Γιάνναρη βρέθηκε σχέδιο επιστολής προς τον ίδιο τον Μαρκήσιο, στην οποία τον ενημερώνει σχετικά με την ενέργειά του αυτή να στείλει το βιογραφικό του στο Πανεπιστήμιο:

«{To the Marquess of Bute (?): del. et add. sigma interrogationis}

My Lord,

His Excellency Mr. Gennadius inform me/ privately that thanks to Your Lordship's efforts, the/ Council of the University of St. Andrews is contem-/plating to found a chair for the modern Greek/ language. Mr. Gennadius then most kindly ad-/vises me to apply for the chair.

I have just written to the Principal Dr./ Donaldson on the subject, and now having reason/ to believe that Your Lordship takes an interest also/ in the personal qualifications of the applicants,/ I beg leave to enclose, for Your Lordship's in-/formation, copy of the paper addressed by me/ to the Principal.

I have the honour to be, My Lord,/ with the highest respect,

Your Lordship's

Most obedient

Amiable servant

A.J.

To the Marquess of Bute ,

K.T.

St. John's Lodge

Regent's Park N.W.» ^[33].



John Patrick Crichton-Stuart, 3rd Marquess of Bute

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο Ιωάννης, 3^{ος} Μαρκήσιος του Bute (1847-1900), ήταν από τους πλουσιότερους ανθρώπους στην Βρετανία την περίοδο αυτή και μια προσωπικότητα που διέθετε ευρεία παιδεία σε θέματα ελληνικού πολιτισμού και γλώσσας. Το ενδιαφέρον του αυτό θα πρέπει να πούμε ότι δεν περιοριζόταν μόνο στην περίοδο της ελληνικής αρχαιότητας, αλλά αφορούσε όλες τις περιόδους πολιτιστικής παραγωγής και δημιουργίας. Και αυτό ήταν πολύ σημαντικό, γιατί αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στην δημιουργία της πρώτης Έδρας Νεοελληνικής Γλώσσας στο εξωτερικό. Τότε

η γλώσσα αποτελούσε το συνδετικό κρίκο που ένωνε τις Κλασικές με τις Βυζαντινές και τις Νεοελληνικές Σπουδές, κάτι που σήμερα φαίνεται να έχει υποχωρήσει. Μάλιστα, η άποψη αυτή εντασσόταν στο πλαίσιο της γενικότερης αντίληψης που επικρατούσε στο τέλος του 19^{ου} αιώνα περί μη ριζικής διάκρισης μεταξύ παρελθόντος-παρόντος. Ήταν ευρέως διαδεδομένη η πεποίθηση ότι για να ερμηνεύσει κανείς τη γένεση ενός φαινομένου έπρεπε π.χ. να ξεκινήσει από το παρόν και να προχωρήσει στο παρελθόν (οπισθοχωρητική προσέγγιση).^[34] Ο Μαρκήσιος, λοιπόν, αντιμετώπισε την αρχαία, μεσαιωνική και νεότερη Ελληνική ιστορία και γλώσσα ως ένα ενιαίο και αδιάσπαστο όλο, γι' αυτό και αφιέρωσε τη ζωή του στην διατήρηση και προώθηση του Ελληνικού πολιτισμού, γι' αυτό και με δική του πρωτοβουλία ιδρύθηκε η Έδρα με αντικείμενο την Μετακλασική και Νεότερη Ελληνική στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα, όπου ο ίδιος είχε διατελέσει και Πρύτανης.^[35]

Κάτοχος, λοιπόν, της πρώτης αυτής Έδρας των Νέων Ελληνικών σε Βρετανικό Πανεπιστήμιο για μια ολόκληρη επταετία, υπήρξε ο Αντώνιος Γιάνναρης.^[36] Βέβαια, πρωτοπόρος στον τομέα της μελέτης των Νέων Ελληνικών στην Αγγλία ήταν ο Ελληνιστής J. Blackie, ο οποίος μεταξύ των ετών 1852 και 1882, ήταν καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου, μιας πόλης της οποίας η ισχυρή πνευματική παράδοση και η επιβολή της νεοκλασικής αρχιτεκτονικής την έκανε να κερδίσει τον τίτλο της «Αθήνας του Βορρά».

Ο Blackie υπήρξε θερμός υποστηρικτής της συνοχής της Ελληνικής γλώσσας. Προέτρεπε τους σπουδαστές του στο μάθημα των Ελληνικών να μελετούν μαζί με τα αρχαία και τα νέα Ελληνικά. Παραπονιόταν, ωστόσο, γιατί οι φοιτητές που αποφοιτούσαν από τα Βρετανικά Πανεπιστήμια μετά από αρκετά χρόνια μελέτης της Ελληνικής Γραμματικής, διαπίστωνε ότι ήταν ανίκανοι να παρακολουθήσουν ακόμη και την πιο στοιχειώδη, καθημερινή, συνομιλία με σύγχρονους Έλληνες.

Στην εναρκτήρια διάλεξή του δεν δίσταζε να παρακινεί χαρακτηριστικά τους ακροατές του «*to have respect for Marathon, but remember also Messolonghi*».^[37] Αυτός ο *ad profundis*, θα έλεγα, ελληνισμός ή «εξελληνισμός» του Blackie, ως αφετηρία, δεν έχει, τουλάχιστον σε μια πρώτη προσέγγισή του, την παλαιότερη ευρωπαϊκή πρόσληψη της ελληνικής αρχαιότητας. Στις θέσεις του αυτές θα μπορούσε να δει κανείς και ένα ενδιαφέρον θέμα για την ιστορία των Νεοελληνικών Τμημάτων ή των Τάξεων στη Μεγάλη Βρετανία που δεν είναι όμως της παρούσης στιγμής να το απαντήσουμε και για το οποίο χρειάζεται συστηματική έρευνα. Το σίγουρο είναι ότι υπήρχε μια «σταθερή πελατεία» που παρακολουθούσε τα μαθήματά του αυτά. Ποια όμως ήταν η σύνθεσή της; Έλληνες ή ξένοι εγγράφονταν στον κύκλο των μαθημάτων του; κ.ο.κ.

Εμποτισμένος με τις ίδιες ακριβώς αντιλήψεις και ο Γιάνναρης, και παραμένοντας σταθερός σ' αυτές ακόμα και στα 1906, τότε που ζητούσε από την Κρητική Βουλή να του εκτυπώσει δημοσία δαπάνη την Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας του, υπογραμμίζει:

«Ὅπως εν εκάστη επιστήμῃ εκείνος εἶνε/ κάτοχος του θέματος ὅστις γνωρίζει και την/ ιστορίαν αυτού, οὕτω και εν πάσῃ γλώσσῃ εκεί-/νος αληθῶς κατέχει αὐτήν ὅστις γινώσκει/ και την ιστορικὴν αὐτῆς ἐξέλιξιν. Ἡ ἀλήθεια/ αὕτη ισχύει μάλιστα περί της Ελληνικῆς/ γλώσσας ἥτις ἔχει τρισχιλιετή βίον, και/ ὁμως οι τε αλλοδαποὶ και ημεδαποὶ παῖδες/ διδάσκονται μίαν μόνην στενὴν αὐτῆς πε-/ρίοδον, την λεγομένην κλασικὴν ἥτις/ περιορίζεται εἰς 150 περίπου ἔτη (ἀπὸ 500-/350 π.Χ.), ὡσεὶ μετὰ του θανάτου του/ Δημοσθένους εἶχε συναποθάνῃ και η Ελλη-/νικὴ γλώσσα, οἰονεὶ μέλανος καταπετάσματος/ πεσόντος ἐπὶ το ελλη/νικόν ἔδαφος/...».^[38]

Στο ίδιο ακριβώς ιδεολογικό πλαίσιο κινείται και ένα memorandum που συνέταξε ο Γιάνναρης, αμέσως μόλις εξελέγη υφηγητής στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα. Στο υπόμνημα αυτό μπορούμε να διαπιστώσουμε ακόμα μια φορά το πόσο κοντά βρισκόταν ο Γιάνναρης στις θέσεις περί αδιάσπαστης συνέχειας και εξέλιξης της Ελληνικής, τις οποίες εξέφρασαν πριν από αυτόν ο Blackie και ο Μαρκήσιος του Bute, και να εννοήσουμε ότι μέσα σ' αυτό το συγκείμενο η Ελληνική γλώσσα, χειριζόμενη με τον τρόπο της το μεγάλο ιστορικό της εκτόπισμα παρά το μικρό γεωγραφικό της διαμέτρημα, μπορούσε να διαδραματίσει ιστορικά έναν ιδιαίτερο ρόλο τόσο στα Βαλκάνια όσο και στην Εγγύς Ανατολή:

«(Σφραγίδα: University of St. Andrews)

Memorandum on the practical utility of Modern Greek, viewed mainly as a Commercial Language.

Travellers (sic) who have visited Greece and the near East either for pleasure and instruction or for commercial purposes, and British residents in those countries, will corroborate my statement when I say that the paramount language current in all those lands, that is—apart from Greece proper—in Egypt and the whole area of Turkey (comprising Syria and Asia Minor almost as far as Mesopotamia, and Armenia, the Black Sea, Thrace, Macedonia, Epirus, and the Mediterranean Islands), is Modern Greek, and that, in the absence of all commercial spirit and enterprise among

the Turkish populations, the bulk of the trade is practically in the hands of Greeks, who like, just as Britons do, to deal in their own language, and who, moreover, are not competing manufacturers, as is the case with the German, French, and other nations, but simply customers as purchasers and producers. I may also add that as Turkey is the par excellence country {lege: country} for the Consular and Diplomatic career, it becomes obvious that no Consular Officer or Diplomatic Representative of H.B.M. in those countries can well afford to dispense with Modern Greek.

Realising this international importance of Modern Greek in political and commercial matters of South-eastern Europe and the near East, the continental nations—Germany, Austria, France, Italy, Switzerland, Holland, Russia—have long since established special chairs of Modern Greek in their Universities, Commercial Colleges, and Oriental Seminaries, so that Modern Greek is now regularly taught in Berlin and Munich (also in Freiburg), Vienna, Buda Pest, Geneva, Home, Leyden, St. Petersburg, and Odessa.

Of the results already obtained through this foresight and enterprise by the continental nations to the serious detriment of the British interests, the annual reports of H.B.M.'s Consular Agents, issued in the Blue Book, bear ample and unpleasant record. I can myself, as a former Consular Officer in Crete, bear painful testimony to that effect from experience when I had to witness and report the gradual decrease and retreat of British trade before that of enterprising foreign nations who understood both the speech and the ways of the natives.

As I understand that Mr. Carnegie's magnanimous gift to the Scottish Universities has for one of its primary objects the encouragement and promotion of the study of foreign languages, I avail myself of the occasion to invite attention to the importance of Modern Greek, and ask for more adequate and substantial support of its study, not only for its own sake as a modern language, not only as a language of exceptional historic interest, but chiefly as an efficient means of furthering the commercial and political interests of Great Britain in Egypt, Turkey, and Greece. To this end I would suggest (1) the foundation of a permanent and adequately endowed chair or lectureship on a level with the other subjects; and (2) the supply of a class-room and a proper library of which my struggling students are in sorrowful need.

A. N. JANNARIS, M.A., Ph.D.,
Lecturer in Post-Classical and Modern Greek».^[39]



Ο Γιάνναρης (δεύτερος αριστερά από τους καθημένους) με συναδέλφους του στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα

Όπως προκύπτει από το υπόμνημα αυτό του Γιάνναρη, τα πανεπιστημιακά προγράμματα Νεοελληνικών Σπουδών στα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα φαίνεται ότι παρουσίαζαν αξιόλογο και σταθερό έργο, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και προτεραιότητες των Πανεπιστημίων, που κατά καιρούς ίδρυσαν Έδρες Ελληνικών Σπουδών και για ορισμένη χρονική περίοδο. Φυσικά, οι Ελληνικές Σπουδές ανθούσαν κυρίως σε Πανεπιστήμια των χωρών εκείνων, που αποτελούσαν παραδοσιακά το προπύργιο των ουμανιστικών σπουδών. Ο Γιάνναρης, θέλοντας να εξασφαλίσει συνέχεια στην καλλιέργεια της Ελληνικής στο εξωτερικό, με το υπόμνημά του αυτό προτείνει πλαίσια και δράσεις. Είναι αληθινά εντυπωσιακή η επιχειρηματολογία του: η Ελληνική είναι μια σύγχρονη γλώσσα, όχι μόνο ως γλώσσα με εξαιρετικό ιστορικό ενδιαφέρον, αλλά κυρίως ως ένα αποτελεσματικό μέσο που θα διεύρυνε τα εμπορικά και πολιτικά συμφέροντα της Μεγάλης Βρετανίας στην Αίγυπτο, την Τουρκία και την Ελλάδα. Αυτό θα τις

προσέδιδε μεγάλο κύρος και θα αύξανε και τον αριθμό των Εδρών. «Πρεσβευτές», λοιπόν, της Ελληνικής θα ήταν κατά τον Γιάνναρη και όλοι εκείνοι που θα ανακάλυπταν και άλλη μία σοβαρή διάσταση στη χρήση της, την εμπορική της αξία και χρησιμότητα.

Για να εννοήσουμε ακόμα περισσότερο τις θέσεις, που συνιστούσαν ουσιαστικά «αντι-θέσεις» στην μέχρι τότε περί ελληνικής γλώσσας αντίληψη του Μαρκησίου, του Blackie και του Γιάνναρη, αυτής της σημαντικής για τα ελληνικά γλωσσικά δρώμενα τριανδρίας, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στις αρχές του 20^{ου} αιώνα –σε αντίθεση με ό,τι ίσχυε προηγουμένως– η γλωσσολογία δεν ενδιαφέρονταν πλέον τόσο για τη μελέτη της προέλευσης ή της ιστορικής εξέλιξης των γλωσσών, αλλά έδινε έμφαση στην περιγραφή τους σε ορισμένο χρόνο. Αυτή η άποψη γρήγορα, όμως, άλλαξε και επικράτησε η αντίληψη συνδυασμού συγχρονίας και διαχρονίας στην προσέγγιση της γλώσσας^[40], της αδιάσπαστης συνέχειας και πορείας της, στοιχείο, άλλωστε, που υπερασπίστηκε με πάθος και ο Γιάνναρης και αποτέλεσε προφανή *raison d'être* της Έδρας που κατέλαβε και όλης της δουλειάς του στο Βρετανικό Μουσείο.

Τόσο στον πρόλογο της Ιστορικής Γραμματικής του, όσο και στην Νέα Ελληνική Γραμματική του για σχολική χρήση,^[41] ο Γιάνναρης κατακρίνει ως αντιπαιδαγωγικές και αντιεπιστημονικές όλες τις προσπάθειες εκείνες που δεν παρουσίαζαν τον ενιαίο και αδιάσπαστο χαρακτήρα της Ελληνικής γλώσσας:

«Through the Greek language in its classical period has been, ever since ancient times, a field of almost constant research and study, so that the grammars and treatises written on the subject, if merely catalogued, would fill up many bulky volumes, an 'historical' grammar, tracing in a connected manner the life of the Greek language from classical antiquity to the present time, has not been written nor even seriously attempted as yet... It is true that considerable interest has of late been awakened in 'post-classical', Byzantine, and even modern Greek, and that a number of valuable articles and treatises have appeared on special points ; but the history of Greek remains still unwritten, and cannot be written without a previous thorough knowledge of popular Byzantine or, which amounts to nearly the same, of Neohellenic speech... I have ventured to undertake such an essay, and having devoted to it more than five whole years, now lay before my readers the fruits of my arduous and unremitting labours... since the entire Greek language from its 'classical' period down to the present time forms an unbroken continuation of classical Attic, the scope of my research still remains wide, covering as it does the whole range from classical antiquity to the present time, and thus includes modern Greek... I have considered or rather laid under large contribution popular Neohellenic speech, first because it constitutes a lineal and unbroken continuation of classical Greek, preserving all the fundamental features of ancient grammar, in its wide sense, and thus throwing much light upon many problems and innumerable details of classical Greek ; next because... modern Greek with its actual data forms a sure basis for scientific or critical research; finally, because this often misjudged language proves to be the oldest living tongue, and thus deserves far more consideration than any... tongue... I have therefore made no preferential distinction among classical, post-classical, Greco-Roman, Byzantine, and Neohellenic forms of the language, but throughout considered it in its unbroken continuity, where every single stage or form is entitled to the same regard and appreciation, whether it marks, in the literature, a stage of growth or decay... This method was, moreover, the only practicable one in a work professing to give a synoptical and connected history of the language, for it thus brings out in a clearer relief the traits and relations of its various stages and vicissitudes. Besides it will be found that in numerous cases classical Greek receives new light from its post-classical and even modern phases».^[42]

Ανάλογα είναι και τα όσα αναφέρει και στον πρόλογο της σχολικής του γραμματικής:

«απεδεξάμην δε βάσιν τε και μέθοδον και ύλην διάφορον της τέως πεπατημένης... αι εν τοις δημοτικοίς σχολείοις κυκλούμεναι Γραμματικά... αντιγράφουσι ή άλλως τηρούσι το μέρος το εκ της αρχαίας ή κλασσικής γλώσσης επιζών... παρορώσι δε αδικαιολογήτως ως ανύπαρκτα τα πολυάριθμα εκείνα νεώτερα στοιχεία, άτινα η γλώσσα αντεισήγαγε και καθιέρωσεν εν τω γραπτώ ημών λόγω».^[43]

Ακλόνητη, λοιπόν, θέση του αποτέλεσε η διαχρονική μελέτη των γλωσσών που διέθεταν μακρά παράδοση και έντονη πολιτισμική παρουσία και δράση, όπως η Ελληνική. Για τον Γιάνναρη και τον κύκλο του Ελληνικά δεν ήταν μόνο τα αρχαία, αλλά και η γλώσσα που μιλούσαν και έγραφαν στο Βυζάντιο, η γλώσσα των Ευαγγελίων και η ομιλουμένη. Η οικουμενικότητα της Ελληνικής και ο ενιαίος χαρακτήρας της, η «όλη ελληνική γλώσσα» που έλεγε και ο Χατζηδάκης, τη Σχολή του οποίου φαίνεται να ακολουθούσε και ο Γιάνναρης,^[44] της έδινε το αμέριστο δικαίωμα να καθιερωθεί για δεύτερη φορά (μετά την ελληνιστική περίοδο) ως γλώσσα διεθνή και μάλιστα στο χώρο της πολιτικής και του εμπορίου.

Ο Γιάνναρης στα γραπτά του προσπαθούσε να μιλήσει με επιχειρηματικούς όρους, όπως ήξερε ότι λειτουργούσαν τα Βρετανικά Πανεπιστήμια. Το κάθε Πανεπιστήμιο αποφάσιζε κυρίως με οικονομικά κριτήρια εάν ένα αντικείμενο σπουδών ήταν συμφέρον ή όχι, αν στρατολογούσε ικανό αριθμό φοιτητών, αν συμπορευόταν με τους στόχους και τις προτεραιότητες που είχε θέσει το ίδιο. Αυτό ήταν και καλό αλλά και κακό, αφού μπορούσε να προσλάβει κάποιον εν μία νυκτί, αλλά το ίδιο εύκολα μπορούσε και να τον αποπέμψει.^[45] Γι' αυτό ίσως και στο τέλος του υπομνήματός του προτείνει: «*the foundation of a permanent and adequately endowed chair or lectureship on a level with the other subjects*».

Ο διορισμός, οι συνεργασίες και η παραίτηση του Γιάνναρη

Στις 12 Ιουλίου 1897 το Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα ανακοινώνει επίσημα στον Γιάνναρη τον διορισμό του στην Έδρα της Μετακλασικής και Νεότερης Ελληνικής. Το επίσημο κείμενο έχει ως εξής:

«Dr. Jannaris
United College
St. Andrews 12th July 1897
University Court of St Andrews
Dear Sir,

I beg to inform you that at a Meeting held on 10th curt. the University Court of/ St. Andrews appointed you to be Lecturer on Post/ Classical & Modern Greek for this year & the next.

*Yours faithfully
L. Grace».*^[46]

Μάλιστα, είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι τον επόμενο χρόνο, στις 24 Σεπτεμβρίου 1898, του ανανεώνεται η ανάθεση για μια ακόμα πενταετία:

«A. N. Jannaris
St. Andrews 24th Sept 1898
University Court of St Andrews
Dear Sir,

I beg to inform you that at a meeting of the University Court held/ on 22nd curt. I was resolved to/ reappoint you as Lecturer on Post/ Classical and Modern Greek for/ a further period of five years from 1st {δυσανάγνωστο}

*The Marquess of Bute has/ generously undertaken to provide/ your salary.
Yours faithfully
L. Grace».*^[47]

Ο Γιάνναρης πραγματικά τίμησε τη θέση αυτή αλλά και τον άνθρωπο που τον είχε προτείνει, τον Ιωάννη Γεννάδιο. Παρά τα σοβαρά προβλήματα υγείας που αντιμετώπιζε δεν έπαψε ποτέ να εργάζεται πυρετωδώς. Ήρθαν μάλιστα στιγμές που, όπως ήδη αναφέραμε, έγραφε στο θείο του ότι κινδύνεψε από την πνευματική κόπωση. Και επειδή δεν ολιγορούσε ούτε στα γράμματα ούτε όμως και στα άρματα, χωρίς να αφήνει κατά μέρος το πατριωτικό του χρέος, όταν και όποτε το είχε ανάγκη η Κρήτη, κατέρχονταν από το εξωτερικό και πρόσφερε τις υπηρεσίες του. Έτσι και στα τέλη Μαΐου με μέσα Αυγούστου στον μεγάλο ξεσηκωμό του 1897, ο Γιάνναρης κατεβαίνει στην Κρήτη και επανέρχεται στη Σκωτία στα μέσα του Νοεμβρίου.

Ο Γιάνναρης ήταν ένας άκνους ερευνητής που τον εκτιμούσαν συνάδελφοί του Ελληνιστές του ύψους του Gilbert Murray και του R. C. Jebb, καθηγητών τότε στο Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης, με τους οποίους αλληλογραφεί, όπως προκύπτει από επιστολές των τελευταίων που εντοπίστηκαν στο Αρχείο Γιάνναρη. Με τον δεύτερο μάλιστα είχε εκτενή συζήτηση καθαρά φιλολογικού περιεχομένου και, όπως διαπιστώνουμε, ο ένας όχι μόνο εκτιμά τον άλλον αλλά διατυπώνει ελεύθερα τις κρίσεις τους γύρω από ποικίλα παλαιογραφικά και σημασιολογικά ζητήματα που τότε απασχολούσαν έντονα τον Jebb (αν δεχτούμε και το σχόλιο του περιοδικού *Classical Review*: «*he has made Sophocles his own as Munro made Lucretius his own*»^[48]), λίγο πριν επανεκδώσει την τραγωδία του Σοφοκλή «Αντιγόνη».^[49]

«*The Athenaeum*,
Pall Mall. S. W.
Dec. 15. 1899
Dear Prof. Jannaris

I am much obliged/ to you for sending me your/ notes on the opening lines/ of the 'Antigone'. Your/ division of verse 2 between/ the two speakers (ΙΣ. Ο,π;)/ is very ingenious; the only/ misgiving

I feel is whether/ it is not too abrupt for/ the opening of "Sophoclean/ play, or at least for the/ very first lines. As to/ αἴσης ἄτερ in 5, it is, no/ doubt, quite conceivable/ from a palaeographical (sic)/ point of view. But I do/ not quite see how αὐτ' αἴσης ἄτερ could express the/ idea of exceptional calamity./ It is rather different from/ υπέρ (or παρ') αἴσαν.

In verse 6 (οποῖον συ) you/ have overlooked the necessity/ of an iambus in the sixth/ place of the trimeter. And in v. 10 the spondee in the/ fourth place, which is/ created by εισακούσας' ῥή/ (instead of εισήκουσας) is/ metrically inadmissible.

I congratulate you/ on the reception which/ has justly been recorded/ for your Greek Grammar.

Yours sincerely,

R. C. Jebb.»^[50]

Οι επιστολές (δακτυλογραφημένες) που απέστειλε ο Murray στον Γιάνναρη ήταν οι ακόλουθες:

Η πρώτη:

« March 3 1899. (Σφραγίδα του Πανεπιστημίου της Γλασκόβης: Glasgow University)

Dear Dr Jannaris,

Mr Macdonald will have told you that I have just had a rather serious illness which prevents my coming to your lecture to-night. It is a very great disappointment to me in several ways. I had looked forward to having the pleasure of having you as my guest here; and I had been anxious, ever since reading your most remarkable book, to make the acquaintance of a scholar of such very wide learning. I am most particularly sorry to have to miss so completely the advantage of your visit to Glasgow.

Yours very truly,

Gilbert Murray.»^[51]

Και η δεύτερη:

«Barford, Churt, Farnham. Σφραγίδα του Πανεπιστημίου της Γλασκόβης (Glasgow University)

Oct 26 1900

Dear Dr Jannaris,

I have written at once to Mr Copeland. Of course my recommendation cannot be of the strongest sort, since I cannot speak of your teaching powers or indeed of anything except your writings. Of these, however, I have expressed my sincere admiration.

I do not know Mr Copeland personally, unless indeed he is a Copeland whom I was at school with in Australia.

I was nearly writing to you a short time ago, to ask you to correct some Cretan sentences in a thing I was writing. Perhaps I may be allowed to do so later, when I know more exactly what I want.

Yours sincerely,

Gilbert Murray.»^[52]

Ο Γιάνναρης από το Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα τον Σεπτέμβριο του 1901 πληροφορεί τον θείο του για μια επικείμενη κριτική έκδοση ενός άλλου, σημαντικού, όπως λέει, έργου, που φαίνεται να το είχε σχεδόν ολοκληρώσει (άνω των 400 σελίδων), του «Κατά Ιωάννην Ευαγγελίου» (στα Ελληνικά και Αγγλικά) και το οποίο επιθυμούσε να αφιερώσει στον Ύπατο Αρμοστή της Κρήτης, πρίγκιπα Γεώργιο.^[53] Ένα χρόνο μετά, αγωνιώντας για το μέλλον της θέσης αυτής ο Γιάνναρης, στις 14 Απριλίου του 1902 από το St. Andrews γράφει ξανά στο θείο του και του ζητά να ενεργήσει προς τον Ύπατο Αρμοστή, ώστε να απονεμηθεί στον λόρδο Bute, γιο του ιδρυτή της πανεπιστημιακής Έδρας που κατείχε, παράσημο της Κρητικής Πολιτείας επί τη επετείω της ενηλικιώσεώς του:

«St. Andrews, N.B.

Τη 14 Απριλίου 1902

Σεβαστέ μοι Θείε,

Αιτούμαι σε συγγνώμην επειδή/ δεν σοι απεκρίθην ταχύτερον, ἀλλ' ἡ βρα-/δύτης προήλθεν ἐκ τῶν πολλῶν περισπα-/σμών του ἔργου μου, οὐδαμῶς δὲ συνε-/πάγεται λήθην ἢ ἀδιαφορίαν.

Δόξα τῷ Ὑψίστῳ, διήλθον τον/ χιμῶνα (sic) υγιαίνων υγιαν πλήρη, ἐξαι-/ρουμένων μικρῶν τινων παροδικῶν/ ἀδιαθεσιῶν καὶ κρυολογημάτων.

Τὰ νυν ληξάσης τῆς χειμερινῆς περι-/όδου τῶν παραδόσεων αἰσθάνομαι την/ ἀνάγκην διανοητικῆς ἀναπαύσεως,/ διό καὶ σκοπῶ μεθ' ἡμέρας τινὰς να/ κατέλθω εἰς Λονδῖνον ἔνθα θὰ πα-

/ραμείνω χρόνον τινά (αόριστον το γε/ νυν), είτα δε θα κανονίσω την περαι-/τέρω πορείαν μου. Εάν μοι επέτρε-/πον τα οικονομικά μου, θα σας επεσκεπτόμην και το θέρος τούτο.

Το προς την Α.Β.Υ. αφιερούμενον βι-/βλίον μου δεν εξεδόθη ακόμη, ουχί/ ήττον σοι ευχαριστώ δια την άδειαν/ ην υπέρ εμού έλαβες. Όταν και πάλιν λάβης ακρόασιν παρακαλώ σε όπως καταθέσης το βαθύ σέβας και τας ευχαριστίας μου προς την Α.Β./Υ. επί τη ευνοία ταύτη.

Συγχρόνως έρχομαι να ζητήσω και ετέραν χάριν εύκολον μεν δια την Α.Β.Υ. μέγιστα δε σημαίνουσιν/ δι εμέ. Ο ιδρύσας την Έδραν μου/ εν τω ώδε πανεπιστημίω λόρδος απέ-/θανε πέρυσιν πριν ή κατορθώσω να/ απονεμηθή αυτώ παράσημον Ελληνι-/κόν ή Κρητικόν. Επειδή δ' ο διορισμός/ μου εγένετο προ ετών και η υπηρεσία/ μου απαιτεί προαγωγήν οικονομικήν/ είνε ανάγκη να γίνη διάβημά τι προς/ τούτο παρά τω υιύ του ιδρυτού. Ο/ νέος ούτος λόρδος Bute είνε εισέτι α-/νήλικος και διατελεί υπό κηδεμονίαν/ μέχρι της 5 Ιουνίου οπότε κατά τον/ νόμον κηρύσσεται ενήλικος και ανα-/λαμβάνει την διαχείρισιν της κολοσ-/σιαίας αυτού περιουσίας. Νομίζω λοι-/πόν επικαιροτάτην την ημέραν της/ ενηλικιώσεως του νέου τούτου λόρδου/ όπως δοθή αυτώ το Κρητικόν παρά-/σημον εφ' η παρέχει υπηρεσία προς/ το Ελληνικόν έθνος η ιοκογένεια αυ-/του ήτις εκπροσωπείται υπ' αυτού./ Νομίζω ότι ως αντιπρόσωπος κραταιάς/ οικογενείας παρασχούσης αληθείς υπη-/ρεσίας εις το έθνος δικαιούται κάλλι-/στα ευχαριστίας, η μόνη δ' ευχαρι-/στία ην δυνάμεθα και οφείλομεν να/ απονεύμωμεν τω ευεργέτη τούτω έσται/ παράσημον ή τουλάχιστον ευχαριστή-/ριον υψηλόν, όπερ η Α.Β.Υ. δύναται/ να απονεύμη αυτοπροσώπως ως προστά-/της εμού όντος Κρητός υπηκόου.

Σε παρακαλώ συμβουλευθήτι ιδιαι-/τέρως και εμπιστευτικώς αρμόδιόν τινα νομικόν είτα δε ενέργησον τα/ δέοντα. Ίσως ο κ. Εμμ. Ξηράς δύναται,/ μετά τινα μελέτην του ζητήματος, να/ σε οδηγήση. Αλλά προ παντός έχετε/ εν νω ότι το πράγμα ου μόνον σπουδαιότατον είνε δι' εμέ αλλά και επείγει,/ καθ' όσον ο χρόνος είνε βραχύς –η πέμπτη Ιουνίου.

Αιτούμαι σε συγγνώμην δια την/ νέαν ταύτην ενόχλησιν, απεκδεχόμενος/ δε ταχείαν απάντησιν μένω ασπαζόμενός σε

Ο σος ανεψιός

Α. Ν. Γιάνναρης». ^[54]

Το 1902 φαίνεται πως ήταν μια δύσκολη χρονιά για το Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα και ιδιαίτερα για τη διατήρηση της Έδρας των Νέων Ελληνικών. Ήδη έχουν αρχίσει να παρουσιάζονται κάποιοι κλυδωνισμοί, όπως μπορεί να καταλάβει κανείς από την σχετική αλληλογραφία. Το ίδιο το Πανεπιστήμιο με σειρά επιστολών του στις 17 Οκτωβρίου, 24 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου 1902 ανακοινώνει ότι η τελική απόφαση για την συνέχιση ή μη της χρηματοδότησης της Έδρας εξαρτάται πλέον από τον γιο του Μαρκεσιού του Bute, γιατί ο ίδιος ο Μαρκήσιος είχε αποβιώσει. Μαζί με τις επιστολές αυτές υπάρχει και μια άλλη από το Πανεπιστήμιο, στην οποία αναφέρεται ότι ο ίδιος ο Γιάνναρης ζήτησε με επιστολή του την παραίτησή του από την Έδρα:

Η πρώτη επιστολή:

«{Copy: in initio}

The University, St. Andrews,

17th October 1902.

Dear Sir,

In connection with our Modern Greek Lectureship which has been instituted in this University by the late Marquess of Bute, I am instructed to ask you kindly bring under the consideration of his son, the present Marquess of Bute, that as Dr. Jannaris' last re-appointment to the said Lectureship ends with the current session, the University Court are desirous of being placed in a position to inform him whether he is to be re-appointed or not; the final decision resting upon his Lordship's generosity. Another reason for bringing this matter before his Lordship is that students entering Dr. Jannaris' class for the present session must have the certainty that there will be next year a senior class enabling them to graduate in the subject.

I do not know how far it would be legitimate to add that, though the University Court has been enabled, through the grants allocated by the Carnegie Trust for the purpose, to raise the salaries of the other Lecturers in the United College to £ 300 a year, it could not do so in the case of the Modern Greek Lecturer as he does not come within the scope of the Trust's operations. I have thought it right to mention this fact, which places Dr. Jannaris in a serious disadvantage, in deference to his Lordship's dignity and prestige, and in justice to Dr. Jannaris' long services and distinguished (serv: del.) abilities.

Yours faithfully

(Signed) John E. Williams,
Secretary». ^[55]

Η δεύτερη:

«The University,
St. Andrews, N.B.
24th Nov. 1902.

Dear Dr. Jannaris,

As Lord Bute's letter offering to continue the Modern Greek Lectureship for another year will be submitted to the University Court on Saturday next, I should be obliged if you would kindly inform me whether it is your intention to remain as Lecturer in Modern Greek for Session 1903-4.

Yours faithfully

Signed

Secretary.

{Dr. A.N. Jannaris: in fine}». ^[56]

Στο Αρχείο Γιάνναρη δεν εντοπίσαμε δυστυχώς την επιστολή της παραίτησής του Γιάνναρη, στοιχείο που θα μας βοηθούσε περισσότερο να καταλάβουμε τους ιδιαίτερους λόγους που τον οδήγησαν σ' αυτή του την απόφαση. Υπάρχει μόνο η απάντηση του Πανεπιστημίου προς τον Γιάνναρη που αναφέρει ότι παραιτήθηκε, καθώς και η αναφορά του ίδιου στην 160^η επιστολή που έστειλε προς τον θείο του, ενημερώνοντάς τον με ένα αίσθημα απογοήτευσης για την απόφασή του αυτή (και με την υπόμνηση ότι επιστρέφει στην Αθήνα για να ξεκουραστεί πλέον):

Η επιστολή με τη μνεία στην παραίτηση του Γιάνναρη:

«The University,
St. Andrews, N.B.
1st December 1902.

Dear Dr. Jannaris,

I submitted your letter of resignation of date 25th instant, and along with it a letter from Lord Bute offering to continue the payment of the salary attached to the Modern Greek Lectureship for another year, to a meeting of the University Court on Saturday.

I am directed to inform you that the Court, in accepting your resignation, resolved to record their appreciation of your distinguished abilities, and the eminently satisfactory manner in which you have performed the duties of the Lectureship, and to send a copy of your resignation to Lord Bute, with an expression of their grateful sense of his Lordship's generosity, and their regret that you are unable to hold the Lectureship for another year.

I am also to intimate to you that the Court unanimously agreed to accede to your application for leave of absence.

I am, Yours very truly

Signed

Secretary

{Dr. A. N. Jannaris: in fine}». ^[57]

Και η 160^η επιστολή του Γιάνναρη στο θείο του:

«Εν Λονδίνω τη 2/15 Μαΐου 1903

Σεβαστέ μοι θείε,

Δια πολλούς και ισχυρούς λόγους παρητή-/θην την καθηγεσίαν μου και επανέρχο-/μαι εις Αθήνας ένθα σκοπεύω να μείνω/ οριστικώς, επισκεπτόμενος συχνά την/ προσφιλή μοι Κρήτην. Έχω μάλιστα/ σκοπόν να διέλθω τον Ιούλιον και Αύγου-/στον μεθ' υμών, διότι πέρυσιν ωφελήθην/ τα μέγιστα εκ της εν Κρήτη διαμονής/ μου και της αποχής από πάσης διανοητικής/ εργασίας. –Ελπίζω ότι και συ απολαύεις/ πλήρους υγείας και ευρωστίας.

Χθες συνήντησα το πρώτον τον ξανθόν/ εκείνον Άγγλον ανταποκριτήν μεθ' ου ήλθα/ εις Αλικιανού το 1897 και σας ηύραμεν {εμείναμεν: del.} εις του/ φίλου Μανουσogiάννη. Με παρακάλεσε/ δε να σοι προσφέρω τους φιλικούς χαιρε-/τισμούς του.Ελπίζω να διεξήχθησαν

αι εκλογαί/ εν τάξει και ευκοσμία. Αι Αγγλικάί/ εφημερίδες δεν γράφουν τίποτε περί/ Κρήτης, ώστε καγώ ουδέν γινώσκω, καθ' όσον επί τέσσαρας μήνας δεν είδα ελληνικήν εφημερίδα. Υποθέτω ότι αι εν Ομαλώ φυτεΐαι/ σου ευδοκίμουσι κατ' ευχήν. Είμαι λίαν απηυδημένος εκ του/ διανοητικού καμάτου και ποθώ ανα-/παυσιν και πάλιν. Ο υιός του Χρυσογιάννη Χρυσόστο-/μος ευρίσκεται εν τινι προαστείω του/ Λονδίνου σπουδάζων γαλακτοκομίαν. Ασπάζομαί σε μετ' αγάπης και υικής στοργής ο ανεψιός σου Α. Ν. Γιάνναρης».^[58]

Εν τέλει, λοιπόν, ο Γιάνναρης δεν επιδίωξε, για τους δικούς του λόγους (μη σταθερότητα στην χρηματοδότηση της Έδρας σε συνδυασμό με όσα είχε προφανώς υποστηρίξει στο υπόμνημά του για την ίδρυση μιας μόνιμης και επαρκώς χρηματοδοτούμενης Έδρας ή μιας θέσης λέκτορα στο ίδιο επίπεδο με άλλα γνωστικά αντικείμενα) την περαιτέρω ανανέωση χρηματοδότησης της Έδρας που κατείχε κι έτσι θα επιστρέψει στα Χανιά το 1904, μετά από πολυετή παραμονή στο εξωτερικό (συμπεριλαμβανομένων και των σπουδών του).

Ένα 'requiem' για τον Γιάνναρη

Η εφημερίδα «Η Ένωσις»^[59] είχε χαιρετήσει διθυραμβικά την άφιξη του Γιάνναρη στα Χανιά. Στην Κρήτη έλαβε ενεργό μέρος στην πολιτική χωρίς όμως να διακόψει τις επιστημονικές ενασχολήσεις του. Επί της αρμοστείας του πρίγκιπα Γεωργίου υπήρξε από τους κύριους παράγοντες της αντιπολίτευσης και φυλακίσθηκε. Ως γνωστό, στις εκλογές της 7^{ης} και 14^{ης} Μαΐου του 1906 ήρθε σε ρήξη με τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Αυτό του κόστισε την μη εκλογή του ως αντιπροσώπου της χρονιάς αυτής. Στις εφημερίδες της εποχής αντηλλάγη τότε σκληρό κατηγορητήριο μεταξύ των δύο ανδρών^[60].

Ο Γιάνναρης, όταν επέστρεψε και μετά την αντικατάσταση του Ύπατου Αρμοστή πρίγκιπα Γεωργίου από τον Αλέξανδρο Ζαΐμη, ανέλαβε, ως γνωστόν, για δύο χρόνια (1907-1909) Γενικός Επιθεωρητής Εκπαίδευσης με το υπ' αριθ. 462 Ηγεμονικό Διάταγμα.^[61] Στη θέση αυτή εργάστηκε με ιδιαίτερο ζήλο για τον καταρτισμό ενός καλύτερου κατά την γνώμη του σχολικού συστήματος, το οποίο όμως δυστυχώς δεν μπόρεσε να δει υλοποιημένο^[62].

Ο Γιάνναρης πέθανε από συγκοπή τον Απρίλιο του 1909 πάνω στο ατμόπλοιο, που τον μετέφερε από την Αγγλία προς την Αμερική (όπως ήδη αναφέρεται και σε ληματογραφήσεις του) για να παραλάβει τις δυο κόρες του. Στο Αρχείο του στο Ι.Α.Κ. εντοπίσαμε σχέδιο επιστολής του τότε Προξένου της Ελλάδος (πληροφορία που δίδεται από τον ταξινόμο του Αρχείου)^[63] στη Ν. Υόρκη προς τον Ελευθέριο Βενιζέλο, όπου ο Πρόξενος του εκθέτει το τραγικό συμβάν και τον ρωτά για το ποιος θα παραλάβει τα πράγματα του εκλιπόντα:

«Κύριε μου,

Έλαβον σήμερον το επόμενον/ τηλεγράφημα Υμών/

Αι σημεριναί εφημερίδες/ της πόλεώς μας περιέχουσι/ τα λεπτομερείας του θανάτου/ του κ. Γιάνναρη. Ούτος/ απέθανεν επί του Αγγλικού/ ατμοπλοίου «Majestic» της/ Εταιρίας του λευκού Αστέρος/ την 13)26) Απριλίου εκ/ συγκοπής της καρδιάς, και/ ετάφη την αυτήν ημέραν/ εις την θάλασσαν.

Γράφω αμέσως σήμερον εις/ την Εταιρίαν να με ειδο-/ποιήση δια τα πράγματά του, εάν προτίθεται να μοι/ τα παραδώση κατ' ευθείαν,/ ή δια μέσου του ενταύθα/ Αγγλικού Προξενείου. Όπως/ δήποτε, θέλω σας ειδοποιήσει.

Εις τας ενταύθα εφημε-/ρίδας βλέπω ότι ο αποθανών/ ήρχετο όπως επισκεφθή την/ σύζυγόν του και τας δύο/ θυγατέρας του, κατοικούσας/ εις την πόλιν Syracuse/ της Πολιτείας Νέας Υόρκης./ Επιθυμών να γνωρίζω εάν/ τα πράγματα και χρήματα/ του αποθανόντος μοι ζητηθώσι / παρά της συζύγου του οφείλω/ να της τα στείλω ή όχι;/ ή εάν τα ζητήσετε να τα/ πέμπω εις Χανιά. Όπως/ δήποτε όμως εν τοιαύτη/ περιπτώσει μόνον μέχρι Πειραιώς/ δύναμαι να τα στείλω, και/ σας παρακαλώ να ευαρεστη-/θήτε και μοι δώσητε μίαν/ διεύθυνσιν.

Δέξασθε την διαβεβαίωσιν της/ υψηλής προς Υμάς υπολήψεως (sic) μου.

Ο Γενικός Πρόξενος της Ελλάδος».^[64]

Θα ήθελα να κλείσω την εισήγησή μου αυτή με το απόσπασμα των Πρακτικών της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου του Αγίου Ανδρέα, η οποία είχε συνεδριάσει στις 14 Φεβρουαρίου του 1903, ημέρα Σάββατο, για να ανακοινώσει στον Γιάνναρη τη διακοπή της χρηματοδότησης της Έδρας που κατείχε λόγω

του θανάτου του Μαρκεσίου του Bute. Με αφορμή, λοιπόν, το γεγονός αυτό η Σύγκλητος πλέκει το εγκώμιο του Κρητικού άνδρα για τη μεγάλη του ερευνητική και διδακτική προσφορά:

«*The University,
St. Andrews, N.B.
16th Feb. 1903.
Dear Dr. Jannaris,
I am directed by the Senatus Academicus to send you a copy of a Minute agreed to at a meeting held on Saturday last.
Yours faithfully.
Signed
Secretary
{Dr. A. N. Jannaris: in fine}*».^[65]

«*EXTRACT from the Minutes of a Meeting of the SENATUS ACADEMICUS of the UNIVERSITY of ST. ANDREWS held on Saturday, 14th February 1903.*

The Senatus Academicus of the University of St. Andrews has learned with much regret of the termination, in consequence of the death of the Most Honourable the Marquis of Bute, K.T., of the arrangement whereby Mr. A. N. Jannaris, M.A., Ph. D., has acted as Lecturer on Post Classical and Modern Greek in this University for seven years.

In Dr. Jannaris the Senatus has had a most distinguished colleague, remarkable as a Scholar for wide, brilliant, and profound learning, especially in the Greek language of every period, an original mind, an independent judgment, and immense industry.

As a Teacher (Scholar) possessed of an extensive knowledge of the English language and its idioms, and endowed with great power of exposition, Dr. Jannaris has attracted the very best of our students of Classical Literature and retained them even after the graduation course was finished having stimulated them in no ordinary degree to prosecute their studies. Dr. Jannaris is a man of earnest, upright, and straight-forward character, with much knowledge of men and tact in dealing with them.

The Senatus deems it an honour for this University to include among its staff the leading authority upon Post Classical and Modern Greek, and feels strongly that his departure is nothing short of a distinct loss. In him the University loses a great thinker, a great teacher, and a great writer.

Certified by (signed)

*Secretary, Senatus Academicus
{14th February 1903: in fine}*».^[66]

^[1] Τα ξένα Πανεπιστήμια πάντα φαίνεται πως είχαν λόγους να δημιουργήσουν Έδρες ή Τμήματα για σπουδές στην Ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, προφανώς επειδή η επιστήμη και η σε επιμέρους κλάδους διαίρεσή της θεωρήθηκε επινόηση των αρχαίων Ελλήνων. Πβ. ενδεικτικά Α. Ρεγκάκος, «Τα αρχαία ελληνικά στην επιστημονική ορολογία», Μ. Ζ. Κοπιδάκης (επιμ.), **Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας**, Αθήνα, Ε.Λ.Ι.Α., 1999, σελ. 352, Απ. Λακασά, «Ελληνικά σε όλο τον κόσμο σε 344 έδρες σπουδών», εφημ. **Καθημερινή**, 03/05/06 και Γ.Β. Δερτιλή, «Επιχορηγήσεις και ψευδαισθήσεις», εφημ. **Το Βήμα (Νέες Εποχές)**, 11/01/1998, σελ. Β12.

^[2] Πβ. εδώ και την υποσημ. (42).

^[3] Στ. Ξανθουδίδης, «Αντώνιος Γιάνναρης», **Λαογραφία**, τ. Α', 1909, σελ.431. Ο J. B. Mayor στην πρώτη βιβλιοκρισία που δημοσίευσε για την Ιστορική Γραμματική στα 1898 είχε επαινέσει το Γιάνναρη και το έργο του αυτό με τα εξής λόγια: «...Still, with all its hastiness and rashness, it remains in my opinion the best book of its kind in English, the most useful help to all students of post-classical Greek», **Classical Review**, τ. 1898, σελ. 178.

^[4] Πβ. http://www.forananswer.org/Top_JW/keay.jannaris.htm. (Robert Keay's comments Regarding A. N. Jannaris and John 1:1)

^[5] Πβ. <http://www.britishembassy.gov.uk> (The UK & Greece. History of Cooperation)

^[6] Πβ. ενδεικτικά Γ. Μαυρομάτη, «Γιάνναρης Αντώνιος», **Πάπυρος-Larousse-Britannica**, τ. 14^{ος}, έκδοση του 2006, σελ. 327α, αλλά και εδώ την υποσημ. (2).

^[7] Η αλληλογραφία του Γιάνναρη, την οποία έστειλε όταν ακόμα ήταν φοιτητής στο θείο του, είναι εναποτεθειμένη στο Ιστορικό Αρχείο Κρήτης στα Χανιά και φέρει τον αριθμό της 31^{ης} Ιστορικής Συλλογής. Υπενθυμίζοντας, παρενθετικά, την ιδιαίτερη σημασία που απέκτησε μετά τη δεκαετία του '80 το βιογραφικό στοιχείο στην ιστορική έρευνα –στο πλαίσιο μιας μικροϊστορικής προσέγγισης της ιστορίας– οι επιστολές αυτές, που είναι προσφορά του Εμμ. Γιάνναρη, θεωρούνται πολύτιμες, διότι, πέρα από τα βιογραφικά και οικογενειακά στοιχεία που παρέχουν, δίνουν παράλληλα και στοιχεία για την πολιτικοκοινωνική και ιστορική κατάσταση που επικρατούσε τότε στην Κρήτη την περίοδο της Ημιαυτονομίας και της Αυτονομίας της, έτσι όπως τα αξιολόγησε και τα κατέγραψε μέσα από την προσωπική του εκτίμηση και την εμπειρία ο Γιάνναρης. Να πούμε, επίσης, ότι οι επιστολές του Γιάνναρη έχουν ταξινομηθεί από τον ταξινόμο του Αρχείου (τον Μάρτιο με Ιούλιο του 1935) και συνεπώς εδώ ακολουθούμε την ταξινόμηση αυτή, αν και δεν είναι πάντοτε ορθή. Με βάση την ταξινόμηση: προτάσσεται ο αριθμός της Ιστορικής Συλλογής, ακολουθεί ο φάκελος, ο υποφάκελος, ο αύξων αριθμός της επιστολής και με γράμματα σημειώνονται οι σελίδες. Να σημειώσουμε ακόμα ότι μαζί με την αλληλογραφία του Γιάνναρη στο Αρχείο υπάρχει και ένας αριθμός από τις εκπαιδευτικές Διατριβές και Αναφορές του, κυρίως όταν εκείνος διετέλεσε Γενικός Επιθεωρητής Κρήτης, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ιστορία της εκπαίδευσης στην Κρήτη. Για το ανέκδοτο αυτό υλικό, πβ. Α. Χουρδάκη, «Αρχείον Αντωνίου Γιάνναρη: Διατριβαί και Αναφοραί Εκπαιδευτικάί (1907-1909)», στα: **Πεπραγμένα Θ' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου**, τ. Γ2, Εταιρία Κρητικών Ιστορικών Μελετών, Ηράκλειο 2005, σσ. 403-415 (Ανάτυπο).

^[8] Πβ. την φωτομηχανική επανέκδοση του πρωτοτύπου: **Άσματα Κρητικά μετά Διστίχων και Παροιμιών, Kretas Volkslieder nebst Distichen und Sprichwörtern in der Ursprache, herausgegeben von Anton Jeannarakis** (scr. Γιάνναρη), Leipzig 1876, που πραγματοποιήθηκε από τους «Φίλους της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Κρήτης», αλλά παράλληλα και την βιβλιοκρισία των Α. Χουρδάκη & Ν. Παπαδογιαννάκη, «Μέγαν είχαν τον ζήλον...': Αγώνες και αγωνίες του Αντ. Γιάνναρη για την γερμανική έκδοση των Κρητικών ασμάτων», στην εφημερίδα **Πατρίς (Προεκτάσεις)** του Ηρακλείου, 07/02/2006, σελ. 12, όπου παρουσιάζεται η «οδύσσεια» της σημαντικής αυτής έκδοσης με βάση ανέκδοτες επιστολές του Α. Γιάνναρη προς το θείο του, όπου του ζητά την οικονομική του συνδρομή.

^[9] Ι.Α.Κ. Ιστορική Συλλογή: 31, φακ. 1, υποφακ. Β', δέσμη 1, έγγρ. 132β (στο εξής: 31/ 1.Β.1/ 132β).

^[10] 31/1.Α/126α-β.

^[11] 31/1.Α/101β.

^[12] 31/1.Α/105α-β.

^[13] 31/1.Α/106α-β.

^[14] 31/1.Α/107β.

^[15] 31/1.Α/109β.

^[16] 31/1.Α/110β.

^[17] 31/1.Α/111γ-δ.

^[18] 31/1.Α/113α, γ.

^[19] 31/1.Α/128α-β.

^[20] 31/1.Β.1/130α.

^[21] 31/1.Β.1/131α.

^[22] 31/1.Β.1/152α-β.

^[23] 31/1.Β.1/155α-β.

^[24] 31/1.Β.1/155α-β.

^[25] 31/1.Β.1/159α-β.

^[26] Σε επιστολή του, με ημερομηνία Οκτ. 14/26, /89, γράφει για το θέμα αυτό και εκφράζει την αγωνία του για την εξεύρεση των αναγκαίων χρημάτων:

«...Εγνωρίσθην μετά τινων εν-/ταύθα ομογενών, υφ' ων πολλάκις εκλήθην/ εις γεύματα, αισθάνομαι δ' ευχαρίστησιν/ επί τη εκτίμηση αυτών./ Προσπαθώ να τύχω της συνδρομής αυτών/ προς έκδοσιν του Ερωτοκρίτου, αλλ' εννοής ότι/ το ζήτημα είνε λεπτόν, επιζητώ δε να μη χάσω/ την περί εμού εννοϊκὴν αυτών ιδέαν δια της υλι-/κῆς ενοχλήσεως. Εάν ἔλθῃ ο κ. Ζυγομαλάς Υ-/πουργός νομίζω ότι δυνάμεθα ναπαιτήσωμεν (sic)/ παρ' αυτού υπογραφὴν δια 20-25 συνδρομᾶς» (πβ. 31/ 1.Α/98-β-γ).

^[27] Αν και η Κρητική Βουλή είχε εγκρίνει και είχε χορηγήσει ένα χρηματικό ποσό για την έκδοση του έμμετρου αυτού μυθιστορήματος, αυτή ουδέποτε υλοποιήθηκε, πβ. Β. Κορνάρου, **Ερωτόκριτος**, κριτική έκδοση Στυλ.

Αλεξίου, Ερμής, Αθήνα 1980, σελ. κη'. Αντί αυτής ο Γιάνναρης συνέγραψε τη μελέτη: **Περί Ερωτοκρίτου και του ποιητού αυτού. Ιστορική και κριτική και γλωσσική μελέτη μετά γλωσσαρίου**, εν Αθήναις, εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου 1889. Να σημειώσουμε ότι υπάρχει και έκδοση του 1889 με λίγο διαφορετικά όμως τα στοιχεία του τίτλου: «Περί Ερωτοκρίτου και του ποιητού αυτού. Κριτική και γλωσσική μελέτη». Σε πρόσφατη βιβλιογραφία που συντάχθηκε από τον Στ. Κακλαμάνη και συμπεριλήφθηκε στον τόμο που ο ίδιος επιμελήθηκε γύρω από τα **Ζητήματα ποιητικής στον Ερωτόκριτο**, Ηράκλειο, Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη 2006, σελ. 477, η διατριβή αυτή θεωρείται ότι «αποτελεί την πρώτη ευσυνείδητη αυτοτελή εξέταση των σημαντικότερων φιλολογικών ζητημάτων του Ερωτοκρίτου, καρπό των ερευνών που διενήργησε ο Γιάνναρης στην Αγγλία». Προφανώς η επιθυμία αυτή του Γιάνναρη να εκδώσει τον Ερωτόκριτο που του είχε αναθέσει η Κρητική Πολιτεία και την οποία δεν πρόλαβε τελικά να ολοκληρώσει, ίσως να συνδέεται και με το γεγονός ότι αντίτυπο της Α' βενετικής έκδοσης του έργου (1713) είχε στην κατοχή του ο Ιωάννης Γεννάδιος (πβ. Β. Κορνάρου, **Ερωτόκριτος**, έκδοσις κριτική υπό Στ. Ξανθουδίδου, τ. Α', Δωρικός, Αθήναι 1979, πρόλογος), ο άνθρωπος που τον πρότεινε για την θέση της Νεοελληνικής Έδρας στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ανδρέα, πβ. εδώ στη συνέχεια και την υποσημ. (32). Στον αρχή του προλόγου της διατριβής του Περί Ερωτοκρίτου κλπ., ο Γιάνναρης διευκρινίζει:

«Αναδεξάμενος παρά της Γενικής των Κρητών Συνελεύσεως την εντολήν του εξεργάσασθαι και εκδούναι τον Ερωτόκριτον, καθήκον εμόν ηγησάμην το μεν ίνα εξετάσω και ελέγξω το κυκλούμενον διεφθαρμένον κείμενον και αποκαταστήσω, κατά γε το εφικτόν, την γνησίαν αυτού Κρητικήν λέξιν, το δ' ίνα αναζητήσω ει τι άλλο συγγενές προς το έργον και τον ποιητήν αποκείμενόν που και άγνωστον τυγχάνει».

Πράγμα που σημαίνει ότι ο ίδιος είχε διαχωρίσει τη μελέτη του ποιήματος και του ποιητή του από την κριτική έκδοση του έργου per se. Ωστόσο, το ζήτημα της έκδοσης εξακολουθεί να τον απασχολεί και μετά από μια πενταετία. Έτσι στις 9/21 Απριλίου 1894 επανερχόμενος στο θέμα αυτό, προφανώς διότι η έγκριση του χορηγούμενου δανείου συνεπαγόταν και τη νομική δέσμευσή του, σημειώνει προς το θείο του:

«...Τα περί εκτυπώσεως του Ερωτοκρίτου/ καίπερ εγείρουσι την περιέργειάν μου/ εμβάλλουσί μοι και υπόνοιαν μη η/ εσπευσμένη έκδοσις του βιβλίου ελατ-/τώση την αξίαν του. Είνε αναντίρρητον/ γεγονός και αποδεδειγμένον ότι η εις τοι-/αύτα έργα σπουδή ελαττώνει {μεγάλως: del.}/ την αξίαν φιλολογικού έργου. Εάν δεν/ προχώρησεν ήδη ο τύπος πολύ, καλόν θα ήτο/ να μοι έπεμπες το χειρό-/γραφον μετά του ήδη εκτυπωθέντος/ μέρους προς επιθεώρησιν/...Σε παρακαλώ ειπέ και αύθις τω/ φίλω κω Ταταράκη ότι δεν έλαβον απ-/άντησιν εις το γράμμα μου, είνε/ δε ανάγκη να μάθω το τέλος της περί Ερω-/τοκρίτου δίκης μου ίνα, εν περιπτώσει εκ-/δικάσεως, προβώ εις την έκδοσιν του έργου/ εάν εύρω ενταύθα εκδότην. Η μέχρι τούδε/ μετέωρος κατάστασις των πραγμάτων με/ ηνάγκασε να παραμελήσω το καθήκον τού-/το. Ταύτα σε παρακαλώ μετάδος τω ηρημένω φίλω μετά των φιλικών προσρήσεων μου» (πβ. 31/ 1.Α/ 127β-δ).

Και στην επόμενη επιστολή του, γραμμένη στις 27/9 Ιουλίου 1894, συνεχίζει να αγωνιά και να ρωτά τον θείο του για την έκβαση της υπόθεσής του λόγω της μεγάλης αργοπορίας έκδοσης του έργου και των κυρώσεων που προφανώς απέρρεαν εξ αυτής:

«...Πρέπει/ να μάθω το τέλος της δίκης ίνα ιδω εάν δι-/καιούμαι να εκδώσω τον Ερωτόκριτον δι άλ-/λου μέσου, διότι επί τέλους έχω υποχρέωσιν/ και προς την Κρητικήν Συνέλευσιν και προς/ την ιδίαν μου συνείδησιν. Σε παρακαλώ/ πολύ φρόντισον να μοι μεταδώσης τα συμ-/βαίνοντα προτρέπων τον κ. Ταταράκην να/ μοι γράψη αφεύκτως προς οδηγίαν μου» (πβ. 31/ 1.Α/ 128ζ-η).

Αφήνοντάς τον σε άγνοια ο δικηγόρος επανέρχεται συχνά-πυκνά και ερωτά τον θείο του για το τι συμβαίνει.

^[28] 31/1.Α/115γ.

^[29] Πβ. την υπ' αριθ. 31/1. Α. 103στ. επιστολή του.

^[30] Πβ. υπ' αριθ. 31/ 1.Γ/250β έγγραφο.

^[31] Ι.Α.Κ. Ιστορική Συλλογή: 31, φακ. 1, υποφακ. Γ', έγγρ. 218 α-ε (στο εξής: 31/ 1.Γ/ 218 α-ε)

^[32] Ο Ιωάννης Γεννάδιος υπήρξε λόγιος και διπλωμάτης γιος του Γεωργίου Γενναδίου, του μεγάλου διδασκάλου του Γένους. Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1844. Με πρόταση του αμερικανού πρεσβευτή στην Αθήνα Τάκερμαν διορίσθηκε αρχικά ως ακόλουθος της ελληνικής πρεσβείας στην Ουάσιγκτον. Αργότερα υπηρέτησε στην πρεσβεία της Κωνσταντινούπολης και το 1875 - 1876 μετατέθηκε στο Λονδίνο, όπου ανέλαβε τη διεύθυνση της εκεί Ελληνικής Πρεσβείας. Μέλος της υπό τον Θ. Δηλογιάννη ελληνικής αντιπροσωπείας συμμετείχε στις συζητήσεις του Συνεδρίου στο Βερολίνο (1878). Στην Αγγλία τιμήθηκε ποικιλοτρόπως: ήταν μέλος της Βασιλικής Εταιρίας της Φιλολογίας και επίτιμος διδάκτωρ σε πολλά αγγλικά Πανεπιστήμια. Από τις σημαντικότερες υπηρεσίες του στο ελληνικό κράτος υπήρξε η ίδρυση, το 1926, της «Γενναδίου Βιβλιοθήκης». Πέθανε στο Λονδίνο το 1932, πβ. **Πάπυρος-Larousse- Britannica**, τ. 13^{ος}, έκδοση του 2006, σελ. 511β.

^[33] Πβ. την υπ' αριθ. 31/ 1.Γ/ 216 επιστολή.

^[34] Πβ. G. Noiriel, **Τι είναι η σύγχρονη ιστορία**, μτφρ. Μ. Κορασίδου, Αθήνα, Gutenberg 2005, ιδιαίτερα το κεφάλαιο «Κληρονομιά, θεσμός, παράδοση: Τρεις τρόποι πρόσληψης του παρελθόντος στο παρόν», σελ. 36 κ.εξ.

^[35] Πβ. για μια πρόχειρη ενημέρωση http://en.wikipedia.org/wiki/Marquess_of_Bute & <http://www.arch-ant.bham.ac.uk/research/individuals/harlow/bute.htm>. Επίσης, Stephen Leslie, Lee Sydney, **The dictionary of national biography**, Oxford, Oxford University Press, 1973.

^[36] Σημειωτέον ότι ήδη από το 1787 είχε γίνει μια προσπάθεια να ιδρυθεί Έδρα Νεοελληνικών Σπουδών στην Οξφόρδη για τον μεγάλο Έλληνα διαφωτιστή Αδαμάντιο Κοραή, αλλά δυστυχώς απέβη άκαρπη. Επειδή, όμως, η ζωή συχνά ακολουθεί άλλες ατραπούς από αυτές που εμείς οι κοινοί θνητοί σχεδιάζουμε, ο Γιάνναρης τη δεδομένη στιγμή, χωρίς να γνωρίζει ότι εκείνος και όχι ο πολύς Κοραής θα ευτυχούσε να καταλάβει την πρώτη Έδρα Νεοελληνικής Γλώσσας, είχε κάποτε γράψει στο θείο του για τον μεγάλο αυτό Έλληνα διαφωτιστή τα εξής:

«...Καγώ ανέγνωσα τας πλείστας των επιστολών/ του αοιδίμου Κοραή, και εθαύμασα τον ανδρός/ την ακραιφνή φιλοπατρίαν και καρτεροψυχίαν./ Αλλ' όμως εν εκείναις ταις ημέραις και οι συμπα-/τριώται αυτού ήσαν αληθώς φιλοπάτριδες και η/ Ευρώπη πολλὰ φιλελληνικώτερα ή νυν οπότε απηλ-/λοτριώθη δια της αναξιότητος και ατασθαλίας/ των σημερινών ομοεθνών της ελευθέρας Ελλάδος./ Επί Κοραή υπήρχον μεγάλοι άνδρες Έλληνες/ και Ευρωπαίοι, αληθείς πρόμαχοι και ενθουσιασται/, σήμεραν δε πού είνε οι τοιοῦτοι;» (Πβ. την υπ' αριθ. 31/1.Α/110γ επιστολή του).

^[37] <http://www.britishembassy.gov.uk/> (The UK & Greece. History of Cooperation).

^[38] Πβ. 31/1.Γ/250α. Δες εδώ και την υπ' αριθ. 250 επιστολή, όπως και την υποσημ. (30).

^[39] Πβ. 31/ 1.Γ/ αταξινόμητο λυτό έγγραφο μετά το υπ' αριθ. 253.

^[40] Πβ. Γ. Μπαμπινιώτη, «Η διαχρονική διάσταση της ελληνικής», Μ. Ζ. Κοπιδάκης, **Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας**, Αθήνα, Ε.Λ.Ι.Α., 1999, σελ. 326.

^[41] Πβ. Α. Ν. Γιάνναρη, **Νέα Ελληνική Γραμματική της σημερινής Καθαρευούσης Γλώσσας**, εν Χανίοις 1907.

^[42] Antonius N. Jannaris, **An Historical Greek Grammar chiefly of the Attic Dialect, as written and spoken from classical antiquity down to present time, founded upon the ancient texts, inscriptions papyri and present popular Greek**, London, Macmillan 1897[(re)printed in Germany Georg Olms Verlagsbuchhandlung, Hildensheim 1968, σσ. v-xi].

^[43] Α. Ν. Γιάνναρης, **Νέα Ελληνική Γραμματική**, ό.π., σελ. γ'.

^[44] Ν. Παπαδογιαννάκης, **΄Και ουχί κολλυβογράμματα΄. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επί Κρητικής Πολιτείας**, Αθήνα, Gutenberg 2002, σελ. 143. Από την αλληλογραφία της περιόδου αυτής αξίζει να σταθούμε σε μια επιστολή που στέλνει στο θείο του στην Αθήνα (23/12/1884), με αφορμή το ανεπιτυχές συνοικέσιο της εξαδέλφης του Ελένης με τον Γεώργιο Χατζηδάκη, τον μεγάλο Έλληνα γλωσσολόγο. Στην επιστολή του αυτή ο Γιάνναρης πέρα από κάποια σχόλια που διατυπώνει ως προς τον χαρακτήρα του Χατζηδάκη είναι προφητικός διότι διαβλέπει την λαμπρή πορεία του ανδρός αυτού:

«Ο περί ου πρόκειται νέος φαίνεται μοι δυσέυρετος επιστήμων, ουδεμία δ' αμφιβολία ότι θέλει διαλάμψη ως εις των αστέρων της νέας γενεάς. Καθ' όλου ειπείν αι του νέου αρεταί είνε πολλαί και αδιαφιλονίκητοι...» (Πβ. υπ' αριθ. 31/1. Β/49 α-ε).

^[45] Στη Μ. Βρετανία υπάρχουν αρκετά Πανεπιστήμια σήμερα που προσφέρουν μαθήματα Νέας Ελληνικής. Μόνο όμως τέσσερα δίνουν πτυχίο στις Νεοελληνικές Σπουδές, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο: τα πανεπιστήμια King College, Oxford, Cambridge, και Birmingham, Πβ. Απόστολου Λακασά, ό.π.

^[46] 31/ 1.Γ/ 223.

^[47] 31/ 1.Γ/ 227.

^[48] Robert Yelverton Tyrrell, «Jebb's Antigone», **Classical Review**, 1888, σελ.138.

^[49] Η πρώτη έκδοση ήταν στα 1888: **Sophocles, The plays and fragments. Part III. The Antigone, with critical notes, commentary, and translation, in English prose**, by R. C. Jebb, Cambridge; Hon. LL.D. Edinburgh and Harvard, Cambridge University Press, 1888. Ωστόσο, αυτή που θεωρείται κλασική (classic edition of Antigone) ήταν εκείνη του 1900, της οποίας θέματα όπως βλέπουμε συζητήσε ο Jebb με τον Γιάνναρη.

^[50] Πβ. 31/ 1.Γ/ 228α' -δ'. Μαζί με την επιστολή επισυνάπτονται και οι δύο σελίδες με τα σχόλια του Γιάνναρη προς τον Jebb.

^[51] Πβ. υπ' αριθ. 31// 1.Γ/ 229

^[52] Πβ. υπ' αριθ. 31/1.Γ/231.

^[53] Πβ. την υπ' αριθ. 31/1.Β.1/158β επιστολή του με ημερομηνία 10/23-12-1901: «Επιθυμώ να αφιερώσω/ Αυτή (ενν. τη Α.Β.Υ. πρίγκιπι Γεωργίω) το όσον ούπω εκδοθησόμενον έργον μου, όπερ έστιν Του κατά Ιωάννην Ευαγγελίου το

κείμενον Ελληνιστί και Αγγλιστί (ήτοι μεταπεφρασμένον Αγγλιστί) μετά σημειώσεων κριτικών και σχολίων ερμηνευτικών, θα ανέλθῃ δε εἰς πλέον των 400 σελίδων» (31/1.B.1/158β). Στην επόμενη επιστολή του, όπως βλέπουμε στη συνέχεια, αναφέρει ότι ο θείος του κατόρθωσε μὲν και πήρε την άδεια της αφιέρωσης από τον πρίγκιπα, όμως εκείνος δεν μπόρεσε ακόμη να εκδώσει το βιβλίο. Τότε δημοσιεύει το άρθρο του: «St John's Gospel and the Logos», *Zeitschrift für die Neutestamentliche Wissenschaft*, τ. 2, 1901, σσ. 13-25.

^[54] 31/1.B.1/159 α-ζ.

^[55] Πβ. υπ' αριθ. 31/1.Γ/234.

^[56] Πβ. υπ' αριθ. 31/1.Γ/235.

^[57] Πβ. υπ' αριθ. 31/1.Γ/236.

^[58] Υπ' αριθ. 31/1.B.1/160 α-γ.

^[59] Έτος Α', αριθ. 2, Εν Χανίοις 16 Μαΐου 1901, σελ. 3 β, γ.

^[60] Πβ. εφημερίδα **Ελεύθερον Βήμα**, 6 Μαΐου 1906, σελ. 3γ, δ, 18 Μαΐου 1906, σελ. 4 γ, δ, 25 Μαΐου 1906, σελ. 38, 1 Ιουνίου 1906, σελ. 3, 10 Ιουνίου 1906, σελ.3-4, **Υψηλά Λευκά Όρη**, Έτος Β', Περίοδος Β', 1906 κλπ.

^[61] Ο επί της παιδείας Σύμβουλος Χασάν Σκυλιανάκης με το υπ' αριθ. πρωτ. 3419 (διεκπ. 1839) /Εν Χανίοις 23 9/βρίου 1907 έγγραφό του που βρίσκεται στο Αρχείο Αντωνίου Γιάνναρη καλεί τον Γιάνναρη να αναλάβει τα καθήκοντα του: «Προς τον κ. Αντώνιον Γιάνναρην. Γνωρίζοντες υμῖν ὅτι δια Διατάγματος της Α. Εξ. του Υπάτου Αρμοστού υπ' αριθ. 462 και χρονολογίαν 22 9/βρίου ε. ε. διωρήσθητε Γενικός Επιθεωρητής της Εκπαιδεύσεως, σας παρακαλούμεν ὅπως αναλάβητε τα καθήκοντα της υπηρεσίας σας αφοῦ ομόσητε τον νενομισμένον ὄρκον. Ο Σύμβουλος (υπογραφή)».

^[62] Σε ένα ογκώδες πονημάτιό του (100 περίπου σελίδων), του οποίου τα πρώτα τυπογραφικά δοκίμια είχε προλάβει και διορθώσει, αφενός μὲν παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του και αφετέρου καταφαίνεται η επιδίωξή του να συγχρονιστεί το σχολείο με τις νέες τότε αστικο-φιλελεύθερες οικονομικοκοινωνικές δυνάμεις της εποχής του. Για τη σύνταξή του ο ίδιος αναφέρει ότι μελέτησε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία όμως προσάρμοσε στην κρητική πραγματικότητα, και κυρίως το Σαξονικό, πβ. Α. Χουρδάκη, **Η παιδεία στην Κρήτη (1898-1913)**, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σελ. 158κ.εξ., 172κ.εξ., 502 κ. εξ.

^[63] Σε χειρόγραφο σημείωμά του (το υπ' αριθ. 130α) αναφέρει: «Εκατόν εβδομήκοντα τέσσαρες επιστολαί ηριθμημέναι κατά χρονολογικήν σειράν του αειμνήστου φιλολόγου Αντωνίου Ν. Γιάνναρη... η 175^η και 176^η επιστολαί είναι του προξένου Αμερ. και του δικηγόρου Εμμ. Ξηρά αγγέλουσαι τον θάνατον του Α. Γιάνναρη».

^[64] Πβ. έγγο. 31/1.B.1/175 α-γ.

^[65] Πβ. υπ' αριθ. 31/1.Γ/238. Ο ταξινόμος του Αρχείου Γιάνναρη έχει αριθμήσει λάθος το διαβιβαστικό. Έπρεπε να ταξινομηθεί ή πριν από το απόσπασμα και να πάρει τον αριθμό 237 και όχι τον 238, ή εν πάσει περιπτώσει να αριθμηθούν μαζί.

^[66] Πβ. υπ' αριθ. 31/1.Γ/237.

Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης: η περίπτωση των νομοσχεδίων του Α. Ευταξία (1899)

Χρήστος ΤΖΗΚΑΣ
Επ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

Το ελληνικό πανεπιστήμιο οργανώθηκε σύμφωνα με το γερμανικό - χουμπολτιανό πρότυπο, που σημαίνει ότι αποτελεί αυτοτελές εκπαιδευτικό ίδρυμα με οικονομική επιχορήγηση και χαλαρή εξάρτηση από το κράτος, ότι στηρίζεται στην αντίληψη της ενότητας των επιστημών και της ελεύθερης έρευνας και συγκροτείται από τέσσερις σχολές (Θεολογική, Φιλοσοφική, Νομική και Ιατρική).

Το ελληνικό πανεπιστήμιο, όμως, παρουσιάζει πιο έντονα τα φιλελεύθερα χαρακτηριστικά από εκείνα της γερμανικής εκδοχής, καθώς στο Βασιλικό Διάταγμα του 1837 που τέθηκε σε εφαρμογή παραλείφθηκαν ορισμένα κομβικά χαρακτηριστικά που περιείχονταν στο Διάταγμα του 1836, το οποίο ακυρώθηκε.

Έτσι αφέθηκε σε εκκρεμότητα ο διορισμός κυβερνητικού εκπροσώπου: Σύμφωνα με το άρθρο 14 του Βασιλικού Διατάγματος του 1836 «η Κυβέρνησις διορίζει [. . .] και έναν επίτροπο παρά τω Πανεπιστημίω, εκτελούντα παρ' αυτόν χρέη επιτρόπου της επικρατείας και οφείλοντα να επιβλέπη εις την ακριβή φυλακήν των διδομένων εις το πανεπιστήμιον ορισμών και έχοντα επομένως καθήκον και δικαίωμα να παρευρίσκεται αυτοπροσώπως εις τας σπουδαίας του συμβουλίου γενικάς συνελεύσεις [. . .] να λαμβάνη γνώσιν [. . .] και ν' αναφέρει τα δέοντα εις την προϊσταμένην αυτού αρχήν» (Β. Δ. 31 Δεκ. 1836, αρθ. 14 και Μπουζάκης, 2006: 107), αλλά στον κανονισμό του 1837 στο άρθρο 32 αναφέρεται: «Περί του διορισμού ενός Βασιλικού επιτρόπου ή επιτροπής, επιφυλαττόμεθα να αποφασίσωμεν» (Β. Δ. 14 Απρ. 1837, αρθ. 32 και Μπουζάκης, 2006: 141).

Παράλληλα περιορίστηκε - στον κανονισμό του 1837 - ο μακρύς κατάλογος των απαγορεύσεων για τους φοιτητές, που περιλαμβανόταν στο Διάταγμα του 1836,^[1] καθώς οι απαγορεύσεις - μεταφερμένες από το βαυαρικό κανονισμό του 1827 - είχαν να κάνουν με την προσπάθεια περιορισμού των επαναστατικών ιδεών - εθνικιστικών ή φιλελεύθερων - που αναπτύσσονταν ανάμεσα στους φοιτητές των γερμανικών πανεπιστημίων και δεν ανταποκρινόταν στις ελληνικές συνθήκες (Λάππας, 2004: 85-88).

Ο απόφοιτος του γυμνασίου, κατά τον κανονισμό, εγγράφεται σε όποια σχολή επιθυμεί, επιλέγει τη σειρά των μαθημάτων που θα παρακολουθήσει με απόλυτη ελευθερία και υφίσταται μία μόνο εξέταση στο τέλος των σπουδών του. Σύμφωνα με το άρθρο 18: «Αλλ' εις τους φοιτητάς δεν επιβάλλεται ως προς την σπουδὴν ουδεμία βία. Δύνανται δε ἕκαστος ελευθέρως να ἐκλέξη ὁποιονδήποτε κλάδον και ὁποιοδήποτε μάθημα προαίρεται. Ομοίως ανατίθεται εις αὐτούς η ἐκλογή τάξεως, καθ' ἣν θέλουν αποκτάσθαι τὰς διαφόρους γνώσεις, και μόνος ἑλεγχος αὐτῶν εἶναι αἱ ἐξετάσεις, τὰς ὁποίας πρέπει να κάμουν, δια να αναβούν εις ἀκαδημαϊκὸν βαθμὸν και να λάβουν θέσιν δημόσιον» (Β. Δ. 14 Απρ. 1837, αρθ. 18).

Στην πράξη, βέβαια, περιοριζόταν η αυτοτέλεια και η αυτοδιοίκηση του πανεπιστημίου, εφόσον οι καθηγητές διορίζονταν από την κυβέρνηση και η εξουσία αναδεικνυόταν σε σημαντικό παράγοντα τόσο της πανεπιστημιακής σταδιοδρομίας των καθηγητών (Φασουλάκης, 1989:101, Λάππας, 1989: 138-140) όσο και ελέγχου της επιστημονικής και ιδεολογικής κατεύθυνσης του ιδρύματος. Η κατάσταση αυτή αρχίζει να αλλάζει μόνο μετά το 1882, όταν θεσμοθετείται η συμμετοχή των σχολών στην εκλογή των καθηγητών (Πανταζίδης, 1889: 197-198).

Έμεινε, όμως, σε εκκρεμότητα και η ίδρυση της σχολής των φυσικών επιστημών, εφόσον - σύμφωνα με το χουμπολτιανό μοντέλο - οι επιστήμες των φυσικών και των μαθηματικών εντάσσονταν στην «της φιλοσοφίας και της άλλης εγκυκλίου παιδείας» σχολή. Καθώς στα διάφορα σχέδια για την ίδρυση του πανεπιστημίου, είχε αναπτυχθεί σημαντική συζήτηση για την ίδρυση ή όχι ανεξάρτητης σχολής των φυσικομαθηματικών επιστημών, ο προσωρινός κανονισμός όριζε ότι «περί του αν ἦναι καταλληλότερον ἢ ὄχι, ἀντὶ τῆς φιλοσοφικῆς σχολῆς, να διαιρεθῶσι δύο ἄλλαι [. . .] ἀπόκειται εις τοὺς ὁρισμοὺς των ὁριστικῶν διατυπώσεων του Πανεπιστημίου, αἱ ὁποῖαι ἐκδοθήσονται παρ' ἡμῶν και επομένως, και προς σύνταξιν, των ὁποίων θέλομεν συστήσῃ μετ' οὐ πολὺ ἰδιαιτέραν επιτροπὴν» (Β. Δ. 1837, αρθ. 3).

Ο κανονισμός του 1837 θεωρήθηκε προσωρινός, πράγμα που δηλωνόταν και με την ονομασία του, ώστε αναγνωριζόταν με την έκδοσή του η ανάγκη συμπλήρωσης και τροποποίησης διατάξεων μέσα από την πείρα της εφαρμογής του. Ωστόσο, ολόκληρο το 19^ο αιώνα ούτε εφαρμόστηκε στο σύνολό του ούτε αντικαταστάθηκε.

Ορισμένες ρυθμίσεις στη διάρκεια του αιώνα, όπως η αύξηση των μελών της Συγκλήτου το 1841, αλλαγές στον τρόπο εκλογής των διοικητικών οργάνων, η ίδρυση φροντιστηρίων και προσαρτημάτων, η επιβολή εκπαιδευτικών τελών, που ξεκίνησε δειλά το 1853 και οριστικοποιήθηκε μόνο το 1892 με το νόμο ΒΝΔ', και οι εξετάσεις στα γενικά μαθήματα μετά το δεύτερο έτος σπουδών που καθιερώθηκαν το 1882, δεν άλλαξαν τη φυσιογνωμία, τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του πανεπιστημίου. Τα βασικά χαρακτηριστικά του παρέμειναν σταθερά για 80 περίπου χρόνια παρά τη σειρά νομοσχεδίων που ετοιμάσθηκαν για να το αλλάξουν. Μέχρι το τέλος του αιώνα εντοπίζονται 13 τουλάχιστον σχέδια κανονισμού του πανεπιστημίου,^[2] περισσότερα από τα νομοσχέδια που συντάχθηκαν για οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα. Άλλα συντάχθηκαν από υπηρεσιακούς παράγοντες του υπουργείου και άλλα από κοινοβουλευτικούς ερήμην του πανεπιστημίου, άλλα από επιτροπές πανεπιστημιακών και άλλα με συνεργασία της πανεπιστημιακής κοινότητας και του υπουργείου. Ορισμένα από αυτά δεν υποβλήθηκαν καθόλου στη Βουλή, ορισμένα υποβλήθηκαν αλλά δεν συζητήθηκαν και ορισμένα, τέλος, συζητήθηκαν αλλά δεν ψηφίστηκαν.

Το νομοσχέδιο του Ευταξία αποτελεί ένα από τα αψήφιστα - για τον οριστικό οργανισμό του πανεπιστημίου - νομοσχέδια, το τελευταίο του 19^{ου} αιώνα. Στα 50 άρθρα του αναφέρεται σε όλα τα ζητήματα του πανεπιστημίου από τη διοίκηση μέχρι τις εξετάσεις των φοιτητών και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ορισμένους λόγους, όπως ότι αποτελεί μέρος πρότασης συνολικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, ότι συσχετίζει ορισμένες αλλαγές στο πανεπιστήμιο με αλλαγές στην μέση εκπαίδευση, ότι ενσωματώνει παλιότερες προτάσεις και περιλαμβάνει ορισμένες εντελώς πρωτότυπες και, τέλος, ότι εκφράζει με τον καλύτερο τρόπο τις τάσεις αστικού εκσυγχρονισμού της περιόδου.

Στην εργασία επιχειρείται, με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, η διερεύνηση των αλλαγών που προτείνει ο Α. Ευταξίας για το πανεπιστήμιο, η κατανόηση και η ερμηνεία των προτάσεων του στο πλαίσιο των συνθηκών της χώρας, στην περίοδο που διαμορφώνεται το αίτημα του αστικού εκσυγχρονισμού και λίγο πριν από τη δυναμική εμφάνιση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

Βασικό υλικό της εργασίας αποτέλεσε η «Αιτιολογική έκθεσις του Νομοσχεδίου περί του Οργανισμού του Πανεπιστημίου» και το «Νομοσχέδιον περί Οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου» που υπέβαλε στη Βουλή ο υπουργός της Παιδείας - της κυβέρνησης Θεοτόκη - Α. Ευταξίας, το καλοκαίρι του 1899, ως μέρος των νομοσχεδίων που αφορούσαν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν εργασίες του Ευταξία και παρεμβάσεις του στη Βουλή που αφορούσαν την εκπαίδευση, ορισμένα από τα (δημοσιευμένα) σχέδια κανονισμών και βιβλιογραφία για το πανεπιστήμιο κατά το 19^ο αιώνα.

Ο Αθανάσιος Ευταξίας - μια δυναμική πολιτική προσωπικότητα, όπως φαίνεται μέσα από τα πρακτικά της Βουλής και τα δημοσιεύματά του - έχει διαμορφώσει τις βασικές του θέσεις για τη θεραπεία των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων - με τελικό στόχο τη λύση του εθνικού ζητήματος - στο διάστημα της πολιτικής του δράσης, ιδιαίτερα μετά το 1885 που βρίσκεται στο κοινοβούλιο και στις δύο (μέχρι το 1899) θητείες του στο Υπουργείο της Παιδείας 1893 και 1897.

Εκφράζοντας τις τάσεις του αστικού εκσυγχρονισμού της περιόδου, ενδιαφέρεται κυρίως για τη λειτουργικότητα της γνώσης και τη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Άρα τον απασχολεί η αποτελεσματικότητα των αποφάσεων και των μέτρων και δεν ταυτίζεται στην πολιτική του σταδιοδρομία με ένα κόμμα. Το 1885 εκλέγεται βουλευτής Λοκρίδας «επί τη βάση ιδίου πολιτικού προγράμματος» ως ανεξάρτητος ανάμεσα στα κόμματα του Χ. Τρικούπη και Θ. Δηλιγιάννη. Αργότερα γίνεται συνιδρυτής του κόμματος του οποίου ηγούνταν ο Δ. Ράλλης και υπουργός της Παιδείας το 1893 με την κυβέρνηση Σωτηρόπουλου (κυβέρνηση συνεργασίας Σωτηρόπουλου και Ράλλη). Το 1897 διετέλεσε για δεύτερη φορά υπουργός στο Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως με κυβέρνηση Δ. Ράλλη, ενώ το 1899, όταν υπέβαλε τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια στη Βουλή συνεργαζόταν με το κόμμα του Γ. Θεοτόκη (Βοβολίνης: 122-142). Η τελευταία συνεργασία με το κόμμα - με τον αρχηγό του οποίου είχε έρθει σε επανειλημμένες ρήξεις στο παρελθόν - πραγματοποιήθηκε στη βάση αρχών και κοινού προγράμματος κι όχι στη βάση προσωπικής σχέσης ή αποδοχής του αρχηγού του κόμματος. Σύμφωνα με τον ίδιο: «ουδέν άλλο ελατήριον ή μόνος ο ακραιφνής πόθος όπως μεταρρυθμίσεις όντως σωστικά λάβωσι σάρκα δια νόμων και εφαρμοσθώσιν εν ημίν επί τη βάσει αρχών και προγράμματος ωρισμένου, ουχί δ' εξ απλής υπολήψεως και προτιμήσεως του ηγουμένου αυτής πολιτικού ανδρός» (Ευταξίας, 1899α: δ').

Οι παρεμβάσεις του Ευταξία στα εκπαιδευτικά ήταν συχνές και οι σχετικές αγορεύσεις του στη Βουλή μακροσκελείς και εμβριθείς, ενώ κατά την πρώτη υπουργία του (1893) είχε ετοιμάσει και κανονισμό του

πανεπιστημίου - χρησιμοποιώντας στοιχεία αντίστοιχων γαλλικών και γερμανικών κανονισμών - τον οποίο είχε υποβάλει στον έλεγχο καθηγητών (Ευταξίας, 1894: 38-39). Μετά την ήττα του 1897 θεωρούσε ότι ο εκσυγχρονισμός των θεσμών αποτελούσε όρο απαραίτητο για την επιβίωση και το μέλλον του έθνους. Σε δυο εργασίες του με τους συμβολικούς τίτλους «Η Ελλάς εν τω Μεταίχμῳ ζωῆς και θανάτου» (1897) και «Μεταρρυθμίσεις και ανόρθωσις» (1899α) καταθέτει τις απόψεις του για τον εκσυγχρονισμό των θεσμών και την ανόρθωση της ελληνικής κοινωνίας. Στην πρώτη εργασία συζητά πολιτειακά, διοικητικά και υπαλληλικά ζητήματα και στη δεύτερη ζητήματα της Εκκλησίας και της Παιδείας. Παρουσιάζει την κατάσταση της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και προχωρεί σε προτάσεις αναμόρφωσής της (Ευταξίας 1899α: 37-59). Στην εργασία αυτή περιέχονται τα βασικά σημεία των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων που θα καταθέσει την ίδια χρονιά στη Βουλή.

Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ευταξία εκφράζουν με τον καλύτερο - μέχρι τότε - τρόπο την κατεύθυνση του αστικού εκσυγχρονισμού, όχι μόνο με τις διατυπώσεις των σκοπών των εκπαιδευτικών βαθμίδων, στους οποίους προστίθεται κοντά στην ηθική, θρησκευτική και εθνική αγωγή η προετοιμασία για τον πρακτικό βίο,^[3] αλλά και με ρυθμίσεις, όπως είναι η χρονική επέκταση και η υποχρεωτικότητα της βασικής εκπαίδευσης, η στοιχειώδης απόπειρα δημιουργίας διπλού εκπαιδευτικού δικτύου, η βαρύτητα στα θετικά και πρακτικά μαθήματα με το δεύτερο κύκλο του δημοτικού σχολείου, η διάιρεση του λυκείου σε θεωρητικό και πρακτικό και η πρόταση αυτονόμησης της Φυσικομαθηματικού τμήματος.

Το πανεπιστήμιο αποτελούσε την κορωνίδα της εκπαίδευσης όχι μόνο ως το ανώτερο ίδρυμα και το τέρμα μιας εκπαιδευτικής πορείας, το ίδρυμα που θα καλλιεργούσε τις επιστήμες, θα ετοίμαζε τους επιστήμονες και την ανώτερη υπαλληλία (γιατρούς, δικηγόρους, ανώτερους κληρικούς, στελέχη της διοίκησης, δικαστικούς, εκπαιδευτικούς), αλλά και ως το ίδρυμα στο οποίο ενσωματώνεται και μέσω του οποίου - κυρίως - γίνεται η διαχείριση της ιδεολογίας του έθνους. Το ίδρυμα που θα συνέδεε την αρχαία με τη νέα Ελλάδα, τον υπόδουλο με τον ελεύθερο ελληνισμό, θα φώτιζε την Ανατολή με τα φώτα της Δύσης ξεπληρώνοντας το παλαιό δάνειο, θα αναδεικνυόταν σε σύμβολο της εθνικής ενότητας, θα καλλιεργούσε την εθνική συνείδηση και θα συνέβαλε καταλυτικά στην υλοποίηση της Μεγάλης Ιδέας. Πρόκειται για την ιδεολογία που κατατίθεται ήδη από το 1837 στο περιεχόμενο των λόγων που εκφωνήθηκαν κατά την τελετή των εγκαίνιων του ιδρύματος από τους σχολάρχες (κοσμήτορες) και τον Πρύτανη (Δημαράς, Κ, Θ. 1987) και γνωρίζει ένταση κατά τη διάρκεια του αιώνα (Λάππας, 2004: 123-132).

Ο Ευταξίας αναγνωρίζει τον πολλαπλό ρόλο του πανεπιστημίου, αλλά θεωρεί πως δεν κατόρθωσε να εκπληρώσει κανένα από τους σκοπούς του. Δεν κατόρθωσε να παράγει επιστήμονες, ούτε άξιους υπαλλήλους, αφού οι περισσότεροι από τους καθηγητές δεν εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους ως προς την επιστήμη, τη διδασκαλία και την έρευνα, ενώ οι περισσότεροι φοιτητές δεν αφοσιώνονται στις σπουδές τους. Από την άλλη δεν κατόρθωσε να διαμορφώσει εθνικές συνειδήσεις, εφόσον απόφοιτοι του πανεπιστημίου έστρεψαν τα βέλη εναντίον της πατρίδας. Στην εισηγητική έκθεση αναφέρεται στην περίπτωση του Γ. Σταυρίδη, ο οποίος, ενώ βραβεύτηκε από το πανεπιστήμιο σε ποιητικό διαγωνισμό, όταν αποφοίτησε και έφυγε από τη χώρα έγινε «αμείλικτος διώκτης του Ελληνισμού και πρόμαχος του Βουλγαρισμού». Επομένως «όταν τέλος αναλογισθώμεν ότι και μεταξύ Ελλήνων αποφοίτων αυτού ευρέθησαν οι αρνησιπατρίδες, οι αποσκιρτήσαντες εις τας τάξεις των αλλοφύλων [. . .] αδύνατον να μη ανομολογήσωμεν ότι το Πανεπιστήμιον ημών δεν αποφέρει, ους οι πρώτοι ιδρυταί του ανέμενον παρ' αυτού καρπούς» (Ευταξίας, 1899β: 950-951). Η κρίση του Ευταξία για τη συμπεριφορά αποφοίτων και για το ίδιο το πανεπιστήμιο είναι υπερβολική και μπορεί να κατανοηθεί μόνο στο πλαίσιο των εθνικιστικών υπερβολών της περιόδου. Ο πραγματικός αριθμός φοιτητών από τις περιοχές της Βαλκανικής, Ελλήνων ή ελληνοφώνων, που ανέπτυξαν αντεθνική δράση ήταν στην πραγματικότητα αμελητέος (Λάππας, 2004: 341-346).

Το νομοσχέδιο για τον κανονισμό του πανεπιστημίου πρέπει να είναι αποκλειστικά έργο του Ευταξία (Ζαγγογιάννης, 1901: 113), εφόσον δεν συγκρότησε επιτροπή πανεπιστημιακών ή ειδικών, ούτε ζήτησε τις γνώμες των σχολών. Είχε υπόψη του, όμως, και συμπεριέλαβε στο κείμενο που κατέθεσε στη βουλή, όταν εισηγούνταν τον νέο κανονισμό, τις γνωμοδοτήσεις της συγκλήτου και των σχολών στα ερωτήματα, τα σχετικά με τις έδρες και τα μαθήματα, το χρόνο διδασκαλίας και τις εξετάσεις, το θεσμό της υφηγεσίας και των έκτακτων καθηγητών. Τα ερωτήματα αυτά είχε υποβάλει στο πανεπιστήμιο ο υπουργός της παιδείας Δημήτριος Πετρίδης με έγγραφο στις 7 Οκτωβρίου 1895 και οι απαντήσεις δόθηκαν στο τέλος τη ίδια χρονιά (Ευταξίας 1899β: 1004-1014).

Θα παρουσιάσω και θα σχολιάσω ορισμένες από τις μεταρρυθμίσεις που επιχειρεί ο Ευταξίας στο πανεπιστήμιο για να φανεί αν κινούνται στην κατεύθυνση του αστικού εκσυγχρονισμού και, επομένως, αν συνάδουν με τις κατευθύνσεις των νομοσχεδίων του για τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

α) Διοίκηση του πανεπιστημίου

Ως προ τη διοίκηση του πανεπιστημίου ο Ευταξίας συντηρεί τον τρόπο εκλογής και διορισμού του πρύτανη και των κοσμητόρων. Ο υπουργός θα συνεχίσει να διορίζει στη θέση του πρύτανη - για ένα έτος - έναν εκ των τριών που έχει προτείνει - με εκλογή - η συνέλευση των τακτικών και επίτιμων καθηγητών (Ευταξίας 1899γ: αρθ. 2). Ως κοσμήτορας θα διορίζεται, επίσης από τον υπουργό, για ένα έτος ένας από τους δύο που πρότεινε η συνέλευση της σχολής (Ευταξίας 1899γ: αρθ. 4). Παρόμοιες ρυθμίσεις προβλέπονταν και σε ορισμένα προηγούμενα νομοσχέδια, όπως του Θ. Ζαΐμη το 1860 (Ζαΐμης, 1860: 1259, άρθρα 48-50) και του Δ. Πετρίδη το 1896 (Πετρίδης, 1896: 370-371, άρθρα 5, 17), που εξέφραζαν μια καθιερωμένη ήδη πρακτική.

Υπήρχαν, όμως, και διαφοροποιήσεις στον τρόπο εκλογής και διορισμού των πανεπιστημιακών αρχών, όπως στα νομοσχέδια των Α. Μαυρομιχάλη (Μαυρομιχάλης, 1869: 1730, άρθρα 54-55), Δ. Σαράβα (Σαράβας, 1869: 1884, άρθρα 49-50) και Γ. Α. Βακαλόπουλου (Βακαλόπουλος, 1870: 2216, άρθρα. 60-65). Στα παράπανω νομοσχέδια ως πρύτανης διορίζεται ένας εκ των τριών εκλεγμένων, αλλά ως κοσμήτορας εκλέγεται μόνο ένας απ' ευθείας από κάθε σχολή χωρίς υπουργική παρέμβαση.

Στο νομοσχέδιο του Ευταξία αυξάνεται ο αριθμός των συγκλητικών από 10 σε 12, εφόσον, εξαιτίας της αύξησης του αριθμού των σχολών, προστίθεται ένας ακόμη κοσμήτορας και ένας συγκλητικός καθηγητής (Ευταξίας 1899γ: άρθ. 4). Η συνέλευση της σχολής δεν εκλέγει, όμως, το συγκλητικό της, εφόσον αυτοδίκαια διορίζεται στη θέση αυτή ο πρώην κοσμήτορας, όπως ακριβώς ο πρώην πρύτανης που καταλαμβάνει τη θέση του αντιπρύτανη (Ευταξίας 1899γ: άρθ. 4).

Έχουμε δηλαδή ένα είδος περιορισμού της αντιπροσώπευσης στη σύγκλητο με την ετήσια ανανέωση του $\frac{1}{2}$ μόνο των μελών της, του πρύτανη και των πέντε κοσμητόρων. Αν λάβουμε υπόψη ότι πολλά από τα προηγούμενα σχέδια προβλέπουν δύο μόνο από τα δέκα μέλη της προηγούμενης συγκλήτου να συμμετέχουν αυτοδίκαια στη νέα σύγκλητο (σχέδια 1860, 1869, 1896) και άρα η συντριπτική πλειοψηφία των μελών της να ανανεώνεται, καταλαβαίνουμε ότι με τον τρόπο αυτό ο Ευταξίας επιχειρούσε να εξασφαλίσει τη συνέχεια στις αποφάσεις και στη λειτουργία του ιδρύματος. Εξάλλου για τον ίδιο λόγο εισηγείται και το θεσμό του **Εποπτικού Συμβουλίου**.

Ο Ευταξίας πρότεινε - κατά το μοντέλο των συμβουλίων μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης και έχοντας στο νου του γαλλικά πρότυπα (Ευταξίας 1899β: 970) - τη σύσταση Εποπτικού Συμβουλίου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το επταμελές Συμβούλιο θα απαρτιζόταν από τον τμηματάρχη ως πρόεδρο, που ήταν πανεπιστημιακός, το νομικό σύμβουλο του υπουργείου και πέντε πανεπιστημιακούς είτε αφυπηρετήσαντες είτε υπηρετούντες με δεκαπενταετή τουλάχιστον υπηρεσία, οι οποίοι ελάμβαναν επιπλέον αμοιβή 550 δρχ. ο πρόεδρος και 500 δρχ. τα μέλη. Ο πρόεδρος και τα μέλη του Συμβουλίου διορίζονται, απολύονται, απαλλάσσονται και αποχωρούν από την υπηρεσία όπως και τα μέλη των αντίστοιχων συμβουλίων μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης (Ευταξίας 1899γ: αρθ. 17).

Έργα του Συμβουλίου θα ήταν: α) Να συντάσσει σχέδια νόμων και διαταγμάτων του πανεπιστημίου και των προσαρτημάτων και να αποφαινεται περί του προϋπολογισμού και του απολογισμού, οπότε προεδρεύει του Συμβουλίου ο υπουργός της παιδείας. β) Να επεξεργάζεται τους προτεινόμενους από τους διευθυντές των προσαρτημάτων κανονισμούς και να γνωμοδοτεί για όλα τα ζητήματα της ανώτατης εκπαίδευσης που απαιτούν έγκριση ή απόφαση του υπουργείου. γ) Να υποβάλλει στον υπουργό ετήσια λεπτομερή έκθεση για την κατάσταση του πανεπιστημίου και των προσαρτημάτων του και να προτείνει βελτιωτικά μέτρα (Ευταξίας, 1899γ: αρθ. 17)^[4].

Τόσο η κατ' έτος αλλαγή των πανεπιστημιακών οργάνων, όσο και οι συχνές αλλαγές υπουργών συνέβαλαν ώστε να μην υπάρχει - κατά τον Ευταξία - σταθερότητα και συνέχεια στη διοίκηση του ιδρύματος. Το εποπτικό συμβούλιο παρεμβαίνει μεταξύ του υπουργείου και του πανεπιστημίου εξασφαλίζει σταθερότητα στις αποφάσεις και στη λειτουργία, ενώ περιορίζει τόσο την αποκέντρωση και την αυτονομία του πανεπιστημίου όσο και το συγκεντρωτισμό και την αυθαιρεσία του υπουργού και των μονοπρόσωπων οργάνων του υπουργείου.

β) Σχολές και τμήματα του πανεπιστημίου

Το 1899 λειτουργούσαν ακόμη μόνο οι σχολές που πρόβλεπε το διάταγμα του 1837. Παρά το ότι απασχόλησε πολλές επιτροπές σύνταξης κανονισμών η αυτονόμηση των φυσικομαθηματικών επιστημών από τη Φιλοσοφική σχολή, μόνο στο σχέδιο του Πετρίδη το 1896 προβλεπόταν η ίδρυση ξεχωριστής σχολής (Πετρίδης, 1896: 369, αρθ. 15).

Ο Ευταξίας, αν και αντίπαλος του Πετρίδη σε πολλά εκπαιδευτικά ζητήματα και κριτικός απέναντι στο Νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895 (Ευταξίας, 1895: 22-50), με αφορμή την επιχειρηματολογία του για την αυτονόμηση των φυσικομαθηματικών επιστημών αποδέχεται ότι το νομοσχέδιο του Πετρίδη για το πανεπιστήμιο «ήτο το κράτιστον των νομοσχεδίων των συνταχθέντων επί της υπουργίας του» (Ευταξίας, 1899α: 972).

Ο Ευταξίας τοποθετείται αναφανδόν υπέρ της ίδρυσης αυτόνομης Φυσικομαθηματικής σχολής και θεωρεί αναχρονισμό την επιμονή των φιλολόγων της Φιλοσοφικής σχολής για συνύπαρξη των φυσικομαθηματικών επιστημών με τη φιλοσοφία στη γνωμοδότηση του 1895.

Τα επιχειρήματα είναι ήδη γνωστά την περίοδο αυτή. Έχουν κατατεθεί από τους καθηγητές του Φυσικομαθηματικού τμήματος της Φιλοσοφικής σχολής με χωριστό υπόμνημα προς τον πρόεδρο της Κυβέρνησης και τον υπουργό των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως ήδη από το 1895 (Χριστομάνος, 1898: 121-127) και έχουν γίνει αποδεκτά από τον Ευταξία: Οι φυσικομαθηματικές επιστήμες με τη μεγάλη ανάπτυξη και εφαρμογή που γνώρισαν, τις ιδιαίτερες μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν, όχι μόνον θεωρούνται αυτόνομες επιστήμες, αλλά τείνουν να δώσουν το όνομά τους στον ΙΟ΄ αιώνα.

Εκτός από το γεγονός ότι το ρεύμα σ' όλο τον κόσμο κινείται υπέρ του διαχωρισμού των φυσικομαθηματικών από τη φιλοσοφία, εξαιρουμένων των συντηρητικότερων από τα πανεπιστήμια της Γερμανίας, υπάρχει - για τον Ευταξία - και μια σειρά εγχώριων λόγων που συνηγορούν υπέρ του διαχωρισμού. Τέτοιοι είναι το γεγονός ότι καθώς δεν υπάρχει Ακαδημία και καλείται το πανεπιστήμιο να εκφέρει γνώμη για επιστημονικά ζητήματα, λατινιστές αποφασίζουν για ζητήματα φυσικής και χημείας και αντίστροφα φυσικοί και χημικοί για ζητήματα λατινικών, ότι οι φυσικομαθηματικές επιστήμες δεν αντιπροσωπεύονται στη Σύγκλητο, όπου ο Κοσμήτορας - του φιλολογικού κατά κανόνα τμήματος - υποστηρίζει τα ζητήματα της σχολής και, τέλος, το γεγονός ότι στην Ελλάδα οι φυσικομαθηματικές επιστήμες βρίσκονται στην αρχή της ανάπτυξής τους συνηγορεί, επίσης, στο να αυτονομηθούν και να αναπτυχθούν ανεμπόδιστα (Ευταξίας, 1899β: 973).

Το πανεπιστήμιο επομένως θα σύγκειται από πέντε (5) σχολές: Θεολογική, Νομική, Ιατρική, Φιλοσοφική και Φυσικομαθηματική (Ευταξίας, 1899γ: άρθ. 6).

Το πιο σημαντικό, όμως, στο νομοσχέδιο του Ευταξία είναι τα τμήματα που προβλέπονται σε ορισμένες σχολές: Η Φυσικομαθηματική θα αποτελείται από το Φυσικό και το Μαθηματικό τμήμα, αλλά και η Νομική πρέπει να διαιρεθεί στο Νομικό τμήμα και το τμήμα Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών

Η Νομική σχολή δε μορφώνει μόνο δικαστικούς και δικηγόρους αλλά και ανώτερους υπαλλήλους όλων των κλάδων, που πρέπει να εισάγονται στην Κοινωνιολογία, στην Πολιτειολογία, στο Δημόσιο και Διοικητικό Δίκαιο, στο Δημόσιο και Ιδιωτικό Διεθνές Δίκαιο, αλλά κυρίως στην Πολιτική Οικονομία, στην Οικονομική Πολιτική, στη Δημοσιονομία και στη Στατιστική. Έτσι μόνο θα ετοιμάζει - εκτός από νομικούς και πολιτικούς - ικανούς υπαλλήλους, μεγάλους εμπόρους και βιομήχανους για τους οποίους θα είναι προορισμένο το νέο τμήμα (Ευταξίας, 1899β: 974).

Αν όμως σκέψεις για διαίρεση της Νομικής είχαν διατυπωθεί και στο παρελθόν (1860), με άλλη βέβαια ονομασία και περιεχόμενο (Λάππας, 2004: 272-273), εντελώς καινοτόμα στάθηκε η πρόταση του Ευταξία να διαιρεθεί η Φιλοσοφική σχολή στα τμήματα της Αρχαίας και της Νεότερης Φιλολογίας. Στο τελευταίο τμήμα θα διδάσκονται γλώσσες όπως γαλλική, αγγλική και γερμανική, ανατολικές γλώσσες όπως αραβική, τουρκική και περσική και σλαβωνικές όπως ρωσική και βουλγαρική (Ευταξίας, 1899γ: άρθ. 19).

Η διδασκαλία τόσων γλωσσών έχει δύο στόχους: Να προετοιμάσει καλούς δασκάλους των ξένων γλωσσών για τη μέση εκπαίδευση και να ανταποκριθεί στα εθνικά ζητήματα. Μόνο αν οι υπάλληλοι της εξωτερικής υπηρεσίας γνωρίζουν τις γλώσσες των λαών μπορούν να συνάψουν γρηγορότερα στενότερες σχέσεις τόσο με τους κατοίκους όσο και με τις αρχές και να αποβούν αποτελεσματικοί στα οικονομικά και στα εθνικά συμφέροντα της χώρας (Ευταξίας, 1899β: 974). Μας λέει δηλαδή - για παράδειγμα - ότι αν δεν γνωρίζεις τη βουλγαρική γλώσσα ούτε να κατανοήσεις μπορείς, ούτε να αντιμετωπίσεις, ούτε να ωφεληθείς από τους Βούλγαρους.

γ) Πανεπιστημιακές έδρες

Αυξάνοντας τον αριθμό των σχολών και πολλαπλασιάζοντας τον αριθμό των τμημάτων και των επιστημονικών αντικειμένων ήταν επόμενο να αυξάνονται και οι έδρες των καθηγητών.

Όλα τα σχέδια κανονισμών που συντάχθηκαν το 19^ο αιώνα πρόβλεπαν αύξηση του αριθμού των εδρών, που κυμαινόταν από 4 (1845) μέχρι 12 (1896), εκτός από τα σχέδια του 1870 και του 1874 που

πρόβλεπαν μικρή μείωση (από 53 σε 49 έδρες το πρώτο και από 54 σε 53 το δεύτερο) (Λάππας, 2004: 264, 276).

Ο Ευταξίας, όμως, πρότεινε τον μεγαλύτερο αριθμό εδρών (τακτικών και έκτακτων) σε σχέση με τις υπάρχουσες στο πανεπιστήμιο. Κι αν ακόμη λάβουμε υπόψη ότι εκτός από την αυτονόμηση της Φυσικομαθηματικής, ιδρύονταν δύο νέα τμήματα (το Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών στη Νομική και της Νεότερης Φιλολογίας στη Φιλοσοφική) παραμένει η πιο γεναιόδωρη πρόταση ολόκληρο το 19^ο αιώνα, αφού η αύξηση του αριθμού των εδρών δεν αφορά μόνο τα νέα τμήματα. Αυξάνονται οι έδρες της Θεολογικής κατά 4 (από 6 σε 10) και της Ιατρικής κατά 12 (από 15 σε 27). Συνολικά αυξάνονταν οι πανεπιστημιακές έδρες κατά 48 δηλαδή από 55 σε 103, εκ των οποίων οι 72 τακτικές και οι 31 έκτακτες, ενώ πρέπει να προστεθούν και οι έξι (6) θέσεις δασκάλων - αντί έκτακτων εδρών - για τις νεότερες φιλολογίες (Ευταξίας 1899γ: άρθρα 19-20). Πρόκειται για αριθμό υπεβολικά μεγάλο, όταν με την προηγούμενη πρόταση του Πετρίδη, το 1896, οι έδρες αυξάνονταν συνολικά κατά 12 (από 55 σε 67).

Οι έκτακτες έδρες είναι δύο κατηγοριών: οι έκτακτες επικουρικές των τακτικών για τα κύρια μαθήματα και οι έκτακτες αυτοτελείς για τα δευτερεύοντα μαθήματα, κατά το γαλλικό πρότυπο των professeurs adjoints και professeurs agregés (Ευταξίας, 1899β: 992).

Για το διορισμό τακτικών καθηγητών - σύμφωνα με τα νομοσχέδια - προτείνει η σχολή (η συμμετοχή των σχολών είχε καθιερωθεί ήδη με νομοθεσία του Τρικούπη κατά την περίοδο 1882-1883, Πανταζίδης, 1889: 197-198) και η απόφασή της είναι υποχρεωτική για τον υπουργό μόνο αν η πρόταση γίνει παμψηφεί, διαφορετικά ο υπουργός μπορεί να αποδεχτεί τη γνώμη της μειοψηφίας, έπειτα και από γνωμοδότηση του Εποπτικού Συμβουλίου (Ευταξίας, 1899γ: 1020-1021, άρθρ. 22). Για το διορισμό έκτακτων καθηγητών καθιερώνεται ο διαγωνισμός με δημόσια - ενώπιον της σχολής - υποστήριξη και ανάλυση των μονογραφιών των υποψηφίων και την ανάπτυξη θέματος. Ο υπουργός διορίζει τον πρωτεύσαντα και μόνο αν η σχολή δεν διεξάγει τη διαδικασία αποφασίζει ο ίδιος, έπειτα από γνωμοδότηση του Εποπτικού Συμβουλίου (Ευταξίας, 1899γ: 1021, άρθρ. 23).

Ο Ευταξίας - ως θιασώτης του αστικού εκσυγχρονισμού, που σήμαινε επιστημονική ανάπτυξη και χρήση των γνώσεων για βελτίωση της παραγωγής και οικονομική ανάπτυξη - επιχειρεί να συμβάλει στην εξειδίκευση των σπουδών και των επιστημόνων, γιατί μόνο έτσι θα είναι παραγωγικοί τόσο στην οικονομία όσο και στους άλλους θεσμούς του κράτους και της κοινωνίας, όπως στη διοίκηση, στη δικαιοσύνη, στην εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, ότι ο Ευταξίας ίδρυσε το 1899 την έδρα της Γενικής Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή και διόρισε καθηγητή - έπειτα από γνωμοδότηση της Σχολής - το Δ. Ζαγγογιάννη, ο οποίος είχε διατελέσει παλαιότερα υφηγητής της Παιδαγωγικής (Παπακωνσταντίνου, 1989: 456-457, Ζαγγογιάννης, 1901: 3,5, 88-89).

δ) Οι υφηγητές

Ο θεσμός των υφηγητών, καθιερωμένος ήδη από την ίδρυση του Πανεπιστημίου, άρχισε να γνωρίζει αριθμητική επέκταση μετά το 1862. Ωστόσο, οι υφηγητές στερούνταν ουσιαστικά δικαιωμάτων, καθώς ούτε στη διοίκηση συμμετείχαν, ούτε μισθοδοτούνταν, ούτε μπορούσαν να δίνουν στους ακροατές τους - φοιτητές αποδείξεις ακροάσεως. Αποτέλεσμα ήταν να ασκούν παράλληλο επάγγελμα, να έχουν μικρά ακροατήρια και να εγκαταλείπουν συχνά τις παραδόσεις στο πανεπιστήμιο. Από τη δεκαετία του 1880, όταν αυξάνεται σημαντικά ο αριθμός τους αρχίζουν να προβάλλουν αξιώσεις απόκτησης επαγγελματικών δικαιωμάτων, όπως να δίνουν αποδείξεις ακροάσεως στους φοιτητές, να αναπληρώνουν τους καθηγητές στη διδασκαλία και τις εξετάσεις και να προτιμούνται στην εκλογή καθηγητών (Λάππας, 2004: 165-172).

Ο Ευταξίας προσπάθησε να εξορθολογήσει το θεσμό, να τον κάνει λειτουργικό και παράλληλα να του δώσει κύρος και να εξασφαλίσει τα δικαιώματά του στη διδασκαλία και στις άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του πανεπιστημίου. (Ευταξίας, 1899α: 58-59). Οι υφηγητές δεν μπορεί να είναι πάνω από δύο για κάθε έδρα, οι διδάκτορες δεν γίνονται δεκτοί σε δοκιμασία επί υφηγεσία μόλις πάρουν το πτυχίο τους, αλλά μετά από ορισμένο χρόνο (3 έτη), καλύτερα καταρτισμένοι και πιο ώριμοι, ενώ η δοκιμασία τους γίνεται αυστηρότερη. Είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν τρεις τουλάχιστον ώρες την εβδομάδα και επιπλέον φροντιστηριακό μάθημα με αμοιβή. Χρησιμοποιούν τα μέσα της σχολής και τα εργαλεία των εργαστηρίων, ενώ οι αποδείξεις ακροάσεως που παραχωρούν στους σπουδαστές που παρακολουθούν τα μαθήματά τους έχουν την ίδια ισχύ με εκείνες των καθηγητών. Τέλος, οι υφηγητές προτιμούνται από άλλους - επί ίσων προσόντων - εξωτερικούς υποψηφίους για την πλήρωση πανεπιστημιακής έδρας (Ευταξίας, 1899β: 992, Ευταξίας 1899γ: άρθρα 27-28).

ε) Εξετάσεις

Όπως αναφέρθηκε ήδη, σύμφωνα με τον κανονισμό του 1837 οι απόφοιτοι του γυμνασίου μπορούσαν να εγγραφούν σε όποια σχολή ήθελαν και να οργανώσουν τις σπουδές τους και τη σειρά των μαθημάτων που θα παρακολουθούσαν ελεύθερα, ενώ υπόκεινταν σε μία μόνο εξέταση στο τέλος των σπουδών τους.

Ολόκληρο το 19^ο αιώνα παρέμειναν σε εκκρεμότητα, αν και βρίσκονταν σε συνεχή συζήτηση, δύο κατηγορίες εξετάσεων: οι εισιτήριες και οι τμηματικές - ετήσιες ή ενδιάμεσες των σπουδών - εξετάσεις.

Οι εισιτήριες εξετάσεις υποδηλώνουν ότι επιδιώκουν να εξασφαλίσουν το επίπεδο των νέων φοιτητών, ώστε να είναι ικανοί να παρακολουθήσουν τα πανεπιστημιακά μαθήματα. Ωστόσο, φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τον έλεγχο της εκπαιδευτικής κινητικότητας και - στην περίπτωση μας - την ανάγκη περιορισμού της ροής των νέων προς το πανεπιστήμιο. Οι εισιτήριες εξετάσεις περιλαμβάνονται για πρώτη φορά στο σχέδιο κανονισμού του 1868 (Μαυρομιχάλης, 1869: 1725 - 1726, άρθρα 36-37), την ίδια δηλαδή περίοδο που καθιερώνονται και οι εισιτήριες εξετάσεις από το δημοτικό προς το ελληνικό σχολείο. Η πρόταση για εισαγωγή των εισιτηρίων εξετάσεων επαναλαμβάνεται και σε επόμενα σχέδια κανονισμών - με τρόπο πανομοιότυπο με εκείνον του Μαυρομιχάλη - όπως του Σαράβα (Σαράβας 1869: 1887-1888, άρθρα 30-31), του Βακαλόπουλου (Βακαλόπουλος 1870: 2212-2213, άρθρα 23-24) και του Πετρίδη. Σύμφωνα με το τελευταίο νομοσχέδιο οι εισιτήριες εξετάσεις θα διεξάγονται από τους καθηγητές των σχολών Θεολογικής, Φιλοσοφικής και Φυσικομαθηματικής και θα αφορούν τα λατινικά τα αρχαία ελληνικά και ένα ακόμη μάθημα του γυμνασίου, οριζόμενο με κλήρο (Πετρίδης, 1896: 374-375, άρθρα 53-55).

Σύμφωνα με το νομοσχέδιο του Ευταξία, για να εγγραφεί κάποιος στο πανεπιστήμιο όφειλε να φέρει απολυτήριο γυμνασίου και να υποστεί εισιτήριο εξέταση. Απαλλάσσονται της δοκιμασίας οι - εγγραφόμενοι στη Θεολογική - απόφοιτοι των σχολών Ριζαρείου, Χάλκης και Ιεροσολύμων, ως άριστα προετοιμασμένοι για θεολογικές σπουδές, ενώ απαγορεύεται σε αυτούς η μετεγγραφή σε άλλη σχολή.

Σε περίπτωση μετεγγραφής σε άλλη σχολή ο χρόνος φοίτησης στην πρώτη σχολή δεν υπολογίζεται. Η μετεγγραφή, όμως, από θεωρητική (Θεολογική, Φιλοσοφική, Νομική) σε θετική (Ιατρική, Φυσικομαθηματική) και αντίστροφα συνεπάγεται εκ νέου εισιτήριο εξέταση (Ευταξίας, 1899γ: 1023-1024, άρθρ. 29).

Ωστόσο, το μέτρο των εισιτηρίων εξετάσεων ήταν προσωρινό. Για τους μελλοντικούς αποφοίτους των Φιλολογικών ή Πρακτικών Λυκείων του Βασιλείου δεν απαιτούνται εξετάσεις. Ο Ευταξίας θέλει - όπως και οι προηγούμενοι υπουργοί - να περιορίσει τον αριθμό των φοιτητών και να εξασφαλίσει την ποιότητά τους, αλλά αυτό προσπαθεί να το πετύχει με την κατάλληλη οργάνωση της μέσης εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι φοιτητές θα έχουν υποστεί εισιτήριες εξετάσεις από το δημοτικό προς το γυμνάσιο και από το γυμνάσιο προς το λύκειο, όπου με το κατάλληλο πρόγραμμα σε κάθε τμήμα θα έχουν προετοιμαστεί για τις αντίστοιχες (θετικές ή θεωρητικές) πανεπιστημιακές σπουδές. Το πρόβλημα της υπερπληθώρας και της «κατώτερης» ποιότητας φοιτητών προσπαθεί να το λύσει μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, με κατάλληλη προετοιμασία των υποψηφίων φοιτητών, αλλά και με τη θεσμοθέτηση άλλων εκπαιδευτικών δρόμων, όπως τον πρακτικό κύκλο του δημοτικού σχολείου και το δίκτυο των «ειδικών (εμπορικών και βιομηχανικών) και επαγγελματικών καθόλου σχολών» κατώτερων και ανώτερων, τις οποίες η κυβέρνηση υποσχόταν να ιδρύσει (Ευταξίας, 1900: 22-23).

Οι εσωτερικές (τμηματικές και αποφοιτήριες) εξετάσεις.

Σύντομα διαπιστώθηκε η ανάγκη οι φοιτητές να ακολουθούν μια συγκεκριμένη σειρά στην παρακολούθηση των μαθημάτων και να ελέγχεται η πρόοδός τους μέσω εξετάσεων. Σε ορισμένα σχέδια κανονισμών περιλαμβάνονται, εκτός από τις πτυχιακές ή διδακτορικές εξετάσεις στο τέλος των σπουδών, είτε ετήσιες είτε προκαταρκτικές - μετά τη διετία - εξετάσεις σε προκαθορισμένα γενικά ή βοηθητικά μαθήματα.

Στο σχέδιο κανονισμού του 1860 προβλέπονται ετήσιες εξετάσεις. Σύμφωνα με το άρθρο 36: «Είς το τέλος εκάστου πανεπιστημιακού έτους ή κατά την έναρξιν του προσεχούς έτους έκαστος φοιτητής υποβάλλεται εις προφορικήν εξέτασιν επί των μαθημάτων των κατ' έτος διδασθέντων...» (Ζαΐμης, 1860: 1258, άρθρ. 36). Παρόμοιες εξετάσεις προβλέπονταν και στο σχέδιο του 1867 του υπουργού Χ. Χριστόπουλου. Η τάση για ετήσιες εξετάσεις διαμορφώνεται κυρίως στους γαλλοσπουδαγμένους καθηγητές. Υπάρχουν, όμως, και εκείνοι (όπως ο καθηγητής της Νομικής Π. Καλλιγιάς) που εκφράζουν ιδεολογικές διαφωνίες με τις ετήσιες εξετάσεις. Θεωρούν ότι οι συχνές εξετάσεις στοχεύουν όχι μόνο στον έλεγχο της προόδου των φοιτητών στο πανεπιστήμιο, αλλά στο να παράγουν «νευρόσπαστα και κι όχι συγκροτημένους επιστήμονες». Η ανώτερη εκπαίδευση αποτείνεται στην κρίση και δεν επιδέχεται κανένα περιορισμό στη μάθηση». Η σύγκλητος, επίσης, έβλεπε δυσκολίες στην εφαρμογή των ετήσιων εξετάσεων,

επειδή θα χανόταν πολύς χρόνος και επειδή οι καθηγητές ήταν πολύ λίγοι και ο καθένας θα έπρεπε να εξετάζει 300 – 400 φοιτητές (Λάππας, 2004: 287- 288).

Σε επόμενα σχέδια κανονισμών θα προταθούν οι προκαταρτικές εξετάσεις στα γενικά και βοηθητικά μαθήματα μετά το δεύτερο έτος σπουδών και οι εξετάσεις στα ειδικά μαθήματα κάθε επιστήμης στο τέλος των σπουδών (Μαυρομιχάλης, 1869: 1729 - 1730, Σαράβας, 1869: 1888 - 1889, Βακαλόπουλος, 1870: 2213 - 2214).

Ανάμεσα, λοιπόν, στις δύο τάσεις (μία μόνο εξέταση στο τέλος των σπουδών ή ετήσιες εξετάσεις) διαμορφώνεται μια συμβιβαστική που θεσποθετήθηκε και εφαρμόστηκε από το 1882. Πρόκειται για τις εξετάσεις στα γενικά μαθήματα μετά το δεύτερο έτος σπουδών και τις εξετάσεις στο τέλος των σπουδών.

Ο Ευταξίας γενικεύει τη δεύτερη - προκαταρκτική - εξέταση, αφού σύμφωνα με τα νομοσχέδιά του οι φοιτητές όλων των σχολών και του φαρμακευτικού σχολείου υποβάλλονται σε δύο εξετάσεις: Προπαιδευτικές αρχομένου του πέμπτου εξαμήνου και επιστημονικές ή επί πτυχίω, (Ευταξίας, 1899γ: 1025, άρθρ. 36). Οι φοιτητές της Ιατρικής, όμως, υποβάλλονται και σε τρίτη, τη διδακτορική και πρακτική εξέταση, αφού υποστούν ευδόκιμα τις επιστημονικές εξετάσεις και φοιτήσουν για δύο εξάμηνα ακόμη (Ευταξίας, 1899γ: 1026-27, άρθρ. 38).

Για να συμμετάσχει κανείς στις προπαιδευτικές - προφορικές και γραπτές - εξετάσεις πρέπει να προσκομίσει αποδεικτικά τακτικής ακρόασης των μαθημάτων, συμμετοχής στα φροντιστήρια και τις πρακτικές ασκήσεις και καταβολής πενήντα δραχμών δικαίωμα εξετάσεων (Ευταξίας, 1899γ: 1025, άρθρ. 36). Για τη συμμετοχή στις επιστημονικές - προφορικές και γραπτές επίσης - εξετάσεις απαιτούνταν επιτυχία στις προπαιδευτικές, τέσσερα εξάμηνα φοίτησης, αποδείξεις παρακολούθησης των μαθημάτων, συμμετοχής στα φροντιστήρια και τις ασκήσεις με σύνολο βαθμών τουλάχιστον καλώς και γραμμάτιο καταβολής εκατό δραχμών για εξέταστρα. Οι αποτυγχάνοντες για δεύτερη φορά των επιστημονικών εξετάσεων αποκλείονται από το πανεπιστήμιο (Ευταξίας, 1899γ: 1025 - 1026, άρθρ. 37).

Οι επιτυχόντες «καλώς» ονομάζονται τελειοδιδάκτοι της οικείας επιστήμης, οι επιτυχόντες «λίαν καλώς» και «άριστα» δικαιούνται να λάβουν διδακτορικό πτυχίο. Για να αναγορευτεί, όμως, κάποιος διδάκτορας πρέπει να συγγράψει διατριβή, η οποία, αφού εγκριθεί από τον αρμόδιο καθηγητή, τυπώνεται και υποστηρίζεται δημόσια μαζί με την ανάπτυξη ενός θέματος - οριζόμενο πριν από 24 ώρες από τον Κοσμήτορα - με βάση μόνο σημειώσεις. Σε περίπτωση θετικής κρίσης ονομάζεται διδάκτορας και δίνει τον όρκο στη μεγάλη αίθουσα του πανεπιστημίου. Διδακτορικό δίπλωμα μπορεί να δοθεί και σε επιστήμονα που στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό συνέγραψε σημαντική εργασία (Ευταξίας, 1899γ: 1025, άρθρ. 37).

στ) Εκπαιδευτικά τέλη

Ο Ευταξίας αποδέχεται, λοιπόν, τα εξέταστρα 50 δραχμών στις προπαιδευτικές και 100 δραχμών στις επιστημονικές εξετάσεις. Επιπλέον, στο κεφάλαιο περί εγγραφής, μετεγγραφής και φοιτήσεως (άρθρο 29) γράφει: «Δια πάσαν εγγραφήν, ανανέωσιν ταύτης και μετεγγραφήν εις Σχολήν του Πανεπιστημίου . . . οι φοιτηταί υποβάλλονται εις τα τέλη τα καθοριζόμενα δια του νόμου ΒΝΔ΄ της 24 Ιουλίου 1892 ...», αυξάνοντας τα ισχύοντα εκπαιδευτικά τέλη, εφόσον το 1895 είχαν μειωθεί τα προβλεπόμενα με το νόμο ΒΝΔ΄ του 1892.

Παλαιότερα διαφωνούσε και δεν ψήφισε το νόμο για τα εκπαιδευτικά τέλη που εισήχθησαν το 1892, ούτε την ελάττωσή τους το 1895. Θεωρούσε το μέτρο αντισυνταγματικό, εφόσον, σύμφωνα με το άρθρο 16 του συντάγματος, η ανωτέρα εκπαίδευση ενεργείται δαπάνη του κράτους.

Η κριτική δεν στρέφεται τόσο εναντίον του Τρικούπη που το 1892 εισήγαγε τα εκπαιδευτικά τέλη, γιατί του αναγνώριζε το θάρρος να δηλώσει τον εισπρακτικό του σκοπό, όσο απέναντι στην κυβέρνηση Δηλιγιάννη που παρά τη διαφωνία της το 1892 τα συντήρησε το 1895: «Τότε ο εισηγητής της πλειοψηφίας και του νομοσχεδίου εκείνου κ. Τρικούπης προέβαλε τον λόγον ότι δεν έμελλε να εισπράξωμεν δι' αυτού φόρον, όπως τον διαθέσωμεν αποκλειστικώς υπέρ της εκπαιδεύσεως, αλλά πρόκειται απλώς να εξεύρωμεν ένα νέον πόρον υπέρ του δημοσίου ταμείου. Είχε το θάρρος ο τότε πρωθυπουργός να δηλώση τούτο απροκαλύπτως» (Ευταξίας, 1895: 58). Το 1892 ο Δηλιγιάννης διαφωνούσε με τα εκπαιδευτικά τέλη, επειδή θεωρούσε ότι δεν έπρεπε σε περίοδο οικονομικών δυσχεριών να προσφύγουν σε επιβολή οικονομικών βαρών στο λαό. Το 1895 - που ο Δηλιγιάννης κυβερνούσε - τα εκπαιδευτικά τέλη δεν καταργήθηκαν, αλλά μετριάστηκαν, ενώ η οικονομική κατάσταση - κατά τον Ευταξία - είχε χειροτερέψει (Ευταξίας, 1895: 57).

Το 1895, όταν η Κυβέρνηση Δηλιγιάννη συντηρούσε, ελαττώνοντας τα εκπαιδευτικά τέλη, ο Ευταξίας - παράλληλα με την κριτική στην κυβέρνηση - δήλωνε ότι θα μπορούσε να συμφωνήσει στην επιβολή εκπαιδευτικών τελών με την προϋπόθεση να διατεθούν «εις ίδρυσιν εμπορικών, βιομηχανικών και καθόλου

επαγγελματικών σχολών, ων κατ' εξοχήν έχει ανάγκην την σήμερον η ημετέρα χώρα και περί ων ουδεμία πρόνοια ελήφθη. . .» (Ευταξίας, 1895: 59). Ο «εκπρόσωπος» του αστικού εκσυγχρονισμού μπορεί να παραβλέψει τη συνταγματική επιταγή μόνο για έναν πολύ σημαντικό σκοπό: την ίδρυση επαγγελματικών σχολείων, τα οποία αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική ευημερία των πολιτών και την ευρωστία της χώρας. Γιατί δυστυχώς οι Έλληνες έχουν μείνει - κατά τον Ευταξία - πίσω στον τομέα αυτό και έχουν ξεπεραστεί από λαούς που βρίσκονταν σε χειρότερη μοίρα: «Νυν οι νέοι Έλληνες κατατρίβουσι τα ακμαιότερα έτη του βίου των σπουδάζοντες εν τοις Ελληνικοίς σχολείοις και τοις Γυμνασίοις, αποφοιτώντες δε τούτων ουδέν στάδιον έχουσιν ενώπιόν των. . . Και καθ' ον χρόνον, κύριοι, άλλοι λαοί, προς ους μέχρι της χθες μετά περιφρονήσεως προσεβλέπομεν, οι Αρμένιοι, οι Βούλγαροι, οι Ρωμούνιοι και αυτοί οι Εβραίοι, εννόησαντες το πρακτικόν πνεύμα του αιώνος ημών, συνιστώσι πρακτικά λύκεια, εμπορικής και βιομηχανικής σχολάς πολλαχού της Τουρκίας και μορφούντες εν αυτοίς τα τέκνα των παρασκευάζουσι στάδιον ευρύ δι' αυτά εις το εμπόριον, εις την βιομηχανίαν, εις τας διαφόρους εταιρίας, μόνοι οι Ελληνόπαιδες μένουσιν απόκληροι των σταδίων τούτων» (Ευταξίας, 1895: 59).

Το 1899 συνδέει άμεσα την αύξηση των εκπαιδευτικών τελών στο πανεπιστήμιο με την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που εισηγείται στο ίδιο ίδρυμα. Αφού οι φοιτητές θα διδάσκονται ανελλιπώς από πολλούς καθηγητές όλων των ειδικοτήτων και θα έχουν όλα τα μέσα στα φροντιστήρια, στα εργαστήρια και στις κλινικές και αφού το κράτος αδυνατεί να καλύψει όλες τις σχετικές δαπάνες, είναι δίκαιο οι ίδιοι να συμβάλλουν με εκπαιδευτικά τέλη, όταν μάλιστα απαλλάσσονται από δίδακτρα τα οποία πληρώνουν σε πανεπιστήμια άλλων χωρών (Ευταξίας, 1899β: 1001).

Μόνο έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε το γεγονός της συντήρησης και της αύξησης των εκπαιδευτικών τελών από τον Ευταξία, με τη διάθεσή τους στην ενίσχυση της ίδιας της εκπαίδευσης και μάλιστα στην κατεύθυνση της πρακτικοποίησής της.

Για να μην αποκλειστούν, όμως, οι επιμελείς αλλά φτωχοί φοιτητές απαλλάσσονται από κάθε εκπαιδευτικό τέλος όσοι προσάγουν απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης με βαθμό άριστα ή πετυχαίνουν άριστα στις προπαιδευτικές εξετάσεις, στα φροντιστήρια και στα εργαστήρια (Ευταξίας, 1899γ: 1024, άρθρ. 35).

ζ) Φοίτηση, σωματειακή οργάνωση και ποινές των φοιτητών.

Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο διαρκούν τέσσερα έτη, που διαιρούνται σε οκτώ εξάμηνα. Οι φοιτητές οφείλουν να παρακολουθούν ανελλιπώς τουλάχιστον τα μαθήματα των τακτικών εδρών, τα εργαστήρια και τις πρακτικές ασκήσεις σύμφωνα με το έτος σπουδών τους. Φοιτητής που απουσίασε πλέον του μηνός χάνει ολόκληρο το εξάμηνο, ποινή που επιβάλλεται από το Εποπτικό Συμβούλιο έπειτα από πρόταση του καθηγητή (Ευταξίας, 1899γ: 1023, άρθρ. 30).

Οι φοιτητές δικαιούνται να συστήνουν επιστημονικά ή συναδελφότητος σωματεία με άδεια της Συγκλήτου, η οποία εγκρίνει τα καταστατικά τους. Την άδεια μπορεί να ανακαλέσει η Σύγκλητος αν τυχόν το σωματείο παρεκτραπεί από το σκοπό του. Οι φοιτητές, ως άτομα και μέλη σωματείων, υπόκεινται στις διαδικασίες παράβασης των νόμων, όπως όλοι οι πολίτες. Καταδίκη που συνεπάγεται στέρηση των πολιτικών δικαιωμάτων σημαίνει, επιπλέον, και οριστική αποβολή από το πανεπιστήμιο.

Οι φοιτητές υπόκεινται και σε πειθαρχικές ποινές, όπως επίπληξη, πρόστιμο, κράτηση, απώλεια εξαμήνου, προσωρινή και οριστική αποβολή (Ευταξίας, 1899γ: 1024, άρθρ. 31) για παρεκτροπές, όπως ύβρεις κατά συμφοιτητών και προκλήσεις σε μονομαχία, προσβολή των ηθών, αταξίες και θόρυβο κατά τις παραδόσεις ή παρεμπόδιση παραδόσης μαθήματος, αποδοκιμασία καθηγητή ή υφηγητή, αποδοκιμασία και απειθεία κατά των ακαδημαϊκών αρχών και ιδιαίτερα κατά των κοσμητόρων και του πρύτανη. Παρεκτροπές που γίνονται ομαδικά επιφέρουν πιο σκληρές ποινές (Ευταξίας, 1899γ: 1023 - 1024, άρθρ. 32).

Ο πρύτανης επιβάλλει μόνο την ποινή της επίπληξης. Τις υπόλοιπες ποινές επιβάλλει το ακαδημαϊκό δικαστήριο απαρτιζόμενο από τον πρύτανη ως πρόεδρο και δύο εφέτες διορισμένους κάθε έτος με πρόταση του υπουργού. Προτάσεις για ποινές κράτησης άνω των τριών ημερών, πρόστιμο πέραν των 50 δρχ., απώλεια εξαμήνου, προσωρινή ή οριστική αποβολή υποβάλλονται στον υπουργό δια της Συγκλήτου συνοδευόμενες από γνωμοδότησή της. Για πράξεις που επιβλήθηκαν πειθαρχικές ποινές από το πανεπιστήμιο δεν απαλλάσσονται οι φοιτητές από τις ποινικές ευθύνες στα αρμόδια δικαστήρια (Ευταξίας, 1899γ: 1023 - 1024, άρθρ. 32).

Επιλογικά

Από παλιότερους διανοητές αναγνωρίστηκε ότι ο Ευταξίας εκφράζει με τα νομοσχέδια για τη γενική εκπαίδευση την καλύτερα και επιστημονικά διατυπωμένη - πριν από την έκρηξη του εκπαιδευτικού δημοτικισμού - πρόταση οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στη κατεύθυνση του αστικού εκσυγχρονισμού. Ο Δημήτρης Γληνός στην εισηγητική έκθεση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων το 1913 θα γράψει ότι τα νομοσχέδια του Ευταξία «αποτελούν σπουδαιότητα και δυνάμεθα να είπωμεν την πρώτην επιστημονικήν συμβολήν εις την μελέτην των εκπαιδευτικών ημών πραγμάτων» (Γληνός, 1925: 104). Ο Αλέξανδρος Δελμούζος - σαράντα περίπου χρόνια αργότερα - θα γράψει ότι «ο νομοθέτης προσπαθεί να ικανοποιήσει τις πραχτικές ανάγκες του ελληνικού λαού συγχρονίζοντας την παιδεία του, να καλλιεργήσει το θετικό πνεύμα . . .» (Δελμούζος, 1950: 16).

Με τις απόψεις αυτές θα συμφωνήσουν και νεότεροι ερευνητές επικεντρώνοντας κυρίως την οπτική τους στα νομοσχέδια για τη γενική - πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια - εκπαίδευση (Δημαράς, 1974: μστ', Φραγκουδάκη, 1986: 22).

Η κριτική που ασκεί ο Ευταξίας στην κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης γίνεται από την πλευρά μιας φιλελεύθερης αστικής προοπτικής. Οι προτάσεις του για την αναμόρφωσή της φαίνεται πως κινούνται κατ' ευθείαν στην . . . καρδιά του αστικού ορθολογισμού, καθώς επιδιώκεται με αυτές να εξορθολογισθεί η διοίκηση, να διαχωριστούν και να εξειδικευτούν οι επιστήμες και οι επιστήμονες, να στελεχωθούν οι σχολές και τα τμήματα, να εξασφαλιστούν τα δικαιώματα και να ξεκαθαριστούν οι υποχρεώσεις όλων των φορέων της πανεπιστημιακής κοινότητας, ώστε να γίνει, τελικά, παραγωγικότερη και κοινωνικά χρήσιμη η εργασιακή διδασκόντων και διδασκομένων.

Βιβλιογραφία

- Βακαλόπουλος, Γ., (1870) «Σχέδιον νόμου περί οργανισμού του Πανεπιστημίου», *Εφημερίς των Φιλομαθών*, αρ. 752,753,754, Νοέμβριος, σσ. 2211 - 2216.
- Β. Δ. 31 Δεκ. 1836, «Περί συστάσεως πανεπιστημίου», *ΦΕΚ*, αρ. 86, 31 Δεκ. 1836, άρθρο 14.
- Β. Δ. 14 Απρ. 1837 «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου πανεπιστημίου», *ΦΕΚ*, αρ. 16, 14 Απρ. 1837, άρθρο 32.
- Βοβολίνης (χ. χ.) *Μέγα Ελληνικόν Βιογραφικόν Λεξικόν*, τομ 3ος (Αθήναι: Έκδ. «Βιομηχανικής Επιθεωρήσεως»).
- Γληνός, Δ., (1925) *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, (Αθήναι: Εκδ. Εταιρεία «Αθηνά»).
- Δελμούζος, Α., (1950) *Το κρυφό σχολειό 1908-1911*, (Αθήνα: Collection de L' Institut Francais).
- Δημαράς, Α., (1974) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας*, τομ. Β' 1895-1967, (Αθήνα: Ερμής).
- Δημαράς, Κ. Θ., (1987) *Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837*, (Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).
- Ευταξίας, Α., βουλευτής Λοκρίδος, (1894) *Το έργον μου και το έργον του Χ. Τρικούπη εν τη Παιδεία και τη Εκκλησία, Αγόρευσις εν τη Βουλή κατά την συνεδρίαν της 20 Δεκεμβρίου 1893*, (Αθήναι: Τύποις «Εφημερίδος»).
- Ευταξίας, Α., βουλευτής Λοκρίδος, (1895) *Εκπαιδευτικάι αγορεύσεις εν τη βουλή*, (Αθήναι: Εκ του τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου).
- Ευταξίας, Α., (1899α) *Μεταρρύθμισις και ανόρθωσις* (Αθήναι: Τυπογρ. Π. Δ. Σακελλαρίου)..
- Ευταξίας, Α., (1899β) «Αιτιολογική Έκθεσις του νομοσχεδίου Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου», *Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής* της Α' Συνόδου της ΙΕ' βουλευτικής περιόδου (Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου), σσ. 950- 1003.
- Ευταξίας, Α., (1899γ) «Νομοσχέδιον Περί Οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου», *Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής* της Α' Συνόδου της ΙΕ' βουλευτικής περιόδου (Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου), σσ. 1015- 1030.
- Ευταξίας, Α., βουλευτής Λοκρίδος, (1900) *Τα νομοσχέδια του υπουργείου της παιδείας*, (Αθήναι: Εκ του τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου).
- Ζαγγογιάννης, Δ., (1901) *Λόγοι απολύσεως από της εν τω πανεπιστημίω καθηγεσίας*, (Εν Αθήναις: Καταστ. «Ακροπόλεως»).
- Ζαΐμης, Θ., (1860) «Καταστατικός νόμος του Πανεπιστημίου Όθωνος», *Εφημερίς των Φιλομαθών*, αρ. 356, 19 Μαρτίου, σσ. 1251-1254, συνέχ. αρ. 357, 29 Μαρτίου σσ. 1258 -1261.

- Λάππας, Κ., (1989) «Το διδακτικό προσωπικό του πανεπιστημίου Αθηνών το 19^ο αιώνα», στο: *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, (Αθήνα: Ι.Α.Ε. Ν. - Γ.Γ.Ν.Γ.), том. Α', σσ. 137- 147.
- Λάππας, Κ., (2004) *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*, (Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν. - Γ.Γ.Ν.Γ.).
- Μαυρομιχάλης, Α., (1869) «Νομοσχέδιον περί οργανισμού του Πανεπιστημίου», *Εφημερίς των Φιλομαθών*, αρ. 693, 3 Φεβρουαρίου, σσ. 1722- 1726, συνέχ. αρ. 694, 13 Φεβρουαρίου, σσ. 1729- 1733.
- Μπουζάκης, Σ., (2006) *Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005)*, Τεκμήρια Ιστορίας, τόμ. Α' (1836-1925), (Αθήνα: Gutenberg).
- Πανταζίδης, Ι., (1889) *Χρονικόν της πρώτης πεντηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, (Αθήνησι: Τυπ. «Παλιγγενεσία»).
- Παπακωνσταντίνου, Π., (1989) «Το πανεπιστήμιο Αθηνών και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης (1880-1970)», στο: *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, (Αθήνα: Ι.Α.Ε. Ν. - Γ.Γ.Ν.Γ.), том. Β', σσ. 445-460.
- Πετρίδης, Δ., (1896) «Προς την βουλήν [Εισηγητική Έκθεση] και Σχέδιον Νόμου Περί οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου», *Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής της Β' Συνόδου της ΙΔ' βουλευτικής περιόδου* (Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου), σσ. 368-376.
- Σαράβας, Δ., (1869) «Έκθεσις επί του οργανισμού του Πανεπιστημίου νομοσχεδίου» και «Σχέδιον νόμου περί οργανισμού του Πανεπιστημίου», *Εφημερίς των Φιλομαθών*, αρ. 713 – 714, Σεπτέμβριος, σσ. 1881 - 1893.
- Τζήκας, Χ. (επίβλεψη), Γκουγκουσίδου, Α. - Γκουνέλας, Π. - Γκουντούρας, Θ. - Παπατζέλος Ν. - Παυλής, Δ. - Τοκμακίδου Ε. - Χριστοφορίδου Μ., (2002) «Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Α. Ευταξία», στο: Α.Π.Θ. - Π.Τ.Δ.Ε. - Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός», *Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας*, том. 3^{ος}, (1999-2001), (Θεσσαλονίκη), σσ. 209-240.
- Φασουλάκης, Σ., (1989) «Γερμανικές καταβολές του ελληνικού πανεπιστημίου και ελληνικές αμφισβητήσεις του γερμανικού πανεπιστημίου», στο: *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, (Αθήνα: Ι.Α.Ε. Ν. - Γ.Γ.Ν.Γ.), том. Α', σσ. 991- 104.
- Φραγκουδάκη, Α., (1986 δ') *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Αγνοί αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο* (Αθήνα: Κέδρος).
- Χριστομάνος, Α., (1898) *Λόγοι και ευθύναι, Μέρος Α' Λόγοι πρυτανικοί, εκθέσεις καθηγητών και δικαστικά υποθέσεις*, (Εν Αθήναις: Τυπ. Ανέστη Κωνσταντινίδου).

^[1] Τον κατάλογο απαγορεύσεων βλ. στα άρθρα 59, 62, 87-116 του κανονισμού του 1836. Στον κανονισμό του 1837 τα περί παραπτωμάτων και ποινών περιορίζονταν στα άρθρα 19, 31 και 32.

^[2] Σχέδια κανονισμών συντάχθηκαν το 1844, το 1846 και 1847 με 26 και 27 άρθρα αντίστοιχα, το 1848 με 59 άρθρα, το 1860 με 71 άρθρα, το 1865, το 1867 με 100 άρθρα, το 1868 με 85 άρθρ., το 1869 με 82 άρθρα, το 1870 με 87 άρθρα, το 1874 με 81 άρθρα, το 1896 με 85 άρθρα (Λάππας, 2004: 260).

^[3] Η παιδεία αποκτά τώρα ένα δεύτερο σκοπό. Εκτός, δηλαδή, από την εθνική, ηθική και θρησκευτική διάπλαση των πολιτών και μέσω αυτών τη διαμόρφωση χαρακτήρων και γενναίου φρονήματος θα πρόσφερε βιοτικά εφόδια στους πολίτες και θα εξασφάλιζε καλύτερες προϋποθέσεις οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, γιατί «εν ταυτώ θα μετέδιδε, ως στοιχειώδης μεν, πάσας τας αναγκαίας γενικές γνώσεις εις τον λαόν, ως μέση δε και ανωτέρα εκπαίδευσις θα κατήρτιζεν, ως δει τους μέλλοντας παραγωγούς, εμπορευομένους και ναυτιλομένους, προς δε τους υπαλλήλους και επιστήμονας» (Ευταξίας 1899α: σ. 37). Οι σκοποί του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου στα νομοσχέδια του Ευταξία ορίζονται ως εξής: «Η δημοτική παιδείσις θρησκευτικών, ηθικών και εθνικών έχουσα τον χαρακτήρα προτίθεται να αναδείξη τους δι' αυτής παιδευομένους πολίτας χρηστούς και επιτηδέιους εις τον πρακτικόν βίον αναπτύσσουσα αρμονικώς τας ψυχικάς και σωματικές δυνάμεις και μεταδίδουσα αυτοίς τας προσηκούσας γνώσεις και δεξιότητας». «Το γυμνάσιον έχει διπλόν σκοπόν το μεν προπαιδεύει τους μαθητάς δια τον ανώτερον του Λυκείου κύκλον, το δε παρέχει αρτίαν πως γενικήν μόρφωσιν και θετικές γνώσεις και δεξιότητας ικανάς εις τους βουλομένους να επιδοθώσιν εις πρακτικόν τι του βίου στάδιον». Για τα νομοσχέδια του Ευταξία (περί

δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης) βλ. Τζήκας, Χ. (επίβλεψη), Γκουγκουσίδου, Α. - Γκουνέλας, Π. - Γκουντούρας, Θ. - Παπατζέλος Ν. - Παυλής, Δ. - Τοκμακίδου Ε. - Χριστοφορίδου Μ., 2002: σσ. 209-240.

^[4] Με πρόταση του Εποπτικού συμβουλίου διορίζονται: Γραμματέας με λογιστικές γνώσεις, γραφέας και κλητήρας, υπαγόμενοι στις συνθήκες εργασίας και εποπτείας των υπαλλήλων του υπουργείου (Ευταξίας 1899γ: άρθ. 8).

Η ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ ΤΟΥ 1913. ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ

Περσεφόνη ΣΙΜΕΝΗ
Υπ. Δρ. Παν/μίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το 1913 ο υπουργός Παιδείας, Ιωάννης Τσιριμώκος (Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου) συγκροτεί μία επιτροπή από καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, με στόχο την αναθεώρηση των πανεπιστημιακών νόμων του 1911. Τα πορίσματά της τα διατυπώνει με μορφή άρθρων σχεδίου νόμου. Αφορούν στη διοίκηση του Πανεπιστημίου, στο διδακτικό προσωπικό, στη διδασκαλία και στη φοίτηση. Κινούνται δε προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της αυτονομίας του Πανεπιστημίου και της μείωσης των θεσμικών περιορισμών που οι νόμοι του 1911 είχαν θέσει στη δικαιοδοσία της έδρας. Δε θα υλοποιηθούν έως το 1922, οπότε ψηφίζεται ο νέος νόμος για το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ABSTRACT

In 1913 the Minister of education, I. Tsirimokos (E. Venizelos Government) forms committee consisting of professors of the University of Athens. The aim is to revise the University Laws of 1911. The findings of the committee are put forward in the form of articles of a bill and concern the University administration, the teaching staff, the teaching and studying. These findings are more towards the direction of supporting the university autonomy and reducing the institutional restrictions that the Laws of 1911 had put under the university authority. They won't be realized until 1922 when the new Law about University of Athens is passed.

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης αποτελούν τα πορίσματα της «γνωμοδοτικής επιτροπείας» του 1913, την οποία ο Ιωάννης Τσιριμώκος, υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου, συγκροτεί με έξι καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών και με στόχο την αναθεώρηση των νόμων ΓΩΚΓ' (3823) «Περί Εθνικού Πανεπιστημίου» και ΓΩΚΕ' (3825) «Περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου» του 1911^[1].

Στις 31 Μαΐου του 1912 ο Ιωάννης Τσιριμώκος αντικαθιστά τον πρώτο υπουργό Παιδείας της Κυβέρνησης Ε. Βενιζέλου, Απόστολο Αλεξανδρή. Η αλλαγή ηγεσίας στο Υπουργείο Παιδείας σύντομα θα σημάνει και αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική. Τα νομοσχέδια που είχαν αποτελέσει «το εκπαιδευτικόν πρόγραμμα της Κυβερνήσεως»^[2], όπως το είχε αποκαλέσει ο Απόστολος Αλεξανδρής το Μάρτιο του 1911, εγκαταλείπονται στην πλειοψηφία τους^[3]. Δύο χρόνια μετά, το 1913, ο Ι. Τσιριμώκος θα υποβάλλει στη Βουλή νομοσχέδια για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, έκφραση κυρίως της δικής του εκπαιδευτικής πολιτικής^[4]. Πρόκειται για ένδειξη υπουργικής παρά κυβερνητικής πολιτικής, καθώς, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια των κυβερνήσεων του Ε. Βενιζέλου, όπως έχει επισημάνει και ο Αλέξης Δημαράς, η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι ξεκάθαρη και στη διαμόρφωσή της το πρόσωπο του υπουργού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο^[5].

Υπό το πρίσμα αυτό θα μπορούσε επίσης να δει κανείς την ενέργεια του Ι. Τσιριμώκου, να προχωρήσει τον Απρίλιο του 1913 στη συγκρότηση της επιτροπής των πανεπιστημιακών καθηγητών, έργο της οποίας είναι να υποδείξει τα «δεόμενα αναθεωρήσεως εκ της κειμένης και δη της προσφάτως τεθείσης Πανεπιστημιακής νομοθεσίας»^[6], δηλαδή των δύο πανεπιστημιακών Οργανισμών που είχαν υποβληθεί στη Βουλή από τον προκάτοχό του στο Υπουργείο της Παιδείας και είχαν ψηφιστεί μόλις πριν δύο σχεδόν

χρόνια. Πρόεδρος της επιτροπής αυτής ορίζεται ο πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών και καθηγητής της Ιατρικής Σχολής, Θεόδωρος Ζαΐμης και μέλη της ο αντιπρύτανης και καθηγητής της Θεολογικής Σχολής, Γεώργιος Ι. Δέρβος, ο κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Νικόλαος Πολίτης, ο καθηγητής της Φυσικομαθηματικής Δημήτριος Αιγινήτης και οι καθηγητές της Νομικής Σχολής Δημήτριος Παππούλιας και Κωνσταντίνος Βασιλείου. Ο τελευταίος, καθηγητής του δικονομικού δικαίου και νομικός σύμβουλος του Πανεπιστημίου^[1], επιφορτίζεται με το έργο της διατύπωσης των νομοθετικών μεταβολών και της σύνταξης της έκθεσης της επιτροπής^[2]. Η επιτροπή συζητώντας επί του αρχικού σχεδίου της έκθεσης του Κ. Βασιλείου, θα προχωρήσει σε τροποποιήσεις και συμπληρώσεις^[3]. Το τελικό κείμενο της έκθεσης με τα πορίσματα της επιτροπής θα ανακοινωθεί οκτώ μήνες αργότερα, το Δεκέμβριο του ίδιου έτους^[4], ενώ το Μάρτιο του 1914 ο Ιωάννης Τσιριμώκος θα δηλώσει την απόφασή του να υποβάλλει στη Βουλή σχετικό νομοσχέδιο που να τροποποιεί τους δύο πανεπιστημιακούς Οργανισμούς^[5].

Η επιτροπή κατ' αρχήν, κρίνοντας τους δύο πανεπιστημιακούς Οργανισμούς, παραδέχεται ότι έχουν επιφέρει βελτιώσεις στα πανεπιστημιακά πράγματα. Διαπιστώνει όμως, ότι εισάγοντας διατάξεις που προσιδιάζουν στο γαλλικό πανεπιστημιακό πρότυπο, «*διετάρaxαν την υφεστώσαν ενότητα και αρμονίαν*», σε αντιδιαστολή προς τον Προσωρινό Κανονισμό του 1837, ο οποίος, οργανώνοντας το Πανεπιστήμιο κατά τα γερμανικά πρότυπα, «*είχε το μέγιστον πλεονέκτημα της ενότητας*»^[6]. Ειδικότερα, προτείνει τροποποιήσεις που αφορούν στη διοίκηση του Πανεπιστημίου, στο διδακτικό προσωπικό, στη διδασκαλία και στη φοίτηση, διατυπώνοντάς τις στην έκθεσή της με τη μορφή άρθρων σχεδίου νόμου.

Ως προς τη διοίκηση του Πανεπιστημίου, αφού τονίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός μόνο κοινού πανεπιστημιακού Οργανισμού, προτείνει μεταβολές στη σύνθεση της πανεπιστημιακής Συγκλήτου του «*ενός και μόνου Ελληνικού Πανεπιστημίου*»^[7]. Μειώνει κατά δύο τον αριθμό των μελών της και προσθέτει στη σύνθεσή της τον προπρύτανη, ενώ αφαιρεί τους προκοσμήτορες^[8]. Έτσι, η Σύγκλητος, σύμφωνα με την πρόταση της επιτροπής, αποτελείται από τον πρύτανη, τον αντιπρύτανη, τον προπρύτανη, τους πέντε κοσμήτορες των Σχολών και τέσσερις καθηγητές, δύο από το Εθνικό και δύο από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο^[9]. Παράλληλα, η επιτροπή αφαιρεί από τους έκτακτους καθηγητές το δικαίωμα ψήφου για την εκλογή του κοσμήτορα της οικείας Σχολής^[10], δικαίωμα που είχαν αποκτήσει με τους Οργανισμούς του 1911 (άρθρο 6).

Σε σχέση προς τους διδάσκοντες, προτείνει τροποποιήσεις στο ζήτημα του διορισμού και της διδασκαλίας των τακτικών και έκτακτων καθηγητών. Για τους τακτικούς καθηγητές, προτείνει μεταβολές στο «*κρατούν σύστημα, κατά βάσιν διατηρούμενον ως ορθώς έχον*»^[11]. Οι κυριότερες από αυτές αφορούν στη διαγραφή του πτυχίου της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης, ως προσόν διορισμού σε θέση τακτικού καθηγητή (άρθρο 8), στα της αναβολής της πλήρωσης τακτικής έδρας, στις προνομιακές διατάξεις διορισμού, όπως σημειώνει, καθηγητών άλλων Πανεπιστημίων, καθώς και στον καθορισμό της διδασκαλίας των τακτικών καθηγητών του Αθηναϊκού Πανεπιστημίου στην αλλοδαπή^[12]. Ως προς τους έκτακτους καθηγητές, η επιτροπή προτείνει διάταξη, κατά την οποία καθιστά μόνιμο τον επί θητεία έκτακτο καθηγητή μετά τη λήξη της θητείας του. Η τελευταία, σύμφωνα με την πρόταση της επιτροπής, μειώνεται σε πέντε από επτά έτη^[13], όπως όριζαν οι Οργανισμοί του 1911 (άρθρο 9).

Η επιτροπή θέτει για πρώτη φορά το ζήτημα ευρύτερης πειθαρχικής εξουσίας του κοσμήτορα «*περί την διεύθυνσιν των Συνεδριάσεων της Σχολής*»^[14], ενώ εισάγει για τους καθηγητές, νέο «*πειθαρχικόν σύστημα κατά το εφικτόν μέτρον συνδυάζον και την αυτονομίαν του Πανεπιστημίου, [...] αλλά και την προσήκουσαν πειθαρχικήν επί των Καθηγητών ως δημοσίων υπαλλήλων εποπτείαν*»^[15]. Στη νέα επίσης, πρόταση της επιτροπής μεταβάλλεται σε προαιρετικό το υποχρεωτικό όριο ηλικίας αποχώρησης των τακτικών καθηγητών από το Πανεπιστήμιο στο 70^ο έτος της ηλικίας, που είχε τεθεί για πρώτη φορά το 1911.

Ως προς τις σχετικές με τη φοίτηση και τις εξετάσεις, ρυθμίσεις των πανεπιστημιακών νόμων, η επιτροπή καταργεί τη διάκριση των δύο εξαμήνων, ως αντίθετη με το σύστημα των τμηματικών εξετάσεων που εισήχθη με τους νόμους του 1911, το οποίο απαιτεί «*ενιαίον ενιαύσιον πρόγραμμα διδασκαλίας*»^[16]. Διατυπώνεται παράλληλα στην έκθεσή της ένα «*σύστημα τριχοτομίας των εξετάσεων*»^[17] σε τμηματικές, γενικές επί πτυχίω και διδακτορικές εξετάσεις. Εισάγει το θεσμό των ακροατών^[18], αλλά και νέα τέλη, τα λεγόμενα φροντιστηριακά, τα οποία οι Οργανισμοί του 1911 δεν είχαν καθιερώσει. Περιορίζει το ποσό και την ενιαύσια καταβολή των φροντιστηριακών τελών «*εις το ελάχιστον επιτετραμμένον όριον*»^[19], ανάλογα με τη Σχολή και ανεξάρτητα από τον αριθμό των φροντιστηρίων^[20]. Η νέα αυτή οικονομική υποχρέωση των φοιτητών φαίνεται να είναι αρκετά μεγάλη, ώστε η εφημερίδα *Εστία* θα σχολιάσει ότι στο Πανεπιστήμιο «*θα πληρώνεται ακόμη και το δικαίωμα του αναπνέειν*»^[21]. Συμπληρώνοντας, «*Μόνον ο φόρος των δημοσίων θεαμάτων δεν εγκαταστάθη ακόμη εις τα Προπύλαια*»^[22]. Η επιτροπή επιλαμβάνεται και του ζητήματος της γυμναστικής των φοιτητών, με το οποίο οι Οργανισμοί του 1911 δεν ασχολήθηκαν. Έξι χρόνια μετά τα «*γυμναστικά*», όπως ονομάστηκαν τα γεγονότα του 1907, όπου με μαζικά συλλαλητήρια, βίαιες

συμπεριφορές, απεργίες και καταλήψεις, οι φοιτητές είχαν απαιτήσει την απαλλαγή τους από την υποχρεωτική άσκηση και εξέταση στη γυμναστική, ως προϋπόθεση συμμετοχής στις πτυχιακές και διδακτορικές εξετάσεις^[28], η επιτροπή καταργεί την υποχρέωση αυτή των φοιτητών. Στην έκθεσή της θεωρεί τη φοίτηση στο Ακαδημαϊκό Γυμναστήριο για τους περισσότερους φοιτητές, «*ωρών απώλειαν*»^[29].

Με βάση τα παραπάνω, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι τα πορίσματα της επιτροπής των καθηγητών, αφενός κινούνται προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της αυτονομίας του Πανεπιστημίου, την οποία οι Οργανισμοί του 1911 παρέχουν μέσω της δυνατότητας αναπαραγωγής του καθηγητικού σώματος από τους ίδιους τους τακτικούς καθηγητές^[30]. Αφετέρου η επιτροπή επιχειρεί να προασπίσει τη θέση των τακτικών καθηγητών μέσα στην εσωτερική πανεπιστημιακή ιεραρχία, όπως αυτή διαμορφώνεται μετά το 1911 με την προσθήκη της βαθμίδας των έκτακτων καθηγητών στο ανώτερο διδακτικό προσωπικό.

Στο πλαίσιο αυτό της μεγαλύτερης αυτονομίας του καθηγητικού σώματος κινούνται οι προτάσεις της επιτροπής, οι οποίες εστιάζονται κυρίως στη σχέση των τακτικών καθηγητών με την πολιτική εξουσία, καθορίζοντας τα όρια παρέμβασης της τελευταίας. Η επιτροπή επικεντρώνει τις προτεινόμενες αλλαγές στις προβλεπόμενες στους δύο πανεπιστημιακούς νόμους του 1911, επεμβάσεις του υπουργού Παιδείας αναφορικά με τα της αναβολής της πλήρωσης των τακτικών εδρών (άρθρο 8). Αφαιρεί από τον υπουργό το δικαίωμα να διορίζει στη θέση του τακτικού καθηγητή τον υποψήφιο, που σε δύο συνεχόμενες ψηφοφορίες πετυχαίνει την πέννη από το ήμισυ πλειοψηφία του συνόλου των παρόντων καθηγητών της Σχολής. Επίσης, αφαιρεί το δικαίωμα του υπουργού να διορίζει στην τακτική έδρα, όπου κανείς εκ των υποψηφίων δεν βρέθηκε από την οικεία Σχολή κατάλληλος, τον έκτακτο επικουρικό καθηγητή της έδρας αυτής για μία τριετία. Σύμφωνα με την πρόταση της επιτροπής για την τελευταία αυτή περίπτωση, η Σχολή αναβάλλει την πλήρωση της τακτικής έδρας για μία διετία, διάστημα στο οποίο αναθέτει στον επικουρικό έκτακτο καθηγητή τη διδασκαλία του μαθήματος, ή διορίζει τον ικανότερο εκ των υποψηφίων ως έκτακτο καθηγητή^[31]. Παράλληλα, η επιτροπή αφαιρεί από τον υπουργό τη δυνατότητα του απ' ευθείας διορισμού στο Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο Έλληνα καθηγητή, ο οποίος έχει διδάξει ή διδάσκει σε ξένο Πανεπιστήμιο. Ο διορισμός του τελευταίου, όπως αναφέρεται στην έκθεση της επιτροπής, γίνεται έπειτα από ερώτημα του Υπουργείου προς την οικεία Σχολή και τη θετική απόφαση της τελευταίας^[32].

Το δικαίωμα επίσης του υπουργού Παιδείας να απολύει προσωρινώς τους καθηγητές βρίσκεται στο στόχαστρο των νέων ρυθμίσεων στο «*πειθαρχικόν σύστημα*», το οποίο η επιτροπή εισηγείται για τους τακτικούς καθηγητές. Με τις ρυθμίσεις της επιτροπής, οι «ελαφρύτερες» πειθαρχικές ποινές, της παραίνεσης και της επίπληξης, επιβάλλονται από τη Σύγκλητο και όχι, σύμφωνα με τους Οργανισμούς του 1911 (άρθρο 10), από τον υπουργό Παιδείας. Στον τελευταίο, η επιτροπή αναγνωρίζει το δικαίωμα επιβολής των ποινών της επίπληξης και του χρηματικού προστίμου, μόνο εάν η Σύγκλητος παραπέμψει την υπόθεση στο Υπουργείο. Από τον υπουργό Παιδείας αφαιρείται επίσης το δικαίωμα της προσωρινής απόλυσης των καθηγητών μέχρι τριών μηνών, που του παρείχαν οι Οργανισμοί του 1911. Σύμφωνα με την άποψη της επιτροπής, το Πειθαρχικό Συμβούλιο, αποτελούμενο από τη Σύγκλητο και δέκα ακόμη μέλη, εκ των οποίων τα πέντε ορίζεται να είναι μέλη του Αρείου Πάγου και τα άλλα πέντε από το Συμβούλιο της Επικρατείας, αποφαινεται για την προσωρινή ή οριστική απόλυση των καθηγητών^[33]. Οι προτεινόμενες ρυθμίσεις, κατά την παραδοχή ενός μέλους της επιτροπής, του Νικόλαου Πολίτη, διέπονται «*από της ιδέας της καθιέρωσης επιεικεστέρων διατάξεων και διαδικασιών διά τους καθηγητάς*»^[34].

Η ίδια λογική, των επιεικέστερων διατάξεων, θα μπορούσε κανείς να πει ότι διέπει επίσης τις προτάσεις της επιτροπής και στο ζήτημα της διδασκαλίας των καθηγητών, «*το ουσιώδες μέρος παντός Πανεπιστημιακού Οργανισμού*»^[35] κατά το χαρακτηρισμό της. Έτσι, προτείνει να καταργηθεί, διότι «*ουδέναν εκπλήρου σκοπόν*»^[36], το δικαίωμα του υπουργού Παιδείας να εγκρίνει το πρόγραμμα μαθημάτων των Σχολών, όπως όριζαν οι Οργανισμοί του 1911 (άρθρο 13), προκειμένου να εξαλειφθεί ο κίνδυνος, όπως αναφέρει στην έκθεσή της, η παροχή προς το Υπουργείο «*απεριορίστου εξουσίας εγκρίσεως του όλου ή μέρους*»^[37] του προγράμματος, να οδηγήσει στον περιορισμό της ελευθερίας της διδασκαλίας. Αναφορικά με τη διδασκαλία των τακτικών καθηγητών, στην έκθεση της επιτροπής καθορίζεται ότι κανένας καθηγητής δεν δικαιούται, χωρίς την έγκριση της Σχολής, να ορίσει υποχρεωτική θεωρητική διδασκαλία που να υπερβαίνει τις τέσσερις ώρες και φροντιστηριακή τις δύο ώρες εβδομαδιαίως^[38]. Παράλληλα, εισηγείται τη θέσπιση «*ιδιαιτέρων επ' αμοιβή μαθημάτων*»^[39] των τακτικών καθηγητών, που θα έχουν τη μορφή διαλέξεων ή πρακτικών ασκήσεων προορισμένων για τους πτυχιούχους ή τους διδάκτορες και θα διοργανώνονται στο χώρο του Πανεπιστημίου «*εν χρόνω διακοπών*»^[40].

Προς την κατεύθυνση επίσης, του καθορισμού των ορίων των υποχρεώσεων των τακτικών καθηγητών, κινείται η επιτροπή σχετικά με το «*ευσύννοπτο σύγγραμμα*», που οι Οργανισμοί του 1911 θέτουν για πρώτη φορά ως υποχρέωση των καθηγητών. Η επιτροπή προτείνει την κατάργηση της υποχρεωτικής έκδοσης συγγραμμάτων των καθηγητών εντός τριετίας από το διορισμό τους, όπως

προβλέπουν οι Οργανισμοί του 1911, κρίνοντάς την υποχρέωση αυτή ως «επιστημονικώς τι ακατάλληπτον»^[44]. Κινδυνολογεί σχετικά, υποστηρίζοντας ότι η «καταναγκαστική εντός τεταγμένου χρόνου σύνταξις και έκδοσις πλήρους συστήματος εκάστου διδασκομένου μαθήματος,» θα έχει ως αποτέλεσμα αφενός την παραγωγή συγγραμμάτων «άτινα θα φέρωσι μοιραίως και αναποδράστως την σφραγίδα της ατελείας»^[42], αφετέρου την παραμέληση των ακροάσεων των μαθημάτων από την πλευρά των φοιτητών^[43]. Στην πραγματικότητα, προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις εξετάσεις, είναι η πιστοποίηση της ακρόασης των μαθημάτων και φροντιστηριακών, πρακτικών ασκήσεων, την οποία οι πανεπιστημιακοί Οργανισμοί θέτουν για τους φοιτητές (άρθρο 13) και η επιτροπή διατηρεί, καθιερωμένου για το σκοπό αυτό μάλιστα, «του συστήματος των βιβλιαρίων ακροάσεως»^[44]. Κατά την άποψή της, άλλωστε, χωρίς την τήρηση γραπτών σημειώσεων, «η ακρόασις ουδένα έχει πρακτικόν σκοπόν.»^[45] Προκειμένου να στηρίξει την άποψή της χρησιμοποιεί ιδιαίτερος στην περίπτωση αυτή το συγκριτικό επιχείρημα^[46], επικαλούμενη «τα εννέα δέκατα των Καθηγητών» στην υπόλοιπη Ευρώπη, που «ουδαμώς απησχολήθησαν εις συγγραφὴν συστημάτων»^[47], για να καταλήξει: «Τι εἶδους μάλιστα εντύπωσις θα παραχθῇ και εν τη ξένη όταν γνωσθῇ ὅτι Καθηγηταὶ του Πανεπιστημίου κατεδικάσθησαν εντός τριετίας να συγγράψωσι τόσα συστήματα ὅσοι εἶναι οἱ διδάσκοντες»^[48]. Στην έκθεσή της, τελικώς, ακόμη και η αντιπρότασή της για την επιμήκυνση της χρονικής προθεσμίας συγγραφῆς των συγγραμμάτων από τριετία σε δεκαετία^[49], θα παραλειφθεῖ κατά την τελική διατύπωση του σχετικού άρθρου, ὅπως θα παραλειφθεῖ και η διετής διάρκεια διδασκαλίας κάθε μαθήματος, ὅριο που θέτουν στους τακτικούς καθηγητές για πρώτη φορά οι Οργανισμοί του 1911 (άρθρο 14). Με το ίδιο σκεπτικό προτείνει την απόληψη της διάταξης για την υποχρέωση του Πανεπιστημίου να εκδίδει τα συγγράμματα των καθηγητῶν του (άρθρο 14), «και δη και των ἐκτάκτων, ἀφ' ου ὁ Νόμος ΓΩΚΕ' ομιλεῖ γενικῶς περὶ Καθηγητῶν, ἀν οὔτοι προτιμῶσι τὴν τοιαύτην ἐκδοσιν»^[50].

Ζήτημα τριβῆς για το καθηγητικό σώμα του Πανεπιστημίου αποτελεί το ὄριο ηλικίας. Η υποχρέωση των τακτικῶν καθηγητῶν να αποχωρήσουν ἀπὸ το Πανεπιστήμιο στο 70^ο ἔτος της ηλικίας μεταβάλλεται ἀπὸ την επιτροπή σε «δικαίωμα προαιρετικῆς ἀσκήσεως»^[51]. Ο τακτικὸς καθηγητὴς που ἔχει συμπληρώσει το ὄριο ηλικίας μπορεί να παραμείνει στο Πανεπιστήμιο διατηρώντας ὅλες τις ἐξουσίες που του παρέχει η θέση του, παρὰ το διορισμὸ δευτέρου τακτικῶν καθηγητῆ σε δεύτερη ὁμοειδή προς την τακτική, ἑδρα. Ὅπως προβλέπει μάλιστα η επιτροπή, ιδιαίτερος στην περίπτωση κατὰ την οποία με την τακτική ἑδρα συνδέεται η λειτουργία κλινικῆς ἢ εργαστηρίου, ὁ «παλαιός» καθηγητὴς διατηρεῖ τὸν τίτλο του διευθυντῆ, ἐνὺ ο νέος διοριζόμενος καθηγητὴς καθίσταται υποδιευθυντῆς της κλινικῆς ἢ του εργαστηρίου^[52].

Εἶναι φανερὴ η προσπάθεια της επιτροπῆς να ἐδραιωθεῖ η θέση των τακτικῶν καθηγητῶν ἐντὸς της πανεπιστημιακῆς ἱεραρχίας, περιορίζοντας τα δικαιώματα των ἐκτακτων καθηγητῶν ως προς τη θέση και τὸ ρόλο τους στο Πανεπιστήμιο. Ουσιαστικά, ἐισηγείται τη μείωση προνομίων, τα ὁποῖα οἱ δύο πανεπιστημιακοὶ Οργανισμοὶ ἔχουν παραχωρήσει στους ἐκτακτους καθηγητές, με τὸ ἐπιχείρημα ὅτι οἱ προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις συντελοῦν «εἰς τὴν σκοπιμωτέραν του θεσμοῦ διαρρυθμίσιν»^[53], ἐφόσον ὁ θεσμὸς της ἐκτακτῆς καθηγεσίας χωρὶς να ἔχει δοκιμασθεῖ, θα ἀποτύχει στο ἐλληνικὸ Πανεπιστήμιο ἀν οἱ σχετικὲς διατάξεις μείνουν ἀμετάβλητες. Προς τὴν κατεύθυνση αὐτή, η επιτροπή ἀποκρούει τὴν υποχρεωτικὴ διδασκαλία των ἐκτακτων καθηγητῶν ἐπικουρικῶν ἐδρῶν. Σύμφωνα με τους Οργανισμοὺς του 1911, ὁ ἐκτακτος ἐπικουρικὸς καθηγητὴς ἀσκεῖ φροντιστηριακῶς τους φοιτητὲς μία φορά τὴν ἐβδομάδα στα ὑπὸ το τακτικῶν καθηγητῆ διδασκόμενα μαθήματα, δύο φορές διδάσκει ἐιδικὸ κλάδο τοῦ κύριου μαθήματος και μία φορά τὴν ἐβδομάδα ἀσκεῖ φροντιστηριακῶς τους φοιτητὲς σε αὐτόν (άρθρο 14 νόμου ΓΩΚΕ'). Η υποχρεωτικὴ αὐτὴ διδασκαλία των ἐκτακτων καθηγητῶν «ἐκρίθη ἐξοβελιστέα» ἀπὸ τὴν επιτροπή, ἀφὺ «καθορίζεται κατὰ τρόπον ἀπάδοντα εἰς τὴν ἐλευθερίαν τοῦ τρόπου της διδασκαλίας και εἰς τὴν μέθοδον τοῦ ἐπιστημονικῶς διδάσκειν»^[54]. Ἀποκλείει ἐπίσης, τους ἐκτακτους καθηγητὲς ἀπὸ τις διαδικασίες ἐκλογῆς των κοσμητῶρων των Σχολῶν, προκειμένου, ὅπως ἐπισημαίνει στην ἐκθεσή της, να μείνουν «ἀμέτοχοι των δυνάμενων πολλὰκις να προκύψωσιν ἐπὶ τούτου προσωπικῶν ζητημάτων ἐν τῇ Σχολῇ ὑπὸ τὴν ψήφον των μελῶν της ὁποίας ὑπὸκειται ὁ ἐκτακτος Καθηγητὴς ὅπως καταστή μόνιμος ἢ τακτικὸς.»^[55] Η ἐπισήμανση αὐτὴ της επιτροπῆς ἔχει ἐνδεχομένως πρακτικὴ ἀξία, ἀν κανεῖς τὴ συσχετίσει με τὴν πρότασή της για τὴ μονιμοποίηση των ἐκτακτων καθηγητῶν. Ἐπιχειρώντας να ἀνασκευάσει τις ὑπὸ «ὄρους προσωρινότητος», κατὰ τὸ χαρακτηρισμὸ της, συνθήκες πρόσληψης των ἐκτακτων καθηγητῶν, προτείνει τὴ μείωση της θητείας τοῦ ἐκτακτοῦ καθηγητῆ, «ὥστε ἡ θητεία ν' ἀποβῇ χρόνος δοκιμασίας της ἱκανότητος»^[56]. Ὡστόσο, ἡ δικαιοδοσία της ἀναγνώρισης τοῦ ἐπιστημονικοῦ κύρους τοῦ ἐκτακτοῦ καθηγητῆ περνάει στα χέρια των τακτικῶν καθηγητῶν^[57], καθόσον για τὴν ἀπόφαση «ὑπὲρ της διατηρήσεως τοῦ ἐκτάκτου Καθηγητοῦ»^[58] μετὰ τὸ πέρας της θητείας του, ἀπαιτεῖται ἡ πλειοψηφία τοῦ ὅλου ἀριθμοῦ των τακτικῶν καθηγητῶν της οἰκείας Σχολῆς. Ἀκόμη και ως προς τὸν καθορισμὸ των ἐδρῶν των ἐκτακτων καθηγητῶν, ἡ επιτροπή ἀφαιρεῖ ἀπὸ τὸν ὑπουργὸ Παιδείας τὸ δικαίωμα τῆς πρότασης, σύμφωνα με τὴν ἰσχύουσα νομοθεσία (άρθρο 9), θέτοντας μόνον ως ἀπαραίτητη προϋπόθεση τὴ γνωμοδότηση της

Συγκλήτου^[59], ενώ και ο χρόνος παραμονής τους στο Πανεπιστήμιο οριοθετείται αυστηρά. Αν η αποχώρηση των τακτικών καθηγητών στο 70^ο έτος αφήνεται στη δική τους προαίρεση, για τους έκτακτους καθηγητές η επιτροπή ορίζει διαφορετικά. Θέτει το 60^ο έτος της ηλικίας ως όριο υποχρεωτικής αποχώρησης^[60].

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η συγκρότηση μίας «γνωμοδοτικής επιτροπείας», αποτελούμενης καθ' ολοκληρίαν από καθηγητές και των πέντε Σχολών, αφήνει το ζήτημα της ανώτατης εκπαίδευσης στα χέρια του καθηγητικού σώματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο οποίο το Υπουργείο Παιδείας αναγνωρίζει κατ' αρχήν το δικαίωμα να γνωμοδοτεί για τα όποια προβλήματα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και να προτείνει λύσεις. Στις απόψεις και στις προτάσεις της επιτροπής υπερτερεί η καθηγητική ιδιότητα των έξι μελών της. Ως τακτικοί καθηγητές, λειτουργούν περισσότερο ως υποστηρικτές των «συμφερόντων» του καθηγητικού σώματος: με δεδομένη τη δυνατότητα αναπαραγωγής τους στο πλαίσιο ενός σχετικά αυτόνομου επιστημονικού πεδίου^[61], επιχειρούν να προασπίσουν τα δικαιώματα και να καθορίσουν τα όρια των υποχρεώσεων, όχι συνολικά του διδακτικού προσωπικού αλλά κυρίως της ανώτατης βαθμίδας του. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να κατανοήσει το γεγονός ότι τα πορίσματα της επιτροπής, απευθυνόμενα προς μία φιλελεύθερη κυβέρνηση, η οποία έχει διαμορφωμένο σύστημα ιδεών μεταρρυθμίζοντας την πανεπιστημιακή εκπαίδευση με τους ισχύοντες Οργανισμούς του 1911^[62], δεν υιοθετούνται τελικώς από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Η τελευταία, παρά τη διατυπωμένη ευχή στο τέλος της έκθεσης της επιτροπής, τα πορίσματα να αποτελέσουν για τον υπουργό και το Κοινοβούλιο «αφετηρίαν εις πεφωτισμένον έργον [...] ίνα κατά το λυσιτελέστερον συμπληρωθή και διασκευασθή η πανεπιστημιακή ημών νομοθεσία»^[63], αρκείται στην ψήφιση του νόμου 574 της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1914. Με αυτόν τροποποιούνται ελάχιστα σημεία των Οργανισμών του 1911^[64], σε αντίθεση με την έκθεση της επιτροπής, η οποία, κατά το σχόλιο του καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής, Παναγιώτη Καβαβιά, «μεταρρυθμίζει σχεδόν άρδην τους νόμους τούτους, παρουσιάζει δε όχι πλέον τροποποιήσεις αλλά νέον Νόμον»^[65]. Θα χρειαστεί να περάσουν εννέα χρόνια, ώστε με μία άλλη πολιτική παράταξη στην εξουσία και σε μία χρονική περίοδο κρίσιμη στην εξωτερική πολιτική της χώρας^[66], να μπορέσει το καθηγητικό σώμα του Πανεπιστημίου Αθηνών να επιβάλλει διά της νομοθετικής οδού, τους δικούς του όρους λειτουργίας του πανεπιστημιακού θεσμού. Ο νόμος 2905 «περί οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου»^[67], που ψηφίζεται το καλοκαίρι του 1922 και με τον οποίο θα νομοθετηθούν οι βασικότερες προτάσεις της επιτροπής του 1913, εκείνες που αφορούν στην ενοποίηση των δύο Πανεπιστημίων, στη σύνθεση της Συγκλήτου, στους θεσμικούς περιορισμούς στους έκτακτους καθηγητές, στο πειθαρχικό σύστημα των τακτικών καθηγητών, στο όριο ηλικίας και στην υποχρέωση συγγραφής συγγραμμάτων των τακτικών καθηγητών, είναι έργο των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών και κυρίως ενός μέλους της επιτροπής του 1913, του Δ. Παππούλια. Χαρακτηριστική είναι η σχετική προτροπή του καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής, Ν. Εξαρχόπουλου, προς τη Σύγκλητο, το Μάρτιο του 1922: «*Ας συγχαρούμεν αλλήλους, διότι επερατώσαμεν την επί του Οργανισμού εργασία ημών, και ας εκφράσωμεν ευχαριστίας προς τον κ. Παππούλιαν διά τον πεφωτισμένον ζήλον και την αφοσίωσιν μεθ' ην ηργάσθη όπως φέρη εις πέρας το έργον τούτο.*»^[68]

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνίου, Δ. (2004). *Απόστολος Γ. Αλεξανδρής: ο πρώτος υπουργός Παιδείας των Κυβερνήσεων Ελευθερίου Βενιζέλου*. Προφορική ανακοίνωση στο συνέδριο «Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου» (22-24/1/2004). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών «Ελευθέριος Βενιζέλος» & Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Βρυχέα, Α. & Γαβρόγλου, Κ. (1982). *Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης 1911-1981*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σύγχρονα θέματα.

Δημαράς, Α. (1980). Προθέσεις των πρώτων Κυβερνήσεων Βενιζέλου (1910-1913) στα εκπαιδευτικά. Ενδείξεις από νομοθετικά κείμενα. Στο *Μελετήματα γύρω από τον Βενιζέλο και την εποχή του*. Αθήνα: Εκδόσεις Φιλιππότη.

Έκθεσις επί της αναθεωρήσεως των πανεπιστημιακών νόμων υποβληθείσα τω υπουργώ υπό της προς τούτο κατασταθείσης εκ καθηγητών επιτροπείας. (1913). Αθήνα: Τυπογραφείο Σ. Κ. Βλαστού.

Καραμανωλάκης, Ευ. (2004). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης στην Ελλάδα. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών 1837-1932*. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ. & Μπερδούση, Ε. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Μεταρρυθμιστικά επεισόδια 1913, 1929, 1959, 1964, 1976/77, 1985 και 1997/98*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπουρνάζος, Σ. (2001). Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος. Στο Χατζηιωσήφ, Χ. (Επιμ.). *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*. Τόμος Α', Μέρος 2ο. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα.

Νόμος 2905 «Περί οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αριθμός φύλλου 127, 27/7/1922, τχ. Α'. Στο Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-1925). Τεκμήρια ιστορίας*. Τόμος Α' (1836-1925), σ. 425-534.

Νόμος 574 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των νόμων ΓΩΚΓ', ΓΩΚΕ' και Γ@Ξ^' [3966] περί οργανισμού των Πανεπιστημίων και 221 περί παρατάσεως της εγγραφής κλπ.». Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αριθμός φύλλου 15, 12/1/1915, τχ. Α'.

Νόμος ΓΩΚΓ' (3823) «Περί Εθνικού Πανεπιστημίου». Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αριθμός φύλλου 178, 12/7/1911, τχ. Α'. Στο Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-1925). Τεκμήρια ιστορίας*. Τόμος Α' (1836-1925), σ. 344-374.

Νόμος ΓΩΚΕ' (3825) «Περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αριθμός φύλλου 183, 17/7/1911, τχ. Α'. Στο Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-1925). Τεκμήρια ιστορίας*. Τόμος Α' (1836-1925), σ. 378-402.

Πρακτικά Συγκλήτου 1921-1922. Τόμος 33.

Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής [Π.Σ.Φ.Σ.] 1904-1914. Τόμος 9.

Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Διπλής Αναθεωρητικής Βουλής. (1911). Συνεδρίαση ΝΕ', 21/3/1911. Τόμος Α' (8/1/1911-12/7/1911). Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Σιμενή, Π. Α. (2004). *Φοιτητικές ταραχές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η περίπτωση των «γυμναστικών» του 1907*. Στα Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας εκπαίδευσης, Πάτρα, 1-3/10/2004. (Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών). CD-ROM.

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999). *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ολκός.

Εφημερίδες

«Τα τέλη των φροντιστηρίων», στην εφ. *Εστία*, 3/4/1913, έτος ΙΖ', αρ. 6882, σ. 2.

«Το Πανεπιστημιακόν», στην εφ. *Εστία*, 5/4/1913, έτος ΙΖ', αρ. 6884, σ. 2.

«Η έκθεσις της πανεπιστημιακής επιτροπής», στην εφ. *Εστία*, 15/12/1913. Έτος ΙΖ', αριθ. 7134, σ. 3.

«Η συζήτησις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων», στην εφ. *Νέα Ελλάς*, 10/3/1914. Έτος Α', αριθ. 181, σ. 5.

^[1] Νόμος ΓΩΚΓ' (3823) «Περί Εθνικού Πανεπιστημίου». Φ.Ε.Κ.178, 12/7/1911, τ. Α'. Νόμος ΓΩΚΕ' (3825) «Περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». Φ.Ε.Κ. 183, 17/7/1911, τ. Α'.

^[2] Συνεδρίαση ΝΕ', 21/3/1911. Στα *Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Διπλής Αναθεωρητικής Βουλής*. (1911). Τόμος Α' (8/1/1911-12/7/1911). Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, σ. 772.

^[3] Πρόκειται για δεκατέσσερα, αρχικά, νομοσχέδια που αφορούσαν στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης και άλλα τέσσερα που έπονταν. Από αυτά μόνο πέντε ψηφίστηκαν από τη Βουλή, αποτελώντας νόμους του κράτους. Ήταν οι νόμοι ΓΩΚΖ'/18 Ιουλίου 1911 «Περί διδασκηρίων», ΓΩΚΗ'/18 Ιουλίου 1911 «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου Δημοτικής Εκπαιδεύσεως» και ΓΞΑ'/14 Δεκεμβρίου 1911 «Περί τροποποιήσεως του νόμου ΓΣΑ', περί διδακτικών βιβλίων» και οι νόμοι ΓΩΚΕ' «Περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου» και ΓΩΚΓ' «Περί Εθνικού Πανεπιστημίου». Δημαράς, Α. (1980). Προθέσεις των πρώτων Κυβερνήσεων Βενιζέλου (1910-1913) στα εκπαιδευτικά. Ενδείξεις από νομοθετικά κείμενα. Στο *Μελετήματα γύρω από τον Βενιζέλο και την εποχή του*. Αθήνα: Εκδόσεις Φιλιππότη, σ. 31 και Μπουρνάζος, Σ. (2001). Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος. Στο Χατζηιωσήφ, Χ.

(Επιμ.). *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*. Τόμος Α΄, Μέρος 2ο. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα, σ. 244.

[4] Βλ. Δημαράς, Α. (1980), ό.π., σ. 32. Όπως πρόσφατα επισήμανε ο Δαυίδ Αντωνίου, σε ανέκδοτη ακόμη ανακοίνωσή του, στην πραγματικότητα τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου έχουν βασιστεί στα προηγούμενα νομοσχέδια για τις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, του Α. Αλεξανδρή. Η διαπίστωση αυτή δε μεταβάλλει, ωστόσο, την πρόθεση του νέου υπουργού Παιδείας να αποτυπώσει στην εκπαιδευτική πολιτική το δικό του στίγμα. Αντωνίου, Δ. (2004). *Απόστολος Γ. Αλεξανδρής: ο πρώτος υπουργός Παιδείας των Κυβερνήσεων Ελευθερίου Βενιζέλου*. Προφορική ανακοίνωση στο συνέδριο «Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου» (22-24/1/2004). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών «Ελευθέριος Βενιζέλος» & Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

[5] Βλ. Δημαράς, Α. (1980), ό.π., σ. 31

[6] *Έκθεσις επί της αναθεωρήσεως των πανεπιστημιακών νόμων υποβληθείσα τω υπουργώ υπό της προς τούτο κατασταθείσης εκ καθηγητών επιτροπείας*. (1913). Αθήνα: Τυπογραφείο Σ. Κ. Βλαστού, σ. 3.

[7] Ο Κωνσταντίνος Βασιλείου είχε διοριστεί στη Νομική Σχολή το 1911.

[8] Η επιτροπή κατά το πρώτο στάδιο της εργασίας της ανέθεσε στον Κ. Βασιλείου ως εισηγητή, το έργο της διατύπωσης των νομοθετικών μεταβολών και της σύνταξης της προκειμένης έκθεσης. Τη διατύπωση συγκεκριμένων, ελάχιστων, νομοθετικών μεταβολών ανέλαβαν οι Ν. Πολίτης, Δ. Αιγινήτης και Δ. Παππούλιας. Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 4, 5.

[9] Κατά το δεύτερο αυτό στάδιο των εργασιών της επιτροπής δε συμμετείχε ο Δημήτριος Αιγινήτης, ο οποίος στο διάστημα των πανεπιστημιακών διακοπών, όπως αναφέρεται στην έκθεση, απουσίαζε στην Εσπερία. Στο ίδιο, σ. 5.

[10] «Η έκθεσις της πανεπιστημιακής επιτροπής», στην εφ. *Εστία*, 15/12/1913. Έτος ΙΖ΄, αριθ. 7134, σ. 3.

[11] «Η συζήτησις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων», στην εφ. *Νέα Ελλάς*, 10/3/1914. Έτος Α΄, αριθ. 181, σ. 5.

[12] Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 6-7.

[13] Στο ίδιο, σ. 14.

[14] Σύμφωνα με τους Οργανισμούς του 1911, η Πανεπιστημιακή Σύγκλητος είναι δεκατετραμελής, αποτελούμενη από τον πρύτανη, τον αντιπρύτανη, τους πέντε κοσμήτορες των Σχολών, τους πέντε προκοσμήτορες και δύο άλλα μέλη εκλεγμένα από την ολομέλεια των Σχολών του Εθνικού Πανεπιστημίου.

[15] Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 15.

[16] Στο ίδιο, σ. 17.

[17] Στο ίδιο, σ. 20.

[18] Στο ίδιο, σ. 20-21.

[19] Στο ίδιο, σ. 25.

[20] Παρέχεται στον κοσμήτορα το δικαίωμα να ανακαλεί «εις την τάξιν» τον «απρεπώς ή προσβλητικώς» συμπεριφερόμενο κατά τη συνεδρίαση της Σχολής καθηγητή. Στο ίδιο, σ. 18-19.

[21] Στο ίδιο, σ. 32.

[22] Στο ίδιο, σ. 51.

[23] Στο ίδιο, σ. 81.

[24] Στο ίδιο, σ. 60.

[25] Στο ίδιο, σ. 53.

[26] Για τους φοιτητές της Θεολογικής, της Φιλοσοφικής και του Μαθηματικού τμήματος της Φυσικομαθηματικής Σχολής, στις οποίες αναγνωρίζει ότι οι φοιτητές δεν είναι κατά το πλείστον εύποροι, προβλέπει την καταβολή του μικρότερου φροντιστηριακού τέλους, ενώ εξαιρεί τελείως από την υποχρέωση αυτή, τους φοιτητές που προέρχονται από τις νέες επαρχίες και από τη Θράκη. Στο ίδιο, σ. 53, και «Το Πανεπιστημιακόν», στην εφ. *Εστία*, 5/4/1913, έτος ΙΖ΄, αρ. 6884, σ. 2.

[27] «Τα τέλη των φροντιστηρίων», στην εφ. *Εστία*, 3/4/1913, έτος ΙΖ΄, αρ. 6882, σ. 2.

[28] Σιμενή, Π. Α. (2004). *Φοιτητικές ταραχές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η περίπτωση των «γυμναστικών» του 1907*. Στα Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας εκπαίδευσης, Πάτρα, 1-3/10/2004. (Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών). CD-ROM.

[29] Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 128.

[30] Σταυριδίη-Πατρικίου, Ρ. (1999). *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ολκός, σ. 118.

[31] Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 22.

[32] Στο ίδιο, σ. 22.

- [33] Στο ίδιο, σ. 33-39.
- [34] Συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής, 9/12/1913. Στα *Πρακτικά Συνεδριών Φιλοσοφικής Σχολής 1904-1914*. Τόμος 9, σ. 264.
- [35] Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 61.
- [36] Στο ίδιο, σ. 62.
- [37] Στο ίδιο, σ. 63.
- [38] Στο ίδιο, σ. 76.
- [39] Στο ίδιο, σ. 72.
- [40] Στο ίδιο, σ. 80.
- [41] Στο ίδιο, σ. 67.
- [42] Στο ίδιο, σ. 69.
- [43] Στο ίδιο, σ. 68.
- [44] Στο ίδιο, σ. 63.
- [45] Στο ίδιο, σ. 68.
- [46] Αναλυτικότερα για τη χρήση του συγκριτικού παραδείγματος, βλ. Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ. & Μπερδούση, Ε. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Μεταρρυθμιστικά επεισόδια 1913, 1929, 1959, 1964, 1976/77, 1985 και 1997/98*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 20-22.
- [47] Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 67.
- [48] Στο ίδιο, σ. 69.
- [49] Στο ίδιο, σ. 71.
- [50] Στο ίδιο, σ. 71.
- [51] Στο ίδιο, σ. 39.
- [52] Στο ίδιο, σ. 40-41.
- [53] Στο ίδιο, σ. 25.
- [54] Στο ίδιο, σ. 66.
- [55] Στο ίδιο, σ. 17.
- [56] Στο ίδιο, σ. 25.
- [57] Καραμανωλάκης, Ευ. (2004). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης στην Ελλάδα. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών 1837-1932*. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 255.
- [58] Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 28.
- [59] Η σχετική διάταξη στην έκθεση της επιτροπής αναφέρει: «Ο καθορισμός των εδρών των εκτάκτων Καθηγητών θα γίνη εφ' άπαξ διά Β. Διατάγματος μετά γνωμοδότησιν της Συγκλήτου, μη υποχρεωτικήν διά τον Υπουργόν.» Στο ίδιο, σ. 28.
- [60] Στο ίδιο, σ. 40.
- [61] Βλ. Καραμανωλάκης, Ευ. (2004), ό.π., σ. 256.
- [62] Σε αυτό το διαμορφωμένο σύστημα ιδεών διακρίνονται, σύμφωνα με τη Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου, δύο κατευθύνσεις: κάποιες αρχές φιλελευθερισμού και μία σαφή τάση εκσυγχρονισμού. Βλ. Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999), ό.π., σ. 117.
- [63] Βλ. *Έκθεσις...* (1913), ό.π., σ. 138.
- [64] Οι κυριότερες μεταβολές αφορούν στη νέα σύνθεση του ανώτατου Συμβουλίου, το οποίο αποφαινεται για τις πειθαρχικές ποινές της πρόσκαιρης απόλυσης μέχρι ενός έτους και της οριστικής απόλυσης από την υπηρεσία, αποτελούμενο από τη Σύγκλητο του Πανεπιστημίου και ακόμη έξι μέλη του Αρείου Πάγου (άρθρο 2). Μία δεύτερη μεταβολή είναι ο καθορισμός της χρονικής προθεσμίας, εντός της οποίας οι τακτικοί καθηγητές οφείλουν να συγγράψουν σύγγραμμα, από τριετή σε πενταετή διάρκεια (άρθρο 3). Στις μεταβατικές διατάξεις (άρθρο 11) επιτρέπεται στον υπουργό Παιδείας, εντός ενός έτους από την ισχύ του νόμου, να διορίσει τους έκτακτους καθηγητές σε όλες ή ορισμένες από τις κενές έδρες, ύστερα από αιτιολογημένη πρόταση της οικείας Σχολής, χωρίς διαγωνισμό. Νόμος 574 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των νόμων ΓΩΚΓ', ΓΩΚΕ' και Γ@Ξ^' [3966] περί οργανισμού των Πανεπιστημίων και 221 περί παρατάσεως της εγγραφής κλπ.» Φ.Ε.Κ. 15, 12/1/1915, τ. Α'.
- [65] Συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής, 5/12/1913. Στα *Πρακτικά Συνεδριών Φιλοσοφικής Σχολής 1904-1914*. Τόμος 9. σ.260

^[66] Η κατάσταση που επικρατεί στο μικρασιατικό μέτωπο το καλοκαίρι του 1922, στρέφει την προσοχή όλων στον πόλεμο της Μικράς Ασίας. Βρυχέα, Α. & Γαβρόγλου, 1982, σ.28). *Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης 1911-1981*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σύγχρονα θέματα, σ.28

^[67] Νόμος 2905 «Περί οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου» Φ.Ε.Κ. 127, 27/7/1922, τ. Α'.

^[68] Συνεδρία 18^η, 22/3/1922. Στα *Πρακτικά Συγκλήτου 1921-1922*. Τόμος 33, σ. 324.

«Η καλλικέλαδος έδρα του αξιοτίμου κ. Όνου καθηγητού»: ο μυκτηρισμός του πανεπιστημιακού καθηγητικού σώματος από τον Εμμ. Ροΐδη

Αντώνιος ΣΜΥΡΝΑΙΟΣ,
Σχ. Σύμβουλος Π.Ε. , Δρ. Φιλοσοφίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την ίδρυση του αθηναϊκού Πανεπιστημίου το 1837 επιχειρήθηκε να εκπληρωθεί το παλαιό κοραϊκό αίτημα της εκπαιδευτικής εξομοίωσης με την Ευρώπη. Αλλά, σύντομα, οι εγγενείς δυσλειτουργίες του νεοελληνικού κράτους συμπεριέλαβαν και το Πανεπιστήμιο στη δίνη τους. Έτσι, ενώ ο σταθερός υπερελλαδικός προσορισμός του διατηρήθηκε σχεδόν άθικτος ολόκληρο το 19^ο αιώνα, το ίδιο διάστημα το ενδοελλαδικό σύνδρομο της κριτικής αλλά και της σάτιρας εναντίον του καθηγητικού σώματος αποτέλεσε μια ιδιαίτερα προσφιλή δημοσιογραφική έξη. Ανάμεσα στους επικριτές του ήταν και ο Εμμ. Ροΐδης (1836 – 1904), κυρίως μέσα από τα σατιρικά του σημειώματα στο περιοδικό *Ασμοδαίος* (1875 – 1876). Η αριστοκρατική του στάση απέναντι σε κάθε πτυχή του νεοελληνικού βίου, η έντονη ευρωπαϊκή αναστροφή του, το αίσθημα μορφωτικής υπεροχής που τον διακατείχε απέναντι στους συμπατριώτες του, η ανικανότητα του να καταρτιστεί σε πανεπιστημιακό επίπεδο (εξαιτίας της κώφωσης), αλλά και η εν γένει επαγγελματισμός της σάτιρας στην οποία προέβη κατά τη διάρκεια της ζωής του, αποτέλεσαν τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις του ροΐδιου μυκτηρισμού. Η αμάθεια ή η δοκησιοσοφία κάποιων καθηγητών, όπως λ.χ. ο Σαρίπολος, ο Τζιβανόπουλος ή ο Πύρλας, καθώς και η εγγενής διασύνδεση του ελλαδικού κομματισμού με τις έδρες του Πανεπιστημίου, ήταν απλώς τα προσχήματα για την άρθρωση μιας ανηλεούς σάτιρας, η οποία δοκίμαζε να εφαρμόσει, για άλλη μια φορά, τη γνωστή μέθοδο της «κολοκυνθοπληγίας» του J. Swift στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του 19^{ου} αιώνα.

ABSTRACT

With the establishment of the Athenian University in 1837 there was an attempt for the accomplishment of the old request of Korais of the educational emulation with Europe. But, soon, the University was included to the whirl of the intrinsic malfunctions of the modern Greek State. Thus, while its stable ultra-Greek destination was conserved almost entirely during the 19th century, at the same period the intra-Greek syndrome of critique and satire against the professional body constituted a particular valued journalistic practice. Among those who criticized it was Emmanuel Roidis (1836 – 1904), especially through his satiric notes in the periodical called Asmodaios (1875 – 1876). His aristocratic stance towards every fold of the modern Greek life, his intense European turnover, the feeling of cultural superiority against his compatriots, his disability (due to deafness) to be educated at a university level, as well as the professionalization of satire in which he proceeded during his life, constituted the fundamental conditions of Roidis' mock towards the university professional body. The illiteracy or the supposed wisdom of some professors, such as Saripolos, Tzivanopoulos or Pirlas, as well as the intrinsic connections of the Greek party spirit with the chairs of the University, were just the pretext for the articulation of a cruel satire of Roidis, which tried to apply, once again, the well-known method of "kolokinthoplia" of J. Swift to the case of university education of the 19th century.

Με την ίδρυση του αθηναϊκού Πανεπιστημίου στα 1837 επιχειρήθηκε από τις αρχές του νεοελληνικού κρατιδίου να εκπληρωθεί επιτέλους και το παλαιό κοραϊκό αίτημα της παιδευτικής εξομοίωσης με την Ευρώπη. Είναι γνωστό ότι η καποδιστριακή απόπειρα εισόδου της χώρας στην κοινωνία των

«πεπολιτισμένων εθνών» είχε εξαιρέσει αυτήν την τρίτη και υψηλότερη βαθμίδα από τον αναγκαίο για την αναγεννώμενη Ελλάδα εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μια επιλογή την οποία οι κοραϊκοί δε συγχώρησαν ποτέ. Έτσι, ο ερχομός των Βαυαρών, με την κραταιά πανεπιστημιακή παράδοση, γέμισε ελπίδες για την οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος αντάξιου και της μεγάλης αρχαιοελληνικής κληρονομιάς και της σύγχρονης δυτικοευρωπαϊκής ανέλιξης.

Σύντομα, όμως, οι πάγιες και εγγενείς δυσλειτουργίες της ελλαδικής πραγματικότητας συμπεριέλαβαν και το Πανεπιστήμιο στη δίνη τους. Κατ' αρχήν, η «*ταυτόχρονη αναγωγή και προς την αρχαιότητα και προς τη σύγχρονη Ευρώπη*» (Σκοπετέα, 1988, 136), ένας χαρακτηριστικός νεοελληνικός αλληθωρισμός, αλλά και η σύγκυση μεταξύ *παιδείας* και *εκπαίδευσης* στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, καθιστούσαν προβληματικό το περιεχόμενο της παιδείας και οδηγούσαν σε μια υπερφόρτιση της λέξης, η οποία τελικά έχανε το νόημά της. Επιπλέον, οι συχνότερες αλλαγές των Υπουργών Παιδείας και η απουσία μιας σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή, η, παρά τις δεδηλωμένες προθέσεις, ουσιαστική έλλειψη μιας «*οργανωμένης κρατικής ιδεολογίας που να διοχετεύεται μέσω του εκπαιδευτικού μηχανισμού στους Έλληνες πολίτες*» (Σκοπετέα, 1988, 139 – 140), επιδείνωσαν τη ρευστότητα και την αναποτελεσματικότητα της νεοελληνικής εκπαίδευσης, καθιστώντας την πολιτική ρητορεία για το ζήτημα αυτό πραγματικά τραγελαφική. Τέλος, η εισβολή στους πανεπιστημιακούς χώρους του ιού της πατρωνίας και του κομματισμού, καθώς και η πλειοδοσία στη δοκησιοφία και στην αμάθεια, συμπτώματα που γέμιζαν από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα τις σελίδες του τύπου, αποτύπωναν μια ζοφερή εικόνα για το αθηναϊκό Πανεπιστήμιο, η οποία σαγήνευε και προκαλούσε ολοένα και περισσότερο τους σατιρογράφους.

Μετά την πολιτειακή μεταβολή του Γεωργίου του Α', παρουσιάζεται μάλιστα μια αλματώδης επιδείνωση της κατάστασης του Πανεπιστημίου, καθώς συνειδητοποιείται πλέον η «*ανικανότητά του να επανδρώσει ικανοποιητικά την εκπαιδευτική μηχανή*», αλλά και η αποτυχία του να λειτουργήσει «*σαν κέντρο επιστημονικής έρευνας, που θα δικαίωνε τους αρχικούς πόθους ισοτιμίας πνευματικής με την Ευρώπη*» (Σκοπετέα, 1988, 150). Η νοσταλγία για τις «*παλιές καλές μέρες*» της οθωνικής διακυβέρνησης, χαρακτηριστική της γενικότερης απογοήτευσης που συνόδευε τα πρώτα τουλάχιστον χρόνια της βασιλείας του Γεωργίου, αφορούσε και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αφού κάποιοι έφτασαν να αναπολούν εκείνη την παλαιά και «*ηρωική γενιά των καθηγητών*», η οποία πλέον παρήλθε ανεπιστρεπτί. Έτσι, στα 1870, ο Αναστάσιος Βυζάντιος θα θρηνωδήσει την καχεξία του Εθνικού Πανεπιστημίου, που ήταν ομολογία της γενικότερης ελλαδικής καχεξίας:

«*Τοιούτοι καθηγηταί, τοιούτοι μαθηταί! Διδάσκονται σήμερον από των εδρών του πανεπιστημίου άνθρωποι, ων ημείς επ' ουδεμία αμοιβή δεν θα εστέργομεν να διορθώσωμεν τα χειρόγραφα, άνθρωποι, ων οι μιν φρονιμώτεροι δεν δημοσίευσαν τίποτε, οι δε αυθαδέστεροι εδημοσίευσαν τόσα μόνον, όσα εχρειάζοντο, όπως αποκτήσωσιν δίπλωμα εντελούς αγγραματοσύνης (...). Εξετελείσθη και το αξίωμα τούτο μετά των άλλων, και είναι, τη αληθεία, απορίας άξιον πως καταδέχονται εισέτι γεραρά τινα λείψανα της παλαιάς ζύμης να παραγκωνίζονται προς τοιούτους συναδέλφους*» (Σκοπετέα, 1988, 150).

Σε αυτή τη συλλογική σχεδόν καταδίκη του καθηγητικού σώματος, όπου οι ανίκανοι καθηγητές συνωθούνταν περίξ των λίγων αξίων, αλλά ανεπίτρεπτα ανεκτικών, συναδέλφων τους, παίρνει τη σκυτάλη, πέντε χρόνια αργότερα, από τις σελίδες ενός διάσημου αν και βραχύβιου περιοδικού, του *Ασμοδαίου*, ο πρύτανης των Ελλήνων σατιρικών συγγραφέων, ο Εμμ. Ροΐδης, μια πολυ-αιρετική προσωπικότητα που σημάδεψε όντως ανεξίτηλα τη συγγραφική παραγωγή του τέλους του 19^{ου} αιώνα. Ήταν πολλοί αυτοί που αισθάνθηκαν τον οξύ του κάλαμο, τη λεπτολόγο και ανηλεή χειρουργική του λαβίδα, η οποία, κάνοντας εξαντλητική χρήση του «*παρά προσδοκίαν γράφειν*», έπιπτε καταιγιστικά πάνω τους. Ακόμη και ένας από τους εξαιρετικά λίγους ευνοούμενους του, ο ποιητής Αριστοτέλης Βαλαωρίτης, ομολογούσε με δέος: «*Συ είσαι φοβερός άνθρωπος! Αλλοίμονον εις εκείνον τον οποίον συλλάβης αντιφάσκοντα, αρνούμενον παλαιάν τινα δοξασίαν! Τότε τον προσμένει άφευκτος θάνατος, οδυνηρόν μαρτύριον, καθώς εκείνο το οποίον εφεύρεν ο φίλος μου Αλήπασας δια τον Κατσαντώνην...*» (Ροΐδης, 1999, ο' - οα').

Ο Ροΐδης, λοιπόν, «*περιποιήθηκε*» ιδιαίτερα, όχι τον πανεπιστημιακό θεσμό, για τον οποίο ως κοραϊστής όφειλε να τρέφει απεριόριστο θαυμασμό, όσο τις προσωπικότητες, τις δραστηριότητες και τους λόγους των καθηγητών του. Το σκωπτικό του αυτό εγχείρημα είχε βέβαια τα όριά του. Ο Κων. Ασώπιος, ο Φίλ. Ιωάννου, ο Δ. Βερναρδάκης ήταν ανάμεσα στους λίγους εκείνους καθηγητές, οι οποίοι δικαίωναν τη θέση τους. Οι περισσότεροι όμως αποδεικνύονταν άχρηστοι για μια τέτοια αποστολή: «*Πεντακοσίας χιλιάδας δαπανώμεν κατ' έτος δραχμάς προς συντήρυσιν Πανεπιστημίου, απαρτιζόμενου κατά τα εννέα δέκατα εκ Πυρλών και Τζιβανόπουλων, διδασκόντων την νεολαίαν πως «άριστον μέσον προς απαλλαγήν από της φυλλοξήρης είναι ευχή εις τον Αγ. Τρύφωνα» και σκοπός των αεροστάτων η εγγυτέρα εξέτασις των ουρανίων σωμάτων*». Αν τα χρήματα αυτά από τριακονταετίας εξωδεύοντο εις πηγάδια, αντί Σαχάρας

ήθελον είναι όασις αι Αθήναι, οι δε ανωτέρω ευχέται εις τον Άγ. Τρύφωνα και εξετασται δι' αεροστάτου των ουρανίων σωμάτων, αντί βδελυρών κηφήνων, χρήσιμοι εις την κοινωνίαν υδροφόροι» (Ροΐδης, 1999, 188).

Η αναφορά, βέβαια, του Ροΐδη στις κρατικές σπατάλες για τέτοιους, ανάξιους της αποστολής τους, διαχειριστές του θεσμού γινόνταν μέσα στα πλαίσια της δημοσιογραφικής σκηνοθεσίας, με σκοπό να ψηλαφήσει και να τονώσει το λαϊκό σφυγμό της αγανάκτησης απέναντι στην πολυειδή ανέχεια της εποχής. Κατήγγειλε λοιπόν την κυβέρνηση, ρωτώντας λ.χ. σε ποιο άλλο μέρος του κόσμου υπήρχαν «*εικοσιδύο πληρωνόμεναι έδραι της ιατρικής*» (Ροΐδης, 1999, 187), ενώ καλούσε σε πανστρατιά τις «*τίμιες*», όπως τις αποκαλούσε εφημερίδες της εποχής του, στις οποίες περιελάμβανε τον *Αιώνα*, τις *Συζητήσεις*, την *Εκλεκτική*, τον *Νεολόγο*, την *Εφημερίδα*, την *Αλήθεια*, τη *Στοά* και τον *Εθνοφύλακα*, «*κατά της αμαθείας λυμαινομένης Πανεπιστήμιον, συντηρούμενον δια των φόρων και του ιδρώτος του λαού*» (Ροΐδης, 1999, 159). Αλλά, η δημοσιογραφική πένα της εποχής βοούσε ότι «*εν τω εθνικώ ημών Πανεπιστημίω, κατά παράδοξον ανοχήν η σοφία και η αγραμματοσύνη συζώσιν εν αδελφική αρμονία...*» (Ροΐδης, 1978, 157) και η ανταπόκριση του Ροΐδη σε μια τέτοια πρόκληση ήταν αναμενόμενη.

Βεβαίως, είναι γνωστό ότι η σατιρική του διάθεση δεν περιοριζόταν μόνο στο πανεπιστημιακό κατεστημένο. Όλοι οι νεοελληνικοί θεσμοί και τα ποικίλα μορφώματα που εκείνοι δημιουργούσαν πέρασαν από το στόχαστρο του οξυδερκούς αυτού συγγραφέα: η εκκλησία, η πολιτική, η ιδεολογία, η τέχνη, η δημοσιογραφία, τα κοινωνικά ήθη και οι ιδιαιτερότητες του ψυχισμού και της διάνοιας των συμπατριωτών του, ο πατριωτισμός, η τιμή και η αρετή, ο έρωτας και η αντιπολίτευση, το Σύνταγμα, οι ομογενείς και οι βουλευτές, αποτέλεσαν πάντοτε αντικείμενο οξύτατης και συχνά ανελέητης κριτικής. Η παιδεία όμως, κατά την πάγια σύγχυσή της με την εκπαίδευση, αποτελούσε πάντοτε γι' αυτόν ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο σατιρικής δεξιολογίας. Έτσι, τον πρώτο κιόλας μήνα της έκδοσης του *Ασμοδαίου* (19.1.1875), στο αλληγορικό «*Εμπορικόν Δελτίον*», ανάμεσα στα «*είδη του συρμού*» είναι πρόθυμος να περιλάβει και την Παιδεία, για την οποία επιγραμματικά αποφαινεται ότι την απαρτίζουν «*ολίγαι κάσσαι καλής ποιότητος εις διαμετακόμισιν, αλλ' εντελώς αζήτητοι. Το εξοδευμένον πράγμα κατωτάτης ποιότητος και εις μικράς τιμάς*» (Ροΐδης, 1978, 114).

Σύμφωνα με τον πρώτο βιογράφο του, τον ανιψιό του Α. Ανδρεάδη, «*η σύνταξις του Ασμοδαίου υπήρξεν η γέφυρα, ήτις οδήγησε τον Ροΐδην προς την πολιτικήν*» (Αγγέλου, 1979, 141). Κατά τη μετάβαση αυτή προς την πολιτική ευαισθητοποίηση εντάσσονται λοιπόν και οι πρώτες ροΐδιες διαπομπεύσεις των καθηγητών του Πανεπιστημίου. Ο λόγος είναι ότι οι καθηγητές αυτοί, πέρα από την όποια ανικανότητα ή δοκησιοφία τους, συνδέονταν άμεσα ή έμμεσα με κομματικές παρεμβάσεις και η κατάληψη της έδρας από μέρους τους ήταν, ή τουλάχιστον διατυμπανιζόταν ότι είναι, προϊόν μιας τέτοιας συναλλαγής. Ο Ροΐδης λοιπόν, μέσα από τον *Ασμοδαίο*, επιχείρησε να καταγγείλει την *αναισθησία* που έβλεπε να χαρακτηρίζει και τους κυβερνώντες αλλά και τους ευνοούμενους των κυβερνώντων καθηγητές, καθώς και την «*νεμομένην τον τόπον παντοδύναμον αγέλην*» του κομματισμού. Ισχυριζόταν λοιπόν ότι «*κατά ταύτης μόνης εκήρυξεν τον πόλεμον ο Ασμοδαίος και ήλπισεν εν τη απλότητι της καρδιάς του, ότι ρίπτων ακαταπαύστως μυίας εις το πινάκιον, όπερ παραθέτει το έθνος εις τους Πύρλας, Τζιβανόπουλους, Δαραλέξας, Θεοδώρους, Παγκράτας και Γαρδελίνους, ήθελε κατορθώσει ν' αηδιάσσει το φαγητόν. Αλλ' οι κύριοι ούτοι δεν είναι σικχασιάριδες*»! (Ροΐδης, 1978, 202).

Έτσι, ο Ροΐδης ψέγει λ.χ. τον Αλ. Κουμουνδούρο, γιατί διόρισε στο Πανεπιστήμιο ως καθηγητή της θεολογίας τον Κων. Κοντογόνη, όχι, βεβαίως, γιατί διακρινόταν για τις γνώσεις του στην εβραϊκή γλώσσα, αλλά απλώς για να «*τρέφεται δημοσία δαπάνη*». Μάλιστα, πρόβαλε την υπόθεση ότι ο ατυχής θεολόγος θα μπορούσε να είχε διοριστεί ακόμη και «*καθηγητής της ορχηστρικής*», αφού κατά την αιτιολογία του Κουμουνδούρου «*ούτος δεν έχη πόδας ίνα χορεύη, έχει όμως στόμα ίνα τρώγη*» (Ροΐδης, 1978, 166). Αλλά και ο καθηγητής της ιστορίας Σωκράτης Τζιβανόπουλος, ο οποίος διατεινόταν ότι «*ανεκάλυψε το κατά τον μεσαίωνα εμπόριον ... των Φοινίκων*», είχε τύχει και αυτός της «*αγαθοεργίας*» του ίδιου πολιτικού (Ροΐδης, 1978, 167). Ο Τζιβανόπουλος, μάλιστα, ήταν εκείνος, ο οποίος στο σύγγραμμά του με τίτλο «*Πολιτική Φιλοσοφία*» έγραφε αυτολεξεί ότι σκοπός του αεροστάτου είναι «*ν' ανέλθη ο άνθρωπος εις τον αιθέρα, όπως εξετάση εγγύτερον τα ουράνια συστήματα*» και ο Ροΐδης κατήγγειλε αυτήν την «*εγγυτέραν εξέτασιν των ουρανίων συστημάτων*» στην πτωχή Ελλάδα ως «*οπωσοούν ακριβοπληρωθείσαν*» (Ροΐδης, 1978, 169). Ο Χιώτης λοιπόν συγγραφέας θεωρούσε ότι επρόκειτο ακριβώς για ανθρώπους, οι οποίοι όφειλαν να κερδίζουν «*εντίμως τον άρτον αυτών διαπρέποντες ως ξυλοσχίσται ή αχθοφόροι*», αλλά πάντως όχι ως καθηγητές (Ροΐδης, 1978, 170).

Έτσι, η «*εμφανής*» αυτή ανεπάρκειά τους απέναντι στην ευρυμάθεια του Ροΐδη ήταν ικανή να δημιουργήσει έναν σατιρικό σπινθήρα, ικανό να συντρίψει την υπόληψή τους στο αθηναϊκό κοινό, όμως η συναλλαγή τους με τα κομματικά επιτελεία της εποχής παρείχε την αναγκαία πρόφαση για την εστίαση του ενδιαφέροντος του κοινού στην περίπτωση τους. Δηλαδή, η πολιτική πατρωνία ήταν ο πασιφανής,

κοινόχρηστος μύθος, μπρος στον οποίο τίποτε δεν ορωδούσε και ο Ροΐδης τον πρόβαλε έντεχνα για την περαιτέρω ενίσχυση του μυκτηρισμού του.

Στη Θεολογική Σχολή, εκτός από τον Κοντογόνη, σατιριζόταν και ο καθηγητής Νικ. Δαμαλάς για τις ογκώδεις πραγματείες τις οποίες συνέγραφε αλλά και υποσχόταν να συγγράψει, κάνοντας το Ροΐδη να αμφιβάλλει ειρωνικά, «*αν θέλη αρκέση ο ημέτερος βίος εις ανάγνωσιν του σπουδαίου τούτου συγγράμματος*» (Ροΐδης, 1978, 155).

Στην Ιατρική Σχολή, τα σκήπτρα της διακωμώδησης κατείχε ο Πύρλας. Ο Ροΐδης σατιρίζει τις έκδηλες κομματικές διασυνδέσεις του καθηγητή, οι οποίες μάλιστα τον αναγκάζουν να δημοσιεύσει και ένα ιδιαίτερο «*Πυρλαϊκόν Δελτίον*» αλλά, παράλληλα, και τις απόψεις του περί υγιεινής. Σύμφωνα λοιπόν με τον Πύρλα, «*η Αντιγόνη δεν έθαψε τον αδελφόν της κινηθείσα υπό στοργής προς τους νεκρούς και θρησκευτικόν καθήκον επιτελέσασα, αλλά φόβω μη μεταδοθή εν τη πόλει μίasma του νεκρού ατάφου μένοντος*». Έτσι, ο Ροΐδης, θεωρώντας πάντοτε τον Πύρλα «*θησαυρόν ανεξάντλητον*» αμάθειας, επιλέγει ότι ο καθηγητής με τις απόψεις του αυτές «*δυο τινά απέδειξε, πρώτον επέχυσε φως εις την επιστήμην της υγιεινής και δεύτερον ανύψωσε την μεγαλοφυΐαν του Σοφοκλέους, όστις από ένα τοιούτον ευτελή μύθον κατώρθωσε να πλάση την Αντιγόνην του*» (Ροΐδης, 1978, 193).

Αλλά και ο καθηγητής της Φαρμακολογίας Αφεντούλης συγκέντρωνε επίσης τα βέλη του Ροΐδη. Ο Αφεντούλης μάλιστα κατείχε τον επίμαχο ροϊδικό τίτλο του «*όνου πατριώτη*», γιατί φαινόταν να συγκροτεί εκείνο ακριβώς τον αντιπροσωπευτικό τύπο για τον οποίο έγραψε κάποτε ο Χιώτης συγγραφέας: «*Έκαστος τόπος έχει την πληγήν του, η Αγγλία την ομίχλην, η Αίγυπτος τας οφθαλμίας, η Βλαχία τας ακρίδας και η Ελλάς τον πατριωτισμόν*» (Ροΐδης, 1978, 196). Ο Αφεντούλης λοιπόν είναι ο καθηγητής εκείνος ο οποίος «*ογκάται*» με τρεις τρόπους: «*φιλολογικώς, επιστημονικώς, πατριωτικώς*». Για την πρώτη περίπτωση, το φιλολογικό ογκηθμό, αρκούσε στο Ροΐδη η κρίση του Αφεντούλη σε κάποιο ποιητικό διαγωνισμό της εποχής, στον οποίο ο καθηγητής της Φαρμακολογίας έφτασε στο σημείο να συμπεράνει ότι στα υποψήφια ποιήματα «*υπάρχουσιν ήχοι τινες, οι οποίοι αφεύκτως πρέπει να φευχθούν!*». Όσον αφορά τη δεύτερη περίπτωση, ο Ροΐδης επιμένει ότι «*οι δε επιστημονικοί ογκηθμοί του, οι άγνωστοι στους επιστήμονας, επιβάλλονται υπό το όνομα Φαρμακολογία εις πάντα φοιτητήν, ίνα μη αποτύχει εις τας εξετάσεις και εις πάντα υποψήφιον Αττικής ίνα επιτύχει εις τας εκλογάς*». Οι πατριωτικοί του όμως ογκηθμοί ήταν αυτοί που όφειλαν να αναβιβαστούν σε εξαιρετική περιωπή, γιατί ήταν «*αναντιρρήτως ηχηρότεροι*», «*αποπνέοντες άρωμα δάφνης του Ολύμπου και πίσσης πυρπολικού*». Τέλος, ο καθηγητής Αφεντούλης ελεγχόταν και για την κλοπή του δημοσίου χρήματος, εφόσον «*τακτικώς μεν μισθοδοτούμενος ως καθηγητής, ογκάται δε από της έδρας του ατάκτως, πολλάκις δε τρις μόνον ή τετράκις κατ' έτος*» (Ροΐδης, 1978, 197).

Έτσι, δινόταν η αφορμή στο Ροΐδη να προβάλλει ένα φανταστικό «*Διάταγμα των Απόκρεω*» κάποιου δήθεν «*Αντιβασιλέως του Μαρόκου*», στο οποίο ισχυριζόταν ότι θα έπρεπε να αναγραφεί: «*Αποφασίσαμεν και διατάσσομεν: Συνιστάται παρά τη Ιατρική Σχολή του Εθνικού Πανεπιστημίου ειδική έδρα της διακωμωδήσεως της ιατρικής. Ομοίως θέλομεν προσεχώς ικανοποιήσει τας λοιπάς σχολάς πλην της Φιλοσοφικής, περί ης ελάβομεν προ καιρού πρόνοιαν δια του εν αυτη διορισμού του κ. Τζιβανόπουλου*» (Ροΐδης, 1978, 183).

Αλλά στη Φιλοσοφική Σχολή, εκτός από τον Τζιβανόπουλο, δίδασκε και ο υπέρμαχος του αρχαϊσμού Κων. Κόντος, ο «*καθηγητής της ελληνικής υβρεολογίας*», όπως τον προσαγορεύει ο Ροΐδης, του οποίου ο Χιώτης σατιρογράφος προσπαθούσε επίμονα να εξευτελίσει την αποστολή ως «*γλωσσοαμύντορος*»: «*Ο πολός κ. Κόντος εξέδωσε κατ' αυτάς και άλλον ογκώδη τόμον. Οσάκις αναγινώσκωμεν σοφήν τινα ξυγγραφήν του Κροΐσου τούτου της ελληνικής σοφίας, το ύφος αυτού ευθύς ενθυμίζει ημάς την δημώδη παροιμίαν, καθ' ην εξ όλων των θνητών ο πλέον ανυπόδητος είναι ο υποδηματάς και ο ράπτης ο πλέον κουρελλιάρης*» (Ροΐδης, 1978, 194).

Σημαντική όμως θέση μέσα στο πλαίσιο αυτών των μυκτηρισμών κατείχε και ο γνωστός καθηγητής της Νομικής Σχολής Νικόλαος Σαρίπολος, τον οποίο ο Ροΐδης ονόμαζε απερίφραστα, μέσα από τις σελίδες του *Ασμοδαίου*, «*Ο Όνος καθηγητής*».

Είναι γνωστό ότι ο Χιώτης συγγραφέας χρησιμοποιούσε συχνά το σύμβολο του όνου, θέλοντας να πλήξη καταστάσεις ή πρόσωπα της επικαιρότητας, τα οποία συγκέντρωναν, κατά την αντίληψή του, τις περισσότερες από τις ιδιοτροπίες του συμπαθούς τετραπόδου: την ασχήμια, το φθόνο, το πείσμα, τον εγωισμό, την χαμέρπεια, την ανοησία κλπ. Μάλιστα, θεωρώντας τον όνο ως το χαρακτηριστικό σύμβολο των συμπατριωτών του, ανήγγειλε κάποτε στον *Ασμοδαίο* ότι σκόπευε να παρουσιάσει «*κατά σειράν τον όνον πολιτικόν, τον όνον καθηγητήν, τον μουσόληπτον όνον, τον υποψήφιον όνον, τον κομψόν όνον και τον όνον ομογενή*» (Ροΐδης, 1978, 118).

Ο Σαρίπολος, ως ο κατ' εξοχήν «*όνος καθηγητής*», διακρινόταν ιδιαίτερα για το ευμετάβλητο της γνώμης του, ήταν ακριβώς «*ο Πρωτεύς του δικαίου*» (Ροΐδης, 1978, 119), ο οποίος «*αλλάσσει τας γνώμας*

του ως τα υποκάμισα...Χθές μάλιστα, παρατηρήσαντες αυτόν μετά προσοχής, επείσθημεν ότι την γνώμην αλλάσσει συχνότερον του υποκαμίσου» (Ροΐδης, 1978, 118). Με την πρωτεϊκότητα όμως του καθηγητή ήταν συνδεδεμένη και η πλουτοθρία του, γιατί, «...αλλάσων φρόνημα κατά τας περιστάσεις, κατόρθωσεν να πλουτήσῃ και ν' ανεγείρῃ γοθθικόν πύργον, ὃν προτίθεται να περιφράξῃ και δια τάφρου προς πλειοτέραν ασφάλειαν των ἐκεῖ φυλασσομένων χειρογράφων και άλλων του θησαυρῶν» (Ροΐδης, 1978, 119). Ένα άλλο επίσης χαρακτηριστικό του ήταν, σύμφωνα πάντοτε με το Ροΐδη, η έκδηλη αλαζονεία του: «'Εγώ', 'Εγώ' και ουδέν άλλο κελαδεῖ ἀπὸ τριακονταετίας ἡ ἐγωιστικὴ ἐδρα του κ. Σαριπόλου» (Ροΐδης, 1978, 129, 130). Τέλος, ο καθηγητής αυτός της Νομικής, ενώ διακρινόταν για την αποστροφή του «προς τὴν ευπρέπειαν, τὴν λογικὴν και τὴν γραμματικὴν», εἶχε ως ἰδιᾶζων χαρακτηριστικό του τὴν υποτακτικότητα του προς τὴν εξουσία, στην οποία πρόσφερε τις νομικές του γνώσεις για να τὴν βγάλει ἀπὸ δύσκολες περιστάσεις. Ἐτσι, ο Ροΐδης μας πληροφορεῖ ὅτι «το ὑπουργεῖον λαβὼν ἀνάγκην δημίου προς σφαγιασμόν οχληροῦ τινος ἀρθροῦ του Συντάγματος, ἀδιστακτικῶς ἀπετάθη εἰς τὸν ἀξιότιμον ὄνον Καθηγητὴν ἵνα στήσῃ τὴν λαιμητόμον. Εὐτυχῶς ὁ πέλεκυς τῆς μηχανῆς ὠμοίαζε τὴν κεφαλὴν του σοφοῦ καθηγητοῦ, δὲν ἐκοπτε καθόλου» (Ροΐδης, 1978, 119).

Ο Ροΐδης μάλιστα θεωροῦσε ὅτι, ὅπως ἐσκίζαν το ἀφτί στα γερασμένα ἄλογα του γαλλικοῦ ἱππικοῦ τῆς εποχῆς και τα πουλοῦσαν στους καραγωγεῖς και τους αλογοφάγους, μια διαδικασία τὴν ὁποία οἱ Γάλλοι ὀνόμαζαν μετασχηματισμό (réforme), ἔτσι και ἡ κυβέρνηση ὀφείλε να ἐνεργήσῃ ἕναν «ἀντίστροφο» μετασχηματισμό στο Πανεπιστήμιο, «ἀπαλλάττουσα πλέον τους δυστυχεῖς φοιτητὰς ἀπὸ των κρότων τῆς καλλικελᾶδος ἐδρας του Σαριπόλου» (Ροΐδης, 1978, 120). Ὅμως, ἡ πώση του ἀπὸ τὴν καθηγητικὴ ἐδρα, τὸν Ἰούνιο του 1875, ἔδωσε και πάλι τὴν ἀφορμὴ στον Ροΐδη σκωπτικὰ να θρηνήσῃ, «διότι ἔχασε ἕν ἀκόμη ἀντικείμενον λόγου. Οὐδόλως πλέον δύνασθε να γράφητε περὶ Σαριπόλου, διότι Σαρίπολος ἀνευ ἐδρας δὲν ἐννοεῖται, ὡς ουδέν ὄνος ἀνευ σάγγματος» (Ροΐδης, 1978, 140).

Ποιοι ἦταν ὁμως οἱ λόγοι αὐτῆς τῆς ἀπολαυστικῆς ροΐδιας ἰοβολίας προς τὸ καθηγητικὸ σῶμα του Ἐθνικοῦ Πανεπιστημίου, στο τελευταῖο ἐκεῖνο τέταρτο του 19^{ου} αἰῶνα;

Στο πρῶτο που γυρνᾶει ο νους μας εἶναι, βεβαίως, ἡ ἴδια ἡ γενεαλογία του σατιρικοῦ πνεύματος: αὐτὴ ἡ ἀντεστραμμένη ἠθικολογία, αὐτὸ τὸ «μῖγμα ἠθικολογίας και χλευασμοῦ», σύμφωνα με τὸν Ἰταλὸ Καλβίνο (Μουλλάς, 1984, 20), στην ὁποία ἐδράζεται ἀκριβῶς ἡ μεταμφιεσμένη ἐπιθετικότητα του σατιρικοῦ. Γιατί δὲν ευθύνεται κυρίως ἡ ἐκάστοτε κοινωνικὴ πραγματικότητα, με τὶς ποικίλες ἀτέλειες και συμβάσεις τῆς, ἀλλὰ ἡ μανιχαϊστικὴ διαστολὴ που υφίσταται και ἐπιμελῶς καλλιεργεῖται ἐντὸς του σατιρικοῦ συγγραφέα ἀνάμεσα στην ἐπιθυμία ἐνὸς ἀνέφικτου ἰδανικοῦ και στην υλοποίησή του ἐδῶ και τώρα, τὴ στιγμὴ ἀκριβῶς που τὸ ἐπιζητεῖ ὁ σατιρικός και με τους ὅρους και τὶς προϋποθέσεις που ἐκεῖνος ἀρέσκει να ἐπιβάλλει. Ἡ σάτιρα ἀποτελεῖ μια μορφή πουριτανισμοῦ, ἡ διακωμῶδηση μιας βαθιάς ἀντινομίας και μιας βαθιάς λαχτάρας για ὁλοκλήρωση, για καθολικέυση, για βεβαιότητα και προοπτικὴ. Ἡ σάτιρα ἀποτελεῖ τὸ ευφυές προϊόν μιας ἀκηδίας, ἡ ὁποία γεννᾶται πάνω στα ερείπια τῆς συνάντησης μιας ὀρθολογικῆς διάνοιας που ὀλοένα ἐπιζητεῖ να οἰκοδομεῖ με μια ἀνορθολογικὴ πραγματικότητα που μονίμως αὐτοαποδομεῖται. Και ὁ Ροΐδης, ὄντας ἐξαιρετικὰ ευαίσθητος, μια φυσιογνωμία ἐξ ὁλοκλήρου εἰρωνικὴ, ἔχοντας ἀπορροφήσῃ ὡς τα τρίςβαθα τὴν προτεσταντικὴ του ἀγωγή, τὴν ὁποία υπέστη στο «Ἑλληνικὸν Λύκειον» τῆς Ερμούπολης, ὅπως σε ἕνα ἄλλο μας κείμενο εἶχαμε ἐπιχειρήσει να τεκμηριώσουμε (Σμυρναῖος, 2006, 13 – 58), χειρίστηκε αὐτὴν τὴ βαθιὰ του ἀντινομία σε τέτοιο βαθμό, ὥστε να τὴν καταστήσῃ στο τέλος «επάγγελμα».

Ένας δεῦτερος λόγος, ὁ ὁποῖος συνδέεται στενά με τὸν πρῶτο, ἦταν ἡ ἀπογοήτευση του Ροΐδη ἀπὸ τὸν ἐξευτελισμό τῆς ἀποστολῆς του Ἐθνικοῦ Πανεπιστημίου, του περὶφημου δηλαδὴ «ἐκπολιτισμοῦ τῆς Ανατολῆς», τῆς εἰρηνόφιλης, μορφωτικῆς διείσδυσης του ἐλληνισμοῦ στην ἀντίπερα ὄχθη του Ἀρχιπελάγους. Ὦντας ἕνα πνεῦμα μεγαλοῖδεατικό, παρὰ τὴν σαρκαστικὴ ἀντιμετώπιση που ἐπιφύλασσε και σε αὐτὴν κάποτε τὴ Μεγάλῃ Ἰδέᾳ, δὲν μπορούσε να ἀνεχθεῖ ἕνας τόσο ἀπαξιωμένος θεσμός να ἀποτελέσει τὸν προπομπὸ μια τέτοιας μεγαλειώδους ἀποστολῆς. Ἡ κραταιὰ ἠθικολογικὴ διάσταση τῆς προσωπικότητάς του, τὸν βοηθοῦσε να οἰκοδομήσῃ μέσα στην παροιμιώδη και ἀνυπόφορη ἐλλαδικὴ ρευστότητα αὐτὴν τὴ «θρηνωδία του ἰδανικοῦ», ὅπως τὴν ὀνομάσαμε αλλοῦ: αὐτὴ τὴ λαχτάρᾳ, τὴν ἀσβεστή δίψα, για τὴν ἐγερση μιας ἰδέας, ἐνὸς προσανατολισμοῦ, για τὴν ἐκσκαφὴ ἐνὸς θεμελίου, για τὴν ἀνάληψη μιας ἱερῆς ἀποστολῆς του ἐλληνισμοῦ.

Ὁ σατιρικός πληθωρισμός του Χιώτη συγγραφέα ἀποτελοῦσε ἀκριβῶς μια πλειοδοσία ἀπόγνωσης για τὸν ἀναγκαστικὸ ἐγκλεισμό του μέσα σε μια χώρα, ἡ ὁποία, ὄντας ἤδη πολὺ μακριὰ ἀπὸ τὸ μεγαλειώδες παρελθόν τῆς Ἑλληνικῆς Ἐπανάστασης, δὲν ἦταν ἀκόμη ἱκανὴ να ἀρθρώσῃ οὔτε καν τὸ αἶτημα ἐνὸς ἰδανικοῦ, γιατί ἔμοιαζε ἀκριβῶς να μὴν αἰσθάνεται τὴν ἴδια τὴν ἀναγκαιότητά του, σε ἀντίθεση με τὴ σύγχρονή του Εὐρώπη, ἡ ὁποία ἐπάσχε ἀκριβῶς ἀπὸ τὴν «πνευματικὴ νόσο» που ὁ ἴδιος ὁ Ροΐδης ὀνόμαζε «δίψα του ἰδανικοῦ».

Έτσι, το Πανεπιστήμιο της Αθήνας αποδεικνυόταν πολύ ισχνό για να αναλάβει μια τέτοια αποστολή την οποία φαινόταν να υποστηρίζει, κυρίως αρνητικά, και ο Ροΐδης. Ήταν συνήθως οι ανεπαρκείς, αλαζόνες, μικρόνοες και ματαιόσπουδοι καθηγητές, ο Σαρίπολος, ο Κόντος, ο Τζιβανόπουλος, ο Πύρλας ή ο Αφεντούλης, οι οποίοι πρόβαλαν άτεχνα μια καταγέλαστη γνωστική προπτεία και ο Ροΐδης ξεκλειδώνοντας σαρκαστικά τα κείμενά τους και τις δραστηριότητές τους μεγέθυνε στο έπακρο τις αστοχίες τους. Η αριστοκρατική του στάση απέναντι σε κάθε πτυχή του νεοελληνικού βίου και η εξασφαλισμένη, μέχρι την εποχή των Λαυρεωτικών, οικονομική του αυτάρκεια τον ωθούσε να αντιμετωπίζει με υπεροψία την άγνοια, την αφέλεια, την προπτεία και τους άνομους βιοποριστικούς ή πλουτοθηρικούς ελιγμούς των συγχρόνων του.

Ένας τρίτος λόγος για αυτόν τον ιοβόλο μυκτηρισμό των καθηγητών του Πανεπιστημίου θεωρούμε ότι ήταν τα αισθήματα μειονεξίας και υπερανάπληρωσης που κυοφορούσε μέσα του ήδη από την εφηβική του ηλικία, εξαιτίας της σωματικής του ανικανότητας να λάβει οποιαδήποτε πανεπιστημιακή κατάρτιση.

Ενώ λοιπόν είχε όλες τις προϋποθέσεις να αποκτήσει μια γερά θεμελιωμένη μόρφωση στα καλύτερα πανεπιστήμια της Ευρώπης, εφόσον ήταν γόνος πλούσιας μεγαλοαστικής οικογένειας, ήταν ιδιαίτερα ευφυής και απαλλαγμένος υποχρεώσεων, η κώφωσή του τον εμπόδισε να συνεχίσει τις σπουδές του: στο Βερολίνο, στο οποίο μετέβη μετά τη Σύρο, προσπάθησε μάταια για ενάμισι χρόνια να ακροασθεί τις παραδόσεις στο εκεί πανεπιστήμιο και έκτοτε εγκατέλειψε για πάντα την θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Αυτή η αποτυχία γιγάντωσε μέσα του την επιθυμία για αυτομόρφωση, με συνέπεια να αποκτήσει σύντομα μια ευρύτατη πνευματική καλλιέργεια, την οποία, βεβαίως, με κάθε ευκαιρία διατυμπάνιζε. Έτσι, η διάσταση ανάμεσα στην προσωπική του ανικανότητα να αποκτήσει τυπικούς τίτλους σπουδών, σε αντίθεση με τους διαπομπευόμενους απ' αυτόν καθηγητές, και το αίσθημα της προσωπικής του υπεροχής σε μια ευρωπαϊκών προδιαγραφών ευρυμάθεια, απέναντι στην καθηγητική δοκησιοφία, συνιστά μια ερμηνευτική κλείδα του σατιρικού του καταιγισμού. Με κριτήριο και αυτήν τη διάσταση λοιπόν προσέλαβε τον πανεπιστημιακό θεσμό και τα πρόσωπα που τον διαχειρίζονταν, διύλισε τις σχέσεις τους και αξιολόγησε την προσφορά τους.

Ο Εμμ. Ροΐδης, αυτή η παράδοση φυσιογνωμία του ελληνικού 19^{ου} αιώνα, με τις βαθιές πουριτανικές ρίζες και την εξαιρετικά ελευθεριάζουσα διαχείριση των καρπών τους, επεφύλαξε στο καθηγητικό σώμα του Εθνικού Πανεπιστημίου μια ευφυή λειωρία, εφαρμόζοντας και σε αυτό τη, γνωστή και από τα άλλα σατιρικά του εγχειρήματα, μέθοδο της «κολοκυνθοπληγίας» του αγαπημένου του συγγραφέα Jonathan Swift. Έζησε μέσα σε μια ατμόσφαιρα σατιρικής έξης και ώθησε την ανατρεπτική της δυναμική στο έπακρο. Το αν οι προσωπικότητες του Σαρίπολου, του Κόντου, του Τζιβανόπουλου ή του Πύρλα οφείλουν να εξαντληθούν αποκλειστικά μέσα στους μυκτηρισμούς του Ροΐδη μένει να το αναδείξει, βεβαίως, κάποια άλλη ιστορική έρευνα. Ας κρατήσουμε όμως το εξής: σε κάθε κριτική και, πάνω απ' όλα, σε κάθε σατιρική προσέγγιση προσώπων, κειμένων ή δραστηριοτήτων εμφιλοχωρεί πάντοτε ένας αμοιβαίος και τραγικός συνάμα παρασιτισμός ανάμεσα στα δυο μέρη, η έρευνα του οποίου μπορεί πιθανόν να προσπορίσει ενδιαφέροντα και γόνιμα στοιχεία για μια επανεξέταση των αγιοποιημένων ή δαιμονοποιημένων μορφών του ιστορικού παρελθόντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγέλου, Άλκης (1979) *Εμμανουήλ Ροΐδης, στο Σάτιρα και Πολιτική στη νεώτερη Ελλάδα. Από το Σολωμό ως τον Σεφέρη*. (Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Σχολής Μωραΐτη).

Μουλλάς, Παν. (1984) *Για το ήθος και το ύφος του Ροΐδη. Τρία σημειώματα, Διαβάζω*, 96, σσ. 17 – 20.

Ροΐδης, Εμμ. (1978) *Άπαντα*, τόμ. Β' (1868 – 1879). (Αθήνα, Ερμής).

Ροΐδης, Εμμανουήλ (1999) *Σκαλαθύρματα*, επιμ. Άλκης Αγγέλου. (Αθήνα, Εστία).

Σκοπετέα, Έλλη (1988) *Το Πρότυπον Βασίλειον και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830 – 1880)*. (Αθήνα, Πολύτυπο).

Σμυρναίος, Αντώνης (2006) *Μετέωρος Ζήλος. Προτεσταντική προπαιδεία και νεοελληνική εκπαίδευση κατά το 19^ο αιώνα*. (Αθήνα, Ψηφίδα).

Η περίπτωση των πανεπιστημιακών μουσείων στην Ελλάδα από την ίδρυσή τους, το 1837 έως το 1974

Σοφία ΤΡΟΥΛΗ
Αρχαιολόγος-Μουσειολόγος
Υπ. Δρ. Παν/μίου Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα Πανεπιστημιακά μουσεία αποτελούν ειδική κατηγορία Μουσείων. Πρόκειται για Συλλογές αντικειμένων, που είναι προσαρτημένες στα Εργαστήρια των Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Οργανώνονται εξ αρχής με βασικό κριτήριο επιλογής των αντικειμένων τις διδακτικές τους δυνατότητες. Απευθύνονται σε εξειδικευμένο κοινό, τους φοιτητές, μένουν ωστόσο κάποιες ώρες την εβδομάδα ανοιχτά στο ευρύτερο κοινό. Η ιστορική τους εξέλιξη συνυφαίνεται με την ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Εξετάζοντας, κατά συνέπεια την εξέλιξη των Πανεπιστημιακών Μουσείων, προκύπτουν πληροφορίες για την ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στην Ελλάδα τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα οργανώθηκαν με βάση τις εμπειρίες του εξωτερικού και έτσι δεν ήταν τυχαίο ότι σε αρκετά τμήματά τους προσαρτήθηκαν από την έναρξη της λειτουργίας τους Μουσεία, ως χώροι συμπληρωματικής διδασκαλίας. Για παράδειγμα, με τον Οργανισμό του Πανεπιστημίου, το 1837, προτεινόταν η συγκέντρωση των συλλογών Φυσικής Ιστορίας και η μέριμνα ανεύρεσης οικοδομημάτων για τη στέγασή τους. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι αυτές οι Συλλογές αποτέλεσαν τον πυρήνα των Πανεπιστημιακών Μουσείων Φυσικής Ιστορίας που λειτούργησαν για χρόνια ως μοναδικά Μουσεία αυτού του είδους στην Ελλάδα.

ABSTRACT

The University Museums constitute a special case of Museums. In reality, they are collections of objects that are depended from the Laboratories of University Departments. Their Collections are organized according to the teaching value of the collected objects. They are addressed to specialized audience, to students, professors and researchers, yet they are opened to the general public. Their development paralleled the development of Universities. Therefore, the study of their history could give us informations of the history of the University Education in Greece.

In Greece the Universities are organized under the european model. So, it was normal that the first University Departments would incorporate and organize Museums and Collections, as spaces of complementary education. For example, by the Regulation of the function of the University of Athens in 1837, it was proposed the accumulation of collections of Natural History and the charge of finding a building for the housing of these Collections. These Collections constituted the core of the University Museums of Natural History, which were the only Museums of Natural History in Greece for a long time.

Τα Πανεπιστημιακά Μουσεία αποτελούν ειδική κατηγορία Μουσείων. Πρόκειται για συλλογές αντικειμένων που έχουν συσταθεί εξ αρχής για διδακτικούς σκοπούς και είναι προσαρτημένες σε αντίστοιχα Εργαστήρια των Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Απευθύνονται σε εξειδικευμένους επισκέπτες, σε καθηγητές, φοιτητές και ερευνητές, χωρίς ωστόσο να είναι απρόσιτα στο ευρύτερο κοινό, όσον αφορά τουλάχιστον στην ελεύθερη πρόσβαση. Κοινός σκοπός τους είναι η αναζήτηση της γνώσης, η παραγωγή της και η μετάδοσή της μέσα από την παρατήρηση των φυσικών φαινομένων αλλά και των ανθρώπινων έργων (Lourenço, 2005) .

Αναφέρω πολύ σύντομα ότι οι πρώτες Πανεπιστημιακές Συλλογές στον κόσμο ιδρύθηκαν στην Ευρώπη (Lourenço, 2003 & Lourenço, 2005) ^[1]. Το έντονο ενδιαφέρον για τις φυσικές επιστήμες ήταν η αφορμή που οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων Βοτανικών Κήπων και Μουσείων Φυσικής Ιστορίας σε μεγάλα εκπαιδευτικά ιδρύματα στα τέλη του 16^{ου} και τον 17^ο αιώνα, ενώ παράλληλα οργανώθηκαν και συλλογές έργων τέχνης (Boylan, 1999 & Lourenço, 2005) ^[2]. Το 1683 ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης το Ashmolean Museum. Επρόκειτο για το πρώτο σύγχρονο Πανεπιστημιακό Μουσείο (Schaer, 1993 & Lourenço, 2005). Ήταν ένα μόνιμο ίδρυμα με συλλογές ιστορίας, φυσικής ιστορίας και νομισματικής, ανοικτές στο κοινό. Για τη λειτουργία του φρόντιζε το Πανεπιστήμιο. Ο κύριος σκοπός του Μουσείου ήταν η προώθηση της μελέτης των Φυσικών Επιστημών και ήταν στενά συνδεδεμένο με τη διδασκαλία και την πειραματική εργασία (Οικονόμου, 2003). Ωστόσο, κυρίως ο 18^{ος} και 19^{ος} αιώνας χαρακτηρίστηκαν ως η χρυσή εποχή των Πανεπιστημιακών Μουσείων (Lourenço, 2005). Τότε ιδρύθηκαν τα πρώτα Πανεπιστημιακά Μουσεία και Συλλογές και στην Ελλάδα.

Τα ελληνικά Πανεπιστημιακά Μουσεία και οι Συλλογές ξεπερνούν σήμερα τα εκατό στον αριθμό. Περιλαμβάνουν μια ευρύτατη ποικιλία θεματικών ενοτήτων. Μερικά από αυτά είναι μάλιστα και μοναδικά στο είδος τους στον ελληνικό χώρο ^[3]. Η ιστορική εξέλιξη αυτών των Μουσείων και Συλλογών συνυφαίνεται, όπως είναι λογικό, με την ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2006). Η εξέταση των στοιχείων της ίδρυσής τους δεν προσφέρει πληροφορίες μόνο για τις ιδιαιτερότητές τους, αλλά και γενικότερα για την ιστορία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Γι' αυτό, στην παρούσα ανακοίνωση θα επιχειρήσω μια σύντομη χρονολογική αναδρομή στην ιστορία της ίδρυσης αυτών των Μουσείων και Συλλογών κατά Πανεπιστημιακό Ίδρυμα έως και την Μεταπολίτευση. Επιπλέον θα παρουσιάσω μερικές διαπιστώσεις που απορρέουν από αυτήν την αναδρομή και έχουν σκοπό κυρίως να τροφοδοτήσουν μια πιο συστηματική έρευνα στο μέλλον.

Επειδή η λειτουργία των Πανεπιστημιακών Μουσείων και Συλλογών δεν σημείωσε κάποια σημαντική διαφοροποίηση από την ίδρυση τους μέχρι τη δεκαετία του 1970, σκέφτηκα, στο πλαίσιο της σημερινής ανακοίνωσής μου, να εξετάσω αυτήν την μακρά περίοδο. Τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα που είχαν ιδρυθεί έως και το 1974 ήταν : το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, η Ανωτάτη Γεωπονική Σχολή Αθηνών, η Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Σπουδών ή αλλιώς το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, η Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών (Πανεπιστήμιο Πειραιά), η Πάντειος Σχολή Πολιτικών Επιστημών στην Αθήνα, η Ανωτάτη Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών Θεσσαλονίκης (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ^[4]. Πανεπιστημιακά Μουσεία και Συλλογές οργανώθηκαν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και στα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων και Πάτρας.

Πριν από την αναδρομή στην ιστορία των πρώτων Πανεπιστημιακών Μουσείων και Συλλογών στην Ελλάδα, αξίζει να αναφερθεί η ίδρυση της Ιονίου Ακαδημίας στην αγγλοκρατούμενη Κέρκυρα, το 1808, και η λειτουργία της ως Εκπαιδευτικού Ιδρύματος πανεπιστημιακού επιπέδου από το 1824 (Βώρος, χ.χ.). Σ' αυτήν προσαρτήθηκαν τέσσερα Μουσεία, το Μουσείο Αρχαιολογίας και Καλλιτεχνίας, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, το Μουσείο Ανατομίας και το Μουσείο Χημείας και Φυσικής, αλλά και ένας Βοτανικός Κήπος, με σκοπό να συμβάλλουν στην πρακτική διδασκαλία των φοιτητών (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 2005). Όμως, το 1864, με την παραχώρηση των Επτανήσων από την Αγγλία στην Ελλάδα, η ελληνική κυβέρνηση προχώρησε στην κατάργηση της Ιονίου Ακαδημίας (Βακαλόπουλος, 1987). Μέρος των Συλλογών της αγοράστηκε από ιδιώτες και παραχωρήθηκε αργότερα σε Μουσεία του Πανεπιστημίου Αθηνών (Συντακτική Επιτροπή, 1/6/2004) ^[5].

Στο ελεύθερο ελληνικό κράτος τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα οργανώθηκαν με γνώμονα τις εμπειρίες του εξωτερικού και έτσι δεν ήταν τυχαίο ότι σε αρκετά τμήματά τους προσαρτήθηκαν ήδη από την ίδρυσή τους ως χώροι συμπληρωματικής διδασκαλίας τα Μουσεία. Άλλωστε το πρώτο Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ιδρύθηκε την περίοδο της Βαυαροκρατίας (Βακαλόπουλος, 1987). Η ίδρυση του τοποθετείται στο πλαίσιο της ευρύτερης προσπάθειας των Βαυαρών για την οργάνωση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα (Μπουζάκης, 1987 & Μπουζάκης 2006).

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύθηκε το 1837 (Ζώρας, 1/5/2002). Στον *Οργανισμό* λειτουργίας του, προβλεπόταν η συγκρότηση συλλογών αντικειμένων για διδακτικούς σκοπούς. Μεταξύ άλλων για την εργαστηριακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών προτεινόταν η δημιουργία συλλογών Ζωολογίας, Ορυκτολογίας, Μαθηματικών και Φυσικών Οργάνων και η μέριμνα ανεύρεσης οικοδομημάτων για τη στέγάσή τους (Δερμιτζάκης, Τριανταφύλλου, 2001).

Το έδαφος, ήδη, είχε προετοιμαστεί με τον Νόμο της 10/22 Μαΐου 1834 «*περί επιστημονικών και τεχνολογικών συλλογών, περί ανακαλύψεως και διατηρήσεως των αρχαιοτήτων και της χρήσεως αυτών*»,

που συντάχθηκε από τον Ludwig von Mauer (Mauer, 1976). Σύμφωνα με αυτόν τον Νόμο προβλεπόταν η ίδρυση «*Ταμείου*»^[vii] χειρουργικής, αντικειμένων φυσικής ιστορίας και εργαλείων μαθηματικο-φυσικών και πολυτεχνικής συλλογής. Αν και με τον συγκεκριμένο νόμο δινόταν βαρύτητα κυρίως στην οργάνωση των αρχαιολογικών συλλογών και στην προστασία και διαχείριση των αρχαιοτήτων, εκδηλωνόταν και η θέληση της πολιτείας για την ίδρυση επιστημονικών και τεχνολογικών συλλογών. Αρχισαν, λοιπόν, να οργανώνονται στα αντίστοιχα Εργαστήρια του Πανεπιστημίου οι πρώτες Οργανοθήκες, που περιείχαν συλλογές αντικειμένων, με σκοπό την εκπαίδευση και την έρευνα μέσα από την παρατήρηση.

Παράλληλα, το 1835 με το Β.Δ. "*περί συστάσεως νεοφυτειών*", προβλεπόταν η ίδρυση του Βοτανικού Κήπου του Πανεπιστημίου Αθηνών στο κτήμα Χασέκη πάνω στην Ιερά Οδό (ΧΣ1 & ΣΕ, 1/7/2004). Επρόκειτο ουσιαστικά για το πρώτο μουσειακό ίδρυμα του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο, όπως αναφερόταν στο διάταγμα, «*θέλει χρησιμεύσει εις την Φυσικοϊστορικήν Εταιρείαν, τα ιατρικά σχολεία και τα ανώτερα εκπαιδευτήρια*» (Δερμιτζάκης, Τριανταφύλλου, 2001).

Εντωμεταξύ, στις 16 Απριλίου του 1835 ιδρύθηκε η Φυσιογραφική Εταιρεία ή Εταιρεία της Φυσικής Ιστορίας από τον φυτολόγο Fraas, τον Landerer και πολλούς άλλους φυσιοδίφες (ΧΣ1). Η εταιρεία αυτή έθεσε τις βάσεις για την ίδρυση του Φυσιογραφικού Μουσείου ή του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας. Το Μουσείο αυτό περιλάμβανε βοτανικές, ζωολογικές, ανθρωπολογικές, ορυκτολογικές και παλαιοντολογικές συλλογές. Το υλικό του προήλθε από αγορές και προσφορές ζώων, φυτών, ορυκτών, πετρωμάτων και απολιθωμάτων.

Λόγω οικονομικών δυσκολιών η Φυσιογραφική Εταιρεία, παραχώρησε το 1858 τις συλλογές αυτές στο Πανεπιστήμιο. Το ίδιο έτος στις 17/8/1858 εκδόθηκε ο Κανονισμός του Φυσιογραφικού Μουσείου από τους Ηρ. Μητσόπουλο, Θ. Ορφανίδη και Ο. Heldreich (ΧΣ1). Οι μελέτες και οι ενέργειες και των τριών αντρών συνέβαλαν ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του Φυσιογραφικού Μουσείου (Πομονή, 2005).

Μετά από δέκα χρόνια, το 1868 η Βοτανική Συλλογή του Φυσιογραφικού Μουσείου αποσπάστηκε για να αποτελέσει ξεχωριστό Μουσείο (ΧΣ1). Το 1892, στο Φυσιογραφικό Μουσείο δημιουργήθηκε Πετρογραφικό και Ορυκτολογικό Εργαστήριο και στο Φυτολογικό αντίστοιχο Φυτολογικό Εργαστήριο. Το 1908, και οι υπόλοιπες συλλογές του Φυσιογραφικού Μουσείου διαχωρίστηκαν, αποτελώντας η καθεμία ξεχωριστό μουσείο. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν τα Μουσεία Ορυκτολογίας-Πετρογραφίας, Παλαιοντολογίας-Γεωλογίας και Ζωολογίας.

Το Μουσείο Ορυκτολογίας-Πετρολογίας είχε πρώτο επιμελητή τον καθηγητή Κ. Κτενά. Το Μουσείο Παλαιοντολογίας-Ζωολογίας είχε πρώτο διευθυντή τον καθηγητή Θ. Σκούφο, ο οποίος το εμπλούτισε διενεργώντας ανασκαφές στην Μεγαλόπολη. Τέλος το Μουσείο Ζωολογίας είχε πρώτο διευθυντή τον καθηγητή Ν. Αποστολίδη. Σύμφωνα μάλιστα με μια πηγή ήδη μέχρι το 1930 είχε δεχτεί πάνω από 12000 επισκέπτες (ΧΣ1).

Ο κεντρικός πυρήνας τω συλλογών του Μουσείου Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας άρχισε να δημιουργείται από το 1838 ως «*Ταμείον Οργάνων*» (ΧΣ1 & ΧΣ3)^[viii]. Από το 1890 η συλλογή άρχισε να λειτουργεί στο κτήριο του Παλαιού Χημείου (Δερμιτζάκης, Τριανταφύλλου, 2001)^[ix]. Ήταν το μοναδικό Μουσείο στο είδος του έως το 1978, που ιδρύθηκε το Τεχνικό Μουσείο στη Θεσσαλονίκη^[x].

Το Μουσείο Ανατομίας ή αλλιώς Ανατομικών Ταμείον ιδρύθηκε το 1840 ως τμήμα του Εργαστηρίου Περιγραφικής Ανατομίας της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τον καθηγητή Δαμιανό-Γεώργιο Ντράσκα (ΣΕ, 1/6/2004). Συλλογές ανατομικών παρασκευασμάτων, καθώς και παλιών οργάνων και ανατομικών εργαλείων αποτελούσαν τα εκθέματά του.

Από την Ανθρωπολογική Εταιρεία δημιουργήθηκε το 1886 το Ανθρωπολογικό Μουσείο (ΣΕ, 15/5/2004). Επρόκειτο για μια συλλογή αντικειμένων που αναφέρονταν στη φυσική και πολιτισμική ανθρωπολογία (Λουκάτος, 1978). Ήταν από τα πρώτα Μουσεία Ανθρώπου στην Ευρώπη. Επίσης ήταν το μόνο Μουσείο του Πανεπιστημίου Αθηνών που λειτουργούσε ως αυτοτελής θεσμοθετημένη μονάδα με την προοπτική να αποτελέσει ολοκληρωμένη ερευνητική και εκπαιδευτική πανεπιστημιακή μονάδα (περίπου όπως το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στο Παρίσι).

Το 1932 δημοσιεύτηκε ο Νόμος 5343 «*περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών*» (Δερμιτζάκης, Τριανταφύλλου, 2001). Σύμφωνα με αυτόν ήταν νομοθετημένα τα εξής επτά Μουσεία: Ορυκτολογίας και Πετρολογίας, Ζωολογίας, Παλαιοντολογίας και Γεωλογίας, Βοτανικής, Ανθρωπολογίας, Εγκληματολογικό και ο Βοτανικός Κήπος. Ενώ υπό νομοθετική ρύθμιση βρίσκονταν το Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΣΕ, 11/5/2004)^[xi], Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης (ΣΕ, 1/3/2004)^[xii], Βιβλικής Αρχαιολογίας (Ιωαννίδη, 15/4/2004)^[xiii], Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας (ΧΣ3)^[xiv], Ιστορίας της Παιδείας (ΣΕ, 1/3/2005)^[xv], Ανατομίας (ΣΕ, 1/6/2004)^[xvi] και Λαογραφίας^[xvii].

Το 1932-1933 άρχισε να συγκροτείται το Εγκληματολογικό Μουσείο από τον καθηγητή Ιατροδικαστικής Ι. Γεωργιάδη στο Εργαστήριο της Ιατροδικαστικής και της Τοξικολογίας (Ιωαννίδη,

1/2/2004). Ιδρύθηκε με σκοπό την καταγραφή της ιστορίας του εγκλήματος στον ελληνικό χώρο μέσα από τη συλλογή διαφόρων πειστηρίων. Ήταν ένα από τα λίγα Μουσεία που δεν έμεναν αρκετές μέρες ανοικτά στο κοινό και δεν είχαν μόνιμο εκθεσιακό χώρο. Αυτό συνέβαινε ίσως λόγω του αντικειμένου του (Stamatoroulou, 2003)^[xviii]. Παρ'όλα αυτά φαίνεται ότι το 1936 ο Γεωργιάδης εισηγήθηκε και κέρδισε την καταβολή εισιτηρίου από τους επισκέπτες για την οικονομική συντήρηση του Μουσείου (Ζώρας, 1/2/2006).

Μόνο το 1941 ιδρύθηκε στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας το Μουσείο Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης, ως παράρτημα των Διδακτικών Συλλογών Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Δερμιτζάκης, Τριανταφύλλου, 2001 & ΣΕ, 1/3/2004)^[xviii]. Σκοπός της ίδρυσής του ήταν η διδασκαλία των φοιτητών.

Ο Βοτανικός Κήπος «*Ιουλίας και Αλέξανδρου Ν. Διομήδους*» ιδρύθηκε το 1951 στην περιοχή Χαϊδαρίου, ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, και συνέβαλε στην προώθηση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας παράλληλα με τον Βοτανικό Κήπο (Δερμιτζάκης, Τριανταφύλλου, 2001).

Το Μουσείο Υγιεινής ιδρύθηκε το 1952 στο εργαστήριο Υγιεινής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τον καθηγητή Υγιεινής Γερ.Αλεβιζάτο. Επρόκειτο να φανεί «*χρήσιμο για την υγειονομολογική διαφώτιση*» (Κοκκίνης, 1979)^[xix] των φοιτητών και των ερευνητών, καθώς την περίοδο εκείνη η Ελλάδα αντιμετώπιζε προβλήματα λοιμωδών νοσημάτων, ελονοσία κ.λπ.(ΧΣ 4).

Το 1964 οργανώθηκε στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας Συλλογή αντικειμένων του βίου και της τέχνης του λαού από τον καθηγητή Γεώργιο Σπυριδάκη (Λουκάτος, 1978) για τη χρήση της Συλλογής στη διδασκαλία του μαθήματος της Λαογραφίας (Βελιώτη-Αλεξοπούλου, 1994) .

Το 1969 ιδρύθηκε στη Σχολή Θεολογίας το Μουσείο Βιβλικής και Χριστιανικής Αρχαιολογίας και Τέχνης ή Βιβλικοαρχαιολογικό Μουσείο (Ιωαννίδης, 2004 & Δερμιτζάκης, Τριανταφύλλου, 2001). Η ιδέα ανήκε στον καθηγητή Βασίλειο Βέλλα, που είχε αρχίσει τη δημιουργία ανάλογης συλλογής από το 1966, προκειμένου να συμβάλει στην αισθητοποίηση των αντίστοιχων μαθημάτων.

Το 1920 ιδρύθηκε η Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Επιστημών ή Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΧΣ2). Το 1926, ιδρύθηκε το Εμπορευματολογικό Μουσείο στη Σχολή, το οποίο λειτούργησε δύο χρόνια μετά (Κοκκίνης, 1979). Ήταν το μοναδικό Μουσείο αυτού του είδους στην Ελλάδα^[xx]. Οι συλλογές του περιλάμβαναν στερεά και υγρά καύσιμα, δομικά υλικά και μάρμαρα, κεραμεικικά προϊόντα, απορρυπαντικά, σπόνγους, μεταλλουργικά προϊόντα, χρώματα, τρόφιμα κ.λπ.. Τα εκθέματα συνόδευαν επεξηγηματικοί και στατιστικοί πίνακες και φωτογραφίες των σταδίων της παραγωγής

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε το 1925 (ΧΣ5). Με πρωτοβουλία του καθηγητή της λαογραφίας Στίλπωνα Κυριακίδη και με τη βοήθεια μιας εξωπανεπιστημιακής επιτροπής άρχισε να συγκροτείται από τον επόμενο κιόλας χρόνο, το 1926, λαογραφική συλλογή. Το 1928 ιδρύθηκε το Λαογραφικό Μουσείο. Πρωταρχικός σκοπός του ήταν η διδασκαλία των φοιτητών σε θέματα λαϊκού πολιτισμού (Λουκάτος, 1978 & Βελιώτη-Γεωργοπούλου, 1994), με έμφαση στον σύγχρονο παραδοσιακό πολιτισμό του βορειοελλαδικού χώρου (ΧΣ6). Χαρακτηριστικά ο Κυριακίδης ισχυριζόταν ότι ο σκοπός του Μουσείου ήταν τριπλός: διδακτικός, επιστημονικός και πρακτικός (Λουκάτος, 1978).

Το 1928 άρχισε η πρώτη πανεπιστημιακή ανασκαφή στο Δίον της Μακεδονίας από τον πρότανη του Πανεπιστημίου Γιώργιο Σωτηριάδη (Αρχαιολογία, 1989) και τον καθηγητή Αντώνιο Κεραμόπουλο (Επτά Ημέρες, 2001). Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αρχαιολογική ανασκαφή συνδυαζόταν με τους διδακτικούς σκοπούς του πανεπιστημιακού μαθήματος. Λίγο αργότερα, το 1938, σειρά είχε η Βεργίνα. Το ανασκαφικό και εκπαιδευτικό έργο του Α.Π.Θ. ανέλαβε σε αυτόν τον χώρο ο καθηγητής Κωνσταντίνος Ρωμαίος. Ο ίδιος ίδρυσε το 1930, το Μουσείο Εκμαγείων του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας (Στεφανίδου-Τιβεριού, χ.χ.) καθώς «*θεωρούσε αδιανόητο να γίνονται μαθήματα Αρχαιολογίας χωρίς αυτά να συνοδεύονται, εκτός των άλλων από εποπτικό υλικό*» (Τιβέριος, 1999 & Γκαζή, Νούσια, 2003). Η απόφαση της ίδρυσης του είχε παρθεί το 1927, «*ώστε η διδασκαλία της αρχαίας τέχνης να γίνεται αρτία και εποπτική*». Επρόκειτο για το μεγαλύτερο μουσείο στο είδος του. Περιλάμβανε 600 εκμαγεία αγαλμάτων και αναγλύφων, καθώς και μια συλλογή από πρωτότυπα έργα αρχαίας ελληνικής τέχνης.

Στο ίδιο Πανεπιστήμιο, στο Τμήμα Γεωλογίας, ιδρύθηκε το 1927 το Μουσείο Γεωλογίας και Παλαιοντολογίας (ΧΣ7) και στο Τμήμα Βιολογίας το 1930, το Μουσείο Ζωολογίας από τον καθηγητή Γ. Αθανασόπουλο (ΧΣ7) και λίγο αργότερα το Βοτανικό Μουσείο (ΧΣ7).

Το 1944 άρχισε να λειτουργεί στο Α.Π.Θ. το δεύτερο στην Ελλάδα Εργαστήριο Ιατροδικαστικής και Τοξικολογίας, ενώ ταυτόχρονα ξεκίνησε και η συγκρότηση του αντίστοιχου Εγκληματολογικού Μουσείου από τον καθηγητή Κ. Ηλιάκη με σκοπό την εκπαίδευση των φοιτητών (ΧΣ7).

Έξι χρόνια αργότερα, το 1950, στη Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος άρχισε να συγκροτείται η Συλλογή άγριας πανίδας από τον καθηγητή Ι. Παπαϊωάννου (ΧΣ7)^[xxi]. Η Συλλογή όμως

άρχισε να οργανώνεται μετά την ίδρυση του Εργαστηρίου Άγριας Πανίδας και Ιχθυοπονίας Γλυκέων Υδάτων το 1975.

Ο Δασοβοτανικός κήπος του Α.Π.Θ. ιδρύθηκε με πρωτοβουλία του Εργαστηρίου Δασικής-Γεωβοτανικής της Σχολής Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος το 1964 στην περιοχή του Φοίνικα για την εκπαίδευση των φοιτητών (ΧΣ8).

Μολονότι δεν ανήκει στην ομάδα των Πανεπιστημιακών Μουσείων, αλλά είναι ένα από τα ιδρύματα που βρίσκονται υπό την αιγίδα του Α.Π.Θ, αναφέρω το Τελλόγλειο Ίδρυμα. Ιδρύθηκε το 1972 με τη δωρεά της συλλογής έργων τέχνης, καθώς και ολόκληρης της περιουσίας του Νέστορα και της Αλίκης Τέλλογλου στο Α.Π.Θ. και άνοιξε τις πύλες του στο κοινό το 1999 (www.auth.gr/teloggion) .

Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων ιδρύθηκε το 1964 ως παράρτημα της αντίστοιχης Σχολής του Α.Π.Θ (ΧΣ9). Η Λαογραφική Συλλογή άρχισε να οργανώνεται στη Φιλοσοφική Σχολή τον επόμενο χρόνο, το 1965, από τον καθηγητή Λαογραφίας Δημήτριο Λουκάτο (Λουκάτος, 1978) για την «εποπτική διδασκαλία και άσκηση των φοιτητών στο μάθημα της λαογραφίας» (Βελιώτη-Αλεξοπούλου, 1994). Λίγα χρόνια αργότερα, το 1970, με τον Ν.Δ. 746/70 ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ως ανεξάρτητο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Το 1977 ιδρύθηκε το Λαογραφικό Μουσείο και Αρχείο με σκοπό την εποπτική διδασκαλία και άσκηση των φοιτητών, τη διασφάλιση και συντήρηση των αντικειμένων, τη μεθοδική έκθεση αυτών, την οργάνωση και τον συστηματικό εμπλουτισμό των συλλογών του (ΧΣ10 & Μπάδα, 2003).

Το Πανεπιστήμιο Πατρών ιδρύθηκε το 1964 και άρχισε να λειτουργεί το Ακαδημαϊκό έτος 1966-1967. Έναν χρόνο αργότερα απέκτησε το πρώτο του Μουσείο. Ήταν το Ζωολογικό Μουσείο, που άρχισε να συγκροτείται από το 1968 στο Τμήμα Βιολογίας (ΧΣ11). Έπειτα στο ίδιο Τμήμα ιδρύθηκε το Βοτανικό Μουσείο (Theologi-Gouti, 2000). Και τα δύο κατοχυρώθηκαν νομοθετικά το 1973.

Στη διάρκεια της έρευνας για τη σύνθεση αυτού του σύντομου ιστορικού της ίδρυσης των ελληνικών Πανεπιστημιακών Μουσείων και Συλλογών έκανα τις παρακάτω διαπιστώσεις.

Πρώτη διαπίστωση: Μέχρι το 1974 είχαν ιδρυθεί δεκατέσσερα μουσεία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ένα στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, οχτώ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ένα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και δύο στο Πανεπιστήμιο Πάτρας. Παρατηρείται μια συγκέντρωση Πανεπιστημιακών Συλλογών και Μουσείων στις μεγαλύτερες πόλεις και τα μεγαλύτερα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα αυτήν την πρώτη περίοδο λειτουργίας τους.

Δεύτερη διαπίστωση: Τα πρώτα Πανεπιστημιακά Μουσεία που ιδρύθηκαν στην Ελλάδα περιείχαν κυρίως συλλογές φυσικής ιστορίας. Έως το 1974 υπήρχαν δεκατέσσερα Πανεπιστημιακά Μουσεία και Συλλογές Φυσικής Ιστορίας συμπεριλαμβανομένων των Βοτανικών Κήπων, πέντε Μουσεία σχετικά με την Ιατρική, έξι Μουσεία σχετικά με την Αρχαιολογία και τη Λαογραφία και ένα Εμπορευματολογικό. Παρόμοια ήταν η κατάσταση και στην Ευρώπη. Η πλειοψηφία των Πανεπιστημιακών Μουσείων διέθετε συλλογές φυσικής ιστορίας. Φαίνεται όμως ότι η ίδρυση των συλλογών φυσικής ιστορίας δεν ήταν εύκολη υπόθεση στην Ελλάδα, λόγω του αρχαιοελληνικού φιλοσοφικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης και της άποψης που επικρατούσε ότι οι φυσικές επιστήμες ήταν ξένες προς την ανθρωπιστική παιδεία. Αναφέρω ότι από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του Πανεπιστημίου Αθηνών η Φυσικομαθηματική Σχολή ήταν τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής μέχρι και το 1904 (Κατσίκας, Θεριανός, 2004). Οι λιγοστοί καθηγητές του Φυσικομαθηματικού Τμήματος προσπαθούσαν να το «απελευθερώσουν» από τη φιλοσοφική κατεύθυνση και να το προσδώσουν φυσιογραφικό χαρακτήρα (Πομονή, 2005) .

Τρίτη διαπίστωση: Η ίδρυση Πανεπιστημιακών Αρχαιολογικών Μουσείων και Συλλογών φαίνεται ότι καθυστέρησε στην Ελλάδα. Το γεγονός αυτό αποτελεί έμμεση επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι άφθονες δημόσιες Αρχαιολογικές Συλλογές και τα Μουσεία επιτελούσαν αυτόν τον εκπαιδευτικό ρόλο, καλύπτοντας την ανάγκη ίδρυσης αντίστοιχων πανεπιστημιακών. Όταν, ιδρύθηκαν οι πρώτες Αρχαιολογικές Πανεπιστημιακές Συλλογές ακολούθησαν τα μουσειολογικά πρότυπα των μεγάλων Αρχαιολογικών Μουσείων, δίνοντας έμφαση κυρίως στην προβολή της ιστορίας της αρχαίας ελληνικής τέχνης με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα το Μουσείο Εκμαγείων του ΑΠΘ. Διαπιστώνεται έτσι πως η μελέτη της αρχαιολογίας ακόμα και στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδεόταν στα πρώτα χρόνια ίδρυσης των Πανεπιστημιακών Αρχαιολογικών Μουσείων και της έναρξης των πρώτων πανεπιστημιακών ανασκαφών με την μελέτη της ιστορίας της αρχαίας ελληνικής τέχνης και την προβολή των πιο γνωστών αριστουργημάτων της αρχαιότητας.

Τέταρτη Διαπίστωση: Τα Πανεπιστημιακά Μουσεία, σε συνδυασμό με το Εργαστήρια που προσαρτήθηκαν σε αυτά, συνέβαλαν στην προώθηση νέων και δύσκολων επιστημονικών πεδίων στο ελληνικό πανεπιστήμιο, όπως η φυσική ανθρωπολογία και η εγκληματολογία. Επιπλέον, η προσπάθεια εμπλουτισμού των συλλογών φυσικής ιστορίας βοήθησε στην οργανωμένη εξερεύνηση του ελληνικού

χώρου στον τομέα της βοτανικής, της γεωλογίας, της μεταλλευτικής, της παλαιοντολογίας, της φυσικής ανθρωπολογίας, της εθνολογίας αλλά και της λαογραφίας. Άλλωστε, ήταν εύλογο να δοθεί βάρος στην ίδρυση Συλλογών και Μουσείων στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα σε τομείς που η έρευνα πεδίου ήταν αναπόσπαστο μέρος της (Theologi-Gouti, 2001).

Πέμπτη διαπίστωση: Η επιλογή της παραδοσιακής μουσειογραφικής τοποθέτησης επικρατούσε μέχρι τη δεκαετία του 1970 στα ελληνικά Πανεπιστημιακά Μουσεία. Συστηματικές Συλλογές με βάση το είδος και τον τύπο των αντικειμένων ήταν τοποθετημένες μέσα σε προθήκες και οργανωθήκες. Βασικός σκοπός τους ήταν η υποστήριξη της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και της επιστημονικής έρευνας. Χαρακτηριστικό αυτών των Μουσείων ήταν ότι δεν υπήρχε εξειδικευμένο προσωπικό στη μουσειολογία για τη συγκρότησή τους. Τα περισσότερα Πανεπιστημιακά Μουσεία και Συλλογές δεν ήταν παρά απλές συλλογές από αντικείμενα που συνέλλεγαν οι πανεπιστημιακοί καθηγητές κατά τη διάρκεια των εξειδικευμένων ερευνών τους, προκειμένου να δημιουργήσουν μια πηγή πληροφοριών για την εκπαίδευση των φοιτητών τους. Πολλές από τις συλλογές αυτές ονομάστηκαν Μουσεία χωρίς να πληρούν βασικές προϋποθέσεις που χαρακτηρίζουν τα μουσεία, όπως για παράδειγμα την ύπαρξη εκθεσιακού χώρου κ.λπ.^[xxiii]. Αρκετές μάλιστα από αυτές τις διδακτικές συλλογές αποθηκεύτηκαν σε κουτιά και παραγκωνίστηκαν ή ακόμη και εξαφανίστηκαν μετά τη συνταξιοδότηση του καθηγητή που είχε αναλάβει την οργάνωσή τους.

Έκτη διαπίστωση: Η χρηματοδότηση αυτών των Μουσείων μέχρι το 1974 φαίνεται πως γινόταν κυρίως από τις επιχορηγήσεις του Υπουργείου Παιδείας για τα Εργαστήρια. Τα χρήματα ήταν λίγα και το προσωπικό, που αποτελούσαν τις περισσότερες φορές μόνον^[xxiii] από τον διευθυντή που εκτελούσε και χρέη επιμελητή, εργαζόταν εθελοντικά (Παπασταθοπούλου, 2005).

Τελειώνοντας, επισημαίνω ότι σήμερα αρκετά ελληνικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα στοχεύουν στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα καταστήσουν τις διδακτικές συλλογές τους σε πραγματικά Μουσεία, προσita στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Πιστεύεται μάλιστα ότι το Πανεπιστημιακό Μουσείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην γνωριμία των μαθητών και των φοιτητών με τις επιστήμες αλλά και τους μουσειακούς χώρους εν γένει (Stanbury, 2000). Χαρακτηριστικά αναφέρω την προσπάθεια του Α.Π.Θ. για τη δημιουργία ενός «πολυμουσείου» (Τσιγγανά, 2006) και την επικείμενη δημιουργία Μουσείου Τεχνολογίας και Επιστημών από το Πανεπιστήμιο της Πάτρας (Theologi-Gouti, 2000 & Theologi-Gouti, 2001). Τέλος, αρκετά ελληνικά Πανεπιστημιακά Μουσεία έχουν ενταχθεί σε Διεθνείς Οργανισμούς, όπως το ICOM (το Διεθνές Συμβούλιο των Μουσείων) και την UMAC (την Διεθνή Επιτροπή Πανεπιστημιακών Μουσείων και Συλλογών) και έχουν αποδεχθεί τις νέες τεχνολογίες (δημιουργία εικονικού μουσείου στο διαδίκτυο www.museum.di.uoa.gr).

Ωστόσο, για να ανανεωθούν αυτοί οι χώροι και για να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με το κοινό, είναι αναγκαία μια συστηματική μελέτη της ιστορίας τους, που δυστυχώς δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη στην Ελλάδα. Ελπίζω η ανακοίνωση αυτή να αποτελέσει το έναυσμα και προς αυτήν την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντζουλάτου-Ρετσίλα Ευριδίκη (2005), "Μουσειολογικά Επτανήσου: Η συμβολή των Μουσείων στην προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς", στο *Πολιτιστικά και Μουσειολογικά Σύμμεικτα*, σσ. 265-283, (Αθήνα Εκδόσεις Παπαζήση).

Αρχαιολογία (1989), Διον, 33 (Δεκέμβριος 1989).

Βακαλόπουλος Απόστολος (1987) , *νέα ελληνική ιστορία 1204-1985*, (Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Βάνιας,).

Βελιώτη-Γεωργοπούλου Μαρία (1994), "Η ιδεολογία της εκπαίδευσης στα ελληνικά λαογραφικά μουσεία", *Α΄ Συνάντηση Λαογραφικών Μουσείων των χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, Ο ρόλος των λαογραφικών μουσείων στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης*, Αθήνα 1-5 Οκτωβρίου 1992, σσ.319-330.

Βώρος Φώτης (2006), *Ιόνιος Ακαδημία (1824-1864)*, www.voros.gr (τελευταία επίσκεψη 23/9/2006).

Boylan Patrick (1999), "Universities and Museums: Past, Present and Future", *Museum Management and Curatorship*, vol. 18, no1,pp. 43-56.

Επτά Ημέρες (2001) Η Αρχαιολογία στην Ελλάδα, *Η Καθημερινή* 30 Σεπτεμβρίου 2001.

Γκαζή Ανδρομάχη, "Από τις Μούσες στο μουσείο: η ιστορία ενός θεσμού δια μέσου των αιώνων", *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70 (Μάρτιος 1999)α, 39-46,

- Γκαζή Αδρομάχη, Τόνια Νούσια (2003), *Μουσειολογία, Μέρимνα για τις αρχαιότητες*, τομ.Γ', (Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό, Αρχαιολογία στον Ελληνικό Χώρο).
- Δεληγιάννης Δεληγιάννης Δημήτρης (1999), *Περί Μουσείων*, (Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.).
- Δερμιτζάκης Μιχάλης, Μαρία Τριανταφύλλου (2001), "Το πανεπιστημιακό μουσείο. Χαρακτήρας και λειτουργία", στο Σκαλτσά Ματούλα, *Η μουσειολογία στον 21^ο αιώνα, θεωρία και πράξη*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Θεσσαλονίκη 21-24 Νοεμβρίου 1997, (Θεσσαλονίκη Εκδόσεις Εντευκτήριο).
- Ζώρας Γερ. (1/2/2006) , *Από την ιστορία του ΕΚΠΑ: Πριν από 70 χρόνια: Με εισιτήριο η είσοδος στο Εγκληματολογικό Μουσείο*, www.kapodistriako.uoa.gr, (τελευταία επίσκεψη 15/9/2006).
- Ζώρας Γεράσιμος (1/5/2002), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *165 χρόνια συνεχούς προσφοράς στην επιστήμη και τα γράμματα*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories (τελευταία επίσκεψη 14/09/2006).
- Ιωαννίδη Β. (1/2/2004), *Το Εγκληματολογικό Μουσείο του Πανεπιστημίου Αθηνών*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Ιωαννίδη Β (15/4/2004), Μουσείο Βιβλικής και Χριστιανικής Αρχαιολογίας και Τέχνης, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 14/09/2006).
- Κάτσικας Χρ., Θεριανός (2004), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, (Αθήνα, εκδόσεις Σαββάλας).
- Κοκκίνης Σπύρος (1979), *Τα Μουσεία της Ελλάδος*, (Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας).
- Κοδέλλας Σ. (1/1/2004), *Σημαντική προσφορά στην εκπαίδευση, την έρευνα και τη Μουσειολογία*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 14/9/2006)
- Λουκάτος Δημήτρης (1978), *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, (Αθηνά, Εκδόσεις Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας).
- Μάουερ Λουδοβίκος (1976), Ο ελληνικός λαός, μτφρ. Ο. Ρουμπάκη, (Χαϊδελέβεργη 1835), σσ 558-552 (Αθήνα, εκδόσεις Τολίδη).
- Μπάδα Κωνσταντίνα (2003), "Πανεπιστημιακά Μουσεία και συλλογές του λαϊκού πολιτισμού: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων", *Εθνογραφικά* 12-13, σσ.141-152.
- Μπουζάκης Σηφ. (1987), *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1921-1985)*, Εξαρτημένη ανάπτυξη, β' έκδοση, (Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg).
- Μπουζάκης Σηφ. (2006), *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005)*, Τεκμήρια Ιστορίας, (Αθήνα, 2006).
- Lourenço Marta (2003), "A contribution to the history of University Museums and collections in Europe", Exposing and Exploiting the Distinct Character of University Museums and Collections, UMAC 2002 Conference Sunday 29 September - Friday 4 October 2002, Sydney, *Museologia*, An International Journal Of Museology, vol.3 No. 1&2.
- Lourenço Marta (2005), *Between two worlds: the distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe*, PhD dissertation, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Οικονόμου Μαρία (2003) , Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός, μουσειολογικοί προβληματισμοί, (Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική).
- Παπασταθοπούλου Χρ. (15/3/2005) "16 Μουσεία επιστήμης και γνώσης", *Ελευθεροτυπία*.
- Πομόνη Φωτεινή (23 Μαΐου 2005), *Συμπλήρωση 100 χρόνων από την ίδρυση της Σχολής Θετικών Επιστημών (1904-2004), Ιστορική Αναδρομή του Τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος*, www.deansos.uoa.gr/anakinesis/pomoni, (τελευταία επίσκεψη 13/9/2006).
- Στεφανίδου-Τιβέριου Θ. (Χ.Χ.), *Το Μουσείο Εκμαγείων*, www.auth.gr/hist/tomeis/archaeology/news/museum (τελευταία επίσκεψη 12/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (15/5/2003), *Ημερίδα με θέμα τα Μουσεία του Πανεπιστημίου Αθηνών*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (15/2/2004), *Το Μουσείο Παλαιοντολογίας και Γεωλογίας*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (1/3/2004) , *Το Μουσείο Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (15/3/2004), *Το Ζωολογικό μουσείο*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη).

- Συντακτική Επιτροπή (1/4/2004), *Το Βοτανικό Μουσείο*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (1/5/2004), *Το Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (15/5/2004), *Το Ανθρωπολογικό Μουσείο*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (1/6/2004), *Το Μουσείο Ανατομίας*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (1/7/2004), *Ο Βοτανικός Κήπος του Πανεπιστημίου*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (15/7/2004), *Το Μουσείο Ορυκτολογίας και Πετρολογίας*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Συντακτική Επιτροπή (1/3/2005), *Το Μουσείο Παιδείας*, www.kapodistriako.uoa.gr/stories, (τελευταία επίσκεψη 2/9/2006).
- Schaer Roland (1993), *L'invention des musées*, (Paris Découverte Gallimard).
- Stamatopoulou Eugenia et al (2003), "Low-budget collection management at Criminal Museum, School of Forensic Medicine, University of Athens", Exposing and Exploiting the Distinct Character of University Museums and Collections, UMAC 2002 Conference Sunday 29 September - Friday 4 October 2002, Sydney, *Museologia*, An International Journal Of Museology, vol.3 No. 1&2, pp.95-100.
- Stanbury Peter (2000) "University museums and Collections", *Museum International* no 206 (Vol.52, No. 2), 6.
- Τιβέριος Μιχ. (19/12/1999), "Οι διωγμοί και η αποκατάσταση των γύψινων εκμαγείων", *Το Βήμα*.
- Τσιγγανά Θανάση (5/3/2006), "Άγνωστοι θησαυροί στα μουσεία του ΑΠΘ", *Καθημερινή*, σ.29.
- Theologi-Gouti Penelope (2000), "A new museum for an ancient land: Patras University Science and Technology", *Museum International* no 206 (Vol.52, No. 2.), pp. 25-27.
- Theologi-Gouti Penelope (2001), "The Patras University Science and Technology Museum Fulfilling the University Museum's dual role", in Kelly Melanie (επιμ.), *Managing University Museums, Education and Skills*, pp. 169-178.(France O.E.C.D)
- ΧΣ1 *Οι Πρώτες Πανεπιστημιακές Συλλογές*, www.deansos.uoa.gr/gr/mouseia (τελευταία επίσκεψη 15/9/2006).
- ΧΣ2 *Ίδρυση και εξέλιξη του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών*, www.aueb.gr/about/history, (τελευταία επίσκεψη 15/9/2006).
- ΧΣ3 *Το Μουσείο Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας*, www.cc.uoa.gr, (τελευταία επίσκεψη 15/9/2006).
- ΧΣ4 *Το Μουσείο Υγιεινής, μικρό ιστορικό*, www.museums.di.uoa.gr/grrek/health.
- ΧΣ5 *Ιστορική Αναδρομή*, www.auth.gr, (τελευταία επίσκεψη 16/9/2006)
- ΧΣ6 *Το Λαογραφικό Μουσείο και Αρχείο της Φιλοσοφικής Σχολής*, www.auth.gr/museums/folklore, (τελευταία επίσκεψη 16/9/2006).
- ΧΣ7 *Μουσεία, Αρχεία και Συλλογές*, www.auth.gr/univ/units/museums, (τελευταία επίσκεψη 16/9/2006).
- ΧΣ8 *Δασοβοτανικός Κήπος*, www.ccf.auth.gr/univ/botanicalGarden, (τελευταία επίσκεψη 16/9/2006).
- ΧΣ9 *Ιστορική Αναδρομή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, www.uoi.gr, (τελευταία επίσκεψη 20/9/2006).
- ΧΣ10 *Λαογραφικό Μουσείο και Αρχείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, www.foklore-museum.uoi.gr, (20/9/2005).
- ΧΣ11 *Τα Μουσεία του Πανεπιστημίου Πατρών*, www.upatras.gr/culture/museums (τελευταία επίσκεψη 21/9/2006).

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Υπουργείο Παιδείας: www.ypeth.gr
 Πανεπιστήμιο Αθηνών: www.uoa.gr
 Δεκαπενθήμερη Έκδ Καποδιστριακό : www.kapodistriako.uoa.gr/stories
 Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών: www.aueb.gr
 Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: www.auth.gr
 Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: www.uoi.gr
 Πανεπιστήμιο Πάτρας: www.upatras.gr

Τελλόγλειο Ίδρυμα : www.auth.gr/teloglion
UMAC : www.publicus.culture.hu-berlin.de/umac/
ICOM : www.icom.com
Ψηφιακό Μουσείο: www.museum.di.uoa.gr

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Θ. Αριστοτέλειο
ΣΕ Συντακτική Επιτροπή
ΧΣ Χωρίς Συγγραφέα
ΧΧ Χωρίς χρονολογία

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

^[i] Συλλογές αντικειμένων που βοηθούσαν στη διδασκαλία και την έρευνα υπήρχαν από την αρχαιότητα. Πιο γνωστό έμεινε στην ιστορία το *Μουσείο* της Αλεξάνδρειας. Όταν όμως γίνεται λόγος για το Πανεπιστημιακό Μουσείο και την Πανεπιστημιακή Συλλογή αυτό είναι κάτι διαφορετικό. Για την ιστορία του θεσμού του μουσείου βλ. Γκαζή 1999 και Γκαζή & Νούσια 2003.

^[ii] Πρόκειται για «διδασκικά» Μουσεία και Συλλογές. Σύντομα αναφέρω, το Hortus Medicus και τις διδακτικές συλλογές ανατομίας του Πανεπιστημίου του Leiden που ιδρύθηκαν το 1587 και το 1597, τον Βοτανικό Κήπο στην Πίζα που άνοιξε το 1590, το Μουσείο Aldrovandi – Cospi που βρισκόταν στο Palazzo Publico της Μπολόνια και λειτούργησε από το 1617, η Συλλογή Basilius Amerbach αγοράστηκε το 1662 από την πόλη Basel (Βασιλεία της Ελβετίας) και δωρίστηκε το 1671 στο Πανεπιστήμιο της πόλης, μία από τις πρώτες Συλλογές τέχνης την Πινακοθήκη Εικόνων στο Christ Church College του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης, που ιδρύθηκε το 1546 κ.α.

^[iii] Το Μουσείο Ανατομίας, τα Μουσεία Εγκληματολογίας.

^[iv] Τις πληροφορίες για τα έτη ίδρυσης αυτών των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της άντλησα από τους δικτυακούς τους τόπους μέσω του δικτυακού τόπου του Υπουργείου Παιδείας.

^[v] Για παράδειγμα μέρος της συλλογής ανατομικών παρασκευασμάτων του καθηγητή της Ιονίου Ακαδημίας, Κωνσταντίνου Βαλσαμάκη αγοράστηκε από την ανιψιά του Πηνελόπη Βαλσαμάκη για το Ταμείο Ανατομίας.

^[vi] Οι συλλογές ονομάζονταν τότε *Ταμεία* ή *Οργανοθήκες*.

^[vii] Η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου Αθηνών ενέκρινε τον Οργανισμό του Μουσείου μόνο το 1996.

^[viii] Περιλάμβανε συλλογές από επιστημονικά όργανα και συσκευές. Παράλληλα το ίδιο το κτήριο του Παλαιού Χημείου στο οποίο στεγάζεται χαρακτηρίστηκε έργο τέχνης και διατηρητέο μνημείο το 1996 από το Υπουργείο Πολιτισμού.

^[ix] Το σημερινό Κέντρο Διάδοσης και Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας

^[x] Το Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών ιδρύθηκε τη δεκαετία του 1980. Εγκαινιάστηκε το 1987. Το κτήριο που στεγάζεται το Μουσείο είχε παραχωρηθεί από τον Απρίλιο του 1967 με υπουργική απόφαση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών με τον όρο «να χρησιμεύσει αποκλειστικώς και μόνον ως Πανεπιστημιακόν Μουσείον».

^[xi] Το Μουσείο Ιστορίας της Τέχνης και Αρχαιολογίας ιδρύθηκε το 1941, όπως αναφέρεται και παρακάτω.

^[xii] Το Μουσείο Βιβλικής Αρχαιολογίας άρχισε να λειτουργεί όπως φαίνεται και παρακάτω το 1966.

^[xiii] Μουσείο Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας είχε ιδρυθεί από το 1890 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, όμως, δεν είχε κατοχυρωθεί νομοθετικά

^[xiv] Το Μουσείο Ιστορίας της Παιδείας ή Μουσείο της Παιδείας ιδρύθηκε τελικά με απόφαση της Συγκλήτου το 1993 στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

^[xv] Το Μουσείο Ανατομίας λειτουργούσε από το 1840, αλλά βρισκόταν υπό νομοθετική ρύθμιση.

^[xvi] Μουσείο Λαογραφίας δεν ιδρύθηκε, οργανώθηκε ωστόσο μια συλλογή λαογραφικών αντικειμένων, όπως θα δούμε παρακάτω.

^[xviii] Το 1999 αποφασίστηκε η συντήρηση των εκθεμάτων και η επανέκθεσή τους από την Ιατρική Σχολή σε συνεργασία με το ΤΕΙ Συντήρησης Αρχαιοτήτων και Έργων Τέχνης. Υπεύθυνος του Μουσείου είναι σήμερα ο καθηγητής Αντ. Κουτσελίνης.

^[xviii] Οι Συλλογές του Μουσείου είναι η Συλλογή εκμαγείων έργων αρχαίας γλυπτικής, η Συλλογή προϊστορικών έργων ή αντιγράφων τους, η Διαμεσογειακή Συλλογή, η Συλλογή κλασικής κεραμικής, η Συλλογή Βυζαντινής Ζωγραφικής, η Συλλογή Βυζαντινής Κεραμικής, η Συλλογή πινάκων νεότερης τέχνης, Συλλογή Περιβαλλοντικής Αρχαιολογίας.

^[xix] Σήμερα δε φαίνεται να υφίσταται αυτό το μουσείο.

^[xx] Σήμερα δε λειτουργεί.

^[xxi] Πρόκειται για μια συλλογή ταριχευμένων ζώων. Ας σημειωθεί ότι το Μουσείο Άγριας Πανίδας λειτουργεί σήμερα σε ένα χώρο 700m².

^[xxii] Σήμερα τα Πανεπιστημιακά Μουσεία και Συλλογές χρειάζεται να εξεταστούν υπό το πρίσμα των νέων προδιαγραφών για τα μουσεία που προβλέπει ο Ν 3028/2002 του Υπουργείου Πολιτισμού για τα Μουσεία, ώστε να αποκτήσουν την πιστοποίησή τους.

ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

Λαμπρινή ΣΚΟΥΡΑ
Λέκτορας Παν/μίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση καταβάλλεται προσπάθεια κριτικής παρουσίασης των θέσεων και απόψεων που υποστηρίχτηκαν, σχετικά με την οργάνωση και αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, και ειδικότερα, τη σύνθεση των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. καθώς και την ποσοστιαία αναλογία των γνωστικών αντικειμένων στο πρόγραμμα σπουδών τους. Επίσης, παρουσιάζονται και σχολιάζονται για πρώτη φορά στοιχεία για την πλήρωση των παραπάνω θέσεων, μέσα από τις σχετικές προκηρύξεις και τα πρακτικά του ειδικού Εκλεκτορικού Σώματος που συγκρότησε για το σκοπό αυτό το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το 1984, με στόχο να φωτισθεί ακόμη περισσότερο το γενικότερο ιδεολογικό κλίμα της εποχής αλλά και η έκταση των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν στο ξεκίνημα των προαναφερθέντων Τμημάτων.

ABSTRACT

The present paper attempts to critically present the theses and views supported concerning the organisation and vocation of the Pedagogical Departments and ,in particular, the composition of the seven first posts of the Research and Teaching Staff as well as the percentage of their subjects in their courses. Furthermore, records for the filling of the above mentioned positions are presented and commented upon for the first time, through the relevant proclamations and the minutes of the special Electorate constituted for this purpose by the Ministry of Education in 1984, in order to further illuminate the general ideological climate of the time, as well as the extent of the problems caused in the beginning of the above mentioned Departments.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.), η οποία προέκυψε μετά από διάλογο ετών και μια σειρά νομοσχεδίων και προτάσεων (Σταμέλος 1999 σ. 71 επ., Σκούρα 2001, σ. 295 επ., Αντωνίου 2002 σ. 265 επ.), αποτελεί σταθμό στην ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, δικαίωση πολύχρονων αγώνων του διδασκαλικού κόσμου και αφετηρία μιας νέας περιόδου στην εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών. Ο διπλασιασμός του χρόνου σπουδών των παραπάνω εκπαιδευτικών και η μετατόπιση της θεσμικής ευθύνης από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις Σχολές Νηπιαγωγών στα Π.Τ. το 1982 αποτελεί και μια «*διεθνή πρωτοπορία για τη χώρα μας*» (Κοσμόπουλος 1984β, σ.22), αν ληφθεί υπόψη ότι «*το 3% μόνο των κρατών της γης*» παρείχε τότε, «*επιστημονικού επιπέδου μόρφωση στο δάσκαλο και νηπιαγωγό*» (Δ.Ο.Ε. 1984β, σ.12)^[1]. Ωστόσο υποστηρίζεται ότι η δημιουργία των Π. Τ. είναι απόρροια αντιπαράθεσεων, ετερόκλητων συμφερόντων και αντιλήψεων σε διάφορα επίπεδα ενώ από την πρώτη στιγμή που αποφασίστηκε η ίδρυσή τους ασκήθηκαν πιέσεις, προβλήθηκαν αντιστάσεις, έγιναν συμβιβασμοί από την πολιτική εξουσία υπήρξε βιασύνη και έλλειψη οργάνωσης, χαρακτηριστικά που οδήγησαν τελικά στην ανορθόδοξη έναρξη της λειτουργίας τους (Ανδρέου 1982, σ.19, Καλτσούνη-Νόβα 2000, σ. 113).

Πράγματι μετά τη θεσμοθέτηση των Π.Τ. θα αρχίσει ένας νέος δημόσιος διάλογος σχετικά με την οργάνωση, την επιστημονική ταυτότητα και την αποστολή τους, στο πλαίσιο του οποίου θα υποστηριχθούν θέσεις, αποκλίνουσες και συγκρουσιακές. Σημείο έντονης αντιπαράθεσης αποτελεί, μεταξύ άλλων, το πρόγραμμα σπουδών αλλά και η πλήρωση των επτά πρώτων θέσεων μελών Δ.Ε.Π. των παραπάνω

Τμημάτων, η οποία θα καθόριζε τη φυσιογνωμία τους και θα δρομολογούσε την έναρξη της διαδικασίας για την αυτοδύναμη λειτουργίας τους.

2. Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Αμέσως μετά τη δημοσίευση του Π.Δ. 320/1983, με το οποίο ρυθμίζονταν θέματα σχετικά με τη διαδικασία πλήρωσης των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π., την οργάνωση και αποστολή των νεοϊδρυθέντων Παιδαγωγικών Τμημάτων, η Δ.Ο.Ε. πήρε σαφείς θέσεις σχετικά με το πώς βλέπει «τον αυριανό δάσκαλο και νηπιαγωγό», «την επιστημονική ταυτότητα» αλλά και το «περιεχόμενο σπουδών» των παραπάνω Τμημάτων. Ειδικότερα για τη σύνθεση του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού η Δ.Ο.Ε. επεσήμανε: «στο Π.Τ. καλύπτεται το γνωστικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Συνεπώς το Δ.Ε.Π. δεν μπορεί παρά να προέρχεται από τις λεγόμενες Επιστήμες της Αγωγής». Όσο για το ερώτημα που αυτόματα προκύπτει και η ίδια θέτει, πως δηλαδή θα αποκτούν οι φοιτητές των Π.Τ. τις ειδικές επιστημονικές γνώσεις στα μαθήματα των ειδικοτήτων η Δ.Ο.Ε. είχε προτείνει τους εξής δύο τρόπους: «1. Με την παρακολούθηση των μαθημάτων αυτών σε άλλα πανεπιστημιακά τμήματα (π.χ. φιλολογικό, μαθηματικό κ.λ.π.) 2. Με την προσφορά των μαθημάτων αυτών στα Π.Τ. από μέλη ΔΕΠ άλλων Πανεπιστημιακών Τμημάτων» (Δ.Ο.Ε. 1983, σ. 14).

Την αναγκαιότητα για τη σύνθεση των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. των Π.Τ. από μέλη που θα προέρχονταν από τις επιστήμες της αγωγής είχαν υποστηρίξει και οι παιδαγωγοί Θεόδωρ. Γέρου, ειδικός τότε Σύμβουλος του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αλ. Κοσμόπουλος, καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών και πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Μιχ. Κασσωτάκης, αναπλ. καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης και Εμ. Βάμβουκας, καθηγητής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου στην ανοιχτή συζήτηση-Συνέδριο που είχε οργανώσει, την ίδια εποχή, ο Σύλλογος δασκάλων και νηπιαγωγών Ρεθύμνου. Αντίθετη άποψη είχε εκφράσει στο Συνέδριο αυτό ο καθηγητής της Ιστορίας της Φιλοσοφικής Σχολής και μέλος της Διοικούσας Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης Βασ. Κρεμμυδάς, ο οποίος είχε οριστεί από την τελευταία ως πρόεδρος της ειδικής επιτροπής για την οργάνωση των Π.Τ. του εν λόγω Πανεπιστημίου (Δ.Ο.Ε. 1984α, σσ. 8-9). Την ίδια θέση με τους προαναφερθέντες παιδαγωγούς είχε υποστηρίξει και ο καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Χρ. Φράγκος καθώς και άλλοι παιδαγωγοί σε ανοιχτή συζήτηση στρογγυλής Τράπεζας, που είχε γίνει στην Αθήνα, με τη συμμετοχή του Πρύτανη του Α.Π.Θ. Δ. Φατούρου. Στα συμπεράσματα της συζήτησης αυτής είχε στηρίξει, μεταξύ άλλων, τις θέσεις του και το 11 μελές Δ. Σ. της Δ.Ο.Ε., το οποίο εκπροσωπούσε τότε 42.000 δασκάλους και νηπιαγωγούς^[2].

Τις προτάσεις-θέσεις της Δ.Ο.Ε. υιοθέτησε αρχικά, το Γενάρη του 1984, και ο υφυπουργός Παιδείας Στ. Παπαθεμελής, ο οποίος όμως μετά από ένα μήνα «εκδήλωσε στην ηγεσία της Δ.Ο.Ε. την απόφασή του ότι σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η κάλυψη και των 7 πρώτων μελών Δ.Ε.Π. με επιστήμονες που θα έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και στις επιστήμες της Αγωγής, τότε θα προκηρύξει τις τρεις από αυτές για επιστήμονες αμιγών ειδικοτήτων» (Δ.Ο.Ε 1984β, σ. 1). Το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. δε δέχτηκε αρχικά τη θέση αυτή, μετά όμως από διάλογο με την ηγεσία του Υπουργείου και ιδιαίτερα με τον έτερο υφυπουργό Παιδείας Πέτρο Μώραλη «διαπιστώθηκε και από τις δύο πλευρές» η ανάγκη από τα επτά πρώτα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ. τα τέσσερα να προέρχονται από τις επιστήμες της αγωγής και τα υπόλοιπα τρία από τις ειδικότητες, με την απαραίτητη όμως προϋπόθεση ότι τα τελευταία θα διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές, εκτός από το ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξουν (μαθηματικά, γλώσσα, κ.λπ.), και στις επιστήμες της αγωγής. Από το σχετικό έγγραφο της Δ.Ο.Ε. (27/3/1984) προς την ηγεσία του Υπουργείου, προκύπτει ότι στην τελική απόφασή της σημαντικό ρόλο έπαιξε α) η εκτίμηση ότι με τη ρύθμιση αυτή κατοχυρώνεται «ο παιδαγωγικός χαρακτήρας» των Π.Τ. και εξασφαλίζεται ο «επιστημονικός παιδαγωγικός διάλογος» μεταξύ των πρώτων μελών Δ.Ε.Π. και β) η «διαβεβαίωση» από το Υπουργείο ότι αποδέχεται τη θέση της Ομοσπονδίας για την ανάγκη άμεσης εφαρμογής από το Ι.Κ.Υ. ενός προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών σε θέματα Μεθοδολογίας Διδακτικής των Μαθημάτων (Δ.Ο.Ε. 1984β, σ. 2).

Πρέπει να αναφερθεί ότι η διαφοροποίηση αυτή της Δ.Ο.Ε. από τις αρχικές της θέσεις δεν ήταν ομόφωνη με αποτέλεσμα να προκαλέσει έντονη παραταξιακή αντιπαράθεση και για πρώτη φορά ρήγμα σ' ένα συνδικαλιστικό όργανο, το οποίο για ολόκληρα χρόνια αγωνιζόταν ενωμένο και συσπειρωμένο για την κατάκτηση του μεγάλου στόχου και οράματος του Κλάδου, την πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών. Η ΔΗ.ΚΙ.Δ.Ν.Ε. και η Δ.Α.Σ.Κ. που μαζί με την πλειοψηφούσα Π.Α.Σ.Κ. αποτελούσαν το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. κατηγορούν την τελευταία για «παλλινδρομήσεις», «υπαναχώρηση και ευθυγράμμισή της με το Υπουργείο» πάνω σ' ένα τόσο σοβαρό θέμα για τη μοίρα των επιστημών της αγωγής, για «νόθευση της ουσίας», «διαμελισμό και υποβάθμιση» των Π.Τ. και την έλλειψη της δυνατότητας «οικοδόμησής τους σε Παιδαγωγικές Σχολές», όπως έπρεπε «να γίνει από την αρχή». Καλούν δε το Υπουργείο να μην

προχωρήσει στην υλοποίηση της απόφασης αυτής διαφορετικά θα έχει «την αντίδραση του διδασκαλικού κόσμου» (βλ. σχετικές ανακοινώσεις των παραπάνω παρατάξεων στο: Δ.Ο.Ε. 1984β, σσ. 12-13).

Ωστόσο ο Παπαθεμελής, ο οποίος είχε ήδη καταρτίσει τις προκηρύξεις για την πλήρωση των θέσεων των επιστημών της αγωγής από τις 15/3/1984, δύο μήνες αργότερα (και αφού φαίνεται ότι είχαν πείσει οι τόνοι) καταρτίζει και υπογράφει τις σχετικές προκηρύξεις για την πλήρωση των θέσεων των ειδικοτήτων (15/5/1984), οι οποίες δημοσιεύονται συγχρόνως με τις προηγούμενες (Φ.Ε.Κ. 32/24-5-1984), όπως αναλυτικότερα αναφέρεται παρακάτω. Στο πλαίσιο διεξαγωγής της 53^{ης} τακτικής Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε., που διεξάγεται στη Θεσσαλονίκη (Ιούνιος-Ιούλιος 1984), οι εκπρόσωποι των παρατάξεων αναφέρονται στο επίμαχο θέμα της σύνθεσης των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. των Π.Τ. ενώ ο Πρόεδρος της Μεν. Παπαχρήστος αιτιολογώντας την «υπαναχώρηση του Δ.Σ.» από την ομόφωνη αρχική του θέση για το θέμα αυτό, μεταξύ άλλων αναφέρει: «Είναι σωστό ότι ήταν ομόφωνη η απόφαση εκείνη. Μια πρόταση όμως η οποία δεν είχε λάβει υπόψη της μια σειρά από αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα», τα οποία, «όπως έχουν σήμερα ήταν αδύνατο να υλοποιήσουν τη λύση που προτείναμε. Για παράδειγμα στο Ρέθυμνο πως θα μορφωνόντουσαν οι δάσκαλοι και πως θα εξειδικεύονταν στα Μαθηματικά, εφόσον δεν έχει Πανεπιστημιακό τμήμα Μαθηματικό το Ρέθυμνο? Το ίδιο στην Πάτρα που δεν έχει Φιλοσοφικό τμήμα κ.ο.κ.» (Δ.Ο.Ε. 1984δ, σσ. 26, 43).

3. Η ΔΙΑΜΑΧΗ ΤΟΥ «ΤΙ» ΚΑΙ ΤΟΥ «ΠΩΣ»

Το καλοκαίρι του ίδιου έτους (1984) εξελίσσεται μια οξυτάτη αντιπαράθεση στον ημερήσιο Τύπο, η οποία επικεντρώθηκε στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών, τη γνωστή στη βιβλιογραφία διαμάχη του «πώς» και του «τι»^[3], κατ' επέκταση όμως αφορούσε και τη σύνθεση του πρώτου διδακτικού προσωπικού των Π.Τ., το οποίο θα ερχόταν να υλοποιήσει το πρόγραμμα σπουδών και να πάρει μια σειρά κρίσιμες και καθοριστικές για την λειτουργία τους αποφάσεις. Ο Β. Κρεμμυδάς, ο οποίος είχε ήδη τοποθετηθεί, όπως έχει αναφερθεί, στο θέμα της σύνθεσης των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π των Π.Τ., αναφερόμενος σε «πιεστικές» απόψεις της Δ.Ο.Ε., της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και άλλων φορέων για έναν ορισμένο προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών, ιδίως αυτού που θα προετοιμάζει τους δασκάλους, επισημαίνει: «αν κρίνουμε από τις θέσεις Δ.Ε.Π. που προκήρυξε το Υπουργείο Παιδείας, [...] ερήμην των Πανεπιστημίων ύστερα από πιέσεις και εισηγήσεις «επιτροπών», «ομάδων εργασίας» και «φορέων» [...] το Π.Σ. οφείλει να «κυριαρχείται» από τις Επιστήμες της Αγωγής (Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, πρακτική εξάσκηση κλπ.) [...]». Αυτά δείχνουν ότι στην κρίσιμη επιλογή ανάμεσα στο «τι» και το «πώς» οι παραπάνω φορείς δίνουν το προβάδισμα στο δεύτερο». Η πρόκριση αυτή, υποστηρίζει, «συνιστά ένα νέο ιδεαλιστικό πρότυπο υποπροϊόν της τεχνοκρατικής αντίληψης» (εφ. Βήμα 1/7/1984, σ. 11). Ακόμη, προσδιορίζοντας την «ποσοστιαία σχέση» των θέσεων των επτά πρώτων μελών Δ.Ε.Π των Π.Τ., σύμφωνα με την οποία το 57% του Δ.Ε.Π. και το 67% περίπου του χρόνου του προγράμματος σπουδών θα ανήκουν «στην Παιδαγωγική με ολίγη Ψυχολογία», καταλήγει: «Αυτό σημαίνει ότι αύριο στις Γενικές Συνελεύσεις των Τμημάτων οι παιδαγωγοί θα έχουν τη δυνατότητα να προωθούν αποφάσεις για σοβαρότατα θέματα, όπως πρόσληψη νέου διδακτικού προσωπικού, αν, πόσο χρόνο, πως και από ποιον θα διδάσκεται η ιστορία, [...] για τον τρόπο άσκησης των φοιτητών [...] κ.τ.λ. Πρόκειται δηλαδή για παιδαγωγικό βιασμό των σπουδών» (εφ. Βήμα 4/8/1984, σ. 11).

Ο καθηγητής και πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας Αλ. Κοσμόπουλος, αντικρούοντας τους κινδύνους που επικαλείται ο Κρεμμυδάς, εκφράζει την άποψη ότι «το δίλημμα ή «τι» ή «πώς» είναι τεχνητό. Αναγνωρίζοντας δε την αναγκαιότητα για επαρκή κατοχή των αντικειμένων «ειδικότητας» από το δάσκαλο, σημειώνει, ότι δεν πιστεύει σ' έναν «πανπαιδαγωγισμό» των νέων Π.Τ., αν με τον όρο αυτό εκφρασθούν τάσεις αποκλεισμού κάθε μη ψυχοπαιδαγωγικού αντικειμένου από το πρόγραμμα σπουδών τους «ή αν η Παιδαγωγική αβασάνιστα θεωρηθεί ως επιστήμη του «πώς». Ακόμη αναφερόμενος στην αποστολή των Π.Τ., επισημαίνει ότι τα Τμήματα αυτά «καλούνται να διαπλάσσουν τον τύπο του παιδαγωγού, του ψυχοπαιδαγωγού των μικρών ηλικιών χρησιμοποιώντας εργαλεία από όλες τις σχετικές επιστήμες και ιδιαίτερα από τις επιστήμες της αγωγής» (εφ. Βήμα 25/7/1984, σ. 11). Αλλά και ο καθηγητής της Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Παν. Ξωχέλλης σε σχετική επιστολή του στο Βήμα (15-7-1984, σ. 13), εκφράζει την κατάπληξή του για την ευκολία με την οποία ο συγγραφέας του άρθρου (εννοεί τον Κρεμμυδά) «σχηματοποιεί απλουστευτικά το μείζον θέμα του προγράμματος σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε «κρίσιμη επιλογή» ανάμεσα στο «πώς» (κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη Διδακτική Μεθοδολογία) και στο «τι» (κατάρτιση στα αντικείμενα διδασκαλίας)». Τέλος ο πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. Μ. Παπαχρήστος, σε μια συνέντευξη για τα προβλήματα που συνδέονταν με την εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών, μεταξύ άλλων, επισημαίνει: «το ψευδοπρόβλημα του «πώς»

και του «τι», έχει ξεπεραστεί και επικράτησε η αντίληψη ότι το «πώς», που εμπεριέχει διαλεκτικά και το «τι» και το «γιατί», είναι το κυρίαρχο - το κυρίαρχο όχι το μόνο - στοιχείο της παιδαγωγικής πράξης, ιδίως στο βασικό σχολείο» (εφ. Βήμα 13/7/1984, σσ. 10-11).

Δύο μήνες μετά εμπλέκεται στο δημόσιο διάλογο για το πρόγραμμα σπουδών των νέων Π.Τ. και ο καθηγητής της Συγκριτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Κρήτης Α. Καζαμιάς, ο οποίος, σε δύο συνεχόμενα άρθρα του, αποδίδει την αντιπαράθεση, «ανάμεσα στις απόψεις παιδαγωγών και ορισμένων άλλων πανεπιστημιακών», στη διαφορετική αντίληψη που έχουν γύρω από τη σχολική γνώση, το πανεπιστήμιο, το σχολείο, το δάσκαλο και το ρόλο του (εφ. Βήμα 5/10/1984, σ.11)¹⁴¹. Μεταφέροντας δε μερικές από τις διαπιστώσεις που είχαν προκύψει από το Διεθνές Συνέδριο που είχε οργανώσει, τον προηγούμενο χρόνο, ο Τομέας Παιδαγωγικών σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Κολυμπάρι Χανίων, για την εκπαίδευση του Εκπαιδευτικού Διδακτικού προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο Καζαμιάς επισημαίνει: «δεν βρέθηκε ούτε και θα ήταν δυνατόν να βρεθεί «ακριβής φόρμουλα» για τον αποτελεσματικό συνδυασμό των γνωστικών και άλλων τομέων του προγράμματος εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Για το λόγο αυτό στο διεθνή χώρο υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στη δομή και οργάνωση των σπουδών, στην ποσοστιαία κατανομή των επί μέρους τομέων και μαθημάτων, στο είδος και το περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών, κυρίως στους κλάδους των επιστημών της αγωγής, στο συσχετισμό θεωρίας (που παρέχεται στα Πανεπιστήμια ή τις Παιδαγωγικές Σχολές) και πράξης (που πραγματοποιείται στα σχολεία). Υπάρχει επίσης συνεχής προβληματισμός γύρω από αυτό το θέμα και σε μερικές χώρες συνεχής πειραματισμός» (εφ. Βήμα 6/10/1984, σ. 11).

Ο Κρεμμυδάς απαντώντας στον Καζαμιά, επίσης με δύο άρθρα του και οξύνοντας ιδιαίτερα τους τόνους, μεταξύ άλλων, υπογραμμίζει: «Η Παιδαγωγική και η Ψυχολογία είναι εξαιρετικά χρήσιμες αλλά δεν είναι πανάκεια για όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης [...]. Η πίεση για αύξηση του ποσοστού των ψυχοπαιδαγωγικών μαθημάτων είναι εκ του πονηρού. Είναι μια πίεση που η αρχική προέλευσή της δεν πρέπει να αναζητηθεί στο χώρο της Δ.Ο.Ε.» (εφ. Βήμα 16/10/1984, σ.11 και 17/10/1984, σ.11). Ο ίδιος σε προηγούμενο άρθρο του, σχολιάζοντας τις απόψεις του καθηγητή Κοσμόπουλου, είχε παρατηρήσει: «Γίνεται σαφές ότι επιδιωκόμενος στόχος των Π.Τ. είναι να προσανατολιστούν στην παραγωγή «Παιδαγωγών» και όχι δασκάλων» (εφ. Βήμα 4/8/1984, σ. 11).

Τέλος, ο Μιχ. Δαμανάκης σε μια σύντομη παρέμβασή του στον προαναφερθέντα δημόσιο διάλογο αναφέρει: «Το ζήτημα δεν είναι η σύζευξη ή η διάζευξη του «τι» και του «πώς», αλλά η σχέση των επιστημών προς αυτά [...]. Το «τι» είναι τυφλό χωρίς το «πώς» και το «πώς» κενό χωρίς το «τι». Το πρόβλημα που βάζουν έμμεσα και συγκαλυμμένα οι υποστηρικτές του «τι», είναι ότι το γνωστικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής είναι το «πώς». Μια τέτοια οριοθέτηση του γνωστικού αντικειμένου της Παιδαγωγικής συνεπάγεται την αμφισβήτησή της σαν επιστήμης και την υποβάθμισή της σ' ένα στείο διδακτικό-μεθοδολογισμό (τεχνοκρατική αντίληψη)» (Δαμανάκης 1985, σσ. 90, 93).

Ένα χρόνο μετά την έναρξη λειτουργίας των Π.Τ., ο παιδαγωγός Θ. Γέρου, αναφερόμενος στην πρώτη στελέχωση των Τμημάτων αυτών, καταδικάζει τη διαφαινόμενη «κηδεμονία» των καθηγητικών σχολών, κατά τρόπο μάλιστα «ταπεινά πατεναρλιστικό», στην εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών (Γέρου 1985, σ. 104).

4. Η ΠΡΟΚΗΡΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΤΑ ΠΡΩΤΩΝ ΘΕΣΕΩΝ Δ.Ε.Π.

Από το Π.Δ. 320/1983 (άρθρο 5, παρ. 1, 3 και 4) προβλέπεται ότι σε κάθε Π.Τ. ιδρύονται δέκα θέσεις μελών Δ.Ε.Π., από τις οποίες οι επτά πρώτες προκηρύσσονται με απόφαση του υπουργού Παιδείας και πληρώνονται σύμφωνα με τη διαδικασία που ορίζεται από αυτό και συμπληρωματικά από τις διατάξεις του Ν. 1268/1982. Το Υπουργείο Παιδείας, μετά τη σύμφωνη γνώμη της πλειοψηφίας της Δ.Ο.Ε. για τη σύνθεση των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. των Π.Τ., προωθεί για δημοσίευση στο Τυπογραφείο τις σχετικές προκηρύξεις με την προαναφερθείσα αναλογία μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή τέσσερις (4) θέσεις από τις επιστήμες της αγωγής και τρεις (3) από τις ειδικότητες. Με την προκήρυξη το ΥΠ.Ε.Π.Θ. όριζε ως επιπλέον τυπικό προσόν για τους υποψήφιους της ειδικότητας εκτός από «το διδακτορικό δίπλωμα στη διδακτική του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου ή στην ειδικότητα και μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικό ή MASTER, στις Επιστήμες της Αγωγής» (Φ.Ε.Κ. 32/24-5-1984). Ωστόσο και η ρύθμιση αυτή δεν έλυσε το πρόβλημα αφού δεν υπήρξαν υποψήφιοι με τα προαναφερθέντα προσόντα και η εκλογή (19-3-1985) για την πλήρωση των θέσεων των ειδικοτήτων απέβη άγονη (Πίνακες 2, 3). Έτσι το Υπουργείο, ένα χρόνο αργότερα, επαναπροκήρυξε τις θέσεις αυτές χωρίς την προαναφερθείσα προϋπόθεση (Φ.Ε.Κ. 39/29-5-1985). Υποστηρίζεται ότι η επαναπροκήρυξη αυτή έγινε από τον Παπαθεμελή «εν κρυπτώ», στον πυρετό της προεκλογικής εκστρατείας για τις εκλογές του Ιουνίου του 1985, επιλέγοντας τη μέθοδο

των «τετελεσμένων» (Παπακωνσταντίνου 1988, σ. 108). Προσπάθησα να διερευνήσω, μέσα από το Διδασκαλικό Βήμα, τη στάση της Δ.Ο.Ε. για το επίμαχο αυτό θέμα μετά τη νέα διαμορφωθείσα κατάσταση, πλην όμως δεν φαίνεται να υπήρξε κάποια σχετική ανακοίνωση εκ μέρους της.

Ένα άλλο σημείο αντιπαράθεσης ήταν η προκήρυξη των θέσεων «ερήμην των Πανεπιστημίων» αλλά και η βαθμίδα των υπό πλήρωση θέσεων. Ας σημειωθεί ότι παρά το νόμο (Π.Δ. 320/1983, άρθρο 5, παρ. 4) οι θέσεις αυτές προκηρύχθηκαν με ανοιχτή βαθμίδα, ξεκινώντας από την πρώτη του Καθηγητή και φθάνοντας στην τέταρτη του Λέκτορα, με την αίρεση ότι αν δεν υπάρξουν υποψήφιοι ή δεν πληρωθούν οι θέσεις αυτές στην πρώτη βαθμίδα να πληρωθούν από υποψήφιους των επόμενων βαθμίδων. Στόχος του τρόπου αυτού της προκήρυξης, πιστεύω, ότι ήταν η ανάγκη να πληρωθούν οπωσδήποτε οι προαναφερθείσες θέσεις και μάλιστα κατά προτεραιότητα σε βαθμίδες ανώτερες, έτσι ώστε τα νεοσύστατα Τμήματα να αποκτήσουν μόνιμο Δ.Ε.Π. που εκ των πραγμάτων είναι πιο δυναμικό (αφού δεν εξαρτάται από την κρίση των ανωτέρων του) και από το νόμο έχει περισσότερες αρμοδιότητες και δυνατότητες δράσης^[5]. Με το ίδιο σκεπτικό, πιστεύω, ότι ορίσθηκαν τα γνωστικά τους αντικείμενα με μεγάλο εύρος (βλ. Πίνακες 1, 2, 3), έτσι ώστε να υπάρξει ικανή προσέλευση υποψηφίων και να γίνει η επιλογή των καλύτερων από αυτούς και όχι «για να χωράνε όλοι μέσα» (Τσαρδάκης 2002, σ. 228). Ωστόσο η γενικότητα αυτή του αντικειμένου δημιούργησε προβλήματα όπως αναλυτικότερα αναφέρεται παρακάτω.

Το Φλεβάριο του 1985 προκηρύσσονται τέσσερις θέσεις στις επιστήμες της αγωγής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θράκης (Φ.Ε.Κ. 9/4-2-1985) ενώ τον Οκτώβριο του ίδιου έτους δημοσιεύονται και οι προκηρύξεις των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. πέντε ακόμη νέων Π.Τ. και συγκεκριμένα των Π.Τ.Δ.Ε. των Παν/μίων Θεσσαλονίκης και Πατρών και των Π.Τ.Ν. των Παν/μίων Αθηνών, Ιωαννίνων και Κρήτης (Φ.Ε.Κ. 68/10-10-1985). Στις έδρες δηλαδή που ήδη είχαν λειτουργήσει, από την προηγούμενη ακαδημαϊκή χρονιά (1984-1985), αντιστρόφως αντίστοιχα Π.Τ. Συγκρίνοντας τις τελευταίες προκηρύξεις με τις προηγούμενες διαπιστώνουμε αρκετές διαφοροποιήσεις από Τμήμα σε Τμήμα. Για παράδειγμα στα Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και Πατρών δεν προκηρύσσεται θέση Δ.Ε.Π. στο γνωστικό αντικείμενο της Θεολογικής Επιστήμης, στο οποίο όμως είχε προκηρυχθεί για τα αντίστοιχα Τμήματα Αθηνών, Ιωαννίνων και Κρήτης. Επίσης, προκηρύσσονται δύο θέσεις στα Φυσικομαθηματικά, δύο στην Παιδαγωγική δύο στην Ψυχολογία και μία στη Γλώσσα, διαφορετική δηλαδή σύνθεση από αυτή των τελευταίων Τμημάτων (βλ. Πίνακες 1, 2). Ακόμη στις νέες προκηρύξεις οριοθετείται το γνωστικό αντικείμενο ενώ περιορίζεται το άνοιγμα της βαθμίδας από τέσσερις σε δύο (Α' και Β' κ.λπ.)^[6]. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις προκηρύξεις των Π.Τ.Ν. Κρήτης και Ιωαννίνων σε αντίθεση με το Π.Τ.Ν. Αθηνών, όπου παρατηρούμε μία πλήρη ταύτιση των προκηρυχθέντων αντικειμένων με αυτά της αρχικής προκήρυξης (βλ. Πίνακα 1, 3). Είναι άξιο προσοχής ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές, οι οποίες ασφαλώς δεν ήταν άσχετες με το επιστημονικό δυναμικό «της αγοράς», εμπεριέχονται σε προκηρύξεις που υπογράφονται την ίδια μέρα από τον ίδιο υπουργό^[7] για Τμήματα με κοινές ανάγκες και κοινούς στόχους.

5. Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΛΕΚΤΟΡΙΚΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ

Ένα άλλο σημείο τριβής ήταν και η απόφαση του Υπουργείου για τη συγκρότηση του ειδικού σώματος εκλεκτόρων (Ε.Σ.), το οποίο θα εξέλεγε τα πρώτα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ. Από το Π.Δ. 320/1983, άρθρο 5, παρ. 2, προβλεπόταν ότι «με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συγκροτούνται ειδικά σώματα εκλεκτόρων για την εκλογή των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. κάθε Τμήματος. Τα ειδικά σώματα εκλεκτόρων είναι χωριστά για κάθε βαθμίδα και αποτελούνται από 7 μέλη, τα οποία πρέπει να κατέχουν θέση Δ.Ε.Π. σε ελληνικά Α.Ε.Ι. ή ισοδύναμη θέση σε ομοταγές Α.Ε.Ι. του εξωτερικού, τέτοια που να τους παρέχει το δικαίωμα συμμετοχής στα σώματα εκλεκτόρων των ελληνικών Α.Ε.Ι. για εκλογή μέλους της αντίστοιχης βαθμίδας». Με την ίδια απόφαση «ρυθμίζονται οι διαδικαστικές και τεχνικές λεπτομέρειες των σωμάτων αυτών». Πρέπει να αναφέρω ότι, παρά την προσπάθειά μου στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., δεν μπόρεσα να εντοπίσω την προαναφερθείσα απόφαση. Από τα σχετικά πρακτικά εκλογής προκύπτει ότι τόσο το 1984 όσο και το 1986 λειτούργησε ένα Ε.Σ.^[8], από μέλη Δ.Ε.Π. της βαθμίδας του Καθηγητή, για όλα τα Τμήματα, για όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όλες τις βαθμίδες, παρά την διαφορετική πρόβλεψη του Π.Δ. 320/1983. Μια μικρή διαφοροποίηση, ενός μόνον εκλέκτορα, παρατηρούμε στη σύνθεση του Ε.Σ., το οποίο συγκροτήθηκε το 1984 και διενήργησε την εκλογή για πλήρωση των πρώτων θέσεων Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας καθώς και την άγωνα εκλογή των θέσεων Δ.Ε.Π. των ειδικοτήτων των πέντε πρώτων Π.Τ. (Πίνακες 1, 2, 3). Συγκεκριμένα η σύνθεση του Ε.Σ. ήταν η ακόλουθη:

1. Σακελλαρίδης Παύλος^[9], καθηγητής Γενικής Πειραματικής Χημείας του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου, Πρόεδρος

2. Κοσμόπουλος Αλέξανδρος, Καθηγητής Παιδαγωγικής του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, μέλος
3. Παπαθωμόπουλος Εμμανουήλ, Καθηγητής Κλασσικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μέλος
4. Δανασσής-Αφεντάκης Αντώνιος, καθηγητής Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, μέλος
5. Μασσούκας Νικόλαος, καθηγητής της Δογματικής και Συμβολικής Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μέλος
- 6α. Χαρίτου-Φατούρου Μαρία, καθηγήτρια Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (για τις θέσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας), μέλος
- 6β. Γαλανής Ευστράτιος, καθηγητής Μαθηματικών Εθνικού Μετσόβειου Πολυτεχνείου (για τις θέσεις ειδικότητων), μέλος
7. Ηλιού Μαρία, καθηγήτρια Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μέλος

Παρατηρώντας τη σύνθεση του παραπάνω Ε.Σ. διαπιστώνουμε ότι, προκειμένου για την πλήρωση των θέσεων Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, η πλειοψηφία των μελών του αποτελείται από καθηγητές των επιστημών της αγωγής που προέρχονται από Φιλοσοφικές Σχολές, ενώ προκειμένου για την πλήρωση των θέσεων των Μαθηματικών, της Γλώσσας κ.λπ. η πλειοψηφία των μελών του Ε.Σ. αποτελείται από καθηγητές των ειδικοτήτων (δύο θεωρητικών και δύο θεικών επιστημών). Οι εκλέκτορες, καταξιωμένοι επιστήμονες και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, προέρχονται από πέντε (5) διαφορετικά Α.Ε.Ι. της χώρας^[10], κεντρικά και περιφερειακά, γεγονός που μπορεί να υποστηριχθεί ότι διασφαλίζει μια ευρύτητα και μια αντικειμενικότητα στις σχετικές κρίσεις. Επίσης η επιλογή της λειτουργίας ενός μόνον και όχι περισσότερων εκλεκτορικών σωμάτων μπορεί να αποδοθεί στη βούληση της Πολιτείας για καθιέρωση ομοιόμορφων κριτηρίων επιλογής του αρχικού πυρήνα των Π.Τ. μολονότι το έργο που είχε να επιτελέσει ήταν υπερβολικά ογκώδες.

Με την Β2.7611β/4-2-1986 απόφαση του υπουργού Παιδείας Αντώνη Τρίτση, δηλαδή οκτώ μήνες μετά την επαναπροκήρυξη από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. των θέσεων των ειδικοτήτων των πέντε πρώτων Π.Τ., ανασυγκροτείται το Ε.Σ., ως εξής:

1. Σακελλαρίδης Παύλος, Πρόεδρος
2. Παπαθωμόπουλος Εμμανουήλ, Αντιπρόεδρος
3. Δανασσής-Αφεντάκης Αντώνιος, μέλος
4. Γαλανής Ευστράτιος, μέλος, καθηγητής Μαθηματικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
5. Τσιάκαλος Γεώργιος, καθηγητής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μέλος
6. Κοσμόπουλος Αλέξανδρος, μέλος και
7. Αντωνίου Νικόλαος, καθηγητής Θεωρητικής Φυσικής του Τμήματος Φυσικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, μέλος.

Το παραπάνω Ε.Σ. που συγκροτήθηκε για την πλήρωση των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. νέων Π.Τ.^[11], με καθυστέρηση πέντε μηνών μετά τη σχετική προκήρυξη, διενήργησε και τις εκλογές για την πλήρωση των θέσεων των ειδικοτήτων των πέντε πρώτων Π.Τ., ένα χρόνο μάλιστα μετά την επαναπροκήρυξή τους (βλ. Πρακτικά Ε.Σ. 23/5, 20/6, 7 & 8/7/1986). Στο νέο Ε.Σ. παρατηρούμε να δίνεται περισσότερη θετική κατεύθυνση σε σχέση με το προηγούμενο, με τη συμμετοχή ενός επί πλέον μέλους από το χώρο των θετικών επιστημών και συγκεκριμένα της Φυσικής. Ως προς την πλειοψηφία των μελών του νέου Ε.Σ., παρατηρούμε τα τέσσερα από τα επτά μέλη του, να είναι πλέον από την πλευρά των ειδικοτήτων (τρία των θετικών και ένα των θεωρητικών επιστημών) και μόνον τρία μέλη να προέρχονται από τις επιστήμες της αγωγής. Το αντίθετο συνέβαινε με το προηγούμενο Ε.Σ. για την πλήρωση των θέσεων Δ.Ε.Π. της Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η καθυστέρηση μηνών στην ανασυγκρότηση του παραπάνω Ε.Σ.^[12], δεν ήταν τυχαία. Η προκήρυξη και τελικά η πλήρωση των θέσεων Δ.Ε.Π. των ειδικοτήτων «*από επιστήμονες που δεν διέθεταν και παιδαγωγικό πτυχίο*» δημιουργούσε ένα νέο κύκλο προβληματισμού στο χώρο των παιδαγωγών, ο οποίος έφθανε μέχρι το Υπουργείο Παιδείας. Για παράδειγμα το Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, με μειοψηφία ενός μέλους Δ.Ε.Π., είχε αποφασίσει να θέσει υπόψη του ΥΠ.Ε.Π.Θ. τις απόψεις του για το θέμα αυτό, σύμφωνα με τις οποίες «*το επιστημονικό προσωπικό των Παιδαγωγικών Τμημάτων πρέπει να αποτελείται αποκλειστικά και μόνον από ειδικούς των επιστημών της Αγωγής*» ενώ «*το επιστημονικό προσωπικό των άλλων ειδικοτήτων έχει θέση στα αντίστοιχα Τμήματα και όχι στα Παιδαγωγικά Τμήματα*». Ακόμη το παραπάνω Τμήμα επεσήμανε την ανάγκη «*εστίασης των επιστημών της*

αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης» για να μην αποτελέσουν «μία νέα έκδοση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ανωτάτου επιπέδου» (Πρακτικά Γ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, 2-7-1985, σ. 11).

6. Η ΠΛΗΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΠΤΑ ΠΡΩΤΩΝ ΘΕΣΕΩΝ Δ.Ε.Π.

Το Ε.Σ., μετά την επανασυγκρότησή του, συνήλθε σε συνεδρία (18-4-1986) και αφού ενημερώθηκε από τον πρόεδρο για το «πολυσήμαντο και πολυδιάστατο» έργο που έπρεπε να φέρει εις πέρας, προχώρησε στη συγκρότηση των τριμελών εισηγητικών επιτροπών, κατά Τμήμα και Πανεπιστήμιο, «έτσι ώστε να υπάρχει ισοβαρής κατά το δυνατόν συμμετοχή όλων των εκλεκτόρων στις εισηγητικές επιτροπές» (άρθρο 5, παρ 6 του Π.Δ. 320/1983). Συγκροτήθηκαν συνολικά δεκαπέντε εισηγητικές επιτροπές για την πλήρωση των θέσεων Δ.Ε.Π. των ειδικοτήτων των πέντε πρώτων Π.Τ. και τριάντα πέντε για την πλήρωση των επτά θέσεων Δ.Ε.Π. των νέων Π.Τ. που αναφέρονται παραπάνω. Από τους αριθμούς αυτούς μπορεί να αντιληφθεί κανείς το δύσκολο αλλά και ογκώδες έργο που αναλάμβανε το Ε.Σ. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις εισηγητικές επιτροπές, πλην του αντικειμένου των Φυσικομαθηματικών, συμμετείχε τουλάχιστον ένας καθηγητής Παιδαγωγικής (Πρακτικό Ε.Σ. 18-4-1986). Η διαδικασία της κρίσης των υποψηφίων άρχισε ένα μήνα περίπου μετά τη συγκρότηση των τριμελών εισηγητικών επιτροπών (23/5/1986).

Όμως, όπως έχει αναφερθεί, είχαν ήδη εκλεγεί από το Νοέμβριο του 1984 τα πρώτα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ. στις επιστήμες της αγωγής (Πίνακας 1) με την αρχική σύνθεση του Ε.Σ. Στις εκλογές αυτές θα ήθελα να σταθώ λίγο περισσότερο γιατί ήταν οι πρώτες και αφορούσαν τον κύριο πυρήνα των Π.Τ. Από τα σχετικά πρακτικά του ειδικού Ε.Σ. (10 και 17/11/1984) προκύπτει ότι η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν εν πολλοίς η προβλεπόμενη από το νόμο 1268/1982^[13]. Δεν υπήρξαν γραπτές εισηγητικές εκθέσεις αλλά προφορικές εισηγήσεις και προτάσεις των εισηγητών, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στον υπερβολικά μεγάλο αριθμό υποψηφίων ιδιαίτερα στο γνωστικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής (βλ. Πίνακα 1 και Πρακτικά Ε.Σ. 10/11/1984 και 8-7-1986). Ας σημειωθεί ότι πολλοί από αυτούς υπέβαλλαν υποψηφιότητα για όλες τις βαθμίδες, σε όλα τα Τμήματα, κεντρικά και περιφερειακά και σε περισσότερα από ένα αντικείμενα. Μια τυπική αλλά και ουσιαστική παράλειψη στις πρώτες αυτές εκλογές ήταν η μη παρουσίαση από τους εισηγητές του έργου όλων των υποψηφίων αλλά των επικρατέστερων από αυτούς, στους οποίους επικεντρώθηκε η προσοχή και των άλλων εκλεκτόρων. Ωστόσο αυτό διορθώθηκε στις επόμενες κρίσεις για την πλήρωση των θέσεων Δ.Ε.Π. των ειδικοτήτων καθώς και των άλλων αντικειμένων που ακολούθησαν, όπου οι εισηγητές παρουσίασαν τις σπουδές, τη δράση, το έργο όλων των υποψηφίων καθώς και ένα συμπέρασμα- πρόταση για τον καθένα χωριστά (Πρακτικά Ε.Σ. 23/5, 20/6, 7 & 8/7/1986). Ειδικότερα για τους υποψήφιους των Φυσικομαθηματικών, πέραν από την εισήγηση της επιτροπής που αποτελείτο από τους τρεις καθηγητές των θετικών επιστημών, έγινε σχετική εισήγηση και από τον καθηγητή της Παιδαγωγικής Α. Δανασσή-Αφεντάκη (Πρακτικό Ε.Σ. 23/5/1986, σ.34 επ.).

Ένα άλλο πρόβλημα στην πλήρωση των πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. ήταν η ευρύτητα των γνωστικών αντικειμένων στις σχετικές προκηρύξεις, η οποία είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξουν υποψηφιότητες με πολλές εξειδικεύσεις. Ιδιαίτερα στο γνωστικό αντικείμενο της «Ψυχολογίας» υπήρξε έντονος προβληματισμός ακόμη και διάσταση απόψεων, κατά πόσο το επιστημονικό έργο των υποψηφίων «προσιδιάζει περισσότερο σ' ένα Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Νηπιαγωγών» ή αν αυτό είναι «άμεσα συνδεδεμένο με τους σκοπούς του» ή αν η «κατεύθυνση» που έχει ειδικευτεί και εργασθεί ο υποψήφιος έχει κύρια ή δευτερεύουσα θέση σ' ένα Π.Τ.» (Πρακτικό Ε.Σ. 17/11/1984 σσ.11,12, 24, 33). Επίσης υποστηρίχθηκε ότι η γενικότητα του γνωστικού αυτού αντικειμένου αποτελούσε «σοβαρή παράλειψη» της Πολιτείας, η οποία δεν διευκρίνιζε με τον τρόπο αυτό τη βούλησή της για τη «συγκεκριμένη θέση» (Πρακτικό Ε.Σ. 17/11/1984 σ. 10).

Τέλος θα ήθελα να αναφερθώ σε μερικά συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία σχετικά με την πλήρωση των τριανταπέντε (35) πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. των πέντε (5) πρώτων Π.Τ., ενδεικτικά μιας γενικότερης εικόνας του επιστημονικού δυναμικού των Τμημάτων αυτών στο ξεκίνημά τους. Συγκεκριμένα, από τους σχετικούς Πίνακες (1, 2, 3) διαπιστώνουμε ότι από τις παραπάνω θέσεις πληρώθηκαν οι τριανταμία (31). Υπήρξαν τρεις άγονες εκλογές, μία στα «φυσικομαθηματικά» (Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων) και δύο στην «κοινωνιολογία της αγωγής» (Π.Τ.Ν. Θεσσαλονίκης και Πάτρας) ενώ δεν πληρώθηκε μία θέση της «αισθητικής παιδείας» (Π.Τ.Ν. Πάτρας), γιατί δεν υπήρξαν υποψηφιότητες. Από τα εκλεγέντα μέλη Δ.Ε.Π., πέντε (5) εξελέγησαν στην Α' βαθμίδα, επτά (7) στη Β', δεκατέσσερα (14) στη Γ' και πέντε (5) στη Δ' βαθμίδα. Υπάρχει δηλαδή μία κατανομή των μελών αυτών σε όλες τις βαθμίδες με τη συγκέντρωση του μεγαλύτερου αριθμού, σχεδόν του ήμισυ, στη βαθμίδα του επίκουρου καθηγητή. Επίσης, δεκαπέντε (15) μέλη Δ.Ε.Π. εξελέγησαν ομόφωνα, δεκατέσσερα (14) με την απαιτούμενη αυξημένη πλειοψηφία των 2/3

και δύο (2) με απόλυτη πλειοψηφία, ύστερα από επαναληπτική ψηφοφορία (Π.Δ. 320/1983, άρθρο 5, παρ. 8, εδάφ. δ και στ). Ακόμη, από τα νεοεκλεγέντα μέλη Δ.Ε.Π. εικοσιτέσσερα (24) ήταν άνδρες και μόνον επτά (7) γυναίκες. Τέλος, τα πέντε (5) προέρχονταν από Τμήματα Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφικών Σχολών, υποστηρίχθηκε δε ότι η «εκλογή τους θα είναι μια εγγύηση για την εύρυθμη λειτουργία των νέων Τμημάτων και για μια πρωτοποριακή εξέλιξή τους στο χώρο της παιδαγωγικής» (Πρακτικά Ε.Σ. 10/11/1984, σσ. 6, 10, 15, 24, 48 και 17/11/1984 σσ. 2, 6, 31).

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η οργάνωση και ιδιαίτερα η πλήρωση των επτά πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. των πρώτων Π.Τ. συνοδεύτηκε από μία οξεία αντιπαράθεση, μεταξύ Δ.Ο.Ε. και ΥΠ.Ε.Π.Θ. αρχικά αλλά και μεταξύ παιδαγωγών και πανεπιστημιακών καθηγητών ειδικοτήτων στη συνέχεια. Η αντιπαράθεση αυτή είχε ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση πλήρωσης των παραπάνω θέσεων και κατ' επέκταση την καθυστέρηση απόκτησης από τα Τμήματα αυτά της αυτοδυναμίας τους, αφού στο ξεκίνημά τους και για περισσότερο από έναν ολόκληρο χρόνο λειτούργησαν, τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και διδασκαλίας με μέλη Δ.Ε.Π. συγγενών πανεπιστημιακών Τμημάτων. Ειδικότερα για τη σύνθεση των πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π., η οποία συσχετίστηκε με μια σειρά θεμάτων ζωτικής σημασίας για τη λειτουργία των Π.Τ., όπως αυτό της επιστημονικής ταυτότητάς τους, της ανάπτυξής τους σε Παιδαγωγικές Σχολές^[44] και της γενικότερης οργάνωσης του προγράμματος σπουδών, είχαν διαμορφωθεί δύο διαφορετικές απόψεις.

Η μία άποψη (παιδαγωγοί, αρχικές θέσεις Δ.Ο.Ε.,) υποστήριζε ότι το Δ.Ε.Π. των Π.Τ. θα πρέπει να προέρχεται αποκλειστικά και μόνον από τις επιστήμες της αγωγής (Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης). Το επιστημονικό προσωπικό των άλλων ειδικοτήτων, Μαθηματικά, Φυσική, Ελληνικά κλ.π. έχει θέση στα αντίστοιχα Τμήματα και όχι στα Παιδαγωγικά. Οι υποστηρικτές της άποψης αυτής αντλούσαν τα επιχειρήματά τους από τη γενική διάταξη του άρθρου 6, παρ. 2 του Ν. 1268/1982 σύμφωνα με την οποία «το Τμήμα αποτελεί τη βασική λειτουργική ακαδημαϊκή μονάδα και καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μιας επιστήμης» που στην περίπτωση των Π.Τ. είναι οι επιστήμες της αγωγής. Επίσης από το Π.Δ. 320/1983 που προέβλεπε ως αποστολή των Π.Τ. «την καλλιέργεια και την προαγωγή των Παιδαγωγικών Επιστημών».

Η άλλη άποψη υποστήριζε ότι στο Δ.Ε.Π. των Π.Τ. πρέπει να ανήκουν και επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων, φιλόλογοι, μαθηματικοί κ.λπ. Οι υποστηρικτές της δεύτερης άποψης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστημιακοί καθηγητές ειδικοτήτων) αντλούσαν κι αυτοί τα επιχειρήματά τους από το Π.Δ. 320/1983 που προέβλεπε επίσης ως αποστολή των Π.Τ. την παροχή στους πτυχιούχους τους των απαραίτητων εφοδίων «που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία». Επομένως την άρτια κατάρτισή τους στα μαθηματικά, τη γλώσσα, την αισθητική παιδεία κ.λπ. για να μπορέσουν να διδάξουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Την αναγκαιότητα των γνώσεων αυτών αναγνώριζαν και οι υποστηρικτές της πρώτης άποψης. Έτσι αυτόματα έμπαινε ένα άλλο κυρίαρχο θέμα, το από πού θα παίρνουν τις εξειδικευμένες αυτές γνώσεις οι φοιτητές των Π.Τ. Και εδώ οι απόψεις-αντιλήψεις ήταν δύο.

Η άποψη των παιδαγωγών, άλλοτε σαφής και άλλοτε υπονοούμενη, υποστήριζε ότι τα μαθήματα των ειδικοτήτων, πρέπει να παίρνουν οι μελλοντικοί δάσκαλοι από μέλη Δ.Ε.Π. άλλων αντίστοιχων πανεπιστημιακών Τμημάτων, «μετά από συνεννόηση», είτε μέσα στα Τμήματα αυτά, τα οποία θα μπορούσαν για να αντεπεξέλθουν στις επί πλέον ανάγκες να αυξήσουν το προσωπικό τους, είτε μέσα στα ίδια τα Παιδαγωγικά Τμήματα με ανάθεση διδασκαλίας. Η άλλη άποψη υποστήριζε ότι τα μαθήματα των ειδικοτήτων πρέπει να προσφέρονται μέσα στα Π.Τ. από μέλη Δ.Ε.Π. αντίστοιχης ειδικότητας (μαθηματικούς, φιλόλογους κ.λπ.) των ίδιων των Π.Τ. Επισήμαναν μάλιστα ότι η συμμετοχή των τελευταίων στη Γενική Συνέλευση, η οποία σύμφωνα με το Ν.1268/1982 καταρτίζει το πρόγραμμα σπουδών, θα συνέβαλλε στην καλύτερη λειτουργία των Π.Τ., αφού θα είχαν άμεση γνώση των αναγκών και προβλημάτων τους αλλά και τη δυνατότητα συνεργασίας με τα λοιπά μέλη Δ.Ε.Π., τα οποία εκ των πραγμάτων γνώριζαν το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός αυτός συνεχίστηκε και μετά την έναρξη λειτουργίας των Π.Τ.^[45] ενώ το θέμα απασχόλησε σχεδόν μια δεκαετία μετά και τους προέδρους των Π.Τ.Δ.Ε. σε σχετικό Συμπόσιο στην Αλεξανδρούπολη (Παπάζογλου-Δαβάζογλου 1994, σ. 241).

Ωστόσο με την εξέλιξη που πήραν τα πράγματα σήμερα δημιουργείται εύλογα το ερώτημα κατά πόσο η διατηρητική διάρθρωση του προγράμματος σπουδών στα μαθήματα των ειδικοτήτων, πέραν από τις αντικειμενικές δυσκολίες, από την έλλειψη αντίστοιχων Τμημάτων στην έδρα ορισμένων Π.Τ., θα

αποτελούσε μια λειτουργική και επιστημονικά αποδεκτή λύση ή θα ενίσχυε την τάση αντιμετώπισής τους ως «φτωχών συγγενών» (Δαμανάκης 1994, σ.74, Καλτσούνη-Νόβα, σ. 113). Μια μικρή εμπειρία υπάρχει ήδη από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας των Π.Τ., όπου παρά τη σημαντική στήριξή τους από συγγενή πανεπιστημιακά Τμήματα (Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών 2004, σσ. 15, 233) δεν έλειψαν η «ταυτόχρονη διεξαγωγή μαθημάτων» (Ομάδα Φοιτητών 1985 σ. 91), οι συνδιδασκαλίες και το φαινόμενο της πρακτικής της «διδασκαλίας μαθημάτων σε 15νήμερη βάση και των ιπτάμενων καθηγητών» (βλ. σχετικό υπόμνημα Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης στα Πρακτικά Ε.Σ. 23/5/1986, σ. 2).

Τέλος, ως προς την «ποσοστιαία αναλογία» των γνωστικών αντικειμένων, η οποία αποτέλεσε την αχίλλειο πτέρνα στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών, πιστεύω ότι η ενδεικτική λύση που πρότεινε η Ομάδα Εργασίας του καθηγητή Ξωχέλλη το 1983 βοήθησε σημαντικά τα πράγματα (Σκούρα 2004, σ. 222, 227, 243). Η αποδοχή και η διατήρηση ή μη της αναλογίας αυτής καθώς και του παιδαγωγικού χαρακτήρα του Τμήματος (Πρακτικά Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών 3/7/1995, σσ. 4-5), αποτελούσε και αποτελεί ευθύνη των ίδιων των Π.Τ., τα οποία είχαν και έχουν τη δυνατότητα, ως αυτόνομα Τμήματα, να χαράξουν τη δική τους διδακτική και ερευνητική πολιτική, στην οποία βεβαίως συμβάλλουν κατά πολύ και οι ενδοτμηματικές και ενδοπανεπιστημιακές συνθήκες. Άλλωστε σύμφωνα με την επισήμανση του πρώην Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη «η δημιουργία των αυριανών δασκάλων και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που αποτελεί τη βάση ολόκληρου του οικοδομήματος της Παιδείας μας πρέπει να έχει ξεχωριστή θέση στη μέριμνα του Πανεπιστημίου και στην υποχρέωσή του να δώσει στην ελληνική κοινωνία κατάλληλα καταρτισμένους Εκπαιδευτικούς» (Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών 2004, σ. 9).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Πλήρωση των πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. Επιστημών της Αγωγής στα πέντε πρώτα Παιδαγωγικά Τμήματα *

Προκήρυξη: Φ.Ε.Κ. 32/24-5-1984, τεύχος Παράρτημα

Βαθμίδα: Ανοικτή (Α', Β', Γ, Δ')

Ακριβές Γνωστικό Αντικείμενο: **Α. Παιδαγωγική** (συγκριτική παιδαγωγική, ειδική αγωγή, βασικές αρχές παιδαγωγικής, διδακτική μεθοδολογία, ψυχολογία της εκπαίδευσης) και

Β. Ψυχολογία

Εκλογή: 10-11-1984 και 17-11-1984, αντίστοιχα

Α. Παιδαγωγική (από τρεις θέσεις σε κάθε Τμήμα)

Α.Ε.Ι.	ΤΜΗΜΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ** ανά βαθμίδα Α', Β', Γ', Δ'				ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΕΚΛΟΓΗΣ βαθμίδα, ψήφοι, φύλο	ΠΑΡΑΤΗ ΡΗΣΕΙΣ
Αθηνών	Π.Τ.Δ.Ε.	25	33	37	-	Β' (1 ^η «») 6/7 Θ Γ' (2 ^η «») 7/7 Α Γ' (3 ^η «») 7/7 Α	Άκαρπη ψηφοφορία Α ' βαθμίδα
Θεσ/κης	Π.Τ.Ν.	32	37	33	-	Α' (1 ^η «») 7/7 Α Α' (2 ^η «») 6/7 Α Γ' (3 ^η «») 6/7 Α	-----
Πάτρας	Π.Τ.Ν.	25	34	33	23	Γ' (1 ^η «») 7/7 Α Γ' (2 ^η «») 5/7 Α Δ' (3 ^η «») 7/7 Θ	«»
Ιωαν/νω ν	Π.Τ.Δ.Ε.	28	33	28	17	Β' (1 ^η «») 5/7 Α Γ' (2 ^η «») 7/7 Α Δ' (3 ^η «») 7/7 Α	Ουδείς προτείνεται Α' βαθμίδα
Κρήτης	Π.Τ.Δ.Ε.	18	23	19	15	Β' (1 ^η «») 5/7 Α Γ' (2 ^η «») 7/7 Α	«»

			Γ' (3 ^η «») 7/7 A	
--	--	--	-------------------------------	--

Β. Ψυχολογία (από μία θέση σε κάθε Τμήμα)

Αθηνών	Π.Τ.Δ.Ε.	14	-	-	-	Α'	4/7	Θ	Επαν/πτική ψηφοφορία
Θεσ/κης	Π.Τ.Ν.	11	10	-	-	Β'	5/7	Θ	Άκαρπη ψηφοφορία Α' βαθμίδα
Πάτρας	Π.Τ.Ν.	10	12	13	-	Γ'	7/7	Α	«»
Ιωαν/νων	Π.Τ.Δ.Ε.	11	11	11	7	Δ'	7/7	Θ	«»
Κρήτης	Π.Τ.Δ.Ε.	4	5	5	6	Δ'	4/7	Α	Επαν/πτική ψηφοφορία

* Τα στοιχεία αντλήθηκαν από τις αντίστοιχες προκηρύξεις και τα σχετικά πρακτικά εκλογής.

** Ο αριθμός των υποψηφίων είναι ο ίδιος και για τις 3 θέσεις της Παιδαγωγικής. Πολλοί από αυτούς υπέβαλλαν υποψηφιότητα σε περισσότερες από μία βαθμίδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Πλήρωση των πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. ειδικοτήτων στα τρία πρώτα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*

Προκήρυξη: Φ.Ε.Κ. 32/24-5-1984 και 39/29-5-1985, τεύχος Παράρτημα

Ακριβές γνωστικό αντικείμενο: **Α. Φυσικομαθηματικά, Β. Θεολογική Επιστήμη,**

Γ. Ελληνική Φιλολογία (από μία θέση σε κάθε αντικείμενο και σε κάθε Τμήμα)

Βαθμίδα: Ανοιχτή (Α', Β', Γ, Δ')

Εκλογή: 9-3-1985 (άγωνα), 23 -5-1986 και 20-6-1986

Α. Φυσικομαθηματικά (από μία θέση σε κάθε Τμήμα)

Π.Τ.Δ.Ε.	ΕΤΟΣ εκλογής	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ανά βαθ/δα & σύνολο Α', Β', Γ', Δ' Σ* *					ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΕΚΛΟΓΗΣ βαθ/δα ψήφοι φύλο		ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Αθηνών	1985 1986	7 6	12 7	6 2	4 2	13 8	Β'	Άγωνα 6/7 A	1986: Άκαρπη ψηφοφορία Α' βαθμίδα
Ιωαν/νων	1985 1986	4 1	6 2	2 1	2 1	6 3		Άγωνα Άγωνα	
Κρήτης	1985 1986	7 3	7 3	4 3	3 1	10 7	Β'	Άγωνα 7/7 A	1986: Ουδείς προτείνεται Α' βαθμίδα

Β. Θεολογική Επιστήμη (από μία θέση σε κάθε Τμήμα)

Αθηνών	1985 1986	4 7	5 7	2 7	1 1		Γ'	Άγωνα 6/7 A	1986: Ουδείς
--------	--------------	--------	--------	--------	--------	--	----	----------------	--------------

		4 5 5 3 6		προτείνεται γι α Α' & Β' βαθμίδα
Ιωαν/νω ν	1985 1986	1 1 - - 1 4 4 4 - 4	Γ' Άγωνα 7/7 Α	«»
Κρήτης	1985 1986	2 2 4 4 4 2 2 3 1 3	Γ' Άγωνα 5/7 Α	«»

Γ. Ελληνική Φιλολογία (από μία θέση σε κάθε Τμήμα)

Αθηνών	1985 1986	8 10 7 3 13 5 8 8 3 12	Α' Άγωνα 5/7* Θ	* 1 απών
Ιωαν/νων	1985 1986	3 3 3 2 3 4 4 4 3 7	Δ' Άγωνα 6/7 * Α	* 1 απών
Κρήτης	1985 1986	1 1 2 3 4 3 4 5 2 6	Γ' Άγωνα 5/7 * Α	* 1 απών

* Τα στοιχεία αντλήθηκαν από τις αντίστοιχες προκηρύξεις και τα σχετικά πρακτικά εκλογής.

**Το σύνολο δεν συμπίπτει με το άθροισμα των υποψηφίων των επί μέρους βαθμίδων επειδή πολλοί από αυτούς υπέβαλαν υποψηφιότητα σε περισσότερες από μία βαθμίδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Πλήρωση των πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. ειδικοτήτων στα δύο πρώτα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών*

Προκήρυξη: Φ.Ε.Κ. 32/24-5-1984, τεύχος Παράρτημα

Φ.Ε.Κ. 39/29-5-1985, τεύχος Παράρτημα

Ακριβές γνωστικό αντικείμενο: **Α. Κοινωνιολογία Αγωγής Β. Αισθητική Παιδεία**

Γ. Θεωρητικές Επιστήμες (παιδική λογοτεχνία, ιστορία, θεολογική σκέψη)

Βαθμίδα: Ανοιχτή (Α', Β', Γ, Δ')

Εκλογή: 9-3-1985 (άγωνα), 20 -6-1986 και 7-7-1986

Α. Κοινωνιολογία Αγωγής (από μία θέση σε κάθε Τμήμα)

Π.Τ.Ν.	ΕΤΟΣ εκλογής	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ανά βαθ/δα & σύνολο Α', Β', Γ', Δ' Σ**	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΕΚΛΟΓΗΣ βαθ/δα, ψήφοι, φύλο	ΠΑΡΑΤΗ ΡΗΣΕΙΣ
Θεσ/κης	1985 1986	4 7 8 7 12 2 4 5 3 7	Άγωνα Άγωνα	
Πάτρας	1985	1 5 5 - 8	Άγωνα	

	1986	2	5	4	3	6	Άγωνα	
--	------	---	---	---	---	---	-------	--

Β. Αισθητική Παιδεία (από μία θέση σε κάθε Τμήμα)

Θεσ/κης	1985 1986	δεν αναφέρεται	1				Άγωνα 6/7	Θ	Α' βαθμίδα άκαρπη ψηφοφορία
Πάτρας	1985 1986	δεν αναφέρεται	2				Άγωνα Ουδείς υποψήφιος		

Γ. Θεωρητικές Επιστήμες (παιδική λογοτεχνία, ιστορία, θεολογική σκέψη) (από μία θέση σε κάθε Τμήμα)

Θεσ/κης	1985 1986	2	2	-	1	3	Άγωνα 7/7	A	
Πάτρας	1985 1986	1	3	2	1	3	Άγωνα 7/7	A	Ουδείς προτείνεται Για Α' και Β' βαθμίδα

* Τα στοιχεία αντλήθηκαν από τις αντίστοιχες προκηρύξεις και τα σχετικά πρακτικά εκλογής.

**Το σύνολο δεν συμπίπτει με το άθροισμα των υποψηφίων των επί μέρους βαθμίδων επειδή πολλοί από αυτούς υπέβαλλαν υποψηφιότητα σε περισσότερες από μία βαθμίδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

- Ανδρέου, Απ. (1987) «Παιδαγωγικά Τμήματα: στασιμότητα και εκκρεμότητες (η επανάσταση της Φλώρινας, Μυτιλήνης...)», περ. ΚΑΠΑ, τ. 6, 3/4/1987.
- Αντωνίου, Χ. (2002) *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2002)*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1985) *Βαθιές Τομές στην Εκπαίδευση (1981-1985)*, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (1985) «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ. Πρόγραμμα Σπουδών και Οργάνωση», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 24, σσ. 89-95.
- (1994) «Η ταυτότητα των Παιδαγωγικών των Τμημάτων», στο: Παπάζογλου Γ.Κ.Δαβάζογλου ΑΓΓ. Μ. (επιμ.), (1994), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον*, Αθήνα, Gutenberg, σσ.72-81.
- Δ.Ο.Ε. (1983) Διδασκαλικό Βήμα, 944/ Νοέμβρης, σσ. 1 και 14-15.
- (1984 α) Διδασκαλικό Βήμα, 947 / Γενάρης 1984, σσ. 8-9.
- (1984 β) Διδασκαλικό Βήμα, 949 / Μάρτης 1984, σσ. 1-2 και 12-13.
- (1984 γ) Διδασκαλικό Βήμα, 950 / Απρίλιος 1984, σσ. 3-4 και 14.
- (1984 δ) Διδασκαλικό Βήμα, 954 / Ιούλιος-Αύγουστος, σ. 42.
- NEAVE, G. (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί, Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Έκφραση, Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Καζαμίας, Α. (1984) «Συναίρεση, όχι αντίθεση» (1) και (2), *εφ. Βήμα*, 5 και 6/10/1984, σ. 11.
- Καζαμίας Α. & Κασσωτάκης Μ. (1987), *Teacher education in the European Community - Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Καλτσούνη-Νόβα, Χρ. (2000) «Η εκπαίδευση στο νέο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον και το μέλλον των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 112 σσ. 109-115.
- Κασσωτάκης, Μ. (1984) «Η πανεπιστημιακή παιδεία δασκάλων-νηπιαγωγών, *εφ. Ελευθεροτυπία* 3/2.
- Κοσμοπούλου, Αλ. (1984α) «Παιδαγωγικά Τμήματα και σπουδές», *εφ. Βήμα*, 25/7/1984, σ.11.
- (1984β) Διδασκαλικό Βήμα, 956 / Οκτώβρης σσ.22 -23.
- Κρεμμυδάς, Β. (1984) «Παιδαγωγικά Τμήματα και σπουδές», *εφ. Βήμα*, 1/7/1984, σ.11.

- (1984) «Παιδαγωγικός βιασμός των σπουδών», *εφ. Βήμα*, 4/8/1984, σ.11.
- (1984) «Οι γνώσεις και τα αυτονόητα» (1) και (2), *εφ. Βήμα*, 16 & 17/10/1984, σ.11.
- Μπουζάκης, Σ. (1987) «Παιδαγωγικά Τμήματα, τρία χρόνια μετά», Συνάντηση, Απρ.-Ιούν., σσ. 33-42.
- (1993) «Η επιστημονική και επαγγελματική ταυτότητα των πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου. Μια εμπειρική συγκριτική προσέγγιση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 18, σσ. 127-162.
- Ξωχέλλης, Π. (1984) «Παιδαγωγικά Τμήματα και σπουδές», *εφ. Βήμα*, 15/7/1984, σ. 13.
- ΟΜΑΔΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών (1985) «Για να αρχίσει η συζήτηση γύρω από τα Παιδαγωγικά Τμήματα», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 23, σ. 91.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1988) Παρέμβαση στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ., *Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση*, 2-4 Απριλίου, εκδ. Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου 1989.
- Παπαχρήστος, Μ. (1984) «Οι δάσκαλοι, τα σχολεία και οι μαθητές», *εφ. Βήμα*, 13/7/1984, σσ. 10-11.
- Πρακτικά ειδικού Εκλεκτορικού Σώματος 10/11/1984, 17/11/1984, 19/3/1985, 18/4/1986, 23/5/1986, 20/6/1986, 7/7/1986 & 8/7/1986.
- Πρακτικά Γενικής Συνέλευσης Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, 2/7/1985, 8/11/1985 και 18/12/1985.
- Προεδρικό Διάταγμα 320/1983, «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (Φ.Ε.Κ. 116/7-9-1983, τ. Α').
- Προκηρύξεις θέσεων Δ.Ε.Π., Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν. (Φ.Ε.Κ. 32/24-5-1984, 9/4-2-1985, 39/29-5-1985, 68/10-10-1985, τ. Παράρτημα).
- Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών (2004) *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Είκοσι χρόνια Δημιουργίας και Προσφοράς (1984-2004)*, εκδ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σκούρα, Λ. (2001) *Εκπαιδευτική Πολιτική στην κατάρτιση των δασκάλων κατά τον 20^ο αιώνα (Φιλοσοφία-Θεσμοί)*, Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.
- (2004) «Η εξέλιξη του προγράμματος σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών», Πρακτικά Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών 4 & 5/6/2004, σσ. 221-255.
- Σταμέλος, Γ. (1999) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Τσαρδάκης, Δ. (2002) «Από τον Όργουελ στα Παιδαγωγικά Τμήματα», περ. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 61-62, σσ. 225-235.

^[1] Ας σημειωθεί ότι ο χρόνος σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε από δύο σε τρία χρόνια στο Λουξεμβούργο το 1983, στο Βέλγιο το 1984-85 και στην Πορτογαλία το 1986. Επίσης «η μεταρρύθμιση του 1986 στη Γαλλία αύξησε» το χρόνο σπουδών των παραπάνω εκπαιδευτικών «από τα τρία στα τέσσερα χρόνια» ενώ το 1989 «για πρώτη φορά η κατάρτιση των εκπαιδευτικών εντάχθηκε πλήρως στο πανεπιστήμιο» με τη δημιουργία «τμημάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών μέσα στο γαλλικό πανεπιστήμιο (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*)». Βλ. περισσότερα: α) Neave, 1998, σσ. 90-91 β) Eurydice, 1994, *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union Européenne*, Bruxelles, σ. 18 και γ) Καζαμία & Κασσωτάκη 1987 (σσ. 104, 120, 132, 210, 252, 542, 577) τις εισηγήσεις των 1) Jean Berbaum, καθηγητή του Παν/μίου της Grenoble, «Πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης των δασκάλων στη Γαλλία: Προβλήματα που πηγάζουν από τη σύνδεση των *Ecoles Normales (E.N.)* με το Πανεπιστήμιο» 2) Cesare Scurati, καθηγητή της Παιδαγωγικής στο Καθολικό Πανεπιστήμιο του Μιλάνου «Η εκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο: Η περίπτωση της Ιταλίας» 3) Inger Humle Jorgensen, εξουσιοδοτημένης επιθεωρήτριας του Υπουργείου Παιδείας της Δανίας «Η εκπαίδευση των δασκάλων στη Δανία».

^[2] Οι αρχικές θέσεις της Δ.Ο.Ε. στηρίχθηκαν ακόμη: α. στις θέσεις του κλάδου μέσα από τις Γ.Σ. της οκταετίας 1975-83 β. τα πορίσματα του Αου Πανελλήνιου Εκπ/κού Συνεδρίου της, που είχε γίνει το Μάη του 1983, αφού είχαν προηγηθεί 11 προσυνέδρια γ. τα πορίσματα διάφορων παιδαγωγικών συνεδρίων που είχαν πρόσφατα διεξαχθεί, όπως της Παιδαγωγικής Εταιρείας, του Πανεπιστημίου και της Ορθόδοξης Ακαδημίας Κρήτης και δ. τις απόψεις που διατύπωσαν προς την ίδια τη Δ.Ο.Ε. παιδαγωγοί επιστήμονες από όλα σχεδόν τα Πανεπιστήμια της Χώρας (Δ.Ο.Ε. 1983, σ. 1).

^[3] Για το θέμα αυτό είχε αρθρογραφήσει αρκετούς μήνες πριν ο αν. καθηγητής Μ. Κασσωτάκης, ο οποίος είχε αναγνωρίσει την «ανάγκη επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ειδικές περιοχές γνώσεων που θα

- αποτελέσουν μερικές μάλιστα από αυτές και αντικείμενο διδασκαλίας» ενώ είχε εκφράσει την άποψη «ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει και το πώς θα διδάξει αλλά και το τι θα διδάξει» (εφ. Ελευθεροτυπία 3/2/1984).
- [14] Ο Καζαμίας, αναλύοντας στο άρθρο του τις έννοιες αυτές, μεταξύ άλλων, επισημαίνει, ότι το σημερινό σχολείο δεν στοχεύει μόνο στη μετάδοση στο μαθητή «της πνευματικής παράδοσης», στοχεύει και στο να δημιουργήσει αυτόνομους και δημοκρατικούς πολίτες και να καλλιεργήσει το ερευνητικό πνεύμα και την κριτική σκέψη. Μέσα σ' ένα τέτοιο σχολείο, υπογραμμίζει, «είναι εύλογο πως δεν μπορεί να λειτουργήσει ένας δάσκαλος που εκπαιδεύτηκε με την ιδεολογία του «πι» και «πώς» αλλά ένας δάσκαλος δημιουργικός, ένας δάσκαλος διαλογιζόμενος, ένας δάσκαλος που έχει ζητούμενα και όχι δεδομένα».
- [15] Με το ίδιο σκεπτικό άλλωστε προκηρύχθηκαν, με ανοιχτή βαθμίδα, από το Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών οι 3 κενές θέσεις από τις 10 που είχαν ιδρυθεί με το Π.Δ. 320/1983 χωρίς όμως να καταστεί δυνατή η προώθησή της και να αναγκασθεί το Τμήμα να προσδιορίσει στη συνέχεια τη συγκεκριμένη βαθμίδα των θέσεων αυτών (Πρακτικά Γ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, συνεδρία 8-11-1985).
- [16] Στο Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών η προκήρυξη είναι ανοιχτή και για τις 4 βαθμίδες ενώ προκηρύσσεται μία θέση στα Φυσικομαθηματικά, μία στις Κοινωνικές Επιστήμες, στο πλαίσιο της οποίας περιλαμβάνεται και η «Θρησκειολογία», και οι υπόλοιπες πέντε θέσεις προκηρύσσονται στα ίδια γνωστικά αντικείμενα με αρκετές όμως διαφοροποιήσεις στις επί μέρους «κατευθύνσεις».
- [17] Ας σημειωθεί ότι τις νέες προκηρύξεις υπογράφει ο ίδιος ο υπουργός Παιδείας Απ. Κακλαμάνης ενώ τις προηγούμενες υπέγραφε, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο υφυπουργός Στ. Παπαθεμελής.
- [18] Ωστόσο στα πρακτικά εκλογής δεν αναφέρεται καν η υπουργική απόφαση ή έστω ο χρόνος συγκρότησης του Ε.Σ., τα αναπληρωματικά μέλη, το γνωστικό αντικείμενο ή το Α.Ε.Ι. προέλευσης των μελών του και μια σειρά από άλλα στοιχεία, για την ανεύρεση των οποίων χρειάστηκε ιδιαίτερα μεγάλη προσπάθεια.
- [19] Ο Σακελλαρίδης ήταν πτυχιούχος της Χημείας της Φυσικομαθηματικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτορας Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών της ίδιας Σχολής καθώς και του Πανεπιστημίου των Παρισίων. Διετέλεσε Αντιπρύτανης και Πρύτανης του Ε.Μ.Π., πρόεδρος του Κ.Ε.Μ.Ε. και πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ιδιότητα την οποία κατείχε και κατά την εξεταζόμενη περίοδο.
- [20] Ωστόσο, όπως προκύπτει από Πρακτικά του ειδικού Ε.Σ. (συν. 23/5/1986, σ. 2 και 8/7/1986, σσ. 1-2), το Πανεπιστήμιο Κρήτης είχε εκφράσει «παράπονο» για τη μη εκπροσώπησης του στο παραπάνω Ε.Σ. στον τότε υπουργό Παιδείας Α. Τρίση, ο οποίος με την Β2/1730/30.6.1986 απόφασή του, όρισε ως αναπληρωματικό μέλος τον αναπληρωτή καθηγητή του Παν/μίου Κρήτης Μιχ. Κασσωτάκη αντί του Παν. Ξωχέλλη, καθηγητή του Παν/μίου Θεσσαλονίκης, τροποποιώντας προηγούμενη σχετική απόφασή του.
- [21] Πρόκειται για τα Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, Πατρών και Αιγαίου καθώς και τα Π.Τ.Ν. Αθηνών, Ιωαννίνων, Κρήτης και Θράκης. Επίσης με την Β2/7611γ/30.6.1986 απόφαση του Α. Τρίση ορίστηκε ότι θα ισχύει το ίδιο Ε.Σ. και για την πλήρωση των πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θράκης, για το οποίο φαίνεται ότι είχε ορισθεί διαφορετική σύνθεση με προηγούμενη απόφασή του, η οποία και ανακλήθηκε.
- [22] Το Π.Δ. 320/1983 (άρθρο 5, παρ.5) όριζε ότι «πριν από την εκπνοή της προθεσμίας υποβολής υποψηφιοτήτων τα ειδικά σώματα εκλεκτόρων συγκροτούν τριμελείς εισηγητικές επιτροπές», το οποίο σημαίνει ότι τα προαναφερθέντα εκλεκτορικά σώματα συγκροτούνται από τον υπουργό πολύ νωρίτερα.
- [23] Ο πρόεδρος ανακοινώνει τα ονόματα των υποψηφίων, ακολουθούν οι προτάσεις των εισηγητών, ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκλεκτόρων και μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης διεξάγεται ψηφοφορία, μετά από κλήρωση, πρώτα για την Α' βαθμίδα και εφόσον δεν προτεινόταν ή δεν κρινόταν κανείς κατάλληλος το Ε.Σ. προχωρούσε στην κρίση των υποψηφίων για τη Β' βαθμίδα και ούτω καθεξής.
- [24] Την ίδρυση Παιδαγωγικών Σχολών στα Πανεπιστήμια με αποστολή την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ένα θέμα που συνδέθηκε με την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ., είχαν προτείνει ομόφωνα τα μέλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στις 11/12/1982, με στόχο την αυτοδύναμη ανάπτυξη των παιδαγωγικών επιστημών στη χώρα μας (βλ. περισσότερα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση τ. 3/1985, σ. 5, Δαμανάκης 1994, σ. 76, Σκούρα 2001, σσ. 293, 298, 306).
- [25] Στον πρώτο οδηγό του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, που εγκρίθηκε, κατά πλειοψηφία, από τη Γ.Σ. το Δεκέμβριο του 1985, κατά την περίοδο δηλαδή που είχαν επαναπροκηρυχθεί οι θέσεις των ειδικοτήτων, αλλά εκκρεμούσε η πλήρωσή τους, διαβάζουμε: « η κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα άλλων Τμημάτων παρέχεται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών των Τμημάτων αυτών, στα πλαίσια διατηρηματικής ή διασχολικής συνεργασίας ανάμεσα στο ΠΤΔΕ και στα Τμήματα τα οποία «θεραπεύουν» τις αντίστοιχες επιστήμες». Σχεδόν δέκα χρόνια μετά το Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων «υλοποιεί σε μεγάλο βαθμό ένα διατηρηματικό πρόγραμμα σπουδών», το οποίο «οφείλεται κυρίως στις καλές σχέσεις του Τμήματος με τ' άλλα Τμήματα του ιδρύματος» (Δαμανάκης 1994, σ. 74).

«... νέοι ζητούντες και μη ευρίσκοντες εργασίαν ή η αμέτρητη στρατιά της πέννας...»^[1].

Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων κατά την περίοδο του μεσοπολέμου: Απόψεις καθηγητών, φοιτητών και φοιτητριών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Βασίλης ΦΟΥΚΑΣ
Υπ. Δρ. Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Κατά τη δεκαετία του 1930 παρατηρείται αλλαγή στις τάσεις και προτιμήσεις των νέων/ υποψηφίων φοιτητών και φοιτητριών σε ό,τι αφορά στις πανεπιστημιακές τους σπουδές, και, συνεκδοχικά, στις επαγγελματικές τους επιλογές. Ενώ, κατά τη δεκαετία του 1920 η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης βρίσκεται στην πρώτη θέση των προτιμήσεων των νέων, στη δεκαετία του 1930 παρατηρείται "απροθυμία προσέλευσης" σε αυτή και τον μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών και φοιτητριών συγκεντρώνει η Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών ενώ αυξανόμενη προσέλευση παρατηρείται στη Γεωπονική Σχολή.

Το 1934, με αφορμή τις παραπάνω διαπιστώσεις, η *Εφημερίς των Βαλκανίων* πραγματοποιεί έρευνα προκειμένου να διερευνήσει τις νέες επαγγελματικές τάσεις της νεολαίας. Η έρευνα διεξάγεται κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο με τη μορφή συνεντεύξεων σε πανεπιστημιακούς και φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Η παρούσα εισήγηση βασιζόμενη στο υλικό αυτό παρουσιάζει τις απόψεις των δώδεκα καθηγητών, των φοιτητών και φοιτητριών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συμμετείχαν στη δημοσιογραφική έρευνα και προσπαθεί να ερμηνεύσει τις απαντήσεις τους με βάση το ιστορικό πλαίσιο και το πολιτικό-εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι να αναζητήσει και να προβάλει τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγουν οι υποψήφιοι/ες φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης τη Σχολή, στην οποία θέλουν να φοιτήσουν και τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή τους αυτή, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου.

Abstract

During the decade of 1930 a change in tendencies and preferences of youth/ candidate students regarding their academic studies, and, connotatively, in their professional re-establishment, is observed. While, 1920s the Faculty of Philosophy of University of Thessaloniki is the first professional choice of youth, in 1930s the Faculty of Law assembles multiplicity of students and in the Faculty of Agronomic increasing attendance, is observed.

In 1934, on the occasion of the ascertainment above, the Newspaper of Balkans realises a research to investigate new professional tendencies of youth. The interviews with Professors and teams of students of University of Thessaloniki were carried out in October and November 1934.

This paper presents these opinions and tries to interpret their answers based on the historical frame. This paper, also, searches the criteria with which the candidate students decide to study in the University of Thessaloniki.

1. Εισαγωγικά: Η αφετηρία, ο στόχος, το πλαίσιο

Η Μικρασιατική καταστροφή, το 1922, αποτελεί σημαντικό σταθμό για τη νεότερη ελληνική ιστορία, καθώς τα οικονομικά και κοινωνικά επακόλουθά της αποτέλεσαν τη μεγαλύτερη πρόκληση για την Ελλάδα του Μεσοπολέμου.^[2] Το κύμα των προσφύγων^[3] επέφερε σημαντικές αλλαγές στη γενικότερη δομή της ελληνικής κοινωνίας, αλλάζοντας σε πολλές περιοχές της ακόμα και την εθνική σύνθεση^[4] και δίνοντας,

μακροπρόθεσμα, μεγάλη και αποφασιστική ώθηση στην ελληνική οικονομία.^[5] Ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων εγκαθίσταται στη Θεσσαλονίκη^[6], φέρνοντας μαζί του τις επιχειρηματικές του ικανότητες και τις χρηματικές του οικονομίες, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στο πρώτο μεγάλο άλμα στο βιομηχανικό τομέα.^[7]

Η εκπαίδευση, ασφαλώς, δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από το ευρύτερο αυτό κλίμα. Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, επομένως, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις εκείνες που οδηγούν την κυβέρνηση του Αλέξανδρου Παπαναστασίου να αποφασίσει την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης^[8], αίτημα που διατυπώνεται αμέσως μετά τη λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου^[9] και επαναφέρει στο προσκήνιο η μη λειτουργία του Πανεπιστημίου της Σμύρνης.^[10]

Ο χαρακτήρας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προκύπτει από πολλά κείμενα της εποχής, τα οποία προσδιορίζουν τους άμεσους και απώτερους στόχους που καλείται να υπηρετήσει.^[11] Λίγες ημέρες μετά την ανάληψη της εξουσίας η κυβέρνηση του Αλ. Παπαναστασίου, μέσω του ίδιου του πρωθυπουργού, δηλοποιεί την πρόθεσή της να φροντίσει «...*δια την εκπαιδευτικήν οργάνωσιν των βορείων του Κράτους επαρχιών...*»^[12] θέτοντας το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του δεύτερου Πανεπιστημίου, για το οποίο το κόμμα του Αλ. Παπαναστασίου αναφέρει στις προγραμματικές του δηλώσεις (24.3.1924): «...*Του Πανεπιστημίου τούτου η καλή οργάνωσις και τας Νέας Χώρας θα ωφελήσει και την επιστημονικήν παρ' ημίν δράσιν θα προαγάγει συντελούσα εμμέσως εις την βελτίωσιν και του εν Αθήναις Πανεπιστημίου*».^[13]

Η σύσταση Πανεπιστημίου στη Θεσσαλονίκη^[14] έρχεται να ικανοποιήσει την αντικειμενική ανάγκη ίδρυσης «...*ανωτέρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων νεωτέρου μάλιστα πρακτικού και τεχνικού τύπου*»^[15], τα οποία και την Χώραν να μελετήσωσιν από των απόψεων τούτων και τα κατάλληλα πρόσωπα να μορφώσωσι...».^[16] Έτσι, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης προστίθενται, σε σχέση με το υφιστάμενο Πανεπιστήμιο Αθηνών^[17], νέες Σχολές, όπως η Σχολή Οικονομικών Επιστημών^[18], ή διαιρούνται «*οι κατά παράδοσιν Σχολαί εις πολλαπλά τμήματα*».^[19] Χαρακτηριστική είναι η παρέμβαση του βουλευτή Ι. Μαμαή, κατά τη συζήτηση επί της αρχής του σχεδίου νόμου στη Βουλή (8.7.1924), ο οποίος δηλώνει: «...*πρέπει να ιδρυθούν Σχολαί βιομηχανικάι. Γίνεται πάλιν μία Σχολή δια να βγάλη σοφούς...*».^[20] Συνοψίζεται, έτσι, στις φράσεις αυτές η φιλοσοφία της ίδρυσης του δεύτερου Πανεπιστημίου: συγχρονισμός της εκπαίδευσης^[21] στις κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες της εποχής και ανάπτυξη των βόρειων επαρχιών.

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ευνοούν ιστορικοί και πολιτικοί λόγοι, όπως η ιδιαίτερα σημαντική παρουσία στο πολιτικό προσκήνιο του Αλ. Παπαναστασίου, η διακυβέρνηση της χώρας από τον Ελ. Βενιζέλο^[22], καθώς και η δημογραφική και κοινωνική ανασύνθεση της Θεσσαλονίκης, που επιτυγχάνεται με το συνδυασμό του ιστορικού αστικού της υποστρώματος και του ανήσυχου πνεύματος που συνεισφέρει το προσφυγικό στοιχείο.^[23]

Ο ιδρυτικός νόμος του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης είναι περιπετειώδης^[24] και φανερώνει ότι το νέο Πανεπιστήμιο αποτελεί διακύβευμα εξουσίας. Ο νόμος ορίζει πέντε Σχολές: Θεολογική, Φιλοσοφική, Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών και Ιατρική. Έως τις αρχές, όμως, της δεκαετίας του 1930 το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης αποτελείται από τρεις Σχολές: τη Φιλοσοφική, η οποία αρχίζει να λειτουργεί το 1926, τη Σχολή των Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών, η οποία δέχεται φοιτητές από το ακαδημαϊκό έτος 1927-1928, και τη Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, της οποίας το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών αρχίζει τη λειτουργία του από το ακαδημαϊκό έτος 1928-1929, ενώ από το 1930 αρχίζει να λειτουργεί και το Νομικό Τμήμα της Σχολής.

Το 1934 η *Εφημερίς των Βαλκανίων*^[25] πραγματοποιεί έρευνα, προκειμένου να διερευνήσει τις επαγγελματικές τάσεις της νεολαίας. Στόχος της παρούσας εργασίας, η οποία βασίζεται κυρίως στο υλικό των συνεντεύξεων αυτών, είναι να επισημάνει τα κριτήρια με βάση τα οποία, κατά την άποψη των πρώτων καθηγητών και φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, επιλέγουν οι υποψήφιοι φοιτητές και οι υποψήφιες φοιτήτριες τη Σχολή, στην οποία θέλουν να φοιτήσουν, να καταγράψει τους παράγοντες που επηρεάζουν, άμεσα ή έμμεσα, την απόφασή τους αυτή, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου και να τους συσχετίσει με την αγορά εργασίας και την οικονομία του ελληνικού κράτους την ίδια χρονική περίοδο. Στην έρευνα συμμετέχουν δώδεκα καθηγητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: από αυτούς οι επτά (Δημοσθένης Στεφανίδης, Αβροτέλης Ελευθερόπουλος^[26], Χαράλαμπος Φραγκίστας^[27], Δημήτριος Σάντης, Γεώργιος Φαρδής, Χαράλαμπος Τζωρτζόπουλος και Γρηγόριος Κασιμάτης^[28]) είναι καθηγητές της Σχολής Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, οι τρεις (Χαράλαμπος Θεοδωρίδης^[29], Αλέξανδρος Δελμούζος^[30] και Κωνσταντίνος Ρωμαίος^[31]) είναι καθηγητές στη Φιλοσοφική Σχολή και οι δύο (Δημήτριος Καββάδας και Πέτρος Κοντός) είναι καθηγητές της Σχολής Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών. Στην έρευνα συμμετέχουν ακόμη φοιτητές της Νομικής Σχολής, και φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής.

Η συμμετοχή ανδρών και γυναικών στα διάφορα «ελευθέρια» επαγγέλματα τη δεκαετία του 1920 είναι ενδεικτική του πνεύματος που επικρατεί στην αγορά εργασίας. Αν και η συντριπτική πλειονότητα των γυναικών κατευθύνεται στα επαγγέλματα της δασκάλας (4.369 γυναίκες), της μαίας (1.343 γυναίκες) και της νοσοκόμας (889 γυναίκες), παρατηρείται, ωστόσο, μία διεύρυνση στις επαγγελματικές δυνατότητες των γυναικών, κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα, σε επαγγέλματα που θεωρούνται έως τότε «ανδρικά». Ο συνδυασμός γάμου-οικογένειας και επαγγέλματος ως γεγονός στη ζωή των γυναικών συνετέλεσε στη σταδιακή υποχώρηση της αντίληψης της εποχής, σύμφωνα με την οποία οικογένεια και εργασία είναι ιδιότητες ασυμβίβαστες για τη γυναίκα.^[32] Οι άνδρες, από την άλλη πλευρά, ακολουθούν στην πλειονότητά τους επαγγέλματα, όπως αυτά του δασκάλου (8.830 άνδρες), γιατρού (3.975 άνδρες), δικηγόρου (3.757 άνδρες), αρχιτέκτονα (3.593 άνδρες), λογιστή (1.970 άνδρες), φαρμακοποιού (1.687 άνδρες), δικαστή (1.239 άνδρες) και γεωπόνου (425 άνδρες). Στον πίνακα, που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία της απογραφής του 1920.

Πίνακας Ι:
Δημοσία και ιδιωτική διοίκησης, ελευθέρια επαγγέλματα και τέχναι

Κύριον επάγγελμα	Αμφοτέρων των φύλων	Άρρενες	Θήλειες
Παιδεία			
Διδάσκαλοι, καθηγηταί, διευθυνταί και υπάλληλοι σχολείων δημοσίων και ιδιωτικών	13199	8830	4369
Ιατρικά επαγγέλματα			
Ιατροί και χειρουργοί	4398	3975	423
Μαίαι	1373	----	1373
Κτηνίατροι	81	78	3
Φαρμακοποιοί	1747	1687	60
Νοσοκόμοι	1236	347	889
Νομικά επαγγέλματα			
Δικηγόροι	3773	3757	16
Δικασταί και δικαστικοί υπάλληλοι	1285	1239	46
Γράμματα και εφηρμοσμένοι επιστήμαι			
Φιλολογοί, δημοσιογράφοι, μεταφρασταί	740	708	32
Μηχανικοί, αρχιτέκτονες, χημικοί	3614	3593	21
Γεωμέτραι, γεωπόνοι, γεωλόγοι	431	425	6
Λογισταί	2030	1970	60

Πηγή: Απογραφή του πληθυσμού της Ελλάδος κατά την 19 Δεκεμβρίου 1920. Γενικά στατιστικά αποτελέσματα, Αθήναι, Εθνικόν Τυπογραφείον, 1928, σσ. 56-58

Στις αρχές της δεκαετίας του 1930 η τάση της διεύρυνσης των επαγγελματικών επιλογών των γυναικών σταθεροποιείται και ίσως ως ένα βαθμό να γενικεύεται.^[33] Κατά τη δεκαετία του 1930 παρατηρείται αλλαγή στις προτιμήσεις των νέων/ υποψηφίων φοιτητών και φοιτητριών σε ό,τι αφορά στις πανεπιστημιακές τους σπουδές, και, συνεκδοχικά, στις επαγγελματικές τους προτιμήσεις. Ενώ, δηλαδή, τη δεκαετία του 1920 η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης βρίσκεται στην πρώτη θέση της επαγγελματικής επιλογής των νέων, τη δεκαετία του 1930 παρατηρείται "απροθυμία προσέλευσης" σε αυτή, ενώ, από την άλλη, η Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών αρχίζει να συγκεντρώνει τον

μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών και φοιτητριών με αποτέλεσμα ορισμένοι να ισχυρίζονται με έμφαση πως «Ο δικηγορισμός λυμαίνεται την Ελλάδα»^[34], και, από την άλλη πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, όπως για παράδειγμα ο Αλ. Δελμούζος, να παρατηρούν πως «...το επάγγελμα του δασκάλου ούτε πολλούς γυμνασιακούς απόφοιτους τραβά, ούτε και όσοι το προτιμούν είναι πάντα από τους ικανότερους...».^[35] Τέλος, σε ό,τι αφορά στη Γεωπονική Σχολή παρατηρείται κατά τη δεκαετία του 1930 αυξανόμενη προσέλευση.

2. Ο φοιτητικός πληθυσμός: Διαπιστώσεις και σχολιασμός δεδομένων

Στον παρακάτω Πίνακα παρουσιάζεται ο φοιτητικός πληθυσμός του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το ακαδημαϊκό έτος 1926-1927 έως τη χρονιά που διεξάγεται η έρευνα της *Εφημερίδος των Βαλκανίων*, που θα μας απασχολήσει στην εργασία αυτή, δηλαδή το ακαδημαϊκό έτος 1933-1934. Μελετώντας τον Πίνακα κρίνουμε σκόπιμο να προβούμε σε ορισμένες επισημάνσεις. [Τα στοιχεία του Πίνακα προέρχονται από τις επτηριδές της κάθε Σχολής].

Πίνακας II:

Ο φοιτητικός πληθυσμός του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-27 έως 1933-1934)

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ									
Έτη	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	1932-1933	1933-1934	Σύνολο
Φοιτητές	50	94	81	93	79	70	62	49	578
Φοιτήτριες	15	36	28	34	39	37	44	62	295
Σύνολο	65	130	109	127	118	107	106	111	873
ΣΧΟΛΗ ΦΥΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ									
Έτη	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	1932-1933	1933-1934	Σύνολο
Φοιτητές	---	12	72	101	139	203	225	279	1031
Φοιτήτριες	---	---	3	4	7	13	17	17	61
Σύνολο	---	12	75	105	146	216	242	296	1092
ΣΧΟΛΗ ΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ									
Έτη	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	1932-1933	1933-1934	Σύνολο
Φοιτητές	---	---	185	319	445	603	660	735	2947
Φοιτήτριες	---	---	4	14	32	39	54	59	202
Σύνολο	---	---	189	333	477	642	714	794	3149

Πηγή: Στατιστική των φοιτητών κατά την πρώτην οκταετίαν από της ιδρύσεως του Πανεπιστημίου, 1933-34, σσ. 57-59

Επισήμανση πρώτη: Τη δεκαετία του 1920 (δηλαδή τα ακαδημαϊκά έτη 1926-27, 1927-28, 1928-29 και 1929-30) η Φιλοσοφική Σχολή συγκεντρώνει ένα μεγάλο αριθμό φοιτητών/τριών, 431 φοιτητές και φοιτήτριες, ενώ η Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, που έως το 1930 έχει μόνο το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, 522 φοιτητές και φοιτήτριες. Στην τρίτη θέση είναι η Σχολή Φυσικών και Οικονομικών Επιστημών με συνολικά 192 φοιτητές και φοιτήτριες.

Επισήμανση δεύτερη: Την πρώτη τετραετία του 1930 οι αριθμοί αλλάζουν. Στη Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών φοιτούν συνολικά 2.627 φοιτητές/τριες (2.443 άνδρες και 184 γυναίκες), στη Σχολή Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών φοιτούν 900 φοιτητές/τριες (846 άνδρες και 54 γυναίκες) ενώ στην τρίτη θέση βρίσκεται η Φιλοσοφική Σχολή με συνολικά 442 φοιτητές/τριες (260 άνδρες και 182 γυναίκες). Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών/τριών κατευθύνονται προς τη Σχολή Νομικών και

Οικονομικών Επιστημών, η οποία παρουσιάζει αύξηση στο φοιτητικό της πληθυσμό της τάξεως του 403,3% (από 522 φοιτητές/ τρεις τη δεκαετία του 1920 σε 2.627 φοιτητές/ τρεις τη δεκαετία του 1930) και προς τη Σχολή Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών, η οποία παρουσιάζει την ίδια περίοδο αύξηση της τάξεως του 368,75% (από 192 φοιτητές/ τρεις τη δεκαετία του 1920 αριθμεί 900 φοιτητές/ τρεις την πρώτη τετραετία του 1930). Η Φιλοσοφική Σχολή παρουσιάζει μικρή αύξηση της τάξης του 2,6% (από 431 φοιτητές/ τρεις αριθμεί τώρα 442 φοιτητές/ τρεις).

Επισήμανση τρίτη: Κατά τη δεκαετία του 1920, την πρώτη θέση προτίμησης από το γυναικείο πληθυσμό κατέχει η Φιλοσοφική Σχολή. Σε σύνολο 138 φοιτητριών στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης οι 113 (ποσοστό 81,8%) φοιτούν στη Φιλοσοφική Σχολή, 18 (ποσοστό 13,1%) στη Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών και 7 (ποσοστό 5,1%) στη Σχολή Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών. Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι στο Πανεπιστήμιο Αθηνών την περίοδο 1890-1920 οι Σχολές που κερδίζουν την προτίμηση των πρώτων φοιτητριών είναι η Ιατρική (134 φοιτήτριες) και δεύτερη στη σειρά η Φιλοσοφική (115 φοιτήτριες). Στη Νομική Σχολή φοιτούν έως το ακαδημαϊκό έτος 1919-1920 συνολικά 17 φοιτήτριες.^[36]

Επισήμανση τέταρτη: Κατά την πρώτη τετραετία του 1930, η πλειονότητα των κοριτσιών προτιμά τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η οποία μάλιστα το ακαδημαϊκό έτος 1933-34 υπεραντιπροσωπεύεται από το γυναικείο φύλο (εισάγονται 49 φοιτητές και 62 φοιτήτριες), γεγονός που προκαλεί έντονες αντιδράσεις μεταξύ των καθηγητών της Σχολής. Ο αριθμός των γυναικών που επιλέγουν τη Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών είναι εξίσου μεγάλος ως απόλυτος αριθμός (184 φοιτήτριες), έρχεται σε δεύτερη θέση, όμως, σε σύγκριση με τον αριθμό των ανδρών που επιλέγουν τη Σχολή αυτή (2.443 άνδρες, ποσοστό 93% και 184 γυναίκες, ποσοστό 7%).

Οι παραπάνω επισημάνσεις, νομίζω, πως οριοθετούν την προβληματική της παρούσας εργασίας και δημιουργούν ερωτήματα αναφορικά με τις επαγγελματικές επιλογές των νέων του μεσοπολέμου, τα οποία πρέπει να ιδωθούν μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής των κυβερνήσεων της περιόδου αυτής, καθώς και των κοινωνικο-οικονομικών αναγκών και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας την ίδια περίοδο.^[37]

3. Η έρευνα: Τα πρόσωπα, οι απόψεις, οι τάσεις, τα πορίσματα

Στην **πρώτη θέση** των επιλογών των φοιτητών κατατάσσεται η Νομική Σχολή. Οι αιτίες που οδηγούν στην επιλογή αυτή είναι πολλές, κατά γενική ομολογία, όμως, απουσιάζει από αυτές η αγάπη για την ίδια την επιστήμη. Την ιδιαίτερη κλίση για το επάγγελμα, το ενδιαφέρον για τη νομική επιστήμη επισκιάζουν άλλες αιτίες λιγότερο «ιδεολογικά φορτισμένες» και περισσότερο πρακτικού χαρακτήρα, γεγονός που λυπεί τους καθηγητές της Σχολής.

Ο Αβροτέλης Ελευθερόπουλος, καθηγητής Κοινωνιολογίας στη Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, σημειώνει: «...Αι τάσεις προς τας επιστήμας είναι καθαρώς βιοποριστικά και δεν απορρέουν από εσωτερικήν τάσιν προς την επιστήμην...»^[38] και ο καθηγητής του Δικονομικού Δικαίου Χαράλαμπος Φραγκίστας επισημαίνει: «...Την προτίμησιν των φοιτητών προς τας επιστήμας σπανίως υπαγορεύει μία κλίσις και προδιάθεσις. Νομίζω ότι η προτίμησις υπαγορεύεται μάλλον από τας οικονομικάς συνθήκας των φοιτητών και επιβάλλεται εις αυτόν υπό του οικογενειακού περιβάλλοντος...».^[39]

Οι κυριότεροι λόγοι, επομένως, οι οποίοι μπορούν να εντοπιστούν στα λεγόμενα των καθηγητών και των φοιτητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που οδηγούν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη Σχολή Νομικών Επιστημών συνοψίζονται στους εξής:

α) Βιοποριστικοί και οικονομικοί: Το πτυχίο της Νομικής, κατά κοινή ομολογία και με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, ανοίγει επαγγελματικές διεξόδους στους κατόχους του. Η εξασφάλιση θέσης εργασίας, αν δεν είναι βέβαιη, είναι τουλάχιστον πολύ πιθανή, πιθανότερη από κάθε άλλο επάγγελμα. Ο κάτοχος πτυχίου Νομικής ζει ευκολότερα και με μεγαλύτερη οικονομική άνεση, εφόσον εκτός από την άσκηση του δικηγορικού επαγγέλματος πολλές δημόσιες υπηρεσίες ζητούν την περίοδο αυτή πτυχιούχους Νομικής. Έτσι, κατά τον πρύτανη Δημοσθένη Στεφανίδη, «...το πτυχίον της αποτελεί εισιτήριον εισόδου εις το πολυπληθέστατον δικηγορικόν επάγγελμα καθώς και εις τας πλείστας δημοσίας υπηρεσίας...».^[40] Παρομοίως ο Αβροτέλης Ελευθερόπουλος, αφού διαπιστώνει και αυτός την τάση των νέων προς την Νομική, σημειώνει: «...Τρέπονται [οι νέοι] δε προς τας επιστήμας εκείνας αι οποίαι υπόσχονται ευκολώτερον ή ανετώτερον τον βίον. Ούτω παρατηρείται εις το ιδικόν μας Πανεπιστήμιον μεγάλη προτίμησις της Νομικής σχολής διότι νομίζουν οι φοιτώντες εις αυτήν ότι δια της επιστήμης αυτής θα ζήσουν ευκολώτερον...».^[41]

Ο Δημήτριος Σάντης, καθηγητής της Δημόσιας Οικονομίας, σημειώνει ότι παράλληλα με την εξασφάλιση των αναγκών, τα οποία υπόσχεται το πτυχίο της Νομικής, είναι και η ελκυστικότητα του επαγγέλματος, που ωθεί τους νέους σε αυτό: «...Το πτυχίον της νομικής παρέχει τας μεγαλύτερας πιθανότητας εξασφάλισως βιοποριστικού επαγγέλματος και ελκύει όπως και πανταχού το πλείστον των σπουδαστών...».^[42]

Οι φοιτητές, τέλος, της ίδιας της Σχολής συμφωνούν με τις παρατηρήσεις των καθηγητών τους σχετικά με τον κορεσμό του δικηγορικού επαγγέλματος «...Πληθωρισμός δικηγορικός ... και κακοδαιμονία...».^[43] και υποστηρίζουν πως η μεγαλύτερη μερίδα των φοιτητών/τριών που επιλέγουν τη Σχολή αποβλέπουν στην οικονομική ευρωστία που το επάγγελμα προσφέρει: «...Η απάντηση πως είναι στου Έλληνα το χαρακτήρα πιο ταιριαστή η νομική επιστήμη, αν δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ρηχή, πάντως δεν είναι ικανοποιητική. Πρόχειρα θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τους φοιτητές, που παρακολουθούν νομικά στις ακόλουθες κατηγορίες. α) Των εργαζομένων, στους οποίους το πτυχίο της νομικής είναι περισσότερο χρήσιμο για μια καλλιτέρευση της θέσης τους κι' εξάλλου πιο εύκολη η απόκτησή του. Τώρα γιατί δεν επιζητούν το «οικονομικό» πτυχίο είναι άλλο ζήτημα...».^[44]

β) Κοινωνικοί: Οι υποψήφιοι φοιτητές επιλέγουν τη Νομική, επειδή θεωρούν ότι το επάγγελμα του δικηγόρου θα τους προσδώσει κύρος, γόητρο και εξουσία. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του καθηγητή του Συνταγματικού Δικαίου Γεωργίου Φαρδή: «... Διά δε την σύγχρονον ελληνικήν πολιτείαν δύναται να επαναληφθή το λεχθέν περί της γαλλικής δημοκρατίας υπό του Κλεμανσώ, ότι αυτή αποτελεί «δικηγοκρατίαν». Οι νομικοί κατέλαβον την εξουσίαν, το κοινοβούλιον, την διοικητικήν και υπαλληλικήν οργάνωσιν της χώρας. Έκαστος δε νεόελλην έχει ως ιδανικόν την εξουσίαν, τείνει προς αυτήν και προς κατάληψιν κρατικής θέσεως, δια πάντα δε ταύτα απαιτείται πτυχίον νομικής. Δια τούτο και η σπουδάζουσα νεολαία κατακλύζει την νομικήν σχολήν, επιδιώκουσα το πτυχίον της Νομικής, δια να το χρησιμοποιήσει προς κατάλυψιν θέσεως ή εξουσίας, αδιαφορούσα, ως επί το πλείστον, δια την επιστήμην...».^[45]

γ) Επαγγελματικοί: Ο καθηγητής του Δικονομικού Δικαίου Χαράλαμπος Φραγκίστας επισημαίνει μία τρίτη διάσταση στην επιλογή της Νομικής από την πλειοψηφία των νέων· πρόκειται, κατά τον ίδιο, για το μοναδικό επάγγελμα που εξασφαλίζει επαγγελματική σταδιοδρομία και δυνατότητες ανέλιξης σε όσους το ασκούν. Αναφέρει: «...παρά τον αναμφισβήτητον πληθωρισμόν, εξακολουθεί να είναι επάγγελμα ευχερέστερον δια σταδιοδρομίαν εις τους φοιτητάς...».^[46]

Ο Χαράλαμπος Τζωρτζόπουλος, καθηγητής του Ποινικού Δικαίου, θεωρεί φυσική την τάση των νέων στη Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών και την δικαιολογεί αναφέροντας χαρακτηριστικά: «...Η τροπή αυτή των σπουδάζοντων νέων κατά προτίμησιν προς την Νομικήν, δεν έχει τι το παράδοξον. Ο κεκτημένος διπλωμα της Νομικής δύναται να δικηγορήσῃ, ή να γίνῃ συμβολαιογράφος, ή να στραφῇ προς τον δικαστικόν κλάδον, ή προς την διοίκησιν. Αλλά και εις ιδιωτικές επιχειρήσεις, ανωνύμους εταιρείας π.χ. Τράπεζας κλπ., δύναται να ευδοκιμήσῃ ασφαλέστερον ο διπλωματούχος της Νομικής. Συνεπώς το στάδιον του νομικού είναι ευρύ, υπόσχεται την εκπλήρωσιν πολλαπλῶν ιδανικῶν και ελκύει...».^[47]

Μία δεύτερη τάση, η οποία παρατηρείται είναι αυτή προς τις θετικές επιστήμες και ιδιαίτερα προς τη Γεωπονία και τη Δασολογία. Η ανωτατικοποίηση της Γεωπονικής Σχολής σε συνδυασμό με την αναβάθμιση της γεωργικής εκπαίδευσης, την οποία επιχειρεί η κυβέρνηση του Ελ. Βενιζέλου, και την ορθολογικότερη οργάνωση συνεταιρισμών με σκοπό τον εκσυγχρονισμό της γεωργικής παραγωγής^[48], φαίνεται να έχουν αντίκρουση στις επαγγελματικές επιλογές των νέων. Οι Σχολές αυτές, επαγγελματικής κατεύθυνσης, με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης αποκτούν πανεπιστημιακό status. Ο καθηγητής Πέτρος Κοντός τονίζει την ιδιαίτερη ανάγκη για γεωργική και δασική εκπαίδευση στην Ελλάδα, την οποία θεωρεί συνυφασμένη με την γεωργική κατεύθυνση της ελληνικής οικονομίας και την έλλειψη ουσιαστικής εκπαίδευσης του γεωργικού πληθυσμού της χώρας.^[49]

Μία μερίδα καθηγητών θεωρεί ότι οι νέοι επιλέγουν τη Σχολή αυτή μη έχοντας άλλες διεξόδους, καθώς ο επαγγελματικός κορεσμός μαστίζει τους αποφοίτους τόσο της Φιλοσοφικής όσο και της Νομικής Σχολής. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του καθηγητή Χαράλαμπου Φραγκίστα: «... Κατά τα τελευταία έτη παρατηρείται και ιδίως εις το πανεπιστήμιόν μας μία τάσις προς τας εφηρμοσμένας φυσικάς επιστήμας (Γεωπονία, Δασολογία). Τούτο το θεωρώ πολύ ευχάριστον διότι και οι δύο αυτοί κλάδοι συνδέονται προς ζωτικά πλουτοπαραγωγικά ζητήματα της χώρας. Εις την φιλοσοφικήν σχολήν παρατηρήθη μείωσις προσελθόντων. Τούτο οφείλεται εις το ότι το κράτος δια λόγους οικονομίων αφήνει κενάς θέσεις καθηγητών γυμνασίων. Εντός δε της σχολής Νομικών και Οικονομικών επιστημών παρατηρείται απροθυμία προς λήψιν του πτυχίου των οικονομικών και πολιτικών επιστημών. Τούτο είναι δυσάρεστον και οφείλεται εις το ότι και το κράτος και οι παρ' ημίν οικονομικοί οργανισμοί δεν αποδίδουν εις το πτυχίον αυτό την προσήκουσαν σημασίαν. Ούτω φρονώ ότι το κράτος καθώς και οι άλλοι οργανισμοί της χώρας θα ηδύναντο να

εκμεταλλευθώσι τον πληθωρισμόν χάριν της ποιοτικής βελτιώσεως των στελεχών...».^[50] Η άποψη αυτή δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι επαγγελματικές αυτές Πανεπιστημιακές Σχολές εξασφαλίζουν το γόητρο των Πανεπιστημίων, των καθηγητών και των φοιτητών τους.

Μία δεύτερη μερίδα θεωρεί όσους επιλέγουν τις θετικές επιστήμες και ιδιαίτερα τη Γεωπονία και τη Δασολογία, ότι το πράττουν έχοντας απόλυτη συνείδηση της επιλογής τους, δεν προέρχονται από τους κατώτερους φοιτητές και έχουν άρτια κατάρτιση. Την άποψη αυτή υποστηρίζει και ο καθηγητής Δημήτριος Σάντης, ο οποίος συμμετείχε στις πτυχιακές εξετάσεις των φοιτητών.^[51]

Άλλοι λόγοι που οδηγούν στην επιλογή των θετικών επιστημών από τους/ τις υποψήφιους/ ιες φοιτητές/ τριες αναφέρονται οι εξής:

α) Βιοποριστικοί/ Οικονομικοί: Ο Δημήτριος Καββάδας, καθηγητής Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών, τονίζει: «...Το φαινόμενο αυτό δέον να αποδοθή εις το γεγονός ότι υπάρχουν πολλάί κεναί θέσεις γεωπόνων. Μάλιστα τοσούτον είναι το προς την σχολήν αυτήν ρεύμα ώστε πολλοί μεταγράφονται εξ άλλων σχολών εις την γεωπονίαν και εξ Αθηνών έρχονται εις το Πανεπιστήμιόν μας δια να σπουδάσουν την επιστήμην αυτήν...».^[52]

β) Επαγγελματικοί: Ο Πέτρος Κοντός, καθηγητής Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών, σημειώνει: «...Τώρα εάν εξετάσετε τα αίτια της προτιμήσεως αυτής κατά την αντίληψίν μου είναι μάλλον επαγγελματικά. Ο νέος σήμερον σπουδάζων αποβλέπει εις το να κατακτήσει μίαν θέσιν εξασφαλίζουσαν εις αυτόν ζωήν άνετον και θέσιν επίλεκτον εν τη κοινωνία. Αυτό δεν συμβαίνει μόνον εδώ αλλά και εις την Ευρώπην...».^[53]

Την **τρίτη θέση** αναφορικά με τις επιλογές των νέων κατέχει η Φιλοσοφική Σχολή. Οι λόγοι, οι οποίοι, κατά την άποψη των καθηγητών και των φοιτητριών της Σχολής, οδηγούν τους νέους στο να μην επιλέγουν ή στο να διστάζουν να επιλέγουν τη Σχολή είναι οι εξής:

α) Βιοποριστικοί – εκπαιδευτικοί: Ο Κωνσταντίνος Ρωμαίος, καθηγητής Αρχαιολογίας, αφού επισημαίνει τη γενικότερη σημασία της Φιλοσοφικής Σχολής: «...Η φιλοσοφική επιστήμη η οποία δίδει την τέχνην, την πραγματικήν μόρφωσιν που εξανθρωπίζει και εξευγενίζει τον άνθρωπον θα έπρεπε να εκτιμάται περισσότερο...»^[54] εντοπίζει τις αιτίες, που "εμποδίζουν" τους/ τις φοιτητές/ τριες να φοιτήσουν σε αυτή. Οι λόγοι αυτοί είναι βιοποριστικοί και εκπαιδευτικοί. Αναφέρει: «...Δυστυχώς όμως όλοι συρρέουν εις την νομικήν η οποία υπόσχεται δράσιν και ευρύ στάδιον. Η βιοποριστική ανάγκη της επιστήμης αφ' ενός και η ελαττωματική μας εκπαίδευσις αφ' ετέρου εμποδίζουν από του να εισάγωνται οι μαθηταί όπως πρέπει εις την εκτίμησιν των καλλιτεχνικών θησαυρών, ή της ιστορίας κλπ. δηλαδή δεν καλλιεργείται η τάσις προς την φιλοσοφίαν, φιλολογίαν, λογοτεχνίαν, καλλιτεχνίαν κλπ...».^[55] Προκειμένου να οδηγηθούν οι νέοι συνειδητά στη Φιλοσοφική Σχολή προτείνει την ανασύσταση και βελτίωση των Φιλοσοφικών Σχολών: «...Πώς να γίνη η διόρθωσις. Μόνον με την ποιοτικήν εξύψωσιν των φιλοσοφικών σχολών αι οποίαι θα παρασκευάσουν τους καθηγητάς, τους μέλλοντας εκπαιδευτάς των μαθητών του γυμνασίου. Αλλά πρέπει να βοηθήση και η κοινωνία και η πολιτεία την τοιαύτην προσπάθειαν, πρέπει να αναγνωρισθή από τον κόσμον η σπουδαιότης της μορφωτικής αυτής επιστήμης και έτσι τουλάχιστον θεωρητικά να ανεβή στην συνείδησίν του η ασχολία περί την φιλοσοφίαν, λογοτεχνίαν και εν γένει την τέχνην...».^[56]

β) Συνθήκες εργασίας: Ιδιαίτερα στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμίσουμε την απόφαση της Εφημερίδας να δημοσιεύσει και τις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με το θέμα των επαγγελματικών επιλογών.^[57] Στα λεγόμενα των φοιτητριών: **α)** Διαπιστώνουμε τις **δύσκολες συνθήκες εργασίας** των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αν και κοπιάζουν πολύ προκειμένου να αποκτήσουν το πτυχίο τους και να ασκήσουν το επάγγελμα του/ της εκπαιδευτικού, ωστόσο το επάγγελμα αυτό «...μόλις εξασφαλίζει τη ζωή...»!^[58] **β)** Απεικονίζεται η **εργασιακή πραγματικότητα:** η αβεβαιότητα του αύριο οδηγεί πολλούς να φεύγουν από την εκπαίδευση και να αναζητούν ασφαλέστερες διεξόδους. «...θέση του δημοσίου υπαλλήλου...».^[59] **γ)** Διαφαίνεται η **ανισότητα του εύρους των επαγγελματικών επιλογών** που παρέχεται στα δύο φύλα καθώς οι φοιτήτριες θεωρούν ότι αδικούνται με το να περιορίζονται κοινωνικά στο διδασκαλικό επάγγελμα. Υπογραμμίζουν: «...Όσο για τις φοιτήτριες το ζήτημα είναι λίγο διαφορετικό, γιατί μ' όλο που σήμερα η γυναίκα θεωρείται ελεύθερη να διαλέξει μόνη το επάγγελμά της, ωστόσο ουσιαστικά περιορίζεται από την παράδοσι και από κοινωνικές προλήψεις που θέλουν τη γυναίκα κατάλληλη μόνο για ορισμένα επαγγέλματα. Αυτός είναι και ένας ιδιαίτερος λόγος που μαζεύει περισσότερες φοιτήτριες στη Φιλολογία πράγμα που φέρνει σ' απελπισία τους καθηγητές μας, γιατί πιστεύουν πως οι ιδιαίτεροι όροι της ζωής της γυναίκας θα γίνουν εμπόδιο για μια ευρύτερη ανάπτυξη και εξέλιξη στο επιστημονικό της στάδιο...».^[60]

Από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής δίνουν ιδιαίτερη αξία στη φιλολογική επιστήμη και θεωρούν ότι δύο παράγοντες συμβάλλουν ή πρέπει να συμβάλουν στην επιλογή της από τους/ τις φοιτητές/ τριες:

α) Η επιστήμη ως αυταξία: Οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής, που συμμετέχουν στην έρευνα, υπογραμμίζουν με έμφαση την άποψη ότι η επιστήμη θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως παράγοντας μόρφωσης και πνευματικής ανάπτυξης, και όχι ως αποκλειστικό μέσο βιοπορισμού. Οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής, επομένως, διαφοροποιούνται στο σημείο αυτό από την γενικότερη τάση των πανεπιστημιακών καθηγητών που θεωρεί δικαιολογημένο, ως ένα σημείο, τον επαγγελματικό προσανατολισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης και εμμένουν στην άποψη ότι η μόρφωση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αυταξία και να μην μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτικές και οικονομικές ανάγκες και κοινωνικές συνθήκες.

Ο καθηγητής της Φιλοσοφίας Χ. Θεοδωρίδης, συγκρίνοντας την ισχύουσα κατάσταση με το παρελθόν διαπιστώνει μεγάλη διαφορά στα κίνητρα με βάση τα οποία οι νέοι επιλέγουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, φτάνοντας – ίσως; – και στην υπερβολή. Σημειώνει: «...*Μα οι νέοι είναι σήμερα πεζοί, δεν έχουν ιδανικά. Εκλέγουν την επιστήμη τους από λόγους βιοποριστικούς, ενώ εμείς στην εποχή μας κινούμασταν από λόγους ανώτερους, ευγενικώτερους, υπερκόσμιους, αδιαφορούσαμε αν αύριο θα μέναμε άνεργοι ή πεινασμένοι...*».^[61]

β) Το πρότυπο του δασκάλου: Ο Α. Δελμούζος, από την άλλη πλευρά, υπογραμμίζει την ιδιαίτερη σημασία που έχει η επιλογή του επαγγέλματος για τους ίδιους τους νέους, καθώς και για την πνευματική και ψυχική τους ισορροπία. Ενώ σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τους νέους στην όποια επαγγελματική τους επιλογή, θεωρεί το δάσκαλο. «...*Δεν έχη τόση σημασία το που πάνε οι περισσότεροι νέοι σήμερα, αν πάνε στις θετικές επιστήμες ή στις θεωρητικές, αλλά εκείνο κυρίως που ενδιαφέρει είναι αν σπρώχνεται στο ένα ή στο άλλο επάγγελμα από εσωτερική ανάγκη ή τουλάχιστο αν δουλεύουν και μορφώνονται έτσι που το επάγγελμά τους να γίνη πραγματικά εσωτερικό επάγγελμα, ανάγκη δηλαδή ψυχική. Επαγγελματίας και άνθρωπος να είναι ένα. Κι εδώ πάλι δεν εξαρτώνται όλα από τους νέους, αλλά και από τους δασκάλους των. Όσο βλέπει ο νέος στο δάσκαλό του ότι ζη τις αξίες της επιστήμης του, τόσο καλλίτερος θα γίνεται και ο ίδιος, τόσο και περισσότερο το επάγγελμά του θα γίνεται ανάγκη εσωτερική...*».^[62]

4. Επιλογικά

Από όλα τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένες πρώτες βασικές εκτιμήσεις – συμπεράσματα:

α) Την περίοδο του μεσοπολέμου παρατηρείται μία αλλαγή στις προτιμήσεις των φοιτητών/ τριών. Ενώ έως τα τέλη της δεκαετίας του 1920 η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης αποτελεί μία από τις πρώτες επιλογές, στις αρχές της δεκαετίας του 1930 παρατηρείται *"ιδιαίτερη απροθυμία προσελεύσεως των νέων"* σε αυτή^[63], ενώ χαρακτηριστική είναι η αυξανόμενη προσέλευση φοιτητών στο Γεωπονικό Τμήμα της Σχολής Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών, γεγονός που συνάδει με τη στροφή προς τη γεωργική εκπαίδευση και, συνακόλουθα, τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας.

β) Η στροφή των νέων προς τη Νομική και τις θετικές επιστήμες ίσως εξηγείται από τη διαφορετική αντιμετώπιση των σπουδών από τη νεολαία. Η επιστήμη δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως παράγοντας μόρφωσης και πνευματικής ανάπτυξης αλλά συνδέεται άμεσα με τη ζήτηση στην αγορά εργασίας και αντιμετωπίζεται ως κατ' εξοχήν μέσο βιοπορισμού και ευδαιμονίας. Έτσι, η πλειονότητα του φοιτητικού πληθυσμού στρέφεται σε σχολές, όπως η Νομική, το πτυχίο της οποίας εξασφαλίζει εργασία, ανετότερη ζωή^[64] και δίνει δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης: οι απόφοιτοί/ ές της εισέρχονται αργότερα τόσο σε ανώτερες διοικητικές θέσεις, όσο και σε θέσεις εξουσίας.

γ) Οι φοιτήτριες, τέλος, συνεχίζουν να επιλέγουν – ή αναγκάζονται από τα πράγματα να επιλέγουν – τη Φιλοσοφική Σχολή, καθώς παρά τα όποια βήματα προόδου έχουν γίνει, με τη μεταρρύθμιση του 1929, το επάγγελμα της καθηγήτριας είναι αυτό, στο οποίο η ελληνική κοινωνία είναι δυνατόν να αποδεχθεί χωρίς ιδιαίτερες αντιρρήσεις και επιφυλάξεις – αν και υπάρχουν και τέτοιες στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – την είσοδο των γυναικών, καθώς εξακολουθεί να το θεωρεί ως συνέχεια του μητρικού της ρόλου.^[65]

Όλα όσα αναφέρθηκαν καταδεικνύουν τη διαχρονικότητα του προβληματισμού σχετικά με το ρόλο της Ανώτατης Εκπαίδευσης γενικά και των ελληνικών Πανεπιστημίων ειδικότερα. Ένα από τα θέματα που απασχολεί την εκπαίδευση ακόμα και σήμερα^[66] αφορά στη σχέση πανεπιστημίου και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Πανεπιστήμιο προσαρμοσμένο στις σύγχρονες οικονομικές συνθήκες κάθε εποχής; Πανεπιστήμιο προσανατολισμένο στη μόρφωση ως αυταξία ή στη μετάδοση ενός ελάχιστου ορίου επαγγελματικών προδιαγραφών και ικανοτήτων, που δεν περικλείονται στην επαγγελματική γνώση

καθαυτή; Με άλλα λόγια, επιδιώκουμε ένα πανεπιστήμιο θεραπεινίδα^[67] της αγοράς εργασίας ή στοχευμένο στην ανώτερη μόρφωση και στην κατάρτιση των φοιτητών και των φοιτητριών;

^[1] Το παράθεμα από άρθρο της Ο.Λ.Μ.Ε. με τίτλο: «Κατάργησις Γυμνασίων», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, χρ. Ζ', περ. Δ', αρ. φύλ. 65, Νοέμβριος 1931.

^[2] Ν. Ανδριώτης, «Οι πρόσφυγες. Η άφιξη και τα πρώτα μέτρα περίθαλψης», στο: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμ. 7: Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σσ. 79-88, εδώ σ. 79.

^[3] Βλ. ενδεικτικά Γ. Γιαννακόπουλος, «Η Ελλάδα με τους πρόσφυγες. Η δύσκολη προσαρμογή στις νέες συνθήκες», στο: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμ. 7: Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σσ. 89-100, και, Ε. Κοντογιώργη, «Η αποκατάσταση 1922-1930», στο: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμ. 7: Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σσ. 101-118.

^[4] Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι στη Μακεδονία ο αριθμός των προσφύγων έφτανε τους 638.253 (ποσοστό 52,2%), στη Στερεά Ελλάδα τους 306.193 (ποσοστό 25,1%), στη Δυτική Θράκη τους 107.607 (ποσοστό 8,8%) και στα Νησιά του Αν. Αιγαίου τους 56.613 (ποσοστό 4,6%). Βλ. Ν. Ανδριώτης, «Οι πρόσφυγες. Η άφιξη και τα πρώτα μέτρα περίθαλψης», *ό.π.*, σ. 86.

^[5] Βλ. Ν. Μουζέλης, *Νεοελληνική κοινωνία: όψεις υπανάπτυξης*, Εξάντας, Αθήνα 1978², σ. 46.

^[6] Η Θεσσαλονίκη είναι ο τέταρτος κατά σειρά Δήμος με τη μεγαλύτερη αναλογία προσφύγων στο συνολικό πληθυσμό τους. Το ποσοστό των προσφύγων ανέρχεται στο 47,8% με βάση τα στατιστικά αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδας το 1928. Και οι τρεις πρώτοι Δήμοι, ωστόσο, ανήκουν στις λεγόμενες «Νέες Χώρες». Πρόκειται για τους Δήμους Δράμας (70,2%), Καβάλας (59,6%) και Σερρών (50,4%). Βλ. Ν. Ανδριώτης, «Οι πρόσφυγες. Η άφιξη και τα πρώτα μέτρα περίθαλψης», *ό.π.*, σ. 87.

^[7] Ν. Μουζέλης, *Νεοελληνική κοινωνία...*, *ό.π.*, σσ. 47-48.

^[8] Βλ. σχετικά Χ. Παπαστάθης, «Ο Αλέξανδρος Παπαναστασίου και η Θεσσαλονίκη», στο: Χ. Παπαστάθης, *Θεσσαλονίκη και Μακεδονικά Ανάλεκτα*, University Studio Press/ Έκφραση, Θεσσαλονίκη 1999, σσ. 157-165, και, Κ. Κριμπάς, «Η Ανώτατη Παιδεία. 1922-1940», στο: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμ. 7: Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σσ. 185-196.

^[9] Πρβλ. σχετικά: Τ. Καζαντζής, «Πνευματική και πολιτιστική ζωή της Θεσσαλονίκης μετά το 1912», *Νέα Εστία*, τόμ. 118, τχ. 1403, Αφιέρωμα στη Θεσσαλονίκη, Αθήναι 1985, σσ. 480-492 και Ν. Π. Τερζής, «Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο: Ν. Π. Τερζής, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη: 1993, σσ. 148-169.

^[10] Βλ. σχετικά Ι. Πυργιωτάκης – Ν. Παπαδάκης, «Ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή και το ελληνικό Πανεπιστήμιο», στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Gutenberg, Αθήνα 2000, σσ. 97-120 και Ι. Πυργιωτάκης, «Φως εξ Ανατολών: Ο μαθηματικός Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή και το ελληνικό Πανεπιστήμιο της Σμύρνης», στο: Ι. Πυργιωτάκης – Ν. Παπαδάκης, *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σσ. 307-335.

^[11] Ο Σήφης Μπουζάκης αναφέρει: «Παράλληλα, βέβαια, με τον πρακτικό προσανατολισμό του νέου Ιδρύματος δεν αγνοείται, αντίθετα, επιβεβαιώνεται, ο γνωστός από παλαιότερα σχετικά κείμενα εθνικός και ελληνοκεντρικός πολιτιστικός προσανατολισμός του νέου Πανεπιστημίου...». Βλ. Σ. Μπουζάκης, *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας*, τόμ. Α' (1836-1925), Gutenberg, Αθήνα 2006, σ. 79.

^[12] Α. Παπαναστασίου, *Εφημερίς Συζητήσεων της Βουλής*, Συνεδρίασις 37, 24/3/1924, σ. 584.

^[13] Βλ. σχετικά Α. Παπαναστασίου, *Εφημερίς Συζητήσεων της Βουλής*, Συνεδρίασις 83, 16/7/1924, σ. 997 και Α. Γ. Τσοπανάκης, «Τα πενήνταχρονα της ελευθερίας και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης», *Νέα Εστία*, τχ. 850, 1962, σσ. 1705.

^[14] Η κυβέρνηση συνεπής στις προγραμματικές της δηλώσεις σπεύδει στις 8 Ιουλίου 1924 να υποβάλλει στη Βουλή νομοσχέδιο «Περί συστάσεως Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», το οποίο είχε συντάξει ο Δημήτρης Γληνός. Πρβλ. ενδεικτικά Σ. Μαρκέτος, «Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: κριτική στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας», στο: *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Ι.Α.Ε.Ν. – Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα 1997, σσ. 397-420.

^[15] Φαίνεται πως η εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων της περιόδου, υπό την πίεση των καιρών, στρέφεται προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της χρησιμότητας των γνώσεων, προσαρμόζοντας την αγωγή στις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες. Η τακτική αυτή ακολουθήθηκε και από τις κυβερνήσεις της Γερμανίας, της Αγγλίας και της Γαλλία την ίδια χρονική περίοδο. Βλ. περισσότερα σχετικά με τις αγγλοσαξωνικές χώρες, Σ. Ράσης, *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η Αγγλοσαξωνική εμπειρία*, Παπαζήσης, Αθήνα 2004.

^[16] Ι. Λιμπερόπουλος, *Εφημερίς Συζητήσεων της Βουλής*, Συνεδρίασις 76, 8/7/1924, σ. 747.

^[17] Σχετικά με το πώς το Πανεπιστήμιο Αθηνών "υποδέχεται" την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, βλ. Π. Σιμενή, «Η υποδοχή της ίδρυσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το Πανεπιστήμιο Αθηνών», στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2002 (σε μορφή cd).

^[18] Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης δεν ιδρύεται Νομική Σχολή, αλλά Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, γεγονός το οποίο καταδεικνύει το ενδιαφέρον από μέρους της πολιτείας για οικονομική ανάπτυξη των λεγομένων «Νέων Χωρών» και την προσδοκία της για οικονομική επικοινωνία και συνεργασία με άλλες, κυρίως Βαλκανικές, χώρες. Βλ. επίσης Ν. Παπαδάκης, «"Διερευνώντας την σκέπην της σοφίας". Αναπτυξιακή προοπτική, κοινωνικο-οικονομικές μεταρρυθμίσεις και πανεπιστημιακή πολιτική στο Μεσοπόλεμο: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΣΚΤ, Ανώτατη Γεωπονική Σχολή, ΑΣΟΕΕ και Πάντειος», *Πανεπιστήμιο*, τ. 5, 2002, σσ. 3-59, εδώ σ. 9.

^[19] Ο πλουραλισμός αυτός σηματοδοτεί μια τάση εξειδίκευσης. Βλ. Ι. Λιμπερόπουλος, *Εφημερίς Συζητήσεων της Βουλής*, ό.π., σ. 747 και Ν. Παπαδάκης, «"Διερευνώντας την σκέπην της σοφίας"....», ό.π.

^[20] Βλ. Σ. Μπουζάκης, *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα...*, ό.π., σ. 79.

^[21] Την ίδια περίοδο στη Γερμανία τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αναδεικνύονται σε «εργοστάσια» μετάδοσης χρησιμοθηρικών και αποτελεσματικών για τις ανάγκες της κοινωνίας γνώσεων, προετοιμάζοντας εξειδικευμένα μέλη για την παραγωγική διαδικασία, στη Γαλλία κύρια αποστολή των Πανεπιστημίων, ήδη από τον 19^ο αιώνα, είναι η παροχή πτυχίων προς επαγγελματισμό των φοιτητών, ενώ στην Αγγλία εντατικοποιείται η συζήτηση σχετικά με τον προσανατολισμό των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Βλ. ενδεικτικά Σ. Ράσης, *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα...*, ό.π., σσ. 195-294 και τις εκεί βιβλιογραφικές αναφορές.

^[22] Βλ. ενδεικτικά Γ. Αναστασιάδης, *Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης αφηγείται την ιστορία του (1926-1973)*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2003, σσ. 21-27.

^[23] Ν. Μουζέλης, «Οικονομία και κράτος την εποχή του Βενιζέλου», στο: Θ. Βερέμης – Οδ. Δημητρακόπουλος (επιμ.), *Μελετήματα γύρω από τον Βενιζέλο και την εποχή του*, Εκδόσεις Φιλιππότη, Αθήνα 1980, σσ. 3-19, εδώ σσ. 9-15.

^[24] Την 5^η Ιουνίου 1925 ψηφίζεται από τη Συντακτική Συνέλευση ο ιδρυτικός αυτός Νόμος του Πανεπιστημίου. Τη 14^η όμως του ίδιου μήνα παραιτείται από Υπουργός Δημοσίας Εκπαιδύσεως ο Ι. Μανέττας, και αναλαμβάνει το Υπουργείο ο Κ. Σπυρίδης, ο οποίος υπογράφει την ίδια μέρα τον Νόμο 3341, όπως και ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας Παύλος Κουντουργιώτης. Αλλά και ο Σπυρίδης παραιτείται στις 26 του ίδιου μηνός με την ανατροπή της Κυβερνήσεως Μιχαλακόπουλου από τον Θ. Πάγκαλο, προτού να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο περιπετειώδης αυτός Νόμος. Στην πρώτη Κυβέρνηση Παγκάλου («Κοινοβουλευτικού Μανδύου»), έλαβε μέρος ως Υπουργός Παιδείας ο πληρεξούσιος Θεσσαλονίκης Γ. Χατζηκυριακού, ο οποίος έσπευσε να τον δημοσιεύσει με την υπογραφή του προκατόχου του και σε φύλλο με ημερομηνία 22 Ιουνίου 1925. Στο μεταξύ είχε εγκατασταθεί το Πανεπιστήμιο στην έπαυλη Αλλατίνη, και είχε συγκροτηθεί το πρώτο Πρυτανικό Συμβούλιο (Πρόεδροι: Γ. Χατζηδάκης, και Χ. Τσούντας) και άρχισε να εγγράφει φοιτητές.

Στη συνέχεια το Ν.Δ. 13 Φεβρουαρίου 1926 τροποποιεί ελαφρά το Νόμο 3341, το δε Ν.Δ. της Δικτατορίας Παγκάλου «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη» της 12/ 15 Ιουνίου 1926, που συνέταξε ο τότε Υπουργός Παιδείας Δημ. Αιγινήτης, καταργεί το Νόμο 3341 και θέτει το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης υπό την κηδεμονία της Ακαδημίας Αθηνών, που μόλις ο ίδιος είχε ιδρύσει, για να ενισχύσει την αποστολή της. Με το Διάταγμα αυτό, ο αριθμός και το είδος των εδρών, τα παραρτήματα του Πανεπιστημίου, τα απονεμόμενα διπλώματα, πτυχία και ενδεικτικά παρά του Πανεπιστημίου, ορίζονται «προτάσει της οικείας Σχολής και αποφάσει της Ακαδημίας Αθηνών».

Με την ανατροπή της δικτατορίας Παγκάλου από τον Γ. Κονδύλη (7 Αυγούστου 1926) έγινε κάτι ακόμη χειρότερο. Δημοσιεύεται το Ν.Δ. της 3 Σεπτεμβρίου 1926, με το οποίο ανατρέπεται τόσο το Ν.Δ. Αιγινήτη όσο και το όλο Πανεπιστήμιο «απολυομένων πάντων των εις αυτό διορισθέντων καθηγητών άμα τη δημοσίευσί του παρόντος». Σε λίγο όμως και το διάταγμα αυτό τροποποιείται και τελικά λειτουργεί εσπευσμένα το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με το Ν.Δ. της 21^{ης} Σεπτεμβρίου 1926, της ίδιας Κυβερνήσεως

Κονδύλη, «περί επαναφοράς εν ισχύει του Νόμου 3341 περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη». Βλ. ενδεικτικά σχετικά με το θέμα αυτό: Β. Κυριαζόπουλος, *Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκη 1926-1960*, Θεσσαλονίκη 1960, Του ίδιου, *Τα πενήντα χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1926-1976*, Θεσσαλονίκη 1976, Του ίδιου, «Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο», *Νέα Εστία*, Αφιέρωμα στη Θεσσαλονίκη, τόμ. 118, Αθήναι 1985, σσ. 283-290.

[25] Η *Εφημερίς των Βαλκανίων* είναι μία απογευματινή εφημερίδα που εκδίδεται στη Θεσσαλονίκη από τον δικηγόρο Νίκο Μπουζάνη με αρχισυντάκτη (ή συνιδιοκτήτη;) τον δημοσιογράφο Νίκο Καστρινό από την 1^η Ιουλίου 1918 και έχει μεγάλη κυκλοφορία. Η έκδοση της εφημερίδος συνεχίζεται σε όλη την περίοδο του μεσοπολέμου και διακόπτεται τις πρώτες μέρες της Γερμανικής Κατοχής. Κατά τον Μ. Κανδυλάκη, «ήταν απογευματινή εφημερίδα έντονα μαχητική και με συχνές προσπάθειες εκσυγχρονισμού ως προς την εμφάνιση και το περιεχόμενο...». Βλ. αναλυτικότερα Μ. Κανδυλάκης, *Εφημεριδογραφία της Θεσσαλονίκης. Συμβολή στην Ιστορία του Τύπου*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, τόμ. Β', σσ. 235-244 και τόμ. Γ', σσ. 122-135.

[26] «Ο Ελευθερόπουλος, με το λευκό κράνος των μαλλιών του, ήταν μια άλλη γραφική μορφή του νεαρού πανεπιστημίου...», Γ. Θ. Βαφόπουλος, *Σελίδες αυτοβιογραφίας*, τόμ. Α', «Εστία», Αθήνα 1970, σσ. 291-292.

[27] «...Πρέπει να μνημονεύσω εδώ και τους δυο στυλοβάτες του πανεπιστημίου, το Στίλπωνα Κυριακίδη και το Χαράλαμπο Φραγκίστα. ... Ο Φραγκίστας, ο νεαρός καθηγητής του 1932, είναι ο μόνος, νομίζω, που έχει μείνει από την παλιά καθηγητική φρουρά του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης...», Γ. Βαφόπουλος, ό.π., σ. 292.

[28] «...ο Γρηγόριος Κασιμάτης, φοβεροί μαγνήτες των νέων φοιτητριών...», Γ. Βαφόπουλος, ό.π., σ. 292.

[29] «...Βέβαια, ο Χαράλαμπος Θεοδωρίδης, δεν ήταν ένας συστηματικός φιλόσοφος, με προσωπική κοσμοθεωρία και με δική του στάση απέναντι στα προβλήματα της γνώσης. Ήταν ένας καλός «μεταφραστής» της φιλοσοφίας των άλλων, ένας «μεσάζων» για την εξερεύνηση του λαβύρινθου της γνωσιολογίας. Είχε μιαν επαγωγική ικανότητα να μεταφυτεύει γνώσεις και τότε κάμει τούτο συνείδησή του. Και καθώς ήταν ένας ευφυής διανοητής, ποτέ δε θέλησε να παρακινδυνεύσει στο να καταπιασθεί με εγχειρήματα, που πήγαιναν πέρα από τις ικανότητές του. Περιορίστηκε σ' εκείνο που μπορούσε. Και από την άποψη αυτή η «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία» του και η μετάφραση της «Ιστορίας της Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας» των Ziller – Nestle, ήσαν μια θετική προσφορά στην ελληνική φιλοσοφική βιβλιογραφία. Στο Θεοδωρίδη χρωστώ και την πρώτη μου γνωριμία με την ποίηση του Στέφαν Γκεόργκε, από τη μεγάλη του μελέτη, που'χε δημοσιέψει στο «Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου», με το ψευδώνυμο Χρήστος Θρακιάς...», Γ. Βαφόπουλος, ό.π., σ. 291.

[30] Σχετικά με τον Αλέξανδρο Δελμούζο, βλ. ενδεικτικά Ε. Παπανούτσος, Α. Δελμούζος, *Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης*, Αθήνα 1978, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Αλέξανδρος Π. Δελμούζος, *Παιδαγωγός και μεταρρυθμιστής*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991, Ν. Π. Τερζής, *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1998, 2006² (συμπληρωμένη έκδοση).

[31] «Στους «μεγάλους» δασκάλους των πρώτων χρόνων του πανεπιστημίου πρέπει να καταταχθεί κι' ο αρχαιολόγος Κων. Ρωμαίος. Μια φυσιογνωμία τυπικού δασκάλου, με τα χοντρά μυωπικά γυαλιά και τη χαμηλή φωνή, που συγκέντρωνε την εκτίμηση των συναδέλφων του και το θαυμασμό των μαθητών του. Είχε προηγηθεί η φήμη για τον ερχομό του κι' ο εναρκτήριος λόγος του ήταν μια ευκαιρία για μένα, να κάμω την πρώτη γνωριμία του δασκάλου. Φαίνεται πως ο Ρωμαίος δεν ήταν καλός ομιλητής κ' είχε διαπράξει το σφάλμα να μιλήσει χωρίς χειρόγραφο. Κ' η συγκίνηση της περίπτωσης, μαζί με τη φυσική του δειλία, είχαν γίνει ένας φοβερός γλωσσοδέτης, που έφερε σε μεγάλη αμηχανία το νέο καθηγητή. Ο εναρκτήριος λόγος του είχε μεταβληθεί σε ασυνάρτητο τραύλισμα ενός αμελούς μαθητού. Πολύ είχα συγκινηθεί από τη φοβερή εκείνη δοκιμασία του Ρωμαίου. Και πολύ είχαν στενοχωρηθεί οι συνάδελφοί του, που γνώριζαν τη μεγάλη αξία του αρχαιολόγου...», Γ. Βαφόπουλος, ό.π., σσ. 292-293.

[32] Βλ. σχετικά Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες και Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι πρώτες φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1890-1920*, Θεσσαλονίκη 1988, σσ. 108-109.

[33] Το γεγονός αυτό τεκμηριώνουν τα πορίσματα σχετικών ερευνών. Βλ. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, «"Προ των προπυλαίων": Διεκδικήσεις και αντιστάσεις για την είσοδο των γυναικών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1890) και Θεσσαλονίκης (1926)», στο: Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2006, σσ. 235-296, και, στο ίδιο, «"Όχι και Καθηγήτρια!": Επαγγελματικές επιλογές, ακαδημαϊκή εξέλιξη και κοινωνική παρουσία των πρώτων πτυχιούχων γυναικών», σσ. 297-319. Αλλά και

τα δεδομένα του Πίνακα των εισαχθέντων φοιτητριών στις διάφορες Σχολές του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που ακολουθούν στην παρούσα εργασία (βλ. Πίνακας II).

[34] Π. Δημητρακόπουλος, «Το Πανεπιστήμιόν μας και η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους», *Εφημερίς των Βαλκανίων*, αρ. φύλ. 4454, 11-11-1929.

[35] Α. Δελμούζος, *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής σχολής*, Μπάυρον, Αθήνα 1983², σ. 159.

[36] Βλ. αναλυτικότερα για τις επιλογές των φοιτητριών του Πανεπιστημίου Αθηνών, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες και Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα...*, ό.π., σσ. 77-87.

[37] Για τη σχέση κράτους, Πανεπιστημίου και εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. ενδεικτικά Ν. Παπαδάκης, *Η παλίμψηστη εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα 2004.

[38] **Ε.τ.Β., αρ. φύλ. 6212, 22-10-1934, σ. 1.**

[39] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6216, 26-10-1934, σ. 1.

[40] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6211, 21-10-1934, σ. 1.

[41] **Ε.τ.Β., αρ. φύλ. 6212, 22-10-1934, σ. 1.**

[42] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6220, 30-10-1934, σ. 1.

[43] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6226, 5-11-1934, σ. 1.

[44] *Ο.π.*

[45] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6218, 28-10-1934, σ. 1.

[46] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6216, 26-10-1934, σ. 1.

[47] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6217, 27-10-1934, σ. 1.

[48] Βλ. σχετικά Ν. Παπαδάκης, «"Διερευνώντας την σκέπην της σοφίας"...», ό.π., σσ. 27-31.

[49] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6213, 23-10-1934, σ. 1.

[50] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6216, 26-10-1934, σ. 1.

[51] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6220, 30-10-1934, σ. 1.

[52] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6214, 24-10-1934, σ. 1.

[53] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6213, 23-10-1934, σ. 1. Σε ό,τι αφορά στη Γερμανία, για παράδειγμα, το φοιτητικό δυναμικό των ιδρυμάτων αυτών προέρχεται στην πλειονότητά τους από την κατώτερη μεσαία τάξη, την αγροτική και ένα μικρό μέρος της εργατικής τάξης. Βλ. Σ. Ράσης, *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα...*, ό.π., σ. 202 και τις εκεί βιβλιογραφικές αναφορές. Για την Ελλάδα το θέμα αυτό μένει να διερευνηθεί συστηματικά.

[54] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6224, 3-11-1934, σ. 1.

[55] *Ο.π.*

[56] *Ο.π.*

[57] Η *Εφημερίς των Βαλκανίων* στην έρευνά της αυτή ζητά και δημοσιεύει τη γνώμη των φοιτητριών του Πανεπιστημίου υπογραμμίζοντας: «*Η έρευνά μας θα είχε ελλείψεις εάν δεν έπαιρνε υπ' όψιν της και τας απόψεις των φοιτητριών, που και αυτές αγωνίζονται πλάι στους φοιτητάς με τον ίδιο ζήλο και θέρμη δια την κατάκτησιν της επιστήμης. Προτιμήσαμε τις φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής, διότι είναι οι πολυαριθμότερες του κλάδου τούτου*». *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6230, 9-11-1934, σ. 1.

[58] Όλο το παράθεμα έχει ως εξής: «...Πολύ λίγοι είναι οι φοιτητές που σπρώχνονται από πραγματικό ενδιαφέρον στην εκλογή της μιας ή της άλλης επιστήμης. Το χρήσιμο και ευκολοαπόχρητο μαζί πτυχίο τραβάει τόσο πλήθος στη Νομική και κατά δεύτερο λόγο στη Γεωπονία, και έτσι θα πιστεύει κανείς πως οι λίγοι φιλόλογοι άκουσαν τη φωνή της βαθύτερης τους κλίσης ακολουθώντας το τόσο κοπιαστικό και που μόλις εξασφαλίζει τη ζωή, επάγγελμα του καθηγητή. Κι όμως είμαστε υποχρεωμένες με μεγάλη μας λύπη να ομολογήσουμε πως σε λίγους το βλέπουμε αυτό. Οι πιο πολλοί τραβιούνται από την εξασφαλισμένη, έστω και ύστερα από πολλά χρόνια, θέση του δημόσιου υπάλληλου που δεν την ταραίζει η αβεβαιότητα του αύριο...». *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6230, 9-11-1934, σ. 1.

[59] *Ο.π.*

[60] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6230, 9-11-1934, σ. 1.

[61] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6215, 25-10-1934, σ. 1.

[62] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6221, 31-10-1934, σ. 1.

[63] *Ε.τ.Β.*, αρ. φύλ. 6211, 21-10-1934, σ. 1.

[64] *Ο.π.*

[65] Βλ. αναλυτικότερα, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, «"Προ των προπυλαίων": Διεκδικήσεις και αντιστάσεις για την είσοδο των γυναικών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1890) και Θεσσαλονίκης (1926)», στο: Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Βάνιας 2006*, σσ. 235-296 και στο ίδιο, «"Όχι

και Καθηγήτριαι!": Επαγγελματικές επιλογές, ακαδημαϊκή εξέλιξη και κοινωνική παρουσία των πρώτων πτυχιούχων γυναικών», *ό.π.*, σσ. 297-319.

^[66] Βλ. ενδεικτικά, C. Dyhouse, «Going to University in England between the wars. Access and funding», *History of Education*, vol. 31, n. 1, 2002, pp. 1-14, A. Furnham – I. C. McManus, «Student attitudes to university education», *Higher Education Review*, vol. 36, n. 2, 2004, pp. 29-38, P. Milward, *What is a University?*, London 2006.

^[67] Τον όρο 'θεραπαινίδα' δανείζομαι από τον Αλέξη Δημαρά. Α. Δημαράς, «Το Πανεπιστήμιο και οι θεραπαινίδες του», Εισήγηση στο 4^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2006. Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης έχει οργανώσει ήδη δύο Συνέδρια με θέμα: «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», προκειμένου να συζητηθούν τα ερωτήματα αυτά. Βλ. επίσης ενδεικτικά, Ν. Βαρμάζης, «Από τη Μέση Εκπαίδευση προς το Πανεπιστήμιο και τανάπαλιν. Σχέσεις υποταγής και υπονόμευσης των εκπαιδευτικών βαθμίδων», *Πρακτικά Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Σύνδεση Τριτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 30 Μαρτίου – 1 Απριλίου 2001, σσ. 459-466.

Προσπάθειες ίδρυσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο σύμφωνα με δημοσιεύματα του ροδιακού τύπου

Παναγιώτης ΣΤΑΜΑΤΗΣ
Δρ., Διδάσκων Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παν/μίου Αιγαίου

Παναγιώτης ΚΟΝΤΑΚΟΣ
Μεταπτ. Φοιτητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παν/μίου Αιγαίου

Περίληψη

Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Αιγαίου και η επικείμενη τότε διασπορά των δραστηριοτήτων του σε ολόκληρη την περιφέρεια του Αιγαίου, οδήγησε τη ροδιακή κοινωνία στη διεκδίκηση εγκατάστασης και λειτουργίας τμημάτων του στο νησί της Ρόδου. Ο ημερήσιος τύπος εκφράζοντας τις κοινωνικές προσδοκίες δημοσιεύει πλήθος άρθρων για το ζήτημα αυτό το οποίο κρίνεται ως μείζονος αναπτυξιακής σημασίας για τον τόπο. Η μελέτη δημοσιευμάτων για το θέμα της πανεπιστημιακής μονάδας στη Ρόδο αναδεικνύει τις προσπάθειες τοπικών αρχών, φορέων και προσώπων και περιγράφει τις διαδικασίες ίδρυσης, στέγασης και λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου, φωτίζοντας, παράλληλα, ενδιαφέροντα προσκηνιακά και παρασκηνιακά γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά τις παραμονές της ίδρυσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει στην παρούσα μελέτη το γεγονός ότι η πληροφόρηση για τα τεκταινόμενα προέρχεται από τη διασταύρωση και των τριών τοπικών εφημερίδων 'Η ΡΟΔΙΑΚΗ', 'ΠΡΟΟΔΟΣ' και 'η δημοκρατική'. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η ανάδειξη μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την κατάσταση που επικρατούσε μέχρι την εγκαινίαση του Π.Τ.Δ.Ε. στη Ρόδο, τόσο στο επίπεδο των κοινωνικών προσδοκιών του ροδιακού λαού όσο και των τοπικών πολιτικών δράσεων.

Abstract

The foundation of the Aegean University and the impending dissemination of its activities to the district, reinforced the local Rhodian community to assert the establishment of some departments of the University on the Island of Rhodes. The daily press reflected gregarious expectations and published a mass of articles related to the issue as it was regarded of great importance for the development of the local community. The study of such publications on the issue of the foundation of departments on Rhodes underlines the related efforts by local authorities, institutions and individuals and describes the process of the foundation, housing and function of the Pedagogical Departments of the Aegean University. It reveals interesting obvious and not so obvious facts taking place just before their foundation.

The most important aspect of this research is the fact that information for what was happening then is derived by all three local newspapers "I Rodiaki", "Proodos" and "Demokratiki". In this way the current research attempts to describe a completed picture of the situation as it was up until the foundation of the Pedagogical Department of Elementary Education on Rhodes. The situation is described in relation to the social expectations of the Rodians as well as in relation to the social expectations of the local political actions.

Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίζεται από αρκετές μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας. Το εκπαιδευτικό σύστημα δέχτηκε καταιγισμό αλλαγών σε θεσμικό-νομοθετικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο υλοποίησης καινοτομιών. Αξιοσημείωτη είναι η ανανέωση στα διδακτικά βιβλία, στη μέθοδο

διδασκαλίας ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη νομοθεσία, στη βελτίωση των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων, παρά τις όποιες αδυναμίες ικανοποίησης πάγιων αιτημάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώθηκαν, αυτή την περίοδο, πολλές αλλαγές, εκτός από το νομοθετικό πλαίσιο. Ως αξιοσημείωτη αλλαγή θεωρείται η ίδρυση και λειτουργία νέων ανώτατων εκπαιδευτικών (ΑΕΙ) και τεχνολογικών ιδρυμάτων (ΤΕΙ) που εντάχθηκαν σε μια προσπάθεια ανάπτυξης της περιφέρειας. Όπως ήταν αναμενόμενο, η ραγδαία ανάπτυξη περιφερειακών πανεπιστημίων και ΤΕΙ δημιούργησε πολλά προβλήματα που άπτονται τόσο των υποδομών όσο και της επάρκειας του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού. Πολλά από τα προβλήματα εκείνης της περιόδου ταλάνισαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση επί σειρά ετών. Ο τότε εκπαιδευτικός σχεδιασμός κλήθηκε, εν μέσω συμπληγάδων που αύξαναν κατακόρυφα, ιδιαίτερα σε ορισμένες περιπτώσεις κατάργησης σχολών, το πολιτικό κόστος, να ιδρύσει ΑΕΙ και ΤΕΙ στις πλέον 'πρόσφορες' περιοχές, προσβλέποντας σε βραχυπρόθεσμα κοινωνικά οφέλη. Ένα από τα περιφερειακά πανεπιστήμια που ιδρύθηκαν αυτή την περίοδο ήταν και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, του οποίου οι σχολές και τα τμήματα προβλεπόταν να είναι διάσπαρτα στα νησιά του αρχιπελάγους. Η ιδιομορφία αυτή περιέπλεκε περισσότερο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της πολιτείας καθώς όφειλε να τηρήσει, μεταξύ άλλων και τις κοινωνικές ισορροπίες.

Σήμερα, στην ιστοσελίδα <http://www.rhodes.aegean.gr> ο επισκέπτης διαβάζει: «*Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου ιδρύθηκε το 1984 και αποτελείται από 4 σχολές και 17 τμήματα. Η Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών έχει έδρα την πόλη της Ρόδου. Το κτιριακό συγκρότημα της Σχολής βρίσκεται στο κέντρο της πόλης και στεγάζεται σε δυο κτήρια τα οποία κατασκευάστηκαν τη δεκαετία του 1930 - κατά τη διάρκεια της Ιταλοκρατίας - και χρησιμοποιήθηκαν ως στρατόπεδο για τη στρατιωτική φρουρά της πόλης. Τα κτήρια αποκαταστάθηκαν πρόσφατα για να φιλοξενήσουν τη Σχολή. Το κτιριακό συγκρότημα διαθέτει μια αίθουσα συνεδρίων/εκθέσεων, δυο αμφιθέατρα, επτά αίθουσες διαλέξεων, δυο εργαστήρια υπολογιστών, μια βιβλιοθήκη, ένα εστιατόριο και δυο κυλικεία*». Στο κτιριακό συγκρότημα στεγάζονται επίσης, συμπληρώνουμε, υπηρεσίες, οι γραμματείες και τα εργαστήρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Π.Τ.Δ.Ε. και Τ.Μ.Σ. καθώς και γραφεία διδασκόντων.

Πώς, όμως, φτάσαμε στη σύγχρονη 'πανεπιστημιακή' πραγματικότητα; Ποια ήταν τα ιστορικά γεγονότα που συνέθεσαν το παζλ της ίδρυσης και της αρχικής λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο; Ποιο ρόλο διαδραμάτισε η τοπική κοινή γνώμη στο όλο θέμα; Στα ερωτήματα αυτά θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις μέσα από τη μελέτη σχετικών δημοσιευμάτων του ροδιακού τύπου της εποχής.

Τα αρχεία των τριών τοπικών εφημερίδων της περιόδου εκείνης, τηρούνται στη Δημόσια Βιβλιοθήκη Ρόδου. Η δική μας συνεισφορά στο θέμα έγκειται, ουσιαστικά, στη μελέτη και συστηματοποίηση της σχετικής αρθρογραφίας, όπως αυτή αναδεικνύεται με τον παρατιθέμενο **πίνακα δημοσιευμάτων ημερήσιου ροδιακού τύπου αναφορικά με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο (1986-1987)**. Τα άρθρα που περιλαμβάνονται στον πίνακα αυτό αποτελούν τα τεκμήρια της παρούσας εργασίας, δεδομένου ότι εκλείπουν σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την πρωτοτυπία της εργασίας. Σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, επισημαίνεται ότι εξετάστηκε το σύνολο των άρθρων της περιόδου 1986-1987 και στις τρεις τοπικές εφημερίδες, το οποίο έπεται από ενδελεχή αρχειακή αναζήτηση διαπιστώθηκε ότι ανέρχεται στα τριάντα οχτώ (38) άρθρα.

Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, η τοπική κοινωνία της Ρόδου αντέδρασε αρχικά δια του τύπου στην εφημερίδα 'Η ΡΟΔΙΑΚΗ' στις 5-7-1986 όταν πληροφορήθηκε το κλείσιμο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου, μιας Σχολής η οποία λειτουργούσε ήδη από το 1947. Η ίδια εφημερίδα αναδεικνύει, ένα μήνα περίπου αργότερα, στις 9-8-1986, το γεγονός ότι επρόκειτο να τερματίσει τη λειτουργία της και η Σχολή Εμπορικού Ναυτικού, όπως είχε ήδη συμβεί και με τη Σχολή Χωροφυλακής. Τα γεγονότα αυτά, ήταν επόμενο να θορυβήσουν την κοινή γνώμη που έβλεπε με καχυποψία το κλείσιμο όλων των παλαιών σχολών έναντι της υπόσχεσης λειτουργίας νέων Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Όλα τα δημοσιεύματα μάλιστα που έπονται, ειδικά τον Αύγουστο του 1986, κάνουν λόγο για εμπαιγμό της ροδιακής κοινωνίας θεωρώντας μάλλον απίθανη την ίδρυση και λειτουργία πανεπιστημιακών τμημάτων στη Ρόδο.

Χαρακτηριστικό είναι ότι και οι τρεις τοπικές εφημερίδες αφιερώνουν δεκατέσσερα (14) άρθρα, μεστά διαμαρτυριών, για τη βραδυπορία του θέματος του Πανεπιστημίου. Οι συντάκτες, όχι μόνο εμφανίζουν δυσπιστία ως προς τις προθέσεις της πολιτείας αλλά θεωρούν βάσιμες τις πληροφορίες ότι η «Σχολή» θα πάει στη Μυτιλήνη, ο λαός της οποίας είχε ήδη προβεί σε μεγάλες λαϊκές κινητοποιήσεις με αίτημα να μην κλείσει η Παιδαγωγική Ακαδημία Μυτιλήνης αφενός και αφετέρου να πάνε εκεί τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Την υποψία των ροδιακών εφημερίδων ενίσχυσαν ορισμένες κωλυσιεργίες λήψης οριστικών αποφάσεων για την λειτουργία πανεπιστημιακών τμημάτων, οι

οποίες εκλαμβάνονταν ως εκ του πονηρού. Χαρακτηριστικό της απογοήτευσης της ροδιακής κοινής γνώμης είναι το πρωτοσέλιδο δημοσίευμα –μανιφέστο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί- της εφημερίδας «Η ΡΟΔΙΑΚΗ», στις 14 Αυγούστου 1986, το οποίο αναφέρει στον κύριο τίτλο: «Μεγάλος εμπαιγμός σε βάρος της Ρόδου με το Πανεπιστήμιο» και στους υπότιτλους «Μήπως μετάνιωσαν και ξαναθυμήθηκαν τη Μυτιλήνη; Δεν υπάρχει ούτε κανονισμός για την σχολή!...». Το άρθρο, πιο συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, αναφέρει: «Όνειρο απατηλό θα πρέπει να θεωρείται για τους Ροδίτες και κατ' επέκταση για τους Δωδεκανησίους το πανεπιστήμιο του Αιγαίου! Και την εποχή ακριβώς που όλοι είχαν ησυχάσει αφού 'κατορθώσαμε' να πάρουμε μια σχολή και ενώ διετηρούντο κάποιες αμυδρές ελπίδες ότι κάτι παραπάνω θα κερδίζαμε αν συνεχίζαμε τον αγώνα, ανακοινώθηκε ξερά και χωρίς καμιά σχετική προειδοποίηση ότι το Παιδαγωγικό τμήμα της Ρόδου, λόγω 'αντικειμενικών' δυσκολιών πιθανόν να μην λειτουργήσει εφέτος!!!

Το κακό μαντάτο ανακοίνωσε προχθές στο δημοτικό συμβούλιο ο δήμαρχος κ. Καραγιάννης ο οποίος κλήθηκε στην Αθήνα από τον πρόεδρο της διοικούσας επιτροπής του πανεπιστημίου του Αιγαίου κ. Σοφούλη και ενημερώθηκε σχετικά. Όπως είπε ο κ. Καραγιάννης στην συνάντηση που είχε με τον κ. Σοφούλη του ανακοινώθηκε ότι δεν έχει εγκριθεί ακόμα ο Οργανισμός Λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος του πανεπιστημίου Αιγαίου και ως εκ τούτου η διοικούσα επιτροπή δεν μπορεί να προσλάβει διοικητικό προσωπικό που είναι απαραίτητο για τη λειτουργία της σχολής αλλά πρώτιστα για την εγγραφή των σπουδαστών οι οποίες σημειωτέον αρχίζουν τον άλλο μήνα!

Ούτε λίγο ούτε πολύ ο κ. Σοφούλης 2 χρόνια μετά την ίδρυση του πανεπιστημίου του Αιγαίου και ένα μήνα πριν την λειτουργία του παιδαγωγικού τμήματος της Ρόδου, ανακάλυψε πρόεδρος ων όλο αυτό το διάστημα ότι δεν υπήρχε κανονισμός λειτουργίας για να μπορέσει να λειτουργήσει η σχολή !!! Αν αυτό δεν είναι εμπαιγμός σε βάρος του ροδιακού λαού, τότε πότε επιτέλους θα πιστέψουμε ότι μας κοροϊδεύουν και - γιατί όχι- πάνε να μας φάνε στα ύπουλα τη σχολή που μας ανήκει; Το θέμα είναι πολύ σοβαρό απ' ό,τι αρχικά φαίνεται και δεν πρέπει να περάσει έτσι. Αλλά να ήταν μόνο αυτό; Στις 12 παρά πέντε ο κ. Σοφούλης ανακοίνωσε ακόμα στο δήμαρχο ότι:

- Ο διαγωνισμός που κηρύχθηκε για την επισκευή του κτιρίου της τέως Σχολής Χωροφυλακής όπου θα στεγαζόταν η σχολή του πανεπιστημίου κρίθηκε άγονος και κατόπιν αυτού μη υπάρχοντος κτιρίου δεν μπορούμε να μιλάμε για λειτουργία του παιδαγωγικού τμήματος!!!
- Δεν βρέθηκε κατάλυμα (αλήθεια πότε έψαξαν) για την στέγαση του επιστημονικού προσωπικού και ως εκ τούτου δεν υπάρχει περίπτωση να έρθουν καθηγητές στη Ρόδο!!!

...

Κατά τη γνώμη μας όλες οι κινήσεις της κυβερνήσεως και των υπευθύνων του πανεπιστημίου του Αιγαίου είναι καλά μελετημένες και στοχεύουν αλλού. Για μας –και το λέμε ξεκάθαρα- υπάρχει δόλος. Πάνε να μας φάνε τη σχολή. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινηθεί το δημοτικό συμβούλιο. Θα πρέπει να ψάξει καλά το θέμα και εν ανάγκη να βγει και να ζητήσει τη συμπαράσταση του ροδιακού λαού προκειμένου να ματαιωθούν τα σχέδια του κέντρου. Κάθε άλλη συζήτηση είναι περιττή. Θα πρέπει ακόμα να κινητοποιηθούν οι κατά τα άλλα «ευαίσθητοι» τοπικοί φορείς. Το παιδαγωγικό τμήμα του πανεπιστημίου του Αιγαίου θα πρέπει χωρίς άλλο να λειτουργήσει φέτος στην Ρόδο. Αν δεν γίνει αυτό τότε είμαστε όλοι άξιοι της τύχης μας...».



Εικ. 1. Μοντάζ αποκομμάτων ροδιακού τύπου (1986-1987)

Παράλληλα με το παραπάνω οξύτατο δημοσίευμα, την ίδια μέρα, η εφημερίδα 'ΠΡΟΟΔΟΣ' αναφέρεται στο θέμα με τίτλο: «Χοντρή κοροϊδία με το θέμα του Πανεπιστημίου», ενώ η εφημερίδα 'η δημοκρατική' έχει ως θέμα της «Κινδυνεύει άμεσα και το παιδαγωγικό τμήμα 'ΑΙΓΑΙΟΥ'». Τα αλληπάλληλα, σχετικά με το θέμα δημοσιεύματα, φαίνεται πως σύντομα οδήγησαν στην άρση του εφησυχασμού των τοπικών αρχών που με συντονισμένες κινήσεις τους 'κυνήγησαν' το θέμα. Τα πρώτα θετικά αποτελέσματα των κινητοποιήσεων τους φάνηκαν άμεσα καθώς εμφανίστηκε μια κορύφωση συλλογικών δραστηριοτήτων προκειμένου να καταστεί εφικτή η στέγαση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο, στο κτήριο της πρώην Σχολής Χωροφυλακής που επισκευάστηκε και ανακαινίσθηκε (Εικ. 2). Την εντατικοποίηση των εργασιών φαίνεται πως αύξησε το γεγονός ότι είχαν ανακοινωθεί τα ονόματα των πρώτων εισακτέων φοιτητών. Δυο μήνες αργότερα, στις 31/10/1986, πραγματοποιήθηκαν με επισημότητα τα εγκαινία του Π.Τ.Δ.Ε.



Εικ. 2. Όψεις της πρώην Σχολής Χωροφυλακής η οποία επισκευάστηκε και ανακαινίσθηκε προκειμένου να στεγαστεί το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο. Σήμερα, στα κτήρια αυτά στεγάζονται επίσης, το Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. και το Τ.Μ.Σ..

Εντούτοις, ακόμη και μήνες αργότερα (22/3/1987) στη Μυτιλήνη, σημειώθηκαν 'πρωτοφανείς κινητοποιήσεις' υποστηρίζοντας το πάγιο αίτημα για συνέχιση της λειτουργίας της εκεί Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Το θέμα λύθηκε οριστικά με την απόφαση του Συμβουλίου Ανώτατης Παιδείας (Σ.Α.Π.) σύμφωνα με δημοσίευμα της εφημερίδας 'ΠΡΟΟΔΟΣ' στις 16/7/1987. Το Σ.Α.Π. δηλώνοντας ότι προγραμματίζει την ανάπτυξη των Α.Ε.Ι. με ακαδημαϊκά και εθνικά κριτήρια, αποφάσισε την οριστική λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, παρά τις συνεχείς κινητοποιήσεις των Μυτιληνίων, τα αιτήματα των οποίων 'ικανοποιήθηκαν' με την ίδρυση και λειτουργία πολλαπλάσιων της Ρόδου Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου και φυσικά της έδρας των πρυτανικών αρχών και των διοικητικών του υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, η απόφαση του Σ.Α.Π. για οριστική χωροθέτηση των παιδαγωγικών τμημάτων στη Ρόδο αναφέρεται και στο άρθρο της εφημερίδας 'η δημοκρατική' (16/7/1987) ως ακολούθως: «Το Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας προσπαθεί να προγραμματίσει την ανάπτυξη των Α.Ε.Ι. με ακαδημαϊκά και εθνικά κριτήρια. Επίσης το Σ.Α.Π. δέχεται ως δεδομένες και μη ανατρέψιμες τις επιλογές που μέχρι τώρα έγιναν, γιατί κρίνει πως ακόμα και αν κάποιες δεν ήταν οι καλύτερες δυνατές, η απόπειρα διόρθωσής τους θα δημιουργούσε πολλαπλάσια προβλήματα από αυτά που θα μπορούσε να λύσει. Το Σ.Α.Π. σημειώνει τα αιτήματα των διαφόρων τοπικών φορέων για να τα λάβει υπόψη του σε μελλοντικούς σχεδιασμούς ανάπτυξης των επιστημών». Ο συντάκτης του άρθρου στη συνέχεια επισημαίνει ότι: «Μετά την παραπάνω απόφαση του Σ.Α.Π. το θέμα της παραμονής ή όχι του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο θεωρείται λήξαν».

Έπειτα από την οριστική χωροθέτηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στη Ρόδο και τη λειτουργία τους, έμενε πλέον και τυπικά να τερματίσει η Παιδαγωγική Ακαδημία το εκπαιδευτικό της έργο. Από τον τοπικό τύπο εκφράζονται ανησυχίες αυτή την περίοδο για την τύχη του διδακτικού της προσωπικού. Φαίνεται, όμως, ότι όλα τα ζητήματα επιλύθηκαν με τόσο ικανοποιητικό τρόπο ώστε ένα χρόνο μετά τα εγκαίνια του Π.Τ.Δ.Ε., στις 13/10/1987, πραγματοποιήθηκαν και τα εγκαίνια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (νυν Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.).

Ανακεφαλαιωτικά, όπως προκύπτει από την έρευνά μας τόσο η ίδρυση του Πανεπιστημίου Αιγαίου όσο η κατανομή και η λειτουργία των τμημάτων του, σημαδεύτηκαν από αναταραχές των τοπικών κοινωνιών των μεγαλύτερων νησιών του Αιγαίου. Οι κάτοικοι και οι φορείς της Ρόδου και της Μυτιλήνης, έριζαν δια του τύπου και ασκούσαν ασφυκτικές πιέσεις στην πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ για την διεκδίκηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, δεδομένου ότι και στις δυο πόλεις λειτουργούσαν Παιδαγωγικές Ακαδημίες που αποτελούσαν έναν ιστορικό τοπικό θεσμό με πολυετή παράδοση. Τελικά, φαίνεται πως οι πιέσεις αυτές οδήγησαν σε σολομόνια λύση, που αποφασίστηκε από το Σ.Α.Π. Η λύση αυτή αποτέλεσε το θεμέλιο λίθο ανάπτυξης των Σχολών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου αποτελεί σήμερα μια 'υπερεικοσαετή ακαδημαϊκή πραγματικότητα'. Παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει λόγω της πολυνησιωτικής κατανομής των Σχολών και των Τμημάτων του, καταφέρνει να διακρίνεται στην Ελλάδα και στο εξωτερικό εξαιτίας των υψηλών ακαδημαϊκών του επιτευγμάτων. Παράλληλα, συνεισφέρει πολλαπλά στις τοπικές κοινωνίες λειτουργώντας ως ένας πόλος ισχυρής πνευματικής, οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Το ακαδημαϊκό του προσωπικό, οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές, το διοικητικό προσωπικό και το σύνολο των πολυποίικλων δραστηριοτήτων του, έχουν αμβλύνει τις όποιες επιφυλάξεις των μέσων της δεκαετίας του 1980 που περιστρεφόταν, εξαιτίας κυρίως τοπικιστικών 'κοντοφθαλμιών', σε τροχιά έντονων αμφισβητήσεων, στην πιο κρίσιμη στιγμή, τη στιγμή της 'γέννησής' του.

Το συμπέρασμα ότι αφενός η κρατική εκπαιδευτική πολιτική και αφετέρου η τοπική κοινωνική στήριξη αποτελούν την καλύτερη εγγύηση για τη μελλοντική ανάπτυξη του θα προκύψει πιστεύουμε, ως κατακλείδα, βάσει και της αποτίμησης των ιστορικών τεκμηρίων, πέραν των δημοσιευμάτων του τοπικού ροδιακού τύπου. Ενδιαφέρουσα μελλοντική πρόταση αποτελεί, πιστεύουμε, η ενασχόληση με τα δημοσιεύματα του τύπου της Μυτιλήνης και διαμέσου αυτών η συγκριτική εξέταση της τοπικής κοινής γνώμης για το θέμα που η παρούσα εργασία πραγματεύεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΩΝ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΡΟΔΙΑΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ ΣΤΗ ΡΟΔΟ (1986-1987)

ΗΜ/ΝΙΑ	Η ΡΟΔΙΑΚΗ	ΗΜ/ΝΙΑ	ΠΡΟΟΔΟΣ	ΗΜ/ΝΙΑ	η δημοκρατική
5/7/1986	Να σταματήσει η αποψίλωση				
9/8/1986	Έβαλαν σκοπό να μας πάρουν και τη Σχολή Εμπορικού Ναυτικού				
9/8/1986	Ετεροχρονίζεται η λειτουργία του Πανεπιστημίου λόγω σοβαρών προβλημάτων				
10/8/1986	Μέχρι τότε θα μας απειλούν με τις σχολές;	9/8/1986	Κόλλησε το θέμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο		
14/8/1986	Μεγάλος εμπαιγμός σε	14/8/1986	Χοντρή κοροϊδία με το θέμα του Πανεπιστημίου	14/8/1986	Κινδυνεύει άμεσα και το

	βάρος της Ρόδου με το Πανεπιστήμιο				Παιδαγωγικό Τμήμα «ΑΙΓΑΙΟΥ»
15/8/1986	Σχέδιο για να μας πάρουν και τη μία σχολή που μας έδωσαν	15/8/1986	Στο δήμο το μπαλάκι για το Πανεπιστήμιο	15/8/1986	Για το Πανεπιστήμιο ο Δήμος προτείνει την υπογραφή σύμβασης προκειμένου να λειτουργήσει από φέτος
20/8/1986	Καταϊδρωμένοι τρέχουμε για το Πανεπιστήμιο	20/8/1986	Προσπάθεια για να λειτουργήσει το Πανεπιστήμιο	20/8/1986	Ο Ροδιακός λαός μόνη εγγύηση για το πανεπιστήμιο (ύποπτες μεθοδεύσεις για ν' αρπάξουν τη Σχολή)
27/8/1986	Επισκευές στη Σχολή Χωροφυλακής				
29/8/1986	Ποιοι εισάγονται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ρόδου				
				28/9/1986	Το έγγραφο για το Πανεπιστήμιο. Εμπαίζεται ο ροδιακός λαός ή υπάρχει σύγχυση;
25/10/1986	Εγκαίνια Παιδαγωγικού	25/10/1986	Ο υφυπουργός Μώραλης έρχεται για εγκαίνια σχολής		
ΗΜ/ΝΙΑ	Η ΡΟΔΙΑΚΗ	ΗΜ/ΝΙΑ	ΠΡΟΟΔΟΣ	ΗΜ/ΝΙΑ	η δημοκρατική
28/10/1986	Διαμαρτυρία για μεταγραφή				
30/10/86	Αύριο τα εγκαίνια του Πανεπιστημίου				
31/10/1986	Σήμερα τα εγκαίνια του Πανεπιστημίου	31/10/1986	Εγκαινιάζεται σήμερα το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου μας – Ποιοι καθηγητές θα διδάξουν	31/10/1986	Εγκαινιάζεται σήμερα στη Ρόδο το Πανεπιστήμιο – από αύριο τα μαθήματα
1/11/1986	Σχολή συντηρητών Μνημείων θα γίνει στη Ρόδο			1/11/1986	Άρχισε η λειτουργία του Πανεπιστημίου
26/11/1986	Κτίριο μεταβιβάζεται στο Πανεπιστήμιο				
22/1/1987	Άστεγοι καταλαμβάνουν χώρο του Πανεπιστημίου				

28/1/1987	Φίλοι Πανεπιστημίου Αιγαίου				
28/1/1987	Διάλεξη στο Πανεπιστήμιο				
1/2/1987	Ξενώνας θα γίνει μέρος του Πανεπιστημίου Αιγαίου				
5/2/1987	Διάλεξη Σολομών				
22/3/1987	Επιμένουν για Ακαδημία οι Μυτιληνιοί				
		16/7/1987	Μένει το Παιδαγωγικό στη Ρόδο	16/7/1987	Δεν φεύγει από τη Ρόδο το Παιδαγωγικό
		3/9/1987	Τελευταία χρονιά για την ακαδημία μας		
		6/10/1987	Ερώτηση στη Βουλή για τη λειτουργία Παιδαγωγικών Ακαδημιών		
		13/10/1987	Εγκαίνια στο Πανεπιστήμιο		

Στρογγυλό Τραπέζι: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1974-2004

Μιχάλης ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ
τ. Πρύτανης Παν/μίου Αθηνών, τ. Υπουργός

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση της τελευταίας τριακονταετίας είναι τόσο πολλές, ώστε θα χρειαζόταν πολύωρη εισήγηση, αν ήθελε κανείς να τις καλύψει με πληρότητα. Έτσι θα περιορισθώ σε τρία θέματα, επιλεγμένα μεν αποσπασματικά από το μακρύ οδοιπορικό των μεταρρυθμίσεων για τις οποίες συζητούμε, που όμως ίσως είναι χαρακτηριστικά τουλάχιστον για ορισμένες κρίσιμες πτυχές του προβλήματος και επιπλέον δικαιολογούν κάποιες γενικεύσεις τις οποίες θα ήθελα να επισημάνω. Το πρώτο θέμα αφορά μια ελάχιστα γνωστή, αλλά νομίζω ενδιαφέρουσα μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Το δεύτερο μια από τις σπουδαιότερες τομές στον χώρο, που όμως δεν χρειάστηκε νομοθετική μεταρρύθμιση για να γίνει. Και το τρίτο μια σύντομη ματιά στη σημερινή κατάσταση.

I. Μία ατυχήσασα συναινετική μεταρρύθμιση

Όλοι μιλάμε για την ανάγκη υπερκομματικού διαλόγου ειδικά για την Παιδεία, άρα για την ανάγκη συναινετικών διαδικασιών, όπου την προτεραιότητα θα έχει το γενικό συμφέρον και όχι το μερικότερο συμφέρον μιας κοινωνικής ομάδας ή μιας πολιτικής παράταξης ή μερίδας μόνο των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Βεβαίως δεν αντιλαμβάνονται όλοι όμοια το γενικό συμφέρον, αλλά εδώ είναι που πρέπει να λειτουργήσει η συναινετική διαδικασία, χωρίς πολώσεις, με σεβασμό για την άλλη άποψη, με ανταλλαγή όχι συνθημάτων, αλλά επιχειρημάτων επί της ουσίας, ωσότου διαμορφωθούν οι κρατούσες απόψεις με την ευρύτερη δυνατή στήριξη, απόψεις τις οποίες πλέον θα πρέπει να σεβασθούν και οι μειοψηφούντες.

Αυτά ίσως είναι κοινός τόπος και νομίζω ότι όλοι ή, έστω, σχεδόν όλοι τα θεωρούμε λογικά και τα υποστηρίζουμε στα λόγια. Η πράξη είναι όμως τελείως αντίθετη. Οι μεταρρυθμίσεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση κατά την τελευταία 30ετία είχαν ένα μόνο πολιτικό χρώμα και γενικότερα είχαν μονόπλευρη στήριξη. Και σ' αυτό δεν είναι υπεύθυνες μόνο οι εκάστοτε κυβερνητικές παρατάξεις που στην ουσία, παρά τις φραστικές διακηρύξεις, θέλουν να περάσουν τη δική τους και όχι μια συναινετική πολιτική. Μεγάλο

μερίδιο ευθύνης έχει και η εκάστοτε αντιπολίτευση που δεν θέλει, για κομματικούς λόγους, να πιστωθεί η κυβέρνηση με την επίτευξη μιας συναινετικής λύσης.

Υπάρχει μια εξαίρεση στην πρακτική αυτή. Ίσως να έχουν υπάρξει και άλλες που μου διαφεύγουν (εννοώ μεταρρυθμίσεις μείζονος σημασίας), αλλά, όσο και αν κινητοποιώ τη μνήμη μου, θυμάμαι μόνο αυτήν. Πρόκειται για τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1980-1981. Θυμίζω το ιστορικό: Είχε ψηφισθεί ο ν. 815/1978, που προκάλεσε αντιδράσεις και μεγάλη αναταραχή στα Πανεπιστήμια. Καταλήψεις, αποχές, διαδηλώσεις με αίτημα τη μη εφαρμογή του νόμου, τον εκδημοκρατισμό των Πανεπιστημίων κλπ. Η αναταραχή εντάθηκε με την έναρξη του πανεπιστημιακού έτους 1979-1980, τα Πανεπιστήμια ήταν στην ουσία κλειστά ή υπολειτουργούσαν και ο τότε Πρωθυπουργός Κων. Καραμανλής πήρε την απόφαση να αναθέσει στα ίδια τα Πανεπιστήμια (και συγκεκριμένα στους τότε εκπροσώπους τους, τους Πρυτάνεις, συγκροτούμενους σε Επιτροπή) τη σύνταξη και πρόταση προς την Κυβέρνηση Σχεδίου Νόμου για τη δομή και διοίκηση των ΑΕΙ.

Το μέτρο αυτό, που όχι μόνο ενίσχυε την αυτοδιοίκηση των Πανεπιστημίων, αλλά τους παραχωρούσε στην ουσία αυτονομία, έγινε δεκτό ασμένως από τα Πανεπιστήμια. Αυτά θα καθόριζαν πλέον, με την έγκριση της Πολιτείας, το περιεχόμενο ενός νέου νόμου-πλασίου για τα ΑΕΙ.

Η Επιτροπή Πρυτάνεων, υπό την προεδρία του τότε Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών, άρχισε να λειτουργεί, ανέθεσε δε το έργο της εισήγησης της πρότασης νόμου σε ομάδα εργασίας που θα κατέστρωνε, ξεκινώντας από μηδενική βάση, ένα κείμενο για το πώς πρέπει να είναι οργανωμένα και να λειτουργούν τα Πανεπιστήμια. Η ομάδα εργασίας είχε αντιπροσωπευτική σύνθεση. Απαρτιζόταν από καθηγητές, υφηγητές, επιμελητές, βοηθούς, φοιτητές, διοικητικούς υπαλλήλους, παρασκευαστές, τεχνικό προσωπικό κλπ. Τα μέλη της δε αυτά εκπροσωπούσαν συγχρόνως ιδεολογικά και πολιτικά όλες τις απόψεις της εποχής, από τη δεξιά ως την άκρα αριστερά. Δηλαδή και τα κοινοβουλευτικά κόμματα (Ν.Δ., ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ, ΚΚΕεσ. κλπ.) στην ουσία μετείχαν έμμεσα στην Ομάδα, μέσω μελών της που ήταν προσκείμενα προς τους κομματικούς αυτούς χώρους και είχαν συνεννόηση μαζί τους για τα συζητούμενα θέματα. Δεν υπήρχε συνεπώς άρνηση διαλόγου από καμία πλευρά. Όλοι είχαν δεχθεί να μετάσχουν στον διάλογο και να αναζητήσουν τις καλλίτερες δυνατές λύσεις.

Η μακρά και εντατική εργασία στην ομάδα υπήρξε καρποφόρα και κατέληξε σε λύσεις-τομές, που είχε ανάγκη το ελληνικό Πανεπιστήμιο: Κατάργηση της έδρας και μαζί της του μονοπωλίου της γνώσης από τους λίγους-εκλεκτούς, κατάργηση των τότε σχέσεων εξάρτησης, εκδημοκρατισμός του Πανεπιστημίου με μεταφορά των κύριων αρμοδιοτήτων σε συλλογικά όργανα και με συμμετοχή στα όργανα αυτά για πρώτη φορά εκπροσώπων και του νεότερου διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών καθώς και των διοικητικών υπαλλήλων κλπ. Το κείμενο εγκρίθηκε από την Επιτροπή Πρυτάνεων (μάλλον εγκρινόταν σταδιακά, όπως της υποβαλλόταν κατά κεφάλαια), με ορισμένες δευτερεύουσας σημασίας αλλαγές. Είχε τη στήριξη ευρέος φάσματος της πανεπιστημιακής κοινότητας καθώς και των πολιτικών δυνάμεων της χώρας, αφού άλλωστε είχε συνδιαμορφωθεί απ' αυτές. Εξαίρεση αποτελούσαν εκπρόσωποι του λεγόμενου καθηγητικού κατεστημένου που δεν ήθελαν να χάσουν τα ως τότε προνόμιά τους.

Και ενώ τα πράγματα ήταν ώριμα για να μετατραπούν οι τομές εκείνες σε νόμο του Κράτους με την ευρύτατη συναίνεση που είχε επιτευχθεί, τα κόμματα και οι άτυποι εκπρόσωποί τους στην ομάδα εργασίας ανέκρουσαν ξαφνικά πρύμναν, έκαναν στροφή 180 μοιρών και με προβολή διάφορων προσχημάτων αποκήρυξαν το Σχέδιο, με το περιεχόμενο του οποίου ως τότε συμφωνούσαν. Το είχαν άλλωστε, όπως είπαμε, συγκαθορίσει. Η αιτία της στροφής: Απλούστατα πλησίαζαν οι βουλευτικές εκλογές και η μεν Ν.Δ. φοβόταν δυσαρέσκεια της συντηρητικότερης μερίδας των οπαδών της, η δε αντιπολίτευση ήθελε για δικούς της λόγους να επιφυλάξει στον εαυτό της (και όχι στο σύνολο των πολιτικών δυνάμεων) την πρωτοβουλία της μεταρρύθμισης.

Ο νόμος-πλαίσιο που στη συνέχεια ψηφίσθηκε επί ΠΑΣΟΚ (ο ν. 1268/1982) υιοθέτησε κατά βάση τις κύριες ρυθμίσεις του Σχεδίου της Επιτροπής Πρυτάνεων (συνήθως με άλλο λεκτικό) και αποτέλεσε πράγματι μια μεγάλη τομή για τα Πανεπιστήμια της χώρας, περιέλαβε όμως και διατάξεις που δεν είχαν ευρύτερη συναίνεση (ιδίως κάποιες υπερβολικές και ακραίες ρυθμίσεις ή κάποιες άλλες διατάξεις όχι και τόσο άμοιρες σκοπιμοτήτων εξυπηρετικών στενά ομαδικών συμφερόντων), διατάξεις που δυσκόλεψαν πολύ την εφαρμογή του.

Επιμύθιο: Ας μην πιστεύουμε τόσο εύκολα ότι εμείς ή η ομάδα μας είμαστε οι μόνοι κάτοχοι της αλήθειας και οι μόνοι γνώστες του ορθού. Όπως έχει λεχθεί, η απόλυτη βεβαιότητα είναι συνήθως η αρχή του λάθους. Και στον χώρο των μεταρρυθμίσεων στα Πανεπιστήμια έχουν γίνει πολλά τέτοια λάθη λόγω διεκδίκησης του μονοπωλίου της ορθής κρίσης.

II. Μια αφανής πρόοδος

Τομές στην ανώτατη παιδεία δεν γίνονται μόνο με νομοθετικές μεταρρυθμίσεις. Επέλεξα για σχολιασμό ένα μέτρο, που ακριβώς υλοποιήθηκε μάλλον αθόρυβα και σταδιακά χωρίς νέους νόμους και που αφορά όχι ευθέως τη λειτουργία των Πανεπιστημίων, αλλά το κρίσιμο πρόβλημα της πρόσβασης των νέων στα ΑΕΙ. Εδώ είχαμε μια αλματώδη αύξηση του αριθμού των εισερχομένων κάθε χρόνο στα ΑΕΙ, αύξηση που έγινε, πρέπει να το αναγνωρίσουμε αυτό, κυρίως επί υπουργίας Αρσένη. Τα Πανεπιστήμια άνοιξαν διάπλατα τις πόρτες τους, όχι μόνο με τα κριτήρια της οικονομίας της αγοράς. Πρόκειται για μια σημαντική κατάκτηση. Γιατί σκοπός της ανώτατης εκπαίδευσης δεν είναι να προσφέρει μόνο ειδική επαγγελματική κατάρτιση υψηλής στάθμης, αλλά και να δώσει ανώτερη μόρφωση, ανεξάρτητα από οικονομικοεπαγγελματικούς παράγοντες. Η ανώτερη μόρφωση, που προάγει την καλλιέργεια του ατόμου και του δίνει μια εσωτερική πνευματική ικανοποίηση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και με την έννοια αυτή δεν μετριέται μόνο με τους νόμους της προσφοράς και της ζήτησης, αλλά αποτελεί αυτοσκοπό. Έτσι πρέπει να είναι δικαίωμα του κάθε πολίτη, εφόσον όμως αυτός διαθέτει τα στοιχειωδώς απαιτούμενα προσόντα για την ανώτατη εκπαίδευση.

Με την αύξηση του αριθμού των θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φθάσαμε μάλιστα στο σημείο, οι θέσεις να είναι περισσότερες από τους υποψηφίους που περνούν τη βάση. Δείγμα μεν της

μεγάλης αλλά λίγο εκτιμηθείσας προόδου που έχει γίνει με το άνοιγμα αυτό των Πανεπιστημίων · αλλά και δείγμα της ανάγκης για θέσπιση και τήρηση της βάσης ως προϋπόθεσης εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό που μπορεί να συζητηθεί είναι, αν η βάση θα πρέπει να είναι υψηλή ή χαμηλή, όχι το αν θα πρέπει να υπάρχει βάση.

Άδικος είναι ο διαγωνισμός για περιορισμένο αριθμό θέσεων, που αφήνει έξω από τα Πανεπιστήμια ικανούς υποψηφίους οι οποίοι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και την επιθυμία να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές, αλλά δεν χωρούν στις περιορισμένες θέσεις. Τα πράγματα δεν είναι όμως έτσι με τις εξετάσεις. Αυτές αποβλέπουν μόνο στην κρίση αν κάθε υποψήφιος χωριστά έχει τη στοιχειώδη πνευματική ωριμότητα και τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτούν οι σπουδές. Όποιος υπολείπεται του ορίου αυτού, θα πρέπει να παραπεμφθεί σε νέα εξέταση, ώστε στο μεταξύ να καλύψει, αν θέλει και μπορεί, τα κενά, για να φθάσει τη βάση. Αν η αυτονόητη αυτή προϋπόθεση πιστοποιείται ήδη με το απολυτήριο του λυκείου, βεβαίως δεν θα χρειαζόταν άλλη εξέταση. Έτσι π.χ. γίνεται στη Γαλλία και στη Γερμανία, όπου όμως υπάρχουν οι εγγυήσεις της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας των απολυτηρίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (baccalauréat και Abitur).

Στην Ελλάδα την αξιοπιστία αυτή μπορούν να εγγυώνται αδιάβλητες εξετάσεις (με κλειστά τα ονόματα των υποψηφίων και με τρίτους εξεταστές) και όχι οι κατά λύκειο εξετάσεις όπου η διάθεση «χαριστικής» βαθμολόγησης των «δικών μας παιδιών» δεν είναι καθόλου άγνωστη, έστω με καλή προαίρεση. Η εγκατάλειψη του κριτηρίου της βάσης και η είσοδος σε μια πανεπιστημιακή Σχολή ενός υποψηφίου που έχει έστω βαθμούς 3 ή 4 με άριστα το 20 εκτρέφει την αρχή της ήσσονος προσπάθειας, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση του επιπέδου των σπουδών αλλά και του γενικότερου μορφωτικού επιπέδου όλης της κοινωνίας. Πάντως νομίζω ότι όποιος μοχθήσει λίγο περισσότερο θα μπορέσει, πλην εξαιρέσεων, στην επόμενη ή μεθεπόμενη εξέταση να πετύχει τη βάση, χωρίς και πάλι ανάγκη να ξεπεράσει κάποιους άλλους, ανάγκη που κυρίως δημιουργεί το άγχος. Για τις εξαιρέσεις υπάρχουν και άλλες δυνατότητες σταδιοδρομίας, ενδεχομένως άλλα ταλέντα κλπ.

Χωρίς την προϋπόθεση της αξιοσύνης δεν υπάρχει σοβαρό σύστημα σπουδών. Οι εξετάσεις δεν είναι παρά προϋπόθεση προαγωγής σε ανώτερο επίπεδο σπουδών. Αν θέλουμε σπουδές ευκολίας, ας καταργήσουμε κάθε είδους εξετάσεις (π.χ. και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και κάθε είδους έλεγχο των γνώσεων.

III. Η σημερινή κατάσταση

Πολύς λόγος γίνεται σήμερα για τη νέα, ετοιμαζόμενη από το Υπουργείο Παιδείας μεταρρύθμιση. Η γνώμη μου είναι ότι ασφαλώς χρειάζονται ορισμένες νομοθετικές βελτιώσεις, αλλά τα κρίσιμα προβλήματα του σημερινού ελληνικού ΑΕΙ είναι άλλα.

Θα επισημάνω δύο από αυτά:

Το ένα είναι η υποχρηματοδότησή του, με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην υποδομή του Πανεπιστημίου όσο και στην εκπαιδευτική και ερευνητική παραγωγικότητά του. Ίσως η πολιτική είναι, λιγότερες δαπάνες από τον Κρατικό Προϋπολογισμό για την παιδεία για να ανοίξει ευκολότερα ο δρόμος στα ιδιωτικά Πανεπιστήμια.

Το δεύτερο είναι μια χαλάρωση που νομίζω ότι υπάρχει στα Πανεπιστήμια, τόσο από την πλευρά των φοιτητών όσο και από την πλευρά των διδασκόντων, έκφραση της οποίας είναι η διάθεση συνολικά για το κύριο, το πανεπιστημιακό μας έργο λιγότερου χρόνου από τον απαραίτητο. Βεβαίως θα ήταν άδικη μια γενίκευση και έξαρση των αρνητικών φαινομένων που υπάρχουν στα Πανεπιστήμια, όπως συμβαίνει από ορισμένες πλευρές που ακολουθούν πολιτική δυσφήμισης του δημόσιου Πανεπιστημίου. Υπάρχουν πολλοί χώροι στα ελληνικά ΑΕΙ, όπου διδάσκοντες και διδασκόμενοι προσφέρουν καλό ή και εξαιρετικό έργο. Η υπερβολή στην απαξίωση του δημόσιου Πανεπιστημίου είναι, κατά ένα μέρος, εκ του πονηρού.

Η εναλλακτική προς τη χαλάρωση λύση δεν είναι βέβαια (όπως μερικοί νομίζουν) η αγγχώδης εντατικοποίηση της εργασίας, αλλά η συνειδητοποίηση ότι χωρίς μόχθο -σε συνθήκες φυσικά άνεσης- και χωρίς επαρκή ουσιαστική παρουσία στο Πανεπιστήμιο και στα πανεπιστημιακά μας καθήκοντα δεν μπορεί να έχουμε καλά αποτελέσματα. Όλοι έχουμε να προτείνουμε μέτρα για την αναβάθμιση των σπουδών, αλλά στο ατομικό επίπεδο της δικής μας προσφοράς και της δικής μας ευθύνης συνήθως υπολείπμαστε. Οι νόμοι δεν μπορούν ούτε να επιβάλουν αλλά ούτε και να παρεμποδίσουν την ευσυνειδησία, την εργατικότητα, τη διάθεση προσφοράς. Η ποιότητα του προσφερόμενου έργου είναι και θέμα ατομικής και κοινωνικής ευθύνης του καθενός. Ο έλεγχος και η αξιολόγηση του έργου μας ασφαλώς χρειάζεται. Την ακαδημαϊκή ελευθερία δεν μπορεί να την αφήνουμε να μετατρέπεται σε ακαδημαϊκή ασυδοσία ή σε απυρόβλητη περιοχή, περιοχή ανευθύνου. Εκείνο όμως που με ανησυχεί είναι, ποιος θα ασκεί τον έλεγχο και την αξιολόγηση. Εδώ ταιριάζει η φράση του Juvenalis: «Et quis custodiet ipsos custodes». Αντικειμενικότερο και ίσως αποτελεσματικότερο μέτρο θεωρώ τη διαφάνεια, τη μεγαλύτερη δυνατή διαφάνεια για το έργο του καθενός, άρα και την αποκάλυψη της ανεπάρκειας του έργου, εκεί που αυτή υπάρχει, ώστε η κοινή γνώμη, η πανεπιστημιακή κοινότητα και όποιοι άλλοι ενδιαφερόμενοι να γνωρίζουν αν και τι ερευνητικό και εκπαιδευτικό έργο προσφέρει ο καθένας.

Το Δημόσιο Πανεπιστήμιο στα χρόνια της ασυδοσίας των αγορών.

Αντιστάσεις και Κερκόπορτες

Δημήτρης ΡΟΚΟΣ
Καθηγητής Ε.Μ.Π.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η ανάλυση της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο κυρίαρχο "εκσυγχρονιστικό" ιδεολόγημα του καιρού μας της "βιώσιμης ή αειφόρου ανάπτυξης", (όπως αντιεπισημονικά και ατεκμηρίωτα οι δυνάμεις που βρίσκονται στην εξουσία βαφτίζουν την διατηρήσιμη (sustainable), για τους έχοντες και κατέχοντες, οικονομική μεγέθυνση), με την πολιτική ισχύ, τα συμφέροντα των μετόχων και των επενδυτών και την ασυδοσία των αγορών στις συνθήκες παγκοσμιοποίησής τους.

Η αποκρατικοποίηση, η ιδιωτικοποίηση και η εμπορευματοποίηση των πάντων, η θεοποίηση της ανταγωνιστικότητας, της επιχειρηματικότητας, της καινοτομίας και της απόλυτης ελευθερίας διακίνησης εργαζομένων, κεφαλαίων, εμπορευμάτων και υπηρεσιών θίγουν πλέον και τα πλέον νευραλγικά και ευαίσθητα κοινωνικά αγαθά και δικαιώματα κάθε πολίτη όπως η υγεία, η παιδεία και η κοινωνική μέριμνα.

Στο χώρο των Πανεπιστημίων, οι σχετικές "δράσεις" έχουν τη θεμελιώδη αναφορά τους στην αντίθεση στην ιδρυτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Συνθήκη της Ρώμης στρατηγική του Μάαστριχτ και της Λισσαβόνας, όπως αυτές εξειδικεύονται από την διαδικασία του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Χώρου, με σταθμούς τις διακηρύξεις, αποφάσεις και ανακοινώσεις, (των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε.), της Σορβόνης, της Μπολόνια, της Πράγας και του Βερολίνου, οι οποίες υποτάσσουν την Παιδεία ως Μόρφωση και Πολιτισμό στις ανάγκες και τα συμφέροντα των αγορών.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι τα τεκμηριώσει τις αναγκαίες αντιστάσεις για να μην επιβεβαιωθεί και στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης η ρήση του Πλαύτου "homo homini lupus" που διατυπώνει και ο Hobbes με τον ηθικό υποκειμενισμό του, σύμφωνα με τον οποίο "το δίκαιο και η ηθικότητα" είναι "θέσει" αγαθά και θεμελιώνονται στην κοινωνική νομοθεσία και δεν αποτελούν θεμελιώδη και άμεσα αιτήματα της φύσης ως "φύσει αγαθά".

Με αυτοκριτική διάθεση ειδικολογούνται και οι αφύλακτες διαβάσεις, οι κερκόπορτες, τις οποίες από συμφέρον, αμέλεια, διάθεση βολέματος και τάσεις αλλοτρίωσης αφήνουμε εμείς οι πανεπιστημιακοί, κάνοντας ευκολότερη την άλωση της Παιδείας από τις αγορές.

ABSTRACT

In the recent years of absolute and unrestricted market dominance, "competitiveness", "innovation", "entrepreneurship" and "free movement of capital and labour" – all heavily and skillfully advertised – prevail in the economic and "development" field. "Competitiveness" is deified as the only way to new employment opportunities and to "sustainable" (as meaninglessly defined) development. This happens in a world in which, at the dawn of the 21st century, 20% of the global population owned 86% of global wealth and in which inequality is increasing every day, while the pursuit of business "sustainability" through mergers, acquisitions and privatisations leaves thousands unemployed. "Innovation", an end in itself, is hailed as the ultimate achievement of education, research and technology. Rather than being a public good of culture, education is limited to "effective" technical professional training toward multinational corporations' profitability. "Entrepreneurship" is imposed and incised on the consciousness of the world's youth, starting at the sensitive years of primary education, with the objective of creating a society made up, not of citizens,

but of salesmen. “Free movement of capital and labour” and flexible forms of employment, together with Directives of the Bolkestein type, foreshadow a new dark age in the 21st century.

At the European level, Ministers of Education transfer their responsibilities to Ministers of Competition. At the international level, OECD, the World Bank and WTO fill the state governments’ strategy gaps with regard to education and impose policies promoting and selectively funding marketable products and training services in a levelled (as in the case of Europe), common University space.

In the social field, the fundamental human rights to education, health and security – rights earned through great social struggles – are being systematically reduced through privatisation. At the same time, social rights are still non-existent in the “developing world” – despite supposedly humanitarian aid – and in the city ghettos of the “developed” West.

In the field of politics, equality, social rights, civil liberties, international law, national and public sovereignty are under constant threat by the sole military and economic superpower. They are “acknowledged” according to the superpower’s strategic interests and are being aligned with these interests through interventions, conquests, antiterrorist state terrorism etc.

In the cultural field, the constantly increasing power of the mass media – as their entrepreneurs visibly or invisibly interact with the mechanisms of the ruling class at the social and economic levels – and the promotional bombardment with lifestyles, attitudes and behaviours which favour individualistic, competitive and consumption-based “development” models tend to level, homogenise and/or eradicate local cultures, which contain the fertile and creative wisdom of the interaction between nature and society in space and time.

In the field of technology, market interests favour, lead, incite and confine research to the one-way paths of the information and informatics market (euphemistically referred to as “information society”, so as to provide a motive for academics who see the tree rather than the forest to place themselves at the market’s service). Telecommunications, mobile telephony providing the capacity to send and receive e-mail when... fishing underwater, MIT musical shoes, cheap laptops which will “reduce the digital gap” (between the ever wealthier North and the abused, ever poorer South) and energy are funded with priority or almost exclusively, while the WTO secures and defends the patents owned by multinational pharmaceutical, biotechnology, energy etc. corporations.

In the field of environmental protection:

- the responsibility of big interests is obscured by dogmas such as “the polluter pays” principle, which legitimises pollution by those who can afford to pay (often nominal) fines which are to be imposed, at times, by non-existent, underfinanced or incapable monitoring mechanisms
- the idea that atmospheric pollution will be reduced through emissions trading proves the ineffectiveness of the non-binding Kyoto protocol, which is, in any case, drastically challenged by the USA and by great oil consumers such as China and India, through the promotion of bilateral agreements.

Nine years ago (1997), in my invited address to the 5th Panhellenic Conference on Socialism Issues “The University in the Emerging Society”, organised by the Department of Philosophy of the University of Ioannina in co-operation with the Municipality of Chania, I wrote:

“Today, the Public Character of the University is subject to external influences and definitions connected to the dominance of neoliberalism, the new order and globalisation, in a broader conflict between supporters of the ‘Public’ and of the ‘Private’.

Market sovereignty supporters see the Public University as being ‘government-led’, ‘traditional’, ‘counterproductive’, ‘money consuming’, ‘problematic’ and ‘mismanaged’. They are convinced that its privatisation – which they seek – contains all the goods of ‘less government’ – which they see as a cure for all: it will make the university ‘Modern’, it will give it ‘Mobility and Vitality’ through competition, secure ‘Meritocracy’, ‘Productivity’, ‘Economic Efficiency’ and, generally, an order, in conditions of perfect administration.

On the other hand, some of us insist on seeing the University as a Public Good and a vehicle for the provision of Integrated Knowledge to every citizen, irrespective of social and economic status, through an Education synonymous with Culture.

For some among us, the Public University seems to be, in principle and in practice, the last refuge for resistance to the general decay of the modern world, and a living hope for a better world. It is so by safeguarding the freedom of education and research, the responsible, objective and pluralistic transfer of knowledge, the production of new knowledge through research, a continuous education for life and a solid, continuous and consistent social contribution to the integrated

confrontation of today's multidimensional and particularly complicated developmental and environmental issues.

However, in order for us to be credible and efficient, we must not only proclaim this conviction but prove it, through our everyday practices in University and in society.

For us, the Public Character of the University includes:

- *the perception of education as a public good and a right of every human being throughout their life*
- *the mission of education as a perpetual process of integration and socialisation of worthy scientists and responsible citizens*
- *true self-administration of the Institutions of Higher Education*
- *reliable social monitoring and evaluation of Higher Education Institutions*
- *freedom in research and in teaching*
- *the fundamental dimension of education, as a foundation for social development and for the fulfilment of social needs, in a society of creativity, freedom, equality, justice, meritocracy, transparency and publicity.*

We could validly and effectively argue for the above, in contradiction with the views of every convinced supporter of the new order and the market's monocacy, if:

- *comprehending education as a public good, we behaved accordingly, respecting and honouring our role and our mission as functionaries of the university and society*
 - *by not contributing to the privatisation of Universities (even in the absence of state responsibility for this) by 'disguising' studies (which could be conducted by our university graduates) as research*
 - *by not flirting with state authority in order to simultaneously occupy an enviable, prestigious and/or profitable public post*
- *we set the grounds for an education in the sense of a dynamic cultural process, looking beyond ourselves, beyond our technocratic perspective, specific interests and specialised methodological and technical tools*
- *we could, in practice, make education a valid process for the integration of scientists and citizens, transgressing the partiality of our specialty, co-operating in interdisciplinary ways and synthesising perspectives. In this way, we could, ourselves, understand, communicate and critically examine the consequences of our work and our scientific applications on nature, society and culture.*
- *we seriously considered, if, in Greece, for example, we have truly practiced self-administration in our Universities, by exercising our rights and fulfilling our obligations according to Law 1268/82. Are we worthy of self-administration? Can we practice it? Do we want it? Or are we adjusting it to our measures? Or are we degenerating it and trimming it to bureaucratic management, pompous self-assertion and self-promotion in non-academic sectors, to a stagnant equilibrium of sectional, personal and party interests?*

Have we ever fully utilised the opportunities provided by Laws 1268/82 and 1403/83 toward full self-administration of our Higher Education Institutions?

Have we utilised the institutional potential for credible social control of our aims and our directions, of our very work?

Why have we so unscrupulously, with no mass protests and creative suggestions, compromised with the progressive degeneration of the National Council for Higher Education of Law 1268/82 to the informal meetings and "conciliations" of Rectors with the Minister, in the absence of students and social organisations? It would be one of the University's greatest social contributions to make the Council overcome its inherent weaknesses and compose views toward the integrated social, economic, technical/technological and cultural development of our country, in harmony with the environment and the fundamental role of the University in this environment.

Why have we accepted the abolition of the National Academy of Letters and Sciences, which, according to Law 1268/82 would secure a common, credible and objective evaluation of our contribution?

Why have we accepted the lack of action toward the establishment of a common national list of Greek university teachers and researchers in the Diaspora, for the optimum support of the country's development effort and the renewal of higher education teaching and research staff on the basis of merit and objectivity?

Let us discuss these issues soberly, by creatively posing our arguments and let us assume our responsibilities, because it is only then, I believe, that we can substantially contribute to the development of a common, valid and efficient strategy which will secure, not only through us, but through society as well, the Public Character of the University".

Thus, we will seal the undefended gates and make our resistance credible and effective.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ. ΕΛΛΑΔΑ, ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Το 2003 εκδόθηκε από τις "Εναλλακτικές Εκδόσεις" το βιβλίο μου "Νόμος Πλαίσιο 1268/82 για την Ανώτατη Παιδεία. Πριν, Κατά και Μετά Είκοσι Έτη", με κείμενά μου από το 1982, τα οποία τεκμηριώναν την ανάγκη για βαθιά διαρθρωτική αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο των αναχρονιστικών, νεποτικών και αντιδημοκρατικών ΑΕΙ της "έδρας", στην οποία αλλαγή ο Νόμος έδωσε θεσμική υπόσταση. Η ριζοσπαστική αυτή θεσμική πρωτοβουλία της τότε κυβέρνησης κατοχύρωνε και κατοχυρώνει μέχρι σήμερα, ως αποστολή των πλήρως αυτοδιοικουμένων κατά το Σύνταγμα Δημόσιων και μόνο Α.Ε.Ι., την παροχή Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Σπουδών, διαλεκτικά δεμένων με την ανάπτυξη της Έρευνας, στο πλαίσιο μιας εθνικής στρατηγικής, άξιας να βιωθεί ολοκληρωμένης ανάπτυξης της Παιδείας, ως Μόρφωσης και Πολιτισμού, αλλά και του τόπου μας γενικότερα.

Το βιβλίο αυτό, συνεπής συνέχεια του βιβλίου "Αλλαγή στην Παιδεία. Παιδεία για την Αλλαγή", το οποίο εκδόθηκε από τον "Παρατηρητή" στη Θεσσαλονίκη το 1981, περιλάμβανε μεταξύ άλλων και τα κείμενα:

- "Το τέλος του Πανεπιστημίου (;) ή το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Λευκής Βίβλου" [το οποίο δημοσιεύτηκε το 1997 και στο περιοδικό Ουτοπία, στο τεύχος 24, Μάρτιος-Απρίλιος (σελ. 107-127)],
- της εισήγησής μου "Η Φύση, η Αποστολή και ο Δημόσιος Χαρακτήρας του Πανεπιστημίου Σήμερα", στο 5^ο Συνέδριο του Τομέα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα "Το Πανεπιστήμιο στην Κοινωνία που Αναδύεται" (1997) [το οποίο δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του, από τα "Ελληνικά Γράμματα" το 1999, (σελ. 17-43)].

Σε ανύποπτο λοιπόν χρόνο και πριν απ' ολόκληρη την Ευρώπη, είχαμε προβληματισθεί για την τύχη του Δημοσίου Πανεπιστημίου, αναλύοντας με διεπιστημονική, διαλεκτική και ολιστική μεθοδολογία την στρατηγική της Λευκής Βίβλου αλλά και τις σχετικές τάσεις της αναπτυξιακής στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι τάσεις αυτές εμφορούνται πλέον αποκλειστικά, μετά τη συνάντηση κορυφής του Ρίο το 1992, απ' το νέο σωτήριο ιδεολόγημα της "Βιώσιμης ή Αειφόρου" Ανάπτυξης, και τα κείμενα αυτά, περίπου "προφητικά" τεκμηριώναν το νομοτελειακά αναπόδραστο μέλλον το οποίο "ετοιμάζε για μας, χωρίς εμάς", η αυτονομημένη από εθνικές πολιτικές και αποφάσεις των Εθνικών Κοινοβουλίων αλλά και του Ευρωκοινοβουλίου γραφειοκρατία των Βρυξελλών. Και μάλιστα, στα θέματα Παιδείας και της απόλυτα διακριτής απ' αυτήν Επαγγελματικής Κατάρτισης, που τόσο η Συνθήκη της Ρώμης, (άρθρα 126 και 127, 1957), όσο και η Ενοποιημένη Απόδοση της Συνθήκης για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, (πανομοιότυπα άρθρα 149 και 150, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C325 της 24^{ης}.12.2002), αναγνωρίζουν διαχρονικά και θεωρούν σταθερά ότι αποτελούν, λόγω της φύσης και της σημασίας τους, προνομιακά αντικείμενα άσκησης εθνικών πολιτικών.

Συγκεκριμένα το άρθρο 149 της Συνθήκης της Ρώμης, Κεφάλαιο 3, Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Νεολαία (2002) ορίζει μεταξύ άλλων τα εξής:

1. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα 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.

2. Προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων του παρόντος άρθρου, το Συμβούλιο:

- αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 251 και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και με την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών,
- αποφασίζοντας με ειδική πλειοψηφία προτάσει της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις."

Στο άρθρο 150 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην θεμελιακή της σχέση με τη βιομηχανία, τις σχετικές εξελίξεις και τις επιχειρήσεις και επαναλαμβάνεται μεταξύ άλλων ότι:

1. Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

2. Το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 251 και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει μέτρα για να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών."

Όπως ρητά φαίνεται από τα άρθρα 149 και 150 της Συνθήκης της Ρώμης στην πιο πρόσφατη "παγιωμένη" έκδοσή της το 2002, η Κοινότητα μόνο "ενθαρρύνει, υποστηρίζει, συμπληρώνει, θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, διατυπώνει συστάσεις", και πάντα "σεβόμενη ταυτόχρονα 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", "χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών".

Αρα, ο Ενιαίος Ευρωπαϊκός Πανεπιστημιακός Χώρος, για τον οποίο, οι Υπουργοί Παιδείας της Γερμανίας, της Γαλλίας, της Ιταλίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, πρωτοβουλιακά και ερήμην των Κοινοβουλίων των χωρών τους, πρωτοκάνουν δειλά και σεμνά λόγο, στη "Διακήρυξή τους της Σορβόνης" τον Μάιο του 1998 για την "εναρμόνιση της δομής του Συστήματος Ανώτατης Παιδείας",

- για να θεμελιώσουν στις 19 Ιουνίου 1999, μαζί με άλλους 25 συναδέλφους τους Ευρωπαϊκών χωρών, με την "Διακήρυξη της Μπολόνια", (όπως σχεδιάζουν), μέχρι το 2010 και
- να εξειδικεύσουν τους στόχους του στις 19 Μαΐου 2001, (33 πλέον Υπουργοί Παιδείας), στην Πράγα και τον Σεπτέμβριο του 2003 στο Βερολίνο, με τις αντίστοιχες "Ανακοινώσεις" τους, βρίσκεται οφθαλμοφανώς, στον αντίποδα, ακόμη και της έννοιας και του περιεχομένου της Συνθήκης της Ρώμης για την Παιδεία και μαρτυρεί, μετά το Μάαστριχτ και τη Λισσαβόνα, αν δεν υπάρξουν αντιστάσεις, την πλήρη κατάρρευση:

- των αγορών και του ασύδοτου ανταγωνισμού τους, επί της πολιτικής, της κοινωνίας, του πολιτισμού και του περιβάλλοντος,
- των Υπουργών Ανταγωνισμού, επί των Υπουργών Παιδείας, των Εθνικών Κοινοβουλίων, των πανεπιστημιακών φορέων και της κοινωνίας των πολιτών και
- του κόσμου των επιχειρήσεων, της ανεξέλεγκτης κερδοσκοπίας και του ιδεώδους της θεοποίησης της μονοδιάστατης οικονομικής μεγέθυνσης, επί της κοινωνικής συνοχής και της Ολοκληρωμένης, (ταυτόχρονα οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής και τεχνικής τεχνολογικής) Ανάπτυξης, σε διαλεκτική αρμονία και με σεβασμό στον άνθρωπο και το φυσικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, παρά τις περί του αντιθέτου επικοινωνιακές πομφόλυγες.

Σ' αυτή την κατεύθυνση, οι κυβερνήσεις της Ελλάδας και ιδιαίτερα η σημερινή, με συμφωνία της αξιωματικής αντιπολίτευσης, φαίνεται όχι μόνο ότι είναι στη θεωρία και στην πράξη αδιάβαστες, αλλά και ότι εθελουφλούν συνειδητά, παραβιάζουν κι αυτές συστηματικά τη Συνθήκη της Ρώμης, αλλά και απεμπνούν νευραλγικής σημασίας για κάθε κράτος - μέλος θεμελιώδη δικαιώματα, σε αγαστή σύμπνοια με τις ομογενοποιημένες πολιτικές δυνάμεις οι οποίες διαχειρίζονται την εξουσία στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια αποθέωσης της ασύδοτης κυριαρχίας των αγορών.

Γιατί σε αντίθεση με τα άρθρα 149 και 150, άνοιξαν τον ασκό του Αιόλου και με ασύγγνωστη αμέλεια και υπερβάλλουσα διάθεση υποτέλειας (:), εκχώρησαν και εκχωρούν το μέλλον της Ευρώπης στη γραφειοκρατία των Βρυξελλών και τους κερδοσκόπους επιχειρηματίες, οι οποίοι θέλουν να βλέπουν το πολύτιμο δημόσιο κοινωνικό αγαθό της παιδείας που αποτελεί δικαίωμα για κάθε πολίτη, ως φθηνή τεχνική επαγγελματική κατάρτιση αναλώσιμων και ευέλικτα απασχολήσιμων ψευδοεπιστημόνων, στο όνομα της ψευδεπίγραφης "ανταγωνιστικότητας".

Η κυριαρχία της αγοραίας αντίληψης της "ανάπτυξης", με πυρήνα την "ανταγωνιστικότητα", την "καινοτομία", την "επιχειρηματικότητα" και τις "ευέλικτες μορφές εργασίας", όπως αυτές οριοθετούνται από τις ανάγκες της αντί πάσης θυσίας μεγιστοποίησης της κερδοφορίας και της ικανοποίησης κοντόφθαλμων αρπακτικών συμφερόντων των επιχειρήσεων, οδηγεί τις κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις της χώρας μας στην εθελόδουλη (:) αναθεώρηση του Συντάγματος (τώρα του άρθρου 16, Παιδεία, Τεχνολογία, Επιστήμη), με στόχο και/ή αναπόδραστη – παρά τις ενδεχόμενες καλές προθέσεις ή δικαιολογίες- την ολοκληρωτική ιδιωτικοποίηση και την απόλυτη εμπορευματοποίηση της Παιδείας ως Μόρφωσης και Πολιτισμού.

Σ' αυτές τις συνθήκες:

- οι χωρίς ακαδημαϊκές αρχές και αξίες αγοραίες αξιολογήσεις των Πανεπιστημίων ως εργοστασίων παραγωγής προϊόντων και προσέλκυσης πελατειών, με στόχο την κοινωνική "νομιμοποίηση" της έντονης τάσης περιορισμού της δημόσιας χρηματοδότησής τους και το άνοιγμα της πόρτας στους "χορηγούς" και τους "επενδυτές",
- η νομοθέτηση στην Ελλάδα Διεθνούς Πανεπιστημίου με διδασκαλία στην Αγγλική γλώσσα, για να "ανταγωνισθούμε" εμπορικά τις μεγάλες αγορές υπηρεσιών παιδείας (Ηνωμένου Βασιλείου, ΗΠΑ, κ.λπ.),
- ο ορυμαγδός νομοθετημάτων με προφανείς αντισυνταγματικότητες αλλά και υπερβάλλουσα διάθεση συμμόρφωσης προς όσα κυβέρνηση και αξιωματική αντιπολίτευση θεωρούν ότι εναρμονίζονται προς τις στρατηγικές αναπτυξιακές επιλογές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις αγχωμένες και προχειρότατες προετοιμασίες των σχετικών σχεδίων νόμων, (τα οποία ήδη είτε δεν εφαρμόζονται, ή έχουν ριζικά τροποποιηθεί, ή έχουν αποσυρθεί μετά από καθολική αντίδραση των πανεπιστημιακών φορέων),
- η αλαζονική δήλωση επιθυμίας ανατροπής των θεμελιωδών άρθρων 1 και 2 του Νόμου Πλαισίου 1268/82 για τα ΑΕΙ, από την αρμόδια Υπουργό, τα οποία εξακολουθούν μέχρι σήμερα, παρά τις αλλεπάλληλες επιθέσεις, να κατοχυρώνουν τον θεμελιακό και στρατηγικής σημασίας ρόλο του δημοσίου πανεπιστημίου στην ανάπτυξη της παιδείας, της έρευνας και της τεχνολογίας, αλλά και στην αντιμετώπιση των σύγχρονων πολυδιάστατων κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων και θεμάτων ανάπτυξης και περιβάλλοντος,
- οι βολικές προτάσεις εξωθεσμικών επιτροπών "σοφών", οι οποίοι περιέργως, κατά κανόνα, τεκμηριώνουν όσα οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις δυσκολεύονται να το κάνουν,
- η επίκληση κάθε πικραμένου να ρίξει, απολύτως ατεκμηρίωτα και γενικευτικά, το λίθο του αναθέματος, στο Δημόσιο Πανεπιστήμιο των "μετριότητων" και το αποκορύφωμα όλων:
- η προσπάθεια ριζικής ανατροπής του άρθρου 16 του Συντάγματος, το οποίο κατοχυρώνει τον δημόσιο χαρακτήρα και την πλήρη αυτοδιοίκηση των Α.Ε.Ι.:

είναι ψηφίδες μιας πολιτικής υποτέλειας, σ' αυτό που κάποιοι νομίζουν ότι θα ήθελε η Ευρωπαϊκή Ένωση και σπεύδουν να πλειοδοτήσουν, (μαζί με τους ομολόγους τους στα άλλα κράτη μέλη), στο θάνατο της Παιδείας, ως Μόρφωσης και Πολιτισμού και της Ελεύθερης Έρευνας, ως βασικής αποστολής του Δημοσίου Πανεπιστημίου, για την παραγωγή και διάδοση νέας γνώσης, αλλά και ως θεμέλιου για την αξιοβίωτη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη όλων των πολιτών της Ευρώπης, αλλά και των χωρών τους, ταυτόχρονα σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και τεχνικό/τεχνολογικό επίπεδο, σε διαλεκτική αρμονία και με σεβασμό στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (Ρόκος 2003α).

Ο υπογραφόμενος, με τα κείμενά του που προαναφέρθηκαν (Ρόκος 2003) αλλά και τα στον ίδιο τόμο:

- "Για τα ιδιωτικά 'πανεπιστήμια'", 1998,
- "Σκέψεις για τις προϋποθέσεις, το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μιας δημιουργικής στρατηγικής προοπτικής για το Ε.Μ.Πολυτεχνείο", 1999,
- "Πρόταση πρωτοβουλιών ανάπτυξης κινήματος παιδείας από το Ε.Μ.Π.", 2000,
- "Σχέδιο Νόμου για τις μεταπτυχιακές σπουδές και την έρευνα", 2000 και
- "Ενίσχυση της Αυτοδιοίκησης των Α.Ε.Ι.", 2000

κι ακόμα, με το πιο πρόσφατο (Ρόκος 2006α) "Η Πανεπιστημιακή Διανόηση στα χρόνια της χολέρας", απέδειξε ότι δεν πιστεύει ότι τα πάντα είναι ρόδινα σήμερα στο Δημόσιο Πανεπιστήμιο.

Αποτελεί όμως, στα χρόνια της ασυδοσίας των αγορών, όπως θα δούμε παρακάτω, το τελευταίο οχυρό αντίστασης του δημοσίου χώρου στην αρπακτική και δήθεν ελεύθερη, αξιοκρατική και αποτελεσματική "αναπτυξιακή" λαίλαπα, που υπόσχονται ή και επιβάλλουν με την ισχύ τους στις πολιτικές δυνάμεις που εναλλάσσονται στην εξουσία, οι επιχειρήσεις και τα ευθέως διαπλεκόμενα μ' αυτές Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Αλλά ας δούμε τα πράγματα με τη σειρά τους.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΘΩΟΤΗΤΑ ΤΗΣ "ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ" ΣΤΗΝ ΑΝΕΞΕΛΕΓΚΤΗ ΑΣΥΔΟΣΙΑ ΤΩΝ ΑΓΟΡΩΝ

Από την "αθωότητα" του ελεύθερου ανταγωνισμού του Adam Smith, ως καθοριστικού στοιχείου γενικότερης ανάπτυξης και προόδου, εφ' όσον τελείται σε συνθήκες υγείας και ασφάλειας της αγοράς, έχουμε φθάσει σήμερα στον σύγχρονο Leviathan, όχι του μονοπωλούντος την βία και την εξουσία κατά T.Hobbes κράτους, με στόχο την διατήρηση της κοινωνικής ειρήνης, αλλά των μονοπωλούντων την βία και την εξουσία σε πλανητικό επίπεδο ασύδοτων αγορών, με στόχο την ανεξέλεγκτη και διασφαλισμένη από τις πολιτικές δυνάμεις της νέας τάξης κερδοφορία τους.

Έτσι, στο πεδίο της οικονομίας κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια σε πλανητική κλίμακα, κατάλληλα προβαλλόμενα, καταιγιστικά διαφημιζόμενα και έντεχνα προπαγανδιζόμενα:

- η θεοποιημένη "ανταγωνιστικότητα", ως μονόδρομος δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας και "βιώσιμης" ή "αιφόρου" (όπως α-νοήτως την ορίζουν) "ανάπτυξης", σ' ένα κόσμο στον οποίο, μπαίνοντας στον 21^ο αιώνα, το 20% του παγκόσμιου πληθυσμού καρπούται το 86% του παγκόσμιου πλούτου και η κατάσταση γίνεται χειρότερη κάθε μέρα που περνά (Ρόκος, 2005), ενώ η επίτευξη βιωσιμότητας μιας επιχείρησης και οι σχετικές δράσεις (συγχωνεύσεις, εξαγορές, χαριστικές αποκρατικοποιήσεις κ.λπ.) αφήνουν πίσω τους μεταξύ άλλων, θύματα χιλιάδες οικογένειες ανέργων.
- η "καινοτομία", ως σωτήριο επίτευγμα αλλά και αυτοσκοπός μιας υποτακτικής στα συμφέροντα των πολυεθνικών εταιριών "εκπαίδευσης/κατάρτισης" και της συμβατής μ' αυτήν έρευνας και τεχνολογίας, που εκπίπτουν από τα δημόσια αγαθά της παιδείας, ως μόρφωσης και πολιτισμού, στην αγορά, μικρής διάρκειας, φθηνή και "αποτελεσματική" τεχνική επαγγελματική κατάρτιση, αναλώσιμων στελεχών, περιορισμένου αντικειμενικά χρόνου υψηλής παραγωγικότητας, για την συνεχή και "ασφαλή" κερδοφορία των επιχειρήσεων,
- η "επιχειρηματικότητα", ως ιδεολόγημα επιβαλλόμενο και εγχαρασόμενο, από τα ευαίσθητα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συνείδηση των νέων όλου του κόσμου, με στόχο, ίσως, μια νέα κοινωνία "πωλητών" και όχι πολιτών,
- η ελευθερία της διακίνησης κεφαλαίων και εργαζομένων και οι ευέλικτες μορφές εργασίας, που, μαζί με οδηγίες τύπου Μπολσεαίιν, προμηγνύουν ένα καινούργιο ζοφερό μεσαίωνα για τον πλανήτη μας στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα.

Σ' αυτές τις συνθήκες, στο πεδίο της κοινωνίας, τα κοινωνικά δικαιώματα της παιδείας, της υγείας, της κοινωνικής ασφάλειας και ασφάλισης ψαλιδίζονται συστηματικά σ' όλον τον κόσμο, φαλκιδεύονται από την αγορά ιδιωτικοποιούμενα όλο και περισσότερο και εμπορευματοποιούνται όπου έχουν με αγώνες κατακτηθεί, έως και εξακολουθούν να είναι ανύπαρκτα, παρά την δήθεν ανθρωπιστική βοήθεια και τις φιланθρωπικές κοινωνικές πολιτικές του "αναπτυγμένου" κόσμου, τόσο στις "αναπτυσσόμενες" χώρες που γίνονται όλο και πιο φτωχές, όσο και στα γκέτο των νεόπτωχων και των πολιτικών και οικονομικών μεταναστών στις συνεχώς επεκτεινόμενες και διογκούμενες μεγαλουπόλεις της δύσης.

Στο πεδίο της πολιτικής, κατά συνέπεια, η ισότητα, τα πολιτικά δικαιώματα, οι πολιτικές ελευθερίες, το διεθνές δίκαιο, η εθνική ανεξαρτησία και η λαϊκή κυριαρχία, τελούν όπου γης (και με "κομφότερους" έως και απολύτως "άκομψους" τρόπους), υπό αμφισβήτηση και διωγμό και πάντα υπό την δαμόκλεια σπάθη της μόνης ηγεμονικής στρατιωτικά και οικονομικά υπερδύναμης και "αναγνωρίζονται", όταν και όπως αυτή και οι σύμμαχοί της τα αντιλαμβάνονται με τους παραμορφωτικούς φακούς των στρατηγικών συμφερόντων της, για να τα κάνουν συμβατά μ' αυτά, σε στρατιωτικό, οικονομικό και γεωπολιτικό επίπεδο, με επεμβάσεις, κατακτήσεις, αντιτρομοκρατική κρατική τρομοκρατία κ.λπ.

Μοιραία, στο πεδίο του πολιτισμού, η διαρκώς αυξανόμενη δύναμη των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, καθώς οι επιχειρηματίες τους, διαπλέκονται εμφανώς ή αφανώς με τους μηχανισμούς της άρχουσας τάξης, σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο και η καταιγιστική προβολή μορφών και τρόπων ζωής, αλλά και στάσεων και συμπεριφορών που ευνοούν ατομιστικά, ανταγωνιστικά και καταναλωτικά "αναπτυξιακά" πρότυπα, τείνουν να ισοπεδώσουν, να ομογενοποιήσουν ή και να εξαφανίσουν τους τοπικούς πολιτισμούς, που εμπεριέχουν, όπου γης, τη γόνιμη και δημιουργική σοφία της αλληλεπίδρασης της φύσης με την κοινωνία στο χώρο και το χρόνο.

Στο πεδίο της τεχνολογίας, τα κάθε φορά συμφέροντα των αγορών (και ιδιαίτερα αυτά στη σημερινή κυρίαρχη έκφρασή τους στις συνθήκες παγκοσμιοποίησης), ευνοούν, καθοδηγούν, υποθάλπουν και περιορίζουν την έρευνα στους μονοδρόμους της "αγοράς της πληροφορίας και της πληροφορικής", (και όχι όπως κατ' ευφημισμό την βαφτίζουν "κοινωνία της γνώσης", για να δώσουν νομιμοποιητικό άλλοθι στους πανεπιστημιακούς που βλέπουν το δέντρο αντί του δάσους και που θα ήθελαν ένα τέτοιο κίνητρο για να τεθούν στην υπηρεσία τους).

Οι τηλεπικοινωνίες, η κινητή τηλεφωνία με δυνατότητες να παίρνεις και να στέλνεις Email και να μπαίνεις στο διαδίκτυο ακόμη και όταν κάνεις υποβρύχιο ψάρεμα, τα ρούχα υπολογιστές, τα μουσικά παπούτσια του MIT, τα φθηνά laptops που "θα μειώσουν το ψηφιακό χάσμα", (ανάμεσα στον όλο και πλουσιότερο βορρά και τον όλο και φτωχότερο και σπαρασσόμενο από υποθαλιπόμενες εμφύλιες διαμάχες αλλά και πολλαπλά ακόμη εκμεταλλεζόμενο νότο) και η ενέργεια, χρηματοδοτούνται κατά πλήρη προτεραιότητα αλλά και σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα, με απολύτως κατοχυρωμένα και υπερασπιζόμενα σθεναρά από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου τα πνευματικά δικαιώματα, τις ευρεσιτεχνίες, τις πατέντες των πολυεθνικών φαρμακευτικών, βιοτεχνολογικών, ενεργειακών κ.λπ. εταιριών.

Στο πεδίο, τέλος, της προστασίας του βαρύτατα ρυπασμένου και μολυσμένου από την ανεξέλεγκτη δράση των πολυεθνικών επιχειρήσεων γήινου, ατμοσφαιρικού, υδάτινου και πολιτισμικού περιβάλλοντος, η αιδημοσύνη των μεγάλων συμφερόντων και των υπερεθνικών ή εθνικών εκφράσεων τους καλύπτεται από ιδεολογήματα του τύπου:

- "ο ρυπαίνων πληρώνει", (που νομιμοποιεί την ρύπανση όσων μπορούν να πληρώσουν τα συμβολικά πολλές φορές πρόστιμα που ενίοτε θα τους επιβάλλονται, από ανύπαρκτους, υποχρηματοδοτούμενους, ή αλλοτριωμένους ελεγκτικούς μηχανισμούς),
- μείωση της ατμοσφαιρικής ρύπανσης μέσα από την "εμπορία των αέριων εκπομπών CO₂" από τις καθημαγμένες αναπτυσσόμενες χώρες, για να "περιγραφεί" η ατελέσφορη, ευχολογική και καθόλου δεσμευτική συμφωνία του Kyoto, η οποία όμως, έτσι κι αλλιώς, αμφισβητείται δραστικά από τις ΗΠΑ, την Ν.Κορέα αλλά και τις μεγάλες καταναλωτρίες πετρελαίου Κίνα (με ρυθμούς "ανάπτυξης" 10,3) και Ινδία κ.λπ., με προώθηση συμφερουσών "διμερών" λεόντειων συμφωνιών, κ.λπ.

ενώ, σε περιπτώσεις αδυναμίας επιβολής των όρων τους σε διεθνείς οργανισμούς, π.χ. για την εμπορευματοποίηση του πολιτισμού (UNESCO 2005), όπου οι ΗΠΑ και το Ισραήλ ήταν τα μόνα δύο κράτη μέλη του ΟΗΕ τα οποία αντιτέθηκαν στην απόφαση όλων των υπολοίπων κρατών μελών του, "ότι οι πολιτισμοί του ανθρώπου δεν είναι εμπορευματοποιήσιμο προϊόν αλλά παγκόσμια κληρονομιά του ανθρωπίνου γένους", φθάνουν σε ωμές απειλές αποχώρησης, μη πληρωμής των συνδρομών τους, αλλά και προώθησης και πάλι λεόντειων "διμερών" συμφωνιών, με όσες από τις πιο αδύνατες χώρες του κόσμου εξαναγκασθούν να ενδώσουν και στην πολιτισμική υποταγή τους.

Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ, Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΗΜΕΡΑ

Σ' αυτή την συγκεκριμένη πραγματικότητα σήμερα, οι πανεπιστημιακοί διανοούμενοι, περισσότερο ή λιγότερο ικανοί και άξιοι επιστήμονες δάσκαλοι και ερευνητές, οι οποίοι διαμορφώνουν την κατάσταση και είναι υπεύθυνοι για την ποιότητα και τη λειτουργία του Δημοσίου Πανεπιστημίου και είναι ταυτόχρονα τα φυσικά υποκείμενα, τόσο για τις απαραίτητες "αντιστάσεις" όσο και για τις κερκόπορτες, πιθανής και εκ των έσω "άλωσής" του, θα μπορούσαν να καταταγούν στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Σ' αυτούς τους προικισμένους επιστήμονες, οι οποίοι, βυθισμένοι στις θεμιτές επιστημονικές φιλοδοξίες τους, αφοσιώνονται στην εργαστηριακή έρευνά τους στο πεδίο της ειδικότητάς τους και στο στενό διδακτικό τους έργο, θεωρώντας ότι έτσι εκπληρώνουν το πολυδιάστατο χρέος τους απέναντι στους φοιτητές τους, την πολιτεία, τη χώρα τους και την κοινωνία, αδιαφορώντας για το τι γίνεται γύρω τους στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και το ευρύτερα τεχνικό/τεχνολογικό περιβάλλον τους, το οποίο πολυδιάστατα –θέλουν, δεν θέλουν- αλληλεπιδρά μαζί τους και επηρεάζει τις στάσεις και συμπεριφορές τους καθοριστικά.
Η αδιαφορία τους για την ανάγκη μια ολιστικής κριτικής διεπιστημονικής προσέγγισης έρευνας, μελέτης και αντιμετώπισης των αντικειμενικά πολύπλοκων, ιδιαίτερα σήμερα, κοινωνικών, αναπτυξιακών και περιβαλλοντικών προβλημάτων και από τη σκοπιά των ιδιαίτερων ερευνητικών τους ενδιαφερόντων, πολλές φορές τους εγκλωβίζει στον θεμιτό ως ένα βαθμό ανταγωνισμό του αριθμού των δημοσιεύσεων, των βραβείων και του βαθμού και των ρυθμών αναγνώρισης του έργου τους από τους ομότεχνους και την πολιτεία, περιορίζοντας τις πραγματικές δυνατότητές τους για ουσιαστικότερη κοινωνική συμβολή.
2. Σ' αυτούς τους καλούς ή λιγότερο καλούς πανεπιστημιακούς, οι οποίοι, ερωτοτροπώντας με την κάθε φορά πολιτική, οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και τεχνική/τεχνολογική εξουσία και τους επιμέρους τοποτηρητές της, εγκαταλείπουν προοδευτικά ακόμη και τις ελάχιστες διδακτικές και ερευνητικές υποχρεώσεις τους και επιδίδονται σ' ένα άγριο ανταγωνιστικό κυνηγητό προβλεπόμενων θέσεων, δотών αξιωματών και κατ' ανάθεσιν ερευνητικών προγραμμάτων, (που στην πραγματικότητα είναι απλές μελέτες, τις οποίες θα μπορούσαν να αναλάβουν, με τις θεσμισμένες διαδικασίες οι φοιτητές τους, όταν αποφοιτήσουν) κ.λπ.
Είναι αυτονόητο, ότι η όποια άποψή τους για τα κοινά, μοιραία διυλίζεται πάντα από την, σύμφωνα με τα συμφέροντά τους, σκοπιμότητα ή μη έκφρασής της.
3. Σ' αυτούς τους άξιους ή μη πανεπιστημιακούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν την πανεπιστημιακή τους θέση ως εφελτήριο διεκδίκησης αιρετών πανεπιστημιακών, κομματικών ή πολιτικών αξιωματών, εγκαταλείποντας το έργο και τις υποχρεώσεις τους στους βοηθούς και τους μεταπτυχιακούς τους φοιτητές και υποτάσσοντας τη θεωρία και την πράξη τους στις προδιαγραφές "μεθοδολογιών" και "τεχνικών" επίτευξης των κάθε φορά στόχων τους.

Οι πανεπιστημιακοί αυτοί πρέπει να τα έχουν καλά με όλους, να είναι «και με τον "αστυφύλαξ" και με τον "χωροφύλαξ"» και να μπορούν να κάνουν ομελέτα χωρίς να σπάσουν ούτε ένα αυγό, υποθηκεύοντας την όποια αξιοπιστία τους στις ανάγκες της στιγμής, της συγκυρίας και των μακροπρόθεσμων σχεδίων τους.

Έτσι, οι απόψεις τους για τα κοινά, οι σκέψεις και οι "στοχασμοί" τους, δημοσιοποιούνται όταν το απαιτούν οι "περιστάσεις", αποτελώντας κι αυτές "μέσα" τα οποία καθαγιάζουν τους στόχους τους.

4. Σ' αυτούς τους πανεπιστημιακούς οι οποίοι εκμεταλλεόμενοι τη βολική θαλπωρή του δημοσίου πανεπιστημίου και την ανοχή, τη συμπάθεια, την αλληλεγγύη ή την αδιαφορία των συναδέλφων τους και των ακαδημαϊκών οργάνων, κατηλεύονται με αγοραίο τρόπο τη θέση τους, εμπορευματοποιούν τον τίτλο τους και πωλούν πανάκριβα το όποιο "κύρος" τους, αλλά ακόμα και την οσοδήποτε απλοϊκή γνωμάτευσή τους, σ' οποιονδήποτε επιχειρηματία ή σε οποιαδήποτε πλευρά τα έχει –και για όσον καιρό τα έχει- ανάγκη.

Τέτοιες γνωματεύσεις και πραγματογνωμοσύνες έχουν νομιμοποιήσει εγκληματικές καταστροφές του φυσικού περιβάλλοντος και καταπατήσεις δημοσίων γαιών από κερδοσκόπους, έχουν αθωώσει μεγαλοβιομηχάνους και πλοιοκτήτες σε περιπτώσεις βαρύτατης ευθύνης τους σε εργατικά ατυχήματα, αλλά και έχουν κοστίσει σημαντικά ποσά στα δημόσια πανεπιστήμια που κάποτε ήθελαν να στηρίζουν σ' ένα δικαστήριο το δίκιο τους με μια γνωμάτευση "ειδικού συναδέλφου".

5. Σ' αυτούς τους πανεπιστημιακούς οι οποίοι συνηθέστατα απουσιάζουν από τα διδακτικά και ερευνητικά τους καθήκοντα και γι' αυτό χαρίζονται στους φοιτητές τους, αλλά ξιφουλκούν με πάθος κατά της "άθλιας κατάστασης των πανεπιστημίων μας" στα τηλεπαράθυρα των Μ.Μ.Ε., τις εφημερίδες και τα περιοδικά life style, κατακεραυνώνοντας το "πολιτικό 5", (που αυτοί εντούτοις, για τη βολή τους, χρησιμοποιούν), ενοχοποιώντας τους αφοσιωμένους στο έργο τους συναδέλφους τους, τους "αιώνιους" φοιτητές και την "κομματικοποίησή" τους, το κάθε φορά αντίπαλό τους κόμμα, το "πανεπιστημιακό άσυλο" και το Νόμο Πλαίσιο για τα Πανεπιστήμια, για να βγαίνουν πάντα λάδι στην κολυμβήθρα του Σιλβάμ του συρμού.

Τα Σχέδια Νόμου και σήμερα πλέον Νόμοι του Κράτους "Για τη συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις" (Ν.3369, ΦΕΚ τ.Α, 171, της 6.7.2005), "Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος" (Ν.3374, ΦΕΚ τ.Α, 189, της 2.8.2005) και "Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος και άλλες διατάξεις" (Ν.3391, ΦΕΚ τ.Α, 240 της 4.10.2005), που ανοίγουν σε όλα τα επίπεδα, πόρτες και παράθυρα για πλήρη απαξίωση, ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση του πολύτιμου κοινωνικού αγαθού της δημόσιας πανεπιστημιακής παιδείας, δεν τους απασχόλησαν και τους άφησαν παντελώς αδιάφορους, αν δεν τους μετέτρεψαν και σε θιασώτες και χειροκροτητές τους, για να αποδείξουν σε κυβέρνηση και αξιωματική αντιπολίτευση την προσήλωσή τους στον κοινής αποδοχής τους "εκσυγχρονιστικό" νεοφιλελευθερισμό, που οι Νόμοι αυτοί, με ρητή και τεκμηριωμένη την απόλυτη αντίθεση των πραγματικών δασκάλων και των φοιτητών, προωθούν.

Επειδή δεν μπορούν να εφαρμοσθούν, αλλά και λόγω αντισυνταγματικότητων τους, (όπως και εκείνων του Νόμου για τα "μακάρια τη λήξει" Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (Π.Σ.Ε.), που καταργήθηκε τρία χρόνια μετά την ισχύ του, με απόφαση τη ολομέλειας του Συμβουλίου Επικρατείας), "προωθήθηκαν" και "προωθούνται", στο πλαίσιο ενός παγιδευμένου δήθεν διαλόγου, αλληπάλληλες νομοτελειακά αναγκαίες τροποποιήσεις τους, αλλά και η επερχόμενη αναθεώρηση του Συντάγματος, που θα βαφτίσει τα εμπορευματοποιημένα ιδιωτικά δήθεν πανεπιστήμια για τα οποία συμφωνούν κυβέρνηση και αξιωματική αντιπολίτευση σε "μη κερδοσκοπικά".

Η τύχη του Ν.815, η παράλυση του Πολυτεχνείου Κρήτης για τα Π.Σ.Ε. και η αναταραχή που ξεκίνησε ήδη στα Πανεπιστήμια, όχι μόνο δεν τους προβληματίζουν, αλλά αντίθετα τους ευχαριστούν, γιατί έτσι θα έχουν ακόμη περισσότερο ελεύθερο χρόνο για τις κερδοφόρες εξωπανεπιστημιακές ασχολίες τους, αλλά και περισσότερα –νομίζουν- άλλοθι για να καθυβρίζουν την "κατάντια του δημόσιου πανεπιστημίου". Κάποιοι όμως "οπισθοδρομικοί" κατ' αυτούς συνάδελφοί τους το υπερασπίζονται ως πολύτιμο δημόσιο κοινωνικό αγαθό, εξακολουθώντας να το πιστεύουν και να παλεύουν γι' αυτό, θεωρώντας την εκπαίδευση, ως παιδεία, μόρφωση και πολιτισμό και αντιστεκόμενοι στην αγοραία εκδοχή της, της μονοδιάστατης τεχνικής επαγγελματικής κατάρτισης φθηνών ανθρωπομηχανών, στα χρόνια κυριαρχίας του ασύδοτου ανταγωνισμού και της κερδοσκοπίας των αγορών, που άλλοι τα λένε και "χρόνια της χολέρας". (Ρόκος, 2006α)

Υπάρχει πάντα βέβαια και η κατηγορία των καλών ή λιγότερο καλών πανεπιστημιακών δασκάλων, οι οποίοι αφοσιώνονται στη δουλειά τους και είναι πάντα στη διάθεση των φοιτητών τους, τους οποίους μάλιστα, όχι χωρίς δυσκολίες, αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους, προσπαθώντας να

συμβάλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους ως άξιων μελλοντικών επιστημόνων με αναπτυγμένη κριτική σκέψη αλλά και συνειδητών, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Οι πανεπιστημιακοί αυτοί, αξιοποιούν γόνιμα και δημιουργικά την κατοχυρωμένη από το Σύνταγμα ελευθερία της διδασκαλίας, έχουν το θάρρος της γνώμης τους, τεκμηριώνουν με επάρκεια τις απόψεις και τις προτάσεις τους για τα κοινά, έχουν ανοιχτά τα μάτια και τ' αυτιά τους στις ανάγκες και τα προβλήματα της φυσικής και της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας της οποίας είναι αναπόσπαστα μέρη της και έχουν κατά τη γνώμη μου τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για να μη νομίζουν, αλλά να είναι και να θεωρούνται και από τους άλλους σκεπτόμενοι.

Το είδος αυτό όμως είναι όντως εν ανεπαρκεία, όπως κάθε τι που έχει αξία και όχι τιμή προς εξαγορά. Και αυτό καθορίζει καταλυτικά, τόσο τις αντικειμενικές δυνατότητες αντιστάσεων του Δημόσιου Πανεπιστημίου στην ασυδοσία των αγορών και των πολιτικών και κοινωνικών υποτελών τους, όσο και τους κινδύνους από τις κερκόπορτες που ενδεχομένως άθελά μας, από συμφέρον, ασύγγνωστη αμέλεια, αδιαφορία ή/και μονοδιάστατη τεχνοκρατική αφοσίωση στα της "ειδικότητάς" μας, μπορεί ν' αφήσουμε αφύλακτες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Στις 10 Μαΐου 2006 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με την ανακοίνωσή της "Η Ευρώπη χρειάζεται εκσυγχρονισμένα Πανεπιστήμια" IP/06/592, προσδιορίζει εννιά τομείς "στους οποίους πρέπει να γίνουν αλλαγές για να μπορέσουν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια να συμβάλουν στη δημιουργία μιας πραγματικής οικονομίας της γνώσης".

Η κύρια κατεύθυνση ιδιωτικοποίησης, εμπορευματοποίησης, επιχειρηματοποίησης της ανώτατης παιδείας και η έκπτωσή της από ανεκτίμητο δημόσιο κοινωνικό αγαθό και δικαίωμα κάθε πολίτη για κριτική γνώση, κοινωνική απελευθέρωση κι ολοκλήρωση και πολιτική χειραφέτηση, σε μονοδιάστατη τεχνική επαγγελματική κατάρτιση που να ικανοποιεί τα συμφέροντα των επιχειρήσεων, των "επενδυτών", των ισχυρών και κυρίως "αγγλόφωνων" κρατών, και όσων ισοτιμούν την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των πολιτών, των κοινωνιών και των εθνικών κρατών, με την "οικονομική μεγέθυνση", τις ανάγκες "μιας παγκόσμιας, βασισμένης στη γνώση οικονομίας" και του ασύδοτου ανταγωνισμού των αγορών, είναι φανερή και απολύτως κυνική και είναι αδιανόητο να βρίσκει σύμφωνους αλλά και άκριτους υποστηρικτές αξιοπρεπείς πολιτικούς, άξιους πανεπιστημιακούς δασκάλους, επιστήμονες και ερευνητές.

Οι προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ισοτιμούν ένα εξάμηνο τουλάχιστον φοίτησης σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού με ένα τουλάχιστον εξάμηνο "φοίτησης" σε μια επιχείρηση.

Ζητούν να επανεξετασθούν τα συστήματα χρηματοδότησης των πανεπιστημίων, (κυρίως σε σχέση με τα αποτελέσματα στην έρευνα και την εμπορική αξιοποίηση των καινοτομιών), να εισαχθούν σε όλα τα Δημόσια ΑΕΙ δίδακτρα και να ευθυγραμμισθούν οι διαδικασίες αναγνώρισης πανεπιστημιακών τίτλων με τις διαδικασίες για τα επαγγελματικά προσόντα.

Σ' αυτή την κατεύθυνση, το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού Α.Σ.Ε.Π.. στο οποίο εμπιστευτήκαμε την αξιοκρατική στελέχωση του δημόσιου τομέα, ισοτιμεί στην πράξη από καιρό τα πανεπιστημιακά πτυχία, με τα κριθέντα ως αντισυνταγματικά από την Ολομέλεια του Συμβουλίου Επικρατείας πτυχία των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (Π.Σ.Ε.) αλλά και με εκείνα των « α) κατόχων πτυχίων ή διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν αποκτηθεί σε χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στους οποίους έχει χορηγηθεί πράξη αναγνώρισης επαγγελματικής ισοτιμίας από το Συμβούλιο του άρθρου 10 του π.δ.165/2000 (ΦΕΚ 149 Α'), όπως ισχύει κάθε φορά και β) κατόχων τίτλων μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν αποκτηθεί σε χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στους οποίους έχει αναγνωρισθεί το δικαίωμα άσκησης νομοθετικά κατοχυρωμένου επαγγέλματος, σύμφωνα με σχετική απόφαση αναγνώρισης επαγγελματικής εκπαίδευσης που χορηγείται από την αρμόδια αρχή του άρθρου 13 του π.δ. 231/1998 (ΦΕΚ 178 Α') » (π.χ. ΦΕΚ 476 της 16.8.2006, τεύχος προκηρύξεων Α.Σ.Ε.Π.). Έτσι το Α.Σ.Ε.Π. αποδεικνύει στην πράξη την άκριτη διάθεση προσαρμοστικότητάς μας προς τις πολιτικές της Ε.Ε. οι οποίες στα χρόνια της κυριαρχίας των παγκοσμιοποιημένων αγορών, επηρεάζονται καταλυτικά και/ή επιβάλλονται από τον Οργανισμό Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας Ο.Ο.Σ.Α./Ο.Ε.Κ.Δ., την Διεθνή Τράπεζα (World Bank), τους G8, και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου Π.Ο.Ε./WTO, μέσω της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, και του Ενιαίου Χώρου Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, στ' αχνάρια της Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την Κατάρτιση (Ρόκος 1997).

Μεταξύ των άλλων, η πλήρης συμφωνία της χώρας μας για τη "δυνατότητα πλήρους μεταφοράς εθνικών υποτροφιών σε οποιοδήποτε κράτος μέλος της Ε.Ε." είναι αδιανόητη, γιατί θα επιβαρύνει

αυτονόητα και μονόδρομα τα δύσκολα οικονομικά της αλλά και τα οικονομικά των πιο αδύνατων κρατών μελών και του δημόσιου τομέα, σε όφελος των κυρίως "αγγλόφωνων" κρατών και του ιδιωτικού τομέα και ιδιαίτερα του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο σύμφωνα με τα στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. είναι το πρώτο και κύριο εμπορευματικό κέντρο προϊόντων και υπηρεσιών πανεπιστημιακής παιδείας στην Ευρώπη και ένα από τα τέσσερα σημαντικότερα (με πρώτο την Αυστραλία) στον κόσμο.

Για τους θιασώτες του ανταγωνισμού και των ιδιωτικών ή "μη κερδοσκοπικών", (κατ' ευφημισμό), πανεπιστημίων είναι χαρακτηριστικές δύο ειδήσεις απόφεις από την Ελευθεροτυπία της 26.9.2006.

Και πρώτα για την έρευνα:

« Οι «25» της Ε.Ε. ενέκριναν χθες ομόφωνα το 7^ο πρόγραμμα-πλαίσιο για την έρευνα και την ανάπτυξη ύψους 54,5 δισ. ευρώ, το οποίο καλύπτει την περίοδο 2007-2013.».....

« Η συμφωνία των «25» προβλέπει τη χορήγηση 32 δισ. ευρώ για τη συνεργατική έρευνα, 7,5 δισ. ευρώ για την υλοποίηση προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Έρευνας, 4,2 δισ. ευρώ για τις υποδομές έρευνας και 5 δισ. ευρώ για την κινητικότητα ερευνητών.

Κατά την περίοδο 2007-2009 η κοινοτική χρηματοδότηση προγραμμάτων θα ανέλθει σε 5,5 δισ. ευρώ ετησίως. Στη συνέχεια, το ποσό θα αυξηθεί σταδιακά για να φτάσει τα 10 δισ. ευρώ το 2013.

Η Ε.Ε. προσπαθεί εδώ και χρόνια να καλύψει το χάσμα που τη χωρίζει από τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία στον τομέα της έρευνας. Το 2002 οι τότε «15» είχαν θέσει στόχο να αφιερώσουν το 3% του ΑΕΠ τους στην έρευνα και ανάπτυξη. Με τη σημερινή απόφαση, οι «25» θα αφιερώσουν το 1,9% του ΑΕΠ στον εν λόγω τομέα, έναντι 2,6% των ΗΠΑ και 3,1% της Ιαπωνίας. » (Κ.Μοσχονάς)

Για την ηθική τώρα των "μη κερδοσκοπικών" πανεπιστημίων και τις σχετικές προοπτικές, ιδού οι διαδικασίες αύξησης του ενεργητικού του ταμείου που έχει δημιουργηθεί από δωρεές, ενός από τα καλύτερα πανεπιστήμια των ΗΠΑ, του πανεπιστημίου του Γέιλ τη χρονιά που έληξε στις 30.6.2006:

« Σύμφωνα με την επίσημη ανακοίνωση του Πανεπιστημίου, το ενεργητικό του ταμείου, το οποίο ανερχόταν σε 18 δισ. δολάρια, αυξήθηκε 2,8 δισ. δολάρια χάρη στις επενδύσεις που έκανε και κάποιες νέες δωρεές. Που έβαλε τα λεφτά του; Το 25% τοποθετήθηκε σε Hedge Funds, (Σ.Σ.: επιθετικά επενδυτικά αμοιβαία κεφάλαια που έγιναν γνωστά από τον διεθνή κερδοσκόπο Σόρος, και μπορούν είτε να προσφέρουν υψηλότερες αποδόσεις ή να οδηγήσουν και στην χρεοκοπία με προφανείς τις συνέπειες στη λειτουργία του πανεπιστημίου), ένα επιπλέον 25% επενδύθηκε στην ενέργεια και το real estate και το 17% επενδύθηκε στα ιδιωτικά επενδυτικά κεφάλαια (private equity) που ειδικεύονται στην εξαγορά επιχειρήσεων. Το 28% επενδύθηκε σε μετοχές και το 5% σε ομόλογα. Αν μάλιστα νομίζετε ότι απόδοση των επενδύσεών του την προηγούμενη χρονιά ήταν απλώς μια αναλαμπή, κάνετε λάθος. Το συγκεκριμένο ταμείο δωρεών, από το οποίο πληρώνονται υποτροφίες φτιάχνονται κτίρια και πληρώνονται οι μισθοί των καθηγητών και άλλων υπαλλήλων, καταγράφει μια μέση ετήσια απόδοση της τάξης του 17% τα τελευταία 10 χρόνια. » (Δ.Κοντογιάννης)

Άρα προδιαγράφεται μέλλον λαμπρό για τους Πρυτάνεις των όλο και περισσότερο ιδιωτικοποιούμενων Α.Ε.Ι. με την αναθεώρηση του άρθρου 16 του Συντάγματος και τις κυρίαρχες επιλογές κυβέρνησης και αξιωματικής αντιπολίτευσης, οι οποίοι με τη συνεργασία των ακαδημαϊκών μονάδων των Πανεπιστημίων τους θα πρέπει να γίνουν ικανοί παίκτες του χρηματιστηρίου.

Αλλά εμείς, τι μπορούμε να κάνουμε και τι κάνουμε, στην κατεύθυνση αξιόπιστης, αξιοκρατικής και αποτελεσματικής λειτουργίας του δημόσιου πανεπιστημίου έξω και πέρα απ' την κρυφή γοητεία των εκμαυλιστικών αγορών;

Παραθέτουμε μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από το Ε.Μ.Πολυτεχνείο για τα οποία ο υπογραφόμενος έχει άμεση γνώση και ευθύνη.

Στην κατεύθυνση συμβολής στην ανάπτυξη μιας εθνικής στρατηγικής πανεπιστημιακής παιδείας και έρευνας στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, που θα αντιστεκόταν στην κυρίαρχη λογική της ανταγωνιστικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας και της δυνατότητας άμεσης κερδοσκοπικής διάθεσης και εμπορίας των πορισμάτων καινοτομικής έρευνας των δημόσιων πανεπιστημίων από "χορηγούς", "επενδυτές" και "spin off" εταιρίες, η Συγκλητική Επιτροπή Κληροδοτημάτων του Ε.Μ.Π. με Πρόεδρο έναν σημαντικότερο συνάδελφο τον Καθηγητή Γιώργο Κοσμετάτο, μετά από πρότασή μου αποφάσισε και εισηγήθηκε στη Σύγκλητο του Ε.Μ.Π. τη βράβευση των καλύτερων διπλωματικών εργασιών, μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών σε διεπιστημονικά θέματα, με τη θέσπιση του σχετικού «ΘΩΜΑΙΔΕΙΟΥ ΒΡΑΒΕΙΟΥ», που θα

«μπορούν να διεκδικήσουν προπτυχιακοί, μεταπτυχιακοί ή υποψήφιοι διδάκτορες του Ιδρύματος, οι οποίοι θα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη ή ολοκλήρωση μεθόδων, τεχνικών, λογισμικού και/ή λοιπών

επιστημονικών και τεχνολογικών καινοτομιών σε ένα από τα παρακάτω διεπιστημονικά θεματικά πεδία:

- Βελτίωση της ποιότητας ζωής στο κέντρο και την περιφέρεια
- Παρατήρηση και παρακολούθηση, χαρτογράφηση και προστασία του περιβάλλοντος (φυσικού/κοινωνικοοικονομικού/πολιτισμικού)
- Καταγραφή, διατήρηση και διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς
- Βελτίωση των συνθηκών κατοικίας, εργασίας και παραγωγής
- Χωροταξικός σχεδιασμός και Πολιτική Γης
- Αύξηση της ενεργειακής ανεξαρτησίας της χώρας
- Ανάπτυξη φιλικών προς τον άνθρωπο, το φυσικό και το πολιτισμικό περιβάλλον μορφών ενέργειας
- Ολοκληρωμένη και Αποκεντρωμένη (οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική) ανάπτυξη σε αρμονία και με σεβασμό στο περιβάλλον
- Συμβολή στην παραγωγή νέων, χρήσιμων για τον άνθρωπο και φιλικών προς το περιβάλλον προϊόντων
- Συμβολή στην παραγωγή χρήσιμων για τον άνθρωπο και το κοινωνικό σύνολο υπηρεσιών
- Ιατρική τεχνολογία

Τα πεδία αυτά μπορούν να αυξάνονται μετά από τεκμηριωμένη εισήγηση των Τομέων του Ε.Μ.Π. προς την Επιτροπή Κληροδοτημάτων, έγκριση της Επιτροπής και απόφαση της Συγκλήτου. Η διαδικασία, η οποία θα ακολουθηθεί είναι η παρακάτω:

Το επιβλέπον τη διπλωματική, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εργασία μέλος ΔΕΠ, υποβάλλει δύο αντίτυπα της προτεινόμενης για βράβευση εργασίας στο Τμήμα Διαχείρισης Περιουσίας της Διεύθυνσης Οικονομικών Υπηρεσιών τεκμηριώνοντας επαρκώς:

- γιατί η διπλωματική/μεταπτυχιακή/διδακτορική εργασία εμπίπτει σε ένα ή περισσότερα (και ποια) από τα παραπάνω διεπιστημονικά πεδία.
- την σημασία, την ποιότητα και την αξία της συγκεκριμένης συμβολής στη διεπιστημονική και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των σχετικών προβλημάτων.
- τις τυχόν προοπτικές περαιτέρω ανάπτυξης και βελτίωσης των σχετικών μεθόδων και τεχνικών. »

Η Σύγκλητος του Ε.Μ.Π. αποδέχθηκε ομόφωνα την εισήγηση της Επιτροπής και αποφάσισε την χρηματοδότηση των βραβείων από το κληροδοτήμα του μεγάλου Μετσοβίτη ευεργέτη του Ε.Μ.Π. Δημητρίου Θωμαΐδη με το παραπάνω σκεπτικό.

Απέδειξε έτσι, ότι τα ουσιαστικά αυτοδιοικούμενα Δημόσια Πανεπιστήμια μπορούν, αν το θέλουν, ν' αντισταθούν στη λαίλαπα των ασύδοτων αγορών και των ελεγχόμενων ή τουλάχιστον ισχυρότατα επηρεαζόμενων από αυτές κυβερνήσεων.

Γιατί οι αγορές βλέπουν τα πανεπιστήμια μόνο ως χρυσοτόκους όρνια, δηλαδή είτε ως φθηνές μηχανές παραγωγής κερδών με κατανάλωση δημόσιων πόρων και εκμετάλλευση των νέων ερευνητών και πανεπιστημιακών των δημοσίων πανεπιστημίων, ή στην επιθυμητή απ' αυτές ιδιωτικοποίησή τους, ως εμπορικών καταστημάτων πώλησης πτυχίων, αδιαφορώντας απολύτως για τη συμβολή τους στην αντιμετώπιση σημαντικότητας κοινωνικών προβλημάτων που αυτονοήτως δεν τις συγκινούν.

Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα των θεμάτων τα οποία απετέλεσαν πεδία έρευνας βραβευθεισών με ομόφωνες κρίσεις και προτάσεις διαπρεπών καθηγητών του Ε.Μ.Π., διδακτορικών εργασιών ακολουθούν και πιστεύω ότι αποδεικνύουν τις πραγματικές δυνατότητες δημιουργικής αυτενέργειας και υπεράσπισης στην πράξη των αρχών και των αξιών του Δημόσιου Πανεπιστημίου, που δεν πρέπει και δεν μπορούν να εμπορευματοποιηθούν και να εκχυδαίστούν από την επιδίωξη του μέγιστου κέρδους (νομοτελειακή μόνη αξία του ιδιωτικού τομέα):

« 2001, Βραβείο καλύτερης διδακτορικής διατριβής

Γίνεται αποδεκτή η εισήγηση της τριμελούς διεπιστημονικής επιτροπής: Το βραβείο απονέμεται εξ ημισείας στους κ.κ. Βασίλη Ατλαμάζογλου διδάκτορα μηχανικό ΕΜΠ (Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών), για τη διατριβή με τίτλο «*Ανάπτυξη φασματοσκοπικών και Απεικονιστικών Τεχνικών Φθορισμού για τη Διάγνωση Καρκίνου*» και Παναγιώτη Τρακάδα, διδάκτορα μηχανικό ΕΜΠ (Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών), για τη διατριβή με τίτλο «*Ανάλυση, Μοντελοποίηση, Αξιολόγηση Ηλεκτρομαγνητικής Παρενόχλησης Διατάξεων από Ασύρματα Συστήματα Μετάδοσης*». Συμφωνείται οικονομική χορηγία 1.760 ευρώ για κάθε έναν από τους βραβευμένους. Τιμητικός έπαινος, χωρίς οικονομική χορηγία, απονέμεται στον κ. Στυλιανό Αρβελάκη, διδάκτορα μηχανικό ΕΜΠ (Τμήματος Χημικών Μηχανικών), για τη διατριβή με τίτλο «*Βελτίωση Θερμοχημικών Μεθόδων*

Μετατροπής Βιομάζας Μέσω Κατάλληλων Φυσικοχημικών Προκατεργασιών της Πρώτης Ύλης» και στην κ. Μαρία Μάρκου, διδάκτορα μηχανικών ΕΜΠ (Τμήματος Αρχιτεκτόνων) για τη διατριβή με τίτλο «Μορφές και Διαδικασίες Οικειοποίησης του Χώρου στο Δυτικό Τμήμα του Λεκανοπεδίου Αττικής».

2002, Βραβείο καλύτερης διδακτορικής διατριβής

Γίνεται ομόφωνα αποδεκτή η εισήγηση της τριμελούς διεπιστημονικής επιτροπής:

1. Το βραβείο, με οικονομική χορηγία 3.500 ευρώ απονέμεται στον κ. Κλήμη Νταλιάνη, διδάκτορα μηχανικό ΕΜΠ (Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών), για τη διατριβή με τίτλο «*Σημασιολογική Κατάτμηση Ακολουθιών Βίντεο και Εφαρμογές στην Οργάνωση Περιεχομένου και Απόκρυψη Πληροφορίας*».
2. Απονέμεται επίσης έπαινος, χωρίς οικονομική χορηγία, στον κ. Αθανάσιο Παναγόπουλο, διδάκτορα μηχανικό ΕΜΠ (Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών), για τη διατριβή με τίτλο «*Στοχαστικά Μοντέλα Διάδοσης Η/Μ Κυμάτων σε Συχνότητες άνω των 10GHz με Εφαρμογή στη Σχεδίαση Δορυφορικών Συστημάτων Επικοινωνίας*».

2003, Βραβείο καλύτερης διδακτορικής διατριβής

Η Επιτροπή αποφασίζει την απονομή βραβείου με οικονομική χορηγία 3.500,00 € στην κα Ελένη Αλεξανδράτου, διδάκτορα μηχανικό ΕΜΠ της Σχολής ΗΜ & ΜΥ, για τη διατριβή με τίτλο «*Ανάπτυξη απεικονιστικών μεθόδων για την μελέτη της επίδρασης ακτινοβολίας Laser στο κυτταρικό επίπεδο με χρήση συνεστιακής μικροσκοπίας σάρωσης*».

Την απονομή επάινου χωρίς οικονομική χορηγία, στις κ.κ. Μαρία Γιαννακούρου, διδάκτορα Ε.Μ.Π. της Σχολής Χημικών Μηχανικών, για τη διατριβή με τίτλο «*Πρόρρηση διατηρησιμότητας τροφίμων με μειωμένη διαθεσιμότητα νερού – εφαρμογή σε κατεψυγμένα λαχανικά*», Μαρία Μενεγάκη, διδάκτορα της Σχολής Μηχανικών Μεταλλείων – Μεταλλουργών, για τη διατριβή με τίτλο «*Συμβολή στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων στο τοπίο από τη μεταλλευτική δραστηριότητα και στον κ. Αργύρη Καγιαννά, διδάκτορα Ε.Μ.Π. της Σχολής Μηχανικών Μεταλλείων-Μεταλλουργών, για τη διατριβή «Ολοκληρωμένη μεθοδολογία υποστήριξης αποφάσεων για τη χάραξη ενεργειακής πολιτικής» (Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών & Μηχανικών Υπολογιστών).*

2004, Βραβείο καλύτερης διδακτορικής διατριβής

Με το Θωμαΐδειο Βραβείο καλύτερης Διδακτορικής Διατριβής, με διεπιστημονικό περιεχόμενο και ενδιαφέρον, σύμφωνα με την εξειδίκευση της επιθυμίας του δωρητή στην από 13-11-1998 (19^η/98) συνεδρίαση της Συγκλήτου, βραβεύονται οι εξής: 1. Βλάχος Κωνσταντίνος (Σχολή Μ.Μ.) με τίτλο «*Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Έλεγχος Καινοτόμου Απτικής Διεπαφής Ιατρικού Εξομοιωτή Ασθενών Δυνάμεων*», 2. Κουλουρίδης Σταύρος (Σχολή Η.Μ.&Μ.Υ.) με τίτλο «*Μελέτη της Αλληλεπίδρασης μεταξύ Βιολογικών Ιστών και Μικροκυματικών Πηγών Ακτινοβολίας σε Συνθήκες Κοντινού Πεδίου μοιραζόμενοι το ποσό των 3.500,00 €.*

Επίσης απονέμεται τιμητικός έπαινος, χωρίς οικονομική χορηγία, στους: 1. Κλαμπατσέα Ειρήνη (Σχολή Α.Μ.) με τίτλο «*Φθίνουσες Βιομηχανικές περιοχές της Σύγχρονης Ελλάδας – Κριτήρια Αξιολόγησης για την Επενδυτική Πολιτική και το Ανθρώπινο Δυναμικό σε Περιπτώσεις Μονοανάπτυξης*», 2. Μεντζίνη Μαριλένα (Σχολή Α.Μ.) με τίτλο «*Οι Πόλεις των Νεκρών*», 3. Χατζηλυμπέρη Κωνσταντίνο (Σχολή Χ.Μ.) με τίτλο «*Αλλοθερμική Αεριοποίηση Στερεών Καυσίμων*». »

Την αξιοποίηση των πορισμάτων, των μεθόδων και τεχνικών που αναπτύχθηκαν και την ενίσχυση της περαιτέρω έρευνας σ' αυτά τα πεδία θα έπρεπε αυτονοήτως να αναλάβει η πολιτεία.

Τον τομέα όμως μιας Δημόσιας Παιδείας, Έρευνας και Τεχνολογίας στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου, κυβέρνηση και αξιωματική αντιπολίτευση, παρά τις ανέξοδες ρητορείες, τον απαξιώνουν έως και τον ευτελίζουν με ανύπαρκτους ή παγιδευμένους διαλόγους με τελικό στόχο την εκμείωση μιας συναίνεσης, που δεν θα την πάρουν ποτέ από τους δασκάλους και τους φοιτητές, στα σχέδια των ασύδοτων αγορών.

Ένα δεύτερο ενδεικτικό παράδειγμα είναι η ίδρυση και λειτουργία του Μετσόβιου Κέντρου Διεπιστημονικής Έρευνας (ΜΕ.Κ.Δ.Ε.) του Ε.Μ.Π. για την προστασία και ανάπτυξη του ορεινού περιβάλλοντος και των τοπικών ευρωπαϊκών πολιτισμών.

Και ένα τρίτο ενδεικτικό παράδειγμα είναι η ίδρυση και λειτουργία του Διεπιστημονικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Π.Μ.Σ.) του Ε.Μ.Π. "Περιβάλλον και Ανάπτυξη".

Για τη φιλοσοφία, τις αξίες και τη δουλειά των δύο αυτών παραδειγμάτων δράσεων ακαδημαϊκών μονάδων του Ε.Μ.Π. στην κατεύθυνση στήριξης του δημόσιου χαρακτήρα του πανεπιστημίου, μπορεί να βρει ο κάθε ενδιαφερόμενος σωρεία στοιχείων και πληροφοριών στις διευθύνσεις:

- www.ntua.gr/MIRC/
- www.survey.ntua.gr/main/studies/environ/envir-q.html αντίστοιχα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από καρδιάς ευχαριστώ τις συνεργάτιδες μου Ελσα Μιχαηλίδου και Μαρία Αντεπλή για την ακούραστη συγκέντρωση και επεξεργασία χιλιάδων σελίδων υλικού τεκμηρίωσης της συνεχιζόμενης πολύχρονης έρευνάς μας για τα ζητήματα της Παιδείας ως Μόρφωσης και Πολιτισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, προσπαθούμε να στηρίξουμε με όλες μας τις δυνάμεις το Δημόσιο Πανεπιστήμιο ως αξιόπιστο, ισχυρό και ανθεκτικό θεμέλιο για την αξιοβίωτη ολοκληρωμένη (οικονομική, κοινωνική, πολιτική πολιτισμική και τεχνική/τεχνολογική) ανάπτυξη των πολιτών του κόσμου, των ανθρωπίνων κοινωνιών και του κοινού μας σπιτιού του πλανήτη γη, στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον του οποίου εντασσόμαστε όλοι ως αναπόσπαστα μέρη του και όχι ως κυρίαρχοι ιδιοκτήτες ή εκμεταλλευτές του ή ως υποτακτικά και χειραγωγούμενα απ' τις αγορές ενεργούμενα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Amin, S. (1977) *Imperialism and Unequal Development* (Harvester Press, Hassocs).

Αμίν, Σ. (1975) *Συσσώρευση σε Παγκόσμια Κλίμακα*. (Αθήνα, Νέα Σύνορα).

Badlock, D. (2002) *The EU Sustainable Development Strategy: From Lisbon to Göteborg and Beyond – An Evaluation of Progress*. (Institute for European Environmental Policy, European Economic and Social Committee).

(http://backupcese.gwentes.be/sustainable_development/forum_12_09_2002/study_en.pdf)

Barr, N. (2005) Financing Higher Education, *Finance and Development*, Vol. 42 (2), International Monetary Fund. (<http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/barr.htm>)

Bennell, P., Pearce, T. (1998) *The Internationalisation of Higher Education: Exporting Education to Developing and Transitional Economies*. (Brighton, IDS Working Paper 75, Institute of Development Studies, University of Sussex). (<http://www.ids.ac.uk/ids/bookshop/wp/wp75.pdf>)

Commission of the European Communities (2006) *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, COM(2006) 208 final. (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf)

Commission of the European Communities, (2005a) *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. The 2005 Review of the EU Sustainable Development Strategy: Initial Stocktaking and Future Orientations*, COM(2005) 37 final. (http://europa.eu.int/comm/sustainable/docs/COM_2005_0037_F_EN_ACTE.pdf)

Commission of the European Communities (2005b) *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, Commission Staff Working Paper, SEC(2005) 419. (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>)

Commission of the European Communities (1995) *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. (Brussels, Com (95) 590 final). (<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>)

Council of Europe (1997) *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*. (Lisbon). (<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/165.htm>)

Dabla, E., Grandstein, M. (2004) The Distributional Bias of Public Education, *IMF Working Paper*, No. 04/214, International Monetary Fund. (<http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2004/wp04214.pdf>)

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006) *Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006, Σχετικά με την Πρόοδο στο Πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»*, 1.4.2006, C 79/1-19. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:079:0001:0019:EL:PDF>)

- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005) *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 24^{ης} Μαΐου 2005 σχετικά με νέους δείκτες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, 10.6.2005, C 141/7-8. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/el/oj/2005/c_141/c_14120050610el00070008.pdf)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006) *Η Ευρώπη χρειάζεται εκσυγχρονισμένα Πανεπιστήμια σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή*. (Βρυξέλλες, IP/06/592). (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/592&format=HTML&aged=0&language=EL&guiLanguage=fr>)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005a) *Η Στρατηγική i2010 – Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση*, Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή Περιφερειών. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EL:DOC>)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005b) *Κινητοποίηση του Πνευματικού Δυναμικού της Ευρώπης: Ενδυνάμωση των Πανεπιστημίων ώστε να Εξασφαλισθεί η Πλήρης Συμβολή τους στη Στρατηγική της Λισσαβώνας*, Ανακοίνωση της Επιτροπής, COM(2005) 152 final. (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_el.pdf)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003) *Ο Ρόλος των Πανεπιστημίων στην Ευρώπη της Γνώσης*, Ανακοίνωση από την Επιτροπή, COM(2003) 58 final. (http://europa.eu/eur-lex/el/com/cnc/2003/com2003_0058el01.pdf)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1994) *Λευκό Βιβλίο, Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι Προκλήσεις και η Αντιμετώπισή τους για τη Μετάβαση στον 21ο αιώνα*. (Βρυξέλλες, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων).
- European Commission (2006) *A Whole New Class of European Universities*, *Euroabstracts*, 44 (4), p. 13.
- European Commission (2005a) *Implementing the "Education and Training 2010 Work Programme. 2005 Progress Report. FRANCE"*. (Brussels). (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/france_en.pdf)
- European Commission (2005b) *Implementing the "Education and Training 2010 Work Programme. 2005 Progress Report. HELLAS"*. (Brussels). (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/el_en.pdf)
- European Commission (2005c) *Implementing the "Education and Training 2010 Work Programme. 2005 Progress Report. ITALY"*. (Brussels). (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/it_en.pdf)
- European Commission (2005d) *Implementing the "Education and Training 2010 Work Programme. 2005 Progress Report. UNITED KINGDOM"*. (Brussels). (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/uk_en.pdf)
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2002) *Συνθήκη Περί Ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας* (Παγιωμένη Έκδοση), *Επίσημη Εφημερίδα*, αριθ. C325 της 24^{ης} Δεκεμβρίου 2002.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας (2000) *Απασχόληση, Οικονομική Μεταρρύθμιση και Κοινωνική Συνοχή*, 23 και 24 Μαρτίου 2000. (http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/el/ec/00100-r1.qr0.htm)
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών (2006) *Επανενεργοποιημένη Στρατηγική της Λισσαβώνας για την Απασχόληση και την Ανάπτυξη*, 23 και 34 Μαρτίου 2006. (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=DOC/06/1&format=PDF&aged=1&language=EL&guiLanguage=en>)
- Hargreaves, A., Shaw, P. (2005) *Knowledge and Skill Development in Developing and Transitional Economies*. (The World Bank, An Analysis of World Bank/DfID Knowledge and Skills for the Modern Economy Project). (http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/DFID_WB_KS_FinalReport_7-31-06.pdf)
- Hobbes, T. (1999) *Λεβιάθαν*, Μετάφραση Γ.Πασχαλίδης, Αιμ.Μεταξόπουλος, Γνώση, Αθήνα.
- Knight, J. (2003) *GATS, Trade and Higher Education. Perspective 2003. Where we are?*, (UK, The Observatory of Borderless Higher Education). (<http://www.obhe.ac.uk/products/reports/publicaccesspdf/May2003.pdf>)
- Larsen, K., Vincent-Lancrin, S. (2002a) *International Trade in Educational Services: Good or Bad?*, in: *Higher Education Management and Policy*, 14 (3), (Paris, OECD).

- Larsen, K., Martin, J.P. and Morris, R., (2002b) *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*. (OECD, Working Paper). (<http://www.oecd.org/dataoecd/54/44/2538356.pdf>)
- Lopez, R. et al. (1998) *Addressing the Education Puzzle, The Distribution of Education and Economic Reform*. (The World Bank, Policy Research Working Paper 2031).
- Mallea, J.R. (2001) *International Trade in Professional and Educational Service: Implications for the Professions and Higher Education*. (OECD).
- OECD (2006a) *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*. (Paris, France, Organization for Economic Cooperation and Development). (<http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/37376068.pdf>)
- OECD (2006b) *Higher Education: Quality, Equity and Efficiency*. Meeting of OECD Education Ministers Background Paper, 26-27 June 2006, Athens (<http://www.oecd.org/dataoecd/30/7/36960580.pdf>)
- OECD (2005) *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. (OECD and UNESCO) (<http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf>)
- OECD (2004a) *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning* (OECD, Centre for Educational Research and Innovation)
- OECD (2004b) *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. (Paris, France, Organization for Economic Cooperation and Development).
- OECD (2004c) *Internationalisation of Higher Education*. (Policy Brief, OECD Observer). (<http://www.oecd.org/dataoecd/33/60/33734276.pdf>)
- OECD (2004d) *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*, Programme on Institutional Management on Higher Education. (<http://www.oecd.org/dataoecd/10/63/33642717.pdf>)
- OECD (2004e) *Quality and Recognition in Higher Education – The Cross-border Challenge*. (Paris, France, Organization for Economic Cooperation and Development)
- OECD (2003) *New Challenges for Educational Research*, (OECD, Centre for Educational Research and Innovation)
- OECD (2002) *Current Commitments under GATS in Education Services*, Background Document prepared for the OECD/US Forum on “Trade in Educational Services”, 23-24 May 2002.
- OECD (2001) *Education Policy Analysis: Education and Skills*. (Paris, France, Organization for Economic Cooperation and Development). (<http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/recomm/publ/032.htm>)
- OECD (2000) *A New Economy? The Changing Role of Innovation and Information Technology in Growth*, (Paris, France, Organization for Economic Cooperation and Development). (<http://www1.oecd.org/dsti/sti/stat-ana/prod/growth.htm>)
- OECD (1998) *Redefining Tertiary Education*. (Paris, France, Organization for Economic Cooperation and Development).
- OECD (1996) *The Knowledge-Based Economy*. (Paris, France, Organization for Economic Cooperation and Development). (<http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf>)
- Ρόκος, Δ. (2006a) Η Πανεπιστημιακή Διανομή "στα Χρόνια της Χολέρας", *Άρδην*, τ. 57-58.
- Ρόκος, Δ. (2006b) Τα Πανεπιστήμια αντιστέκονται στην εμπορευματοποίηση της Παιδείας ως θεμελιακού θεσμού Μόρφωσης και Πολιτισμού, *Ουτοπία*, τ. 69.
- Ρόκος, Δ. (2003a) *Από τη "Βιώσιμη" ή "Αειφόρο" στην Αξιοβιώτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη*. (Αθήνα, Εκδ. Οίκος Α.Α. Λιβάνη).
- Ρόκος, Δ. (2003b) *Νόμος Πλαίσιο 1268/82. Πριν, Κατά και Μετά Είκοσι Έτη*. (Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις).
- Ρόκος, Δ. (2000a) Πρόταση Πρωτοβουλιών Ανάπτυξης Κινήματος Παιδείας από το Ε.Μ.Π. Εισήγηση στην Πρυτανεία του Ε.Μ.Π., στο: Δ. Ρόκος, *Νόμος Πλαίσιο 1268/82. Πριν, Κατά και Μετά Είκοσι Έτη*. (Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις).
- Ρόκος, Δ. (2000b) Σχέδιο Νόμου για τις Μεταπτυχιακές Σπουδές και την Έρευνας. Εισήγηση στην Πρυτανεία του Ε.Μ.Π., στο: Δ. Ρόκος, *Νόμος Πλαίσιο 1268/82. Πριν, Κατά και Μετά Είκοσι Έτη*. (Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις).
- Ρόκος, Δ. (2000c) Ενίσχυση της Αυτοδιοίκησης των ΑΕΙ. Εισήγηση στην Πρυτανεία του Ε.Μ.Π., στο: Δ. Ρόκος, *Νόμος Πλαίσιο 1268/82. Πριν, Κατά και Μετά Είκοσι Έτη*. (Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις).
- Ρόκος, Δ. (1999) Η Φύση, η Αποστολή και ο Δημόσιος Χαρακτήρας του Πανεπιστημίου Σήμερα, στο: *Πρακτικά του 5^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου "Προβλήματα Σοσιαλισμού – Πανεπιστήμιο*

- στην κοινωνία που αναδύεται", Τομέας Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Χανιά 29-31.8.1997 (Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα").
- Ρόκος, Δ. (1998) Για τα Ιδιωτικά «Πανεπιστήμια». Τοποθέτηση στην Ανοιχτή Συνεδρίαση της Συγκλήτου του Ε.Μ.Π., στο: Δ. Ρόκος, *Νόμος Πλαίσιο 1268/82. Πριν, Κατά και Μετά Είκοσι Έτη*. (Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις).
- Ρόκος, Δ. (1997) Το τέλος του Πανεπιστημίου (;) ή Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της "Λευκής Βίβλου", *Ουτοπία*, τ. 24.
- Ρόκος, Δ. (1993) Η ρήτρα της «μάλλον ευνοούμενης» θέσης και η επαμφοτερίζουσα στάση των διανοουμένων και καλλιτεχνών. Μια συμβολή στον επαναπροσδιορισμό των όρων, των εννοιών και των ευθυνών, στο: ΠΑ.ΠΟ.Κ. *Θέση και Στάση των διανοουμένων-καλλιτεχνών σήμερα* (Αθήνα, Πρακτικά Δημόσιας Συζήτησης)
- Ρόκος, Δ. (Επιμέλεια) (1986) *Ολοκληρωμένες Πληροφορίες Γης. Θεμέλιο για Ανάπτυξη*, Τόμοι 1 και 2. (Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Παρατηρητής)
- Ρόκος, Δ. (1980) *Φυσικά Διαθέσιμα και Ολοκληρωμένες Αποδόσεις*. (Θεσσαλονίκη Εκδόσεις Παρατηρητής και ανατύπωση Αθήνα 1988 και 1992, Ε.Μ.Π.).
- Sachs, W. (ed.) (1992) *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. (Johannesburg, Witwatersrand University Press)
- Salmi, J. (2001) Tertiary Education in the 21st Century: Challenges and Opportunity, *Higher Education Management*, 13 (2), pp. 5–130 (OECD).
- Schuurman, F.J. (ed.) (1996) *Beyond the Impasse*. (London and N.Jersey, Zed books)
- Σουμάχερ, Ε.Φ. (1980) *Το Μικρό είναι Όμορφο*, Μετάφραση Φαράντος Χοϊδός και Όλγα Τρέμη. (Αθήνα, Εκδόσεις Γλάρος)
- The European Higher Education Area (1999) *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, Joint Declaration of the European Ministers of Education. (http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF)
- United Nations (2006) *The Millennium Development Goals Report 2006* (New York, United Nations). (<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2006/MDGReport2006.pdf>)
- Watson, R. Crawford, M., Farley, S. (2003) *Strategic Approaches to Science and Technology in Development*. (The World Bank, World Bank Policy Research Paper 3026). (http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2003/05/23/000094946_03051404103334/Rendered/PDF/multi0page.pdf)
- Wigger, B.U., von Weizsäcker, R.K. (2001) Risk, Resources, and Education: Public Versus Private Financing of Higher Education, *IMF Staff Papers*, Vol. 48 (3), pp. 547-560, International Monetary Fund. (<http://www.imf.org/External/Pubs/FT/staffp/2001/03/pdf/wigger.pdf>)
- World Bank (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. (Washington. The World Bank). (<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/ConstructingKnowledgeSocieties.pdf>)
- World Bank (2000) *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*, (Washington, The World Bank). ([http://lnweb18.worldbank.org/eca/eca.nsf/81849d9b3dd3662f852568ea0058eca2/4c85c0731e192c9f852569590000b3f6/\\$FILE/ECA.layout.pdf](http://lnweb18.worldbank.org/eca/eca.nsf/81849d9b3dd3662f852568ea0058eca2/4c85c0731e192c9f852569590000b3f6/$FILE/ECA.layout.pdf))
- World Bank (1999) *Education Sector Strategy*, (Washington, The World Bank). (http://www.logos-net.net/ilo/150_base/en/publ/pdf_06.htm)
- World Bank (1995) *Priorities and Strategies for Education*. (Washington, The World Bank).
- WTO (1998) *Education Services*. (World Trade Organization, Council for Trade Services) (<http://docsonline.wto.org/DDFDOCUMENTS/T/S/C/W49.DOC>)
- Υπουργείο Ανάπτυξης (2005) *Στρατηγική της Λισσαβώνας. Στόχοι και Πορεία Επίτευξής τους*. (Αθήνα, Ειδική Γραμματεία για την Ανταγωνιστικότητα) (<http://www.esaa.gr/getfile.php?id=56>)

Δικτυακοί Τόποι

Δραστηριότητες της Ευρωπαϊκής – Ένωσης, Εκπαίδευση, Κατάρτιση,

Νεολαία: http://europa.eu/pol/educ/index_el.htm

European Commission, Education and Training:

http://ec.europa.eu/education/index_en.html

European Legislation on Higher Education: http://www.cepes.ro/hed/policy/legislation/he_laws.htm

Η Διαδικασία Μπολόνια και ο «Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης»,

ΠΟΣΔΕΠ: <http://www.ntua.gr/posdep/BOLOGNA/docs/Bologna-BasicInfo.htm>

International Monetary Foundation:

<http://www.imf.org>

OECD, Education Statistics and

Indicators: http://www.oecd.org/topic/0,2686,en_2649_34515_1_1_1_1_37455,00.html

OECD, Tertiary

Education: http://www.oecd.org/topic/0,2686,en_2649_34859749_1_1_1_1_37455,00.html

World Bank, Education and The World Bank:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,menuPK:282391~pagePK:149018~piPK:149093~theSitePK:282386,00.html>

World Trade Organization, Education

Services: http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm

Χωράει ένα Μουσείο Εκπαιδευτικής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο; Διεθνή και ελληνικά προηγούμενα

Χαράλαμπος ΧΑΡΙΤΟΣ
Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας

Θα ήθελα να σας μιλήσω για το είδος των θεματικών μουσείων που αναφέρονται στην ιστορία της εκπαίδευσης και που εντάσσονται ή όχι στην πανεπιστημιακή διαδικασία. Οι πληροφορίες μου αντλούνται από τη διεθνή και την ελληνική εμπειρία παλαιότερα και πρόσφατα. Θα αναφερθώ στο θεσμικό πλαίσιο, τις απόπειρες εμπέδωσης του θεσμού στην Ελλάδα και θα προσθέσω τις προσωπικές μου περιπέτειες.

Η ανακοίνωση -στη σύντομη διάρκειά της- θα προσπαθήσει να απαντήσει στο αφελές ερώτημα του τίτλου. Σπεύδω να δώσω την απάντηση: ορθά κοφτά: **όχι**, ή πιο ρεαλιστικά: **ναι** υπό ορισμένες συζητήσιμες προϋποθέσεις, που στην ευρωπαϊκή και στην ελληνική πανεπιστημιακή πραγματικότητα αναζητούνται. Μένει να εξηγήσω γιατί η συμπερίληψη ενός Μουσείου εκπαιδευτικής Ιστορίας στα πανεπιστημιακά δρώμενα είναι έως σήμερα αδύνατο να συμβεί υπό τις παρούσες θεσμικές συνθήκες. Διευκρινίζω ότι το ίδιο συμβαίνει και στα ιδρύματα του εξωτερικού, για διαφορετικούς πάντως λόγους.

Ο λόγος γίνεται για τα ιδρύματα που αποκαλούνται Μουσεία και εν προκειμένω αυτά που εντάσσονται στις πανεπιστημιακές δραστηριότητες. Το Ashmolean Museum από το 1683 στο πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, υπήρξε το πρώτο μουσείο με τη σύγχρονη έννοια του όρου· περιελάμβανε ένα σχολείο φυσικής ιστορίας, με αίθουσες μαθημάτων και επίδειξης, ένα εργαστήριο χημείας, μια βιβλιοθήκη και μια αίθουσα της έκθεσης. Σήμερα ανακαινισμένο πρόσφατα αποτελεί μουσείο ιστορίας της επιστήμης, και συντηρεί μια μοναδική στον κόσμο συλλογή επιστημονικών αντικειμένων. Χιλιάδες πανεπιστήμια ανά τον κόσμο έχουν εμπνευστεί απ' αυτό το πρότυπο. Οι μελέτες που γίνονται σ' αυτά καλύπτουν σχεδόν όλους τους τομείς της έρευνας. Το πανεπιστημιακό μουσείο επί αρκετούς αιώνες συμπορεύτηκε με το πανεπιστήμιο εξυπηρετώντας μια τριπλή λειτουργία: την έρευνα, την κατάρτιση και τη συντήρηση των συλλογών. Ωστόσο η εξέλιξη των επιστημών, οι νέες τεχνολογίες, και άλλοι παράγοντες μετατόπισαν το ρόλο του μουσείου που δεν αποτελεί πια τον κύριο άξονα της έρευνας.^[1]

Ως πανεπιστημιακό μουσείο στην Ευρώπη (και στη χώρα μας) νοείται πάντα -σύμφωνα με το ισχύον σε κάθε χώρα θεσμικό πλαίσιο- ένας χώρος, όπου έχει συγκεντρωθεί μεγάλο ή μικρό πλήθος αντικειμένων, που κάποτε είχε χρησιμεύσει για τη μελέτη επιστημονικών φαινομένων. π.χ. γεωλογικά ευρήματα, απολιθώματα, ταριχευμένα όντα, προπλάσματα ανθρώπινων ή ζωικών οργανισμών, ή ακόμη εργαλεία και συσκευές που είχαν χρησιμοποιηθεί άλλοτε στη διδασκαλία. Έτσι τα υπάρχοντα Μουσεία στα ευρωπαϊκά (και όχι μόνο) πανεπιστήμια είναι όσα αφορούν τις ιατρικές, τις φυσιογνωστικές και τις αστρονομικές επιστήμες και τεχνολογίες. Σπανιότερα ένα πανεπιστημιακό Μουσείο περιέχει τεκμήρια της ιστορίας του ίδιου του ιδρύματος ή της περιοχής όπου ανήκει. Αυτά συμβαίνουν και σήμερα στα πανεπιστήμια όλων των χωρών. Πουθενά δεν συνάντησα πανεπιστημιακό Μουσείο με περιεχόμενο και αποστολή την εκπαίδευση. Προφανώς τούτο επιβάλλεται από τον ισχύον θεσμικό πλαίσιο, ενώ είναι βέβαιο ότι οι τεκμηριωτικές και εποπτικές ανάγκες για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση εξυπηρετούνται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων των ποικίλων εργαστηρίων, σπουδαστηρίων και μορφωτικών κέντρων στα πανεπιστήμια. Στις περισσότερες χώρες -όπως θα δείξω στη συνέχεια- η έρευνα και η μελέτη των τεκμηρίων του εκπαιδευτικού παρελθόντος διεξάγεται από εξωπανεπιστημιακούς φορείς σε ειδικά ιδρύματα, ορισμένα από τα οποία έχουν εθνικό χαρακτήρα^[2].

Στην ελληνική πανεπιστημιακή πραγματικότητα το πρώτο φερόμενο ως «προσάρτημα» στο Πανεπιστήμιο Αθηνών υπήρξε το «Νομισματικόν Μουσείον», Από το 1858 εντάχθηκε στο ίδιο Πανεπιστήμιο το «Φυσιογραφικόν και Βοτανικόν Μουσείον - Φροντιστήρια Ζωολογίας, Ορυκτολογικού και Γεωλογικού Μουσείου και Βοτανικής». Στο Νομοσχέδιο του 1899 του Αθ. Ευταξία και στο άρθρο 43

προβλέπονται: «Μουσεία, υπαγόμενα εις την δικαιοδοσίαν του Πανεπιστημίου τα εξής 1) Το Ζωολογικόν 2) το Ανθρωπολογικόν 3) το Ορυκτολογικόν 4) το Γεωλογικόν και Παλαιοντολογικόν και 5) το Φυτολογικόν. Τούτων προϊστάνα ως διευθύνται οι Καθηγηταί των οικείων μαθημάτων». Παρομοίως ο νόμος ΓΩΚΓ΄ του 1911 προβλέπει τα ίδια πανεπιστημιακά μουσεία. Σ' αυτά ο νόμος 2905 του 1922 (άρθρ. 353) πρόσθεσε: το «Μουσείον Υγιεινής» και το «Εγκληματολογικόν». Το ίδιο καθεστώς ισχύει ως σήμερα στο αθηναϊκό Πανεπιστήμιο, στο οποίο υφίστανται θεσμοποιημένα (με διατάγματα) 13 Μουσεία.

Αντίθετα ο ισχύων νόμος για τα ΑΕΙ (Ν. 1268/1982, άρ. 3 § 1) επιτρέπει την ίδρυση στα Τμήματα «Εργαστηρίων και Κλινικών» και καθορίζει τη λειτουργία τους, με βάση τον οποίο έχουν ιδρυθεί άπειρα ονομαζόμενα Εργαστήρια (και στα Παιδαγωγικά Τμήματα). Η έκφραση που χρησιμοποιεί ο νομοθέτης παραπέμπει σε μια παλιά ακαδημαϊκή νοοτροπία που συναρτούσε τα Εργαστήρια με τις ιατρικές/τεχνολογικές ασχολίες. Ακούγεται λοιπόν μάλλον άκομψα ο τίτλος «Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας» που διευθύνω -μολαταύτα- νομότυπα από το 1993 στο πανεπιστήμιο Θεσσαλίας^[3]...

Ως προς τα Μουσεία που αναφέρονται στο παρελθόν της εκπαίδευσης και της παιδικής ηλικίας, υπάρχουν σε όλο τον κόσμο εκατοντάδες, κάθε είδους και μεγέθους με προφανή παιδαγωγική αποστολή. Κοινό παρονομαστή αποτελεί η αιτία της δημιουργίας τους και οι στόχοι που εξυπηρετούν. Όλα ιδρύθηκαν από συλλόγους ή ιδιώτες, με πρωτοβουλία συνήθως εκπαιδευτικών, στεγάζονται κατά κανόνα σε παλαιά διδακτήρια, ανήκουν και χρηματοδοτούνται από τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, στο έργο τους συμβάλλουν ουσιαστικά σύλλογοι φίλων των μουσείων, οι συλλογές τους εμπλουτίζονται από προσφορές και αγορές και έχουν καθιερώσει -εκτός από την υποδοχή και ξενάγηση των μαθητών και του κοινού- ποικίλες εκδηλώσεις (περιοδικές εκθέσεις, σεμινάρια, εκπαιδευτικά προγράμματα, εκδόσεις βιβλίων και φωτογραφιών κλπ).

Στη Γαλλία για παράδειγμα -από όπου μπορώ να έχω καλή ενημέρωση- λειτουργούν αυτή τη στιγμή μια εικοσάδα περίπου επαρχιακών ή τοπικών μουσείων με σπουδαίες συλλογές εκπαιδευτικού υλικού, που εκτίθεται διαθέσιμο σε όλους. Στην ίδια χώρα πάντως υπάρχει και λειτουργεί με θαυμάσιες επιδόσεις το Εθνικό Μουσείο της Εκπαίδευσης (Musée National de l'Education) εγκατεστημένο από το 1980 στο Mont-Saint-Aignan (προάστιο της Rouen) και εκθετήριο στο Maison des Quatre Fils Aymon (ξύλινο κτίσμα του 17^{ου} αιώνα), στο κέντρο της παλιάς πόλης. Το ΜΝΕ αποτελεί μετεξέλιξη του Centre national de Documentation pédagogique (C.N.D.P), από το 1976, οπότε εγκαταστάθηκε στην rue d'Ulm όπου το γνωστό σε πολλούς Institut National des Recherches Pédagogiques (I.N.R.P), στο οποίο ανήκει διοικητικά. Σημειώνεται ότι το πρώτο ανάλογο ίδρυμα, το «Παιδαγωγικό Μουσείο» (Musée pédagogique) είχε ιδρύσει ήδη στα 1879 ο υπουργός παιδείας Jules Ferry. Σήμερα το Μ.Ν.Ε. στεγάζει ένα πλήθος ντοκουμέντων και παράγει υλικό, καταλόγους, βάσεις δεδομένων, βοηθώντας πολλούς γάλλους και αλλοδαπούς ερευνητές της εκπαιδευτικής ιστορίας.

Παρόμοια Μουσεία και ερευνητικά κέντρα έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, και σ' όλον τον κόσμο, συγκεντρώνουν και συντηρούν την εκπαιδευτική παράδοση, οργανώνουν εκθέσεις, σεμινάρια, συνέδρια, εκδόσεις συμβάλλοντας ουσιαστικά στην έρευνα και προαγωγή των γνώσεων σχετικά με το παρελθόν της εκπαίδευσης και τα ιστορικά κατάλοιπα των εκπαιδευτηρίων. Σε όλα αυτά τα Μουσεία της εκπαίδευσης, κινητήριο μοχλό αποτελεί η ιδιωτική (ατομική ή συλλογική) πρωτοβουλία, με τη στήριξη των δήμων ή και του δηmosίου.

Στη χώρα μας, στα πρόσφατα χρόνια, η συζήτηση για την ίδρυση και λειτουργία ενός Μουσείου για την ιστορία της εκπαίδευσης στον πανεπιστημιακό χώρο άρχισε με ένα άρθρο, με τίτλο «Μια πρόταση: Μουσείο εκπαιδευτικής ιστορίας», που δημοσιεύτηκε τελικά στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τχ. 57 τον Μάρτη του 1991. Είχαν προηγηθεί ατελέσφορα υπομνήματα στη διοίκηση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όπου υπηρετούσε ο συντάκτης. Με βάση τα γαλλικά πρότυπα, που είχα υπόψη μου, περιέγραφα εκεί όλες τις προϋποθέσεις και τις αναγκαιότητες που απαιτούσε η υλοποίηση της πρότασης. Η πρόταση εκείνη, διατυπωμένη δημόσια και με επάρκεια νομίζω, αποτέλεσε την αφορμή να προτείνουν ή και να ενεργοποιήσουν άλλοι ανάλογα ιδρύματα. Ίσως επρόκειτο για χρονική σύμπτωση, αλλά όσα επακολούθησαν επανέλαβαν τις προτάσεις του άρθρου, χωρίς να αναφέρονται στην πηγή των «εμπνεύσεών» τους. Βλέπετε η αρχική πρόταση έγινε από έναν απλό Λέκτορα επαρχιακού Πανεπιστημίου, τις πρωτοβουλίες του οποίου δεν υποστήριξε ούτε καν το δικό του ίδρυμα!

Στα επόμενα χρόνια πράγματι αρκετοί συνάδελφοι του πανεπιστημιακού χώρου, αλλά και ιδιώτες, μίλησαν, πρότειναν, συνέταξαν καταστατικά και στέγασαν τις συλλογές ενθυμίων από τη σχολική ζωή, ονοματίζοντάς τις με διάφορα ονόματα. Αναφέρομαι στα ακόλουθα που γνωρίζω.

1. Το «Ιστορικό Αρχείο Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», που άρχισε να λειτουργεί το 1990 στους κόλπους του Τομέα Παιδαγωγικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, με πρωτοβουλία του καθηγητή κ. Νίκου Τερζή, περιέχει συγκεντρωμένες σημαντικές πηγές από την ιστορία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και θεσμών της Βόρειας Ελλάδας, κατά κανόνα αρχαικό (έντυπο) υλικό. Το ΙΑΝΕ έχει πραγματοποιήσει ενδιαφέρουσες εκδόσεις συνεργατών του και μεταπτυχιακών φοιτητών, στους οποίους κυρίως αναφέρεται, και δεν μπορεί να λογισθεί ως Μουσείο, με την έννοια που εδώ συζητούμε.

2. Το «Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης – Παιδαγωγικό Μουσείο», με έδρα τη Θεσσαλονίκη, ως παράρτημα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου. Η πρωτοβουλία και το καταστατικό ανήκαν στον καθηγητή κ. Χρίστο Τσολάκη· ο ίδιος και οι συνεργάτες του συγκέντρωσαν πράγματι πολύ υλικό, ιδιαίτερα σχολικά εγχειρίδια, που παρέμεναν αποθηκευμένα σε προθήκες στο γραφείο του καθηγητή. Στα 1996 έγιναν συζητήσεις εγκατάστασης του Μουσείου σε σχολείο του Δήμου Σίνδου. Σήμερα μαθαίνω ότι οι συλλογές έχουν μεταφερθεί στη Βέροια και πρόκειται να εκτεθούν σε χώρο του παλαιού στρατοπέδου Βαρβάρας. Στις σχετικές ανακοινώσεις δεν αναφέρεται ο ομότιμος πια καθηγητής Τσολάκης.

3. Το «Μουσείο της Παιδείας» της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού είναι το μόνο από τα ανάλογα προταθέντα που λειτουργεί σήμερα θεσμοποιημένο από το 2003. Η πρωτοβουλία της ίδρυσής του ανήκε στον ήδη συνταξιοδοτηθέντα καθηγητή κ. Θεόδωρο Παπακωνσταντίνου από το 1993. Ο καθηγητής είχε την τύχη να βρει ανταπόκριση στην πρότασή του από τη Σύγκλητο, να του δοθεί χώρος 60 τ.μ., και να συνεργαστούν μαζί του αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, όπως ο Γιώργος Δάλκος και η Σόνια Γελαδάκη. Τη διεύθυνση του Μουσείου, μετά την αποχώρηση του κ. Παπακωνσταντίνου, ανέλαβε η καθηγήτρια κ. Λαμπράκη-Παγανού, βασικό περιεχόμενο του Μουσείου αποτέλεσαν τα όργανα του παλαιού Εργαστηρίου πειραματικής Παιδαγωγικής. Εμπλουτίστηκε με προσκτήσεις και αγορές σκευών, φωτογραφιών, εγχειριδίων κλπ. Ήδη έχει προβεί στην έκδοση τριών δημοσιευμάτων και δύο CdRom, κατάρτισε ψηφιακή βάση των συλλογών του και διατηρεί ιστοσελίδα (που πάντως έχει να ενημερωθεί από το 2003).

4. Στο πνεύμα των προηγούμενων επιρροών, ο τότε καθηγητής Κοινωνιολογίας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Θεόδωρος Μυλωνάς, σχεδίασε ένα ανάλογο Μουσείο για την Ιστορία της Εκπαίδευσης και άρχισε να συγκεντρώνει τεκμήρια. Η συνταξιοδότησή του φαίνεται ότι ανέστειλε την προσπάθεια. Ήδη έχει αναγγελθεί η δημιουργία του «Μουσείου Παιδείας» από τον καθηγητή του ίδιου Τμήματος κ. Σήφη Μπουζάκη, στο οποίο φαντάζομαι κληροδοτήθηκαν τα αντικείμενα και η εμπειρία που είχε συγκεντρώσει ο κ. Μυλωνάς.

5. Στο «Μουσείο Εκπαιδευτικής Ιστορίας» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας θα αναφερθώ εκτενέστερα για προφανείς λόγους και από καημό!

Για τη μικρή και θλιβερή του ιστορία θα σας διαβάσω ένα μικρό απόσπασμα από πρόσφατο άρθρο^[4]. «Κάποτε υπήρχε στο Βόλο ένα “Μουσείο Εκπαιδευτικής Ιστορίας”, δημιούργημα και όραμα ενός ανθρώπου που σπούδασε Μουσειογραφία, που αγωνίστηκε για την ίδρυση του και τη συλλογή υλικού, αλλά έκανε το λάθος (;) να το εντάξει στις δραστηριότητες του Πανεπιστημίου, όπου ο ίδιος υπηρετεί. Σκοπός του ήταν το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας να φιλοξενήσει ένα ίδρυμα, κατάλληλο για διαφύλαξη και παιδαγωγική χρήση των τεκμηρίων από το εκπαιδευτικό παρελθόν. Το Μουσείο αυτό είχε ιδρυθεί με πράξη της διοίκησής του. Διέθετε ιδρυτική απόφαση, κανονισμό λειτουργίας, διευθύνουσα επιτροπή, διευθυντή, πλούσιες συλλογές αντικειμένων, εξοπλισμό, αλλά δεν λειτούργησε ποτέ από το ανεξήγητο πείσμα του τότε πρύτανη [αναφέρομαι στον καθηγητή Παντελή Λαζαρίδη], ο οποίος μόλις ανέλαβε κατήργησε προηγούμενες αποφάσεις της Διοικούσας Επιτροπής του Πανεπιστημίου, που είχε διαθέσει χώρο και ποσό 3,5 εκατ. δραχμών και επί πλέον έπιπλα και ηλεκτρονικό εξοπλισμό. Τότε μάλιστα συγκροτήθηκε και σωματείο συμπολιτών με την επωνυμία “Φίλοι του Μουσείου Εκπαιδευτικής Ιστορίας” για να συνδράμει τη λειτουργία του. Όλα αυτά καταργήθηκαν, ο χώρος εγκατάστασης του Μουσείου αφαιρέθηκε, ο εξοπλισμός διασκορπίστηκε, προσωπικό δεν προσλήφθηκε, κάθε χρηματοδότηση σταμάτησε, το υλικό που με χίλιους κόπους είχε συλλεγεί παρέμεινε στα κουτιά, το σωματείο αδρανοποιήθηκε και ο διευθυντής του Μουσείου θεωρήθηκε γραφικός διεκδικητής μιας ουτοπίας, ώσπου στο τέλος έπαψε να ενδιαφέρεται άμεσα».

Η αναφορά γίνεται στην προσπάθεια που ξεκινήσαμε στο Βόλο, μετά την επιστροφή μου από τη Γαλλία, το 1995. Μετά από συνεχείς οχλήσεις και αναστολές, αλλά και τη συνηγορία προσωπικοτήτων της πόλης, η Διοικούσα Επιτροπή (τότε) του Πανεπιστημίου αποφάσισε (πρ. 201/25-10-96) την ίδρυση του «Μουσείου Εκπαιδευτικής Ιστορίας» αναθέτοντας τη διοίκηση του σε Διευθύνουσα Επιτροπή, η οποία και όρισε τον

επιστημονικό υπεύθυνο/ διευθυντή του Μουσείου. Παράλληλα εγκρίθηκε (πρ. 204/ 29-11-96) και άρχισε να ισχύει ο «Κανονισμός λειτουργίας» του ΜΕΙ. Η λειτουργία του Μουσείου φάνηκε ότι μπορούσε να αρχίσει. Ταυτόχρονα στο διάστημα αυτό, εκτός από την συγκέντρωση υλικού, παρουσιάστηκε στο κοινό της πόλης μέρος από τις δραστηριότητες του Μουσείου, όπως π.χ. Έκθεση αναμνηστικών από την ζωή στα σχολεία της Μαγνησίας (τον Μάρτιο του 1995), Έκθεση τεκμηρίων από την ζωή και το έργο του Αλεξ. Δελμούζου με παράλληλες εκδηλώσεις (26 Μαΐου - 1 Ιουνίου 1997), ενώ οργανώθηκαν επαφές και ανταλλαγές με ομόλογα μουσεία του εξωτερικού. Η απήχηση των γεγονότων αυτών υπήρξε τεράστια, όπως φαίνεται στα δημοσιεύματα της εποχής. Πανεπιστημιακοί παράγοντες, μαθητές και εκπαιδευτικοί γέμισαν με προσδοκίες.

Σήμερα, αφού και η διάδοχος Πρυτανική αρχή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αρνήθηκε την εγκατάσταση του Μουσείου, τα οράματα και οι προσδοκίες αδρανούν. Το αρχαικό υλικό αυτή τη στιγμή βρίσκεται αποθηκευμένο, καταγραμμένο σε καρτέλες και ηλεκτρονική μορφή, έτοιμο -μετά από απαραίτητες εργασίες συντήρησης- να εκτεθεί και να μελετηθεί από τους ενδιαφερομένους. Ένα μέρος του υλικού εκτίθεται σε ειδική προθήκη του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας που λειτουργεί ως «Διαρκής έκθεση σχολικών ενθυμίων». Έχω συνειδητοποιήσει ωστόσο ότι το Μουσείο που ονειρεύτηκα δεν πρόκειται να λειτουργήσει. Γι' αυτό και ένα μέρος των σκευών και αναμνηστικών που διαθέταμε (όλα προσφορές φίλων) παραχωρήθηκε στο υπό λειτουργία «Μουσείο ιστορίας της πόλης (του Βόλου)», όπου ελπίζεται θα αξιοποιηθούν καταλλήλως¹⁵.

Δεν αναφέρομαι εδώ στην έννοια του «σχολικού μουσείου», φαινόμενο σχετικά παλαιό στην Ελλάδα και αρκετά διαφορετικό από αυτό που εμείς σήμερα εννοούμε ως Μουσείο εκπαιδευτικής ιστορίας. Σε πολλά σχολεία κάθε βαθμίδας είχε δημιουργηθεί χώρος, όπου φυλάσσονταν για λόγους κυρίως εποπτικούς, διάφορα όργανα διδασκαλίας, πετρώματα και άλλα, που μαζί με τη σχολική βιβλιοθήκη αποτέλεσαν την αποθήκη εποπτικού υλικού στα σχολεία.

Κατά την τελευταία 15ετία στη χώρα μας -από σύμπτωση άραγε- με ιδιωτική πάντα πρωτοβουλία (ατόμων, συνήθως εκπαιδευτικών, και συλλόγων) έχουν ιδρυθεί μουσεία με περιεχόμενο την τοπική εκπαιδευτική ιστορία. Οι προσπάθειες αυτές -παρά το ληξιπρόθεσμο της διάρκειάς τους- αποτελούν αισιόδοξη εμπέδωση της ανάγκης να συντηρηθούν τα τεκμήρια της σχολικής ζωής. Θα ήθελα να αναφέρω τα παραδείγματα α) το «Μουσείο Ιστορίας της Εκπαίδευσης», που είχε αναγγείλει το περιοδικό "Σύγχρονη Εκπαίδευση" το 1994, β) το «Θρακικό Μουσείο Παιδείας», που ίδρυσε το 1992 η Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών στην Κομοτηνή. Σήμερα στεγάζεται στο παλαιό 5^ο Νηπιαγωγείο που παραχώρησε ο Δήμος της πόλης, γ) το «Δημοτικό Μουσείο Ιστορίας Ελληνικής Εκπαίδευσης» στον Αμνάτο του Δήμου Αρκαδίου στην Κρήτη, από το 2002, και δ) το «Μουσείο σχολικής ζωής», που ίδρυσε η Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων, τα εγκαίνια του οποίου έγιναν πρόσφατα, στις 6 Μαΐου 2006.

Ανάλογες προσπάθειες έγιναν σε κάποια σχολεία, οφειλόμενα σε ατομικές πρωτοβουλίες. Για παράδειγμα το «Σχολικό Μουσείο» του 1^{ου} Λυκείου Βόλου, ο διευθυντής του οποίου το 1993 -αφού χρησιμοποίησε τις γνώσεις μου και την αρωγή μου, χωρίς να αναφερθεί ποτέ σ' αυτές- «έστησε» το μουσείο «του» σ' ένα διάδρομο του σχολείου, με ενδιαφέροντα εκθέματα. Μετά τη συνταξιοδότηση του Λυκειάρχη, αγνοείται η τύχη του μουσείου.

Ας μη λησμονούμε επίσης το Παιδικό Μουσείο στην Αθήνα ή τα λαογραφικά/ ιστορικά ανάλογα στην περιφέρεια, όπου και υλικό σχετικά με το παρελθόν του σχολείου υπάρχει και αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα εκπονούνται. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: το Λαογραφικό και Ιστορικό Μουσείο στη Λάρισα (με την έμπνευση της κ. Λένας Γουργιώτη) και το Κέντρο Ιστορίας και Πολιτισμού στα Τρίκαλα (με την έμπνευση της κ. Μαρούλας Κλιάφα).

Συνοψίζοντας επισημαίνω σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία θεματικών Μουσείων για την Ιστορία της εκπαίδευσης τα ακόλουθα:

- Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών απαιτεί τη λειτουργία ιδρυμάτων που να περιέχουν το ορατό μέρος της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης.
- Μουσεία που αφορούν τα τεκμήρια ιστορίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι λογικό να ιδρύονται σε πανεπιστημιακά Τμήματα, που έχουν ως κύριο έργο την εκπαίδευση εκπαιδευτικών.
- Το θεσμικό πλαίσιο που θα κατοχύρωνε την ύπαρξη τέτοιων Μουσείων στο ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν υφίσταται.
- Μουσεία σχολικά ή τοπικής εμβέλειας έχουν ιδρυθεί από ιδιώτες ή συλλόγους ανά την Ελλάδα με όλες τις συνέπειες για τη λειτουργία τους που συνεπάγεται η ιδιωτική πρωτοβουλία στη χώρα μας.

- Όλα ανεξαιρέτως τα Μουσεία (ή όπως αλλιώς ονομάζονται) για την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης αποτέλεσαν πρωτοβουλία ατόμων, από την ενεργητικότητα και τις δυνατότητες των οποίων εξαρτάται η συνέχιση της λειτουργίας τους. Κανείς πάντως από τους ως τώρα εμπνευστές/ ιδρυτές των μουσείων αυτών δεν διέθετε ειδικευση στον τομέα αυτό, ούτε προηγούμενη εμπειρία.
- Τα Μουσεία για την εκπαίδευση (σε όλες τους τις παραλλαγές και με οποιαδήποτε ονομασία) στην Ελλάδα δεν συνδέονται μεταξύ τους με κανένα τρόπο και δεν συντονίζουν τις δραστηριότητές τους ως τώρα. Το ίδιο πολύ περισσότερο ισχύει για τα ιδρυμένα ανάλογα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

^[1] Βλ. την πολύ ενδιαφέρουσα εισήγηση «Musées et collections universitaires en Europe» του Dominique Ferriot, (professeur des universités au CNAM, membre du bureau du comité international pour les musées universitaires ICOM-UMAC), στο Εθνικό Διυπουργικό Σεμινάριο «Regards sur le patrimoine culturel des universités - Patrimoines artistique, scientifique, ethnologique», που πραγματοποιήθηκε από το Université des sciences et technologies de Lille, στις 1-2 Απριλίου 2004.

^[2] Στην Ευρώπη παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για τα πανεπιστημιακά μουσεία, με εκδόσεις, σεμινάρια και συνέδρια. Το πιο πρόσφατο -που γνωρίζω- με τίτλο «Inventorying and preserving university collections - what for?», έγινε στο Strasbourg (22, 23 & 24 Ιουνίου 2006).

^[3] Π.Δ. 286/ 9-8-96, ΦΕΚ 200/ 27-8-96

^[4] περιοδ. «Εν Βόλω», τχ. 22 / καλοκαίρι 2006, σ. 144

^[5] Για όλα αυτά ο ενδιαφερόμενος μπορεί να δει στο περιοδικό «Εν Βόλω» τχ. 9 / άνοιξη 2003.