

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΑΠΑ ΠΑΝΩΡΑΙΑ
Α.Μ. 9842**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

**Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Από τη φιλοσοφική σκέψη στην Επιστήμη της Αγωγής

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ - ΛΕΚΤΟΡΑΣ

ΜΕΛΗ:

ΓΕΩΡΓΙΤΣΟΓΙΑΝΝΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ - ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΓΚΟΥΣΙΑ-ΡΙΖΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΔΙΔΑΚΤΩΡ

**ΑΘΗΝΑ
2003**

ΠΤΥ
ΠΡΑ

ΠΡΑΠΑ ΠΑΝΩΡΑΙΑ

A.M. 9842

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Από τη φιλοσοφική σκέψη στην Επιστήμη της Αγωγής

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ**

**ΑΘΗΝΑ
2003**

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν πόνημα αποτελεί πτυχιακή μελέτη που πραγματοποιείται στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Η μελέτη πραγματεύεται την ιστορική εξέλιξη της αγωγής στην Ελλάδα, από τα ιδεώδη της αγωγής κατά την εποχή του Ομήρου μέχρι τη σύγχρονη εποχή, κατά την οποία η Παιδαγωγική έχει εξελιχθεί σε αυτόνομο επιστημονικό κλάδο. Επιδίωξη της μελέτης είναι να παρουσιάσει τα στάδια από τα οποία διήλθε η σκέψη περί αγωγής στην Ελλάδα, μέσα από τις απόψεις των αντιπροσωπευτικότερων θεωρητικών της αγωγής. Σε κάθε εποχή, συγκεκριμένοι στοχαστές περιέγραψαν το φαινόμενο της αγωγής, το σκοπό που οραματίστηκαν ότι πρέπει να επιδιώκει, τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται, τους παράγοντες που επηρεάζουν την αγωγή και τον βέλτιστο τρόπο με τον οποίο πιστεύουν ότι μπορεί να επιτευχθεί το επιθυμητό αγωγικό αποτέλεσμα.

Με το θέμα έχουν ασχοληθεί πολλοί παιδαγωγοί. Το γεγονός αυτό αποτελεί πλεονέκτημα, γιατί έχει μελετηθεί καλά. Συνάμα όμως, καθιστά δυσχερή τη συγκέντρωση και οργάνωση του υλικού. Η δυσκολία επιτείνεται, αν αναλογιστεί κανείς, τη χρονική έκταση του θέματος, που συμπίπτει ουσιαστικά με την πορεία του ελληνικού πολιτισμού. Ωστόσο, η ενασχόληση με την ιστορική εξέλιξη της αγωγής περιορίζεται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να δώσει στον αναγνώστη μια συνολική εικόνα της εξέλιξης της αγωγής στην Ελλάδα.

Κλείνοντας, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για τις πολύτιμες συμβουλές τους και τη βοήθειά τους, κατά την εκπόνηση της μελέτης. Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός μου, που με στήριξαν ουσιαστικά με την πρακτική βοήθεια και την ηθική συμπαράστασή τους στο έργο μου.

Αθήνα, Ιούνιος 2003

Πράπα Πανωραία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Εισαγωγή	8
1.1: Αγωγή	8
1.2: Μάθηση-Διδασκαλία	10
1.3: Παιδεία-Μόρφωση	12

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ, ΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ ΚΑΙ ΣΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΑΙ ΛΑΤΙΝΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εισαγωγή	14
2.1: Αρχαίοι Χρόνοι	14
2.1.1 Όμηρος (9ος -8ος αιώνας π.Χ.)	14
2.1.2 Ησίοδος (8ος αιώνας π.Χ.)	15
2.1.3 Σπαρτιατική αγωγή Λυκούργος (8ος-7ος αιώνας π.Χ.)	15
2.1.4 Αθηναϊκή αγωγή Σόλων (639-559 π.Χ.)	16
2.1.5 Πίνδαρος (521-441 π.Χ.) Θέογνις (560-500 π.Χ.)	17
2.1.6 Σοφιστές (5ος αιώνας π.Χ.)	18
2.1.7 Φιλόσοφοι.....	19
2.1.7.1 Πυθαγόρας (570-496 π.Χ.)	19
2.1.7.2 Σωκράτης (470-399 π.Χ.)	19
2.1.7.3 Πλάτων (427-347 π.Χ.)	20
2.1.7.4 Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.)	21
2.1.8 Ρήτορες Ισοκράτης (436-338 π.Χ.)	22
2.2: Ελληνιστικοί Χρόνοι (323-31 π.Χ.)	23
2.3: Ρωμαϊκοί Χρόνοι (30 π.Χ.-324 μ.Χ.)	24
Πλούταρχος (47-127 μ.Χ.)	24
2.4: Βυζαντινοί Χρόνοι (324-1453)	25
2.4.1 Οι Πατέρες της Εκκλησίας	26
2.4.2 Μιχαήλ Ψελλός (1018-1078)	27
2.4.3 Γεώργιος Πλήθων-Γεμιστός (περ. 1360-1452)	27
2.5: Οθωμανική κυριαρχία (1453-1821)	28
2.5.1 Νεοελληνικός Διαφωτισμός (1750-1821)	29
2.5.2. Οι Διδάσκαλοι του Γένους	30
2.5.2.1 Αδαμάντιος Κοραΐς (1743-1833)	30
2.5.2.2 Ευγένιος Βούλγαρης (1716-1806)	30
2.5.2.3 Ιώσηπος Μοισιόδαξ (1730/35-1800)	30

2.5.2.4 Κοσμάς ο Αιτωλός (1714-1779)	31
2.6: Λατινοκρατία	32
2.7: Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα	34

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Εισαγωγή	36
3.1: Jean Jacques Rousseau (1712-1778)	36
3.2: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	37
3.3: Θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως αυτόνομη επιστήμη	40
3.4: Johann Friedrich Herbart (1776-1841)	41
3.5: Σχολείο Εργασίας ή Νέο Σχολείο	43
3.5.1: John Dewey (1859-1952)	44
3.5.2: Georg Kerschensteiner (1854-1932)	46
3.5.3: Maria Montessori (1870-1952)	47
3.5.4: Ovide Decroly (1871-1932)	49
3.5.5: Edouarde Claparède (1878-1940)	50
3.5.6: Άλλα συστήματα	52
3.5.6.1: Dalton plan (1922)	52
3.5.6.2: Winnetka plan (1926)	53
3.5.6.3: Jena plan (1923)	54
3.5.6.4: Summerhill (1924)	54
3.6: Jean Piaget (1896-1980)	56
3.7: Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα	57

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Εισαγωγή	60
4.1: Κατά την περίοδο του Αγώνα και πρώτα χρόνια μετά την απελευθέρωση (1821 κ.ε.)	60
4.2: Ερβαρτιανοί παιδαγωγοί	62
4.2.1: Χαρίσιος Παπαμάρκου (1844-1906)	63
4.2.2: Παναγιώτης Οικονόμου (1851-1931)	63
4.2.3: Σπύρος Μωραΐτης (1848-1917)	64
4.3: Το γλωσσικό ζήτημα και οι συνέπειές του	65
Έννοια του γλωσσικού ζητήματος	65
4.3.1 «Ευαγγελιακά» (1901) «Ορεστειακά» (1903).....	66
4.3.2 Ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910).....	67
4.3.3 Τα «Αθεϊκά του Βόλου» (1914).....	67
4.3.4 Η μεταρρύθμιση του 1917.....	68
4.3.5 Τα «Μαρασλειακά» (1925).....	68
4.3.6 Διάλυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου Αντιπαράθεση Δελμούζου-Γληνού	69
4.3.7 Λύση του γλωσσικού ζητήματος	70
Επιπτώσεις της διγλωσσίας στους μαθητές.....	70
4.4: Εκπρόσωποι του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα	70
4.4.1: Αλέξανδρος Δελμούζος (1880-1956)	71
4.4.1.1 Βασικές αρχές	71

4.4.1.2 Το Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου (1908-1911)	75
4.4.1.3 Καινοτομίες στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου	75
4.4.1.4 Αντιδράσεις – Η Δίκη του Ναυπλίου (1914).....	77
4.4.2: Δημήτρης Γληνός (1882-1943).....	77
4.4.3: Μανόλης Τριανταφυλλίδης (1883-1959).....	80
4.4.4: Μίλτος Κουντουράς (1889-1940)	81
4.4.4.1 Γενικά	81
4.4.4.2 Διδασκαλείο Θηλέων Θεσ/κης (1927-1930)	82
4.4.5: Μιχάλης Παπαμαύρος (1893-1963).....	84
4.4.5.1 Η θητεία του στην εκπαίδευση.....	84
4.4.5.2 Σοσιαλιστική Παιδαγωγική.....	85
4.4.6: Ρόζα Ιμβριώτη (1898-1977).....	86
4.4.6.1 Εκπαιδευτική δράση.....	86
4.4.6.2 Παιδαγωγικές αντιλήψεις.....	88
4.5: Συντηρητικοί παιδαγωγοί.....	89
4.5.1: Νικόλαος Εξαρχόπουλος (1874-1960).....	90
4.5.1.1 Προσφορά στην ελληνική εκπαίδευση.....	90
4.5.1.2 Παιδαγωγικές θέσεις.....	91
4.5.2: Σπύρος Καλλιάφας (1885-1964)	93
4.6: Ευάγγελος Παπανούτσος (1900-1982).....	94
4.6.1 Γενικά.....	94
4.6.2 Η μεταρρύθμιση του 1964.....	95
4.7: Συνοπτική παρουσίαση της Επιστήμης της Αγωγής στην Ελλάδα σήμερα.....	96
4.7.1 Εισαγωγή.....	96
4.7.2 Προεκτάσεις της επιστήμης της αγωγής.....	97
4.7.3 Καινοτομίες του Ελληνικού Εκπ/κού Συστήματος.....	97
Εισαγωγή.....	97
4.7.3.1 Η παρούσα κατάσταση.....	99
4.7.3.2 Διεπιστημονικότητα – Διαθεματικότητα.....	101
4.7.3.3 Ευέλικτη ζώνη.....	103
4.7.3.4 Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική αγωγή....	104
4.7.3.5 Ολυμπιακή Παιδεία.....	106
4.8: Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα.....	107
ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α’ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΕΡΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β’ ΔΟΜΗ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	129
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	131

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της αγωγής κατέχει σημαντική θέση σε κάθε κοινωνία. Εξαίρεση δεν μπορεί να αποτελέσει η ελληνική κοινωνία, που διακρίνεται για την ενασχόλησή της με πνευματικά θέματα. Ήδη από τα αρχαία χρόνια διατυπώνονται σκέψεις για τη σωστή παιδαγωγή των παιδιών, ώστε να ανταποκριθούν στις κοινωνικές επιταγές. Στο πέρασμα των χρόνων, η αγωγή αλλάζει σκοπούς και στόχους, τον τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται, τα μέσα που χρησιμοποιεί, τις αξίες που προβάλλει, ενώ παράλληλα το περιεχόμενο της διευρύνεται και συστηματοποιείται. Η εξέλιξη αυτή αφορά άμεσα στο έργο διαφόρων στοχαστών, που εμφανίστηκαν σε κάθε εποχή, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την αγωγή και διατύπωσαν συγκεκριμένες θέσεις. Η ενασχόληση πολλών και σημαντικών στοχαστών με το θέμα αυτό δηλώνει ουσιαστικά την αγωνία τους για το μέλλον της αυριανής κοινωνίας. Γι' αυτό, έχουν εκφραστεί πολλές θέσεις, ιδέες και αντιλήψεις γύρω από την αγωγή. Το καταστάλαγμα αυτής της σκέψης, όπως διατυπώθηκε όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στον Δυτικό κόσμο, επηρέασε και επηρεάζει ακόμα άμεσα τη σύγχρονη σκέψη για την αγωγή στη χώρα μας. Σήμερα πλέον, η θεώρηση για την αγωγή εκφράζεται μέσα από την Επιστήμη της Αγωγής και διοχετεύεται πιο άμεσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση των σταδίων εξέλιξης της παιδαγωγικής σκέψης, όπως διατυπώθηκε και εφαρμόστηκε στα παιδαγωγικά συστήματα που εμφανίστηκαν στην Ελλάδα καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που έχει στη σημερινή διαμόρφωση της Επιστήμης της Αγωγής. Ειδικότεροι στόχοι της εργασίας είναι η παρουσίαση της σκέψης των θεωρητικών της αγωγής σε θέματα που αφορούν στη σημασία της αγωγής, τις επιδιώξεις της, των μέσων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους, των φορέων της αγωγής και του ρόλου του παιδαγωγού. Ακόμη, επιχειρείται η παρουσίαση της εξέλιξης της παιδαγωγικής στη Δύση μέσα από τα παιδαγωγικά συστήματα που εφαρμόστηκαν, τα οποία επηρέασαν και τη χώρα μας.

Στο παραπάνω πλαίσιο η δομική διάρθρωση της μελέτης έχει ως εξής:

Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η οριοθέτηση των εννοιών της αγωγής, της μάθησης και της διδασκαλίας, της παιδείας και της μόρφωσης. Οι έννοιες αποτελούν θεμελιώδεις παιδαγωγικές έννοιες, που αφορούν άμεσα στο περιεχόμενο της παρούσης εργασίας. Επιπλέον, υπάρχει μια ασάφεια σχετικά με τα όρια της κάθε μιας, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η, κατά το δυνατόν, εννοιολογική διασαφήσή τους.

Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η ιστορική αναδρομή του φαινομένου της αγωγής, από τα ιδεώδη που εκφράζονται στην αρχαία Ελλάδα, στη συνέχεια στο Βυζάντιο, μέχρι την περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

νικής κυριαρχίας και Λατινοκρατίας. Η αναδρομή στηρίζεται στις σκέψεις αντιπροσωπευτικών θεωρητικών της αγωγής, που συντέλεσαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο στην εξέλιξη της αγωγής.

Το τρίτο μέρος αναφέρεται στην εξέλιξη της αγωγής στο Δυτικό κόσμο και στην επιστημονική της θεμελίωση, οπότε γίνεται λόγος για παιδαγωγική επιστήμη. Οι παιδαγωγοί που παρουσιάζονται αντιπροσωπεύουν τις κύριες τάσεις και τα σημαντικότερα συστήματα που εφαρμόστηκαν. Η αναφορά τους κρίνεται αναγκαία, καθώς τα πορίσματα της εξέλιξης αυτής μεταλαμπαδεύτηκαν στην Ελλάδα και αποτέλεσαν το υπόβαθρο για την μετέπειτα εξέλιξη της παιδαγωγικής στη χώρα μας.

Στο τέταρτο, και τελευταίο μέρος, παρουσιάζονται οι παιδαγωγοί που με τη σκέψη τους, και προπαντός με το έργο τους καθόρισαν την πορεία της παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Παράλληλα, αναφέρονται οι εξελίξεις στο γλωσσικό ζήτημα, που επηρέασε άμεσα την εκπαίδευση στη χώρα μας. Το μέρος αυτό, κλείνει με την παρουσίαση της Επιστήμης της Αγωγής στον τόπο μας σήμερα, υπό το πρίσμα των νέων αναγκών, που η Επιστήμη της Αγωγής πρέπει να καλύψει. Έμφαση δίνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, ως το πρακτικό αποτέλεσμα της εξέλιξης της παιδαγωγικής. Παράλληλα, σημειώνονται οι διαμορφούμενες τάσεις.

Στο παράρτημα περιλαμβάνονται τα βιογραφικά στοιχεία των προσωπικοτήτων που οι απόψεις και το έργο τους συνέβαλαν ουσιαστικά στην πρόοδο της Επιστήμης της Αγωγής. Τα στοιχεία αυτά θεωρείται ότι δεν πρέπει να αποτελέσουν συστατικό περιεχόμενο της εργασίας, γιατί δεν εξυπηρετούν ουσιαστικά το σκοπό της. Όμως, κρίθηκε ότι η παράθεσή τους βοηθά τον αναγνώστη, προκειμένου να αποκτήσει μία συνολικότερη εικόνα της ζωής και του έργου των προσώπων αυτών.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην καθημερινή μας επικοινωνία έχουμε την τάση να χρησιμοποιούμε αδιάκριτα, ως συνώνυμα διάφορους όρους για να αποδώσουμε νόημα στον σκοπό, στο περιεχόμενο ή στο αποτέλεσμα της αγωγικής διαδικασίας, όπως αγωγή, μάθηση, παιδεία κ.λ.π. Αν ανατρέξει κανείς στη βιβλιογραφία σχετικά με την παιδαγωγική επιστήμη πολύ εύκολα θα διαπιστώσει ότι ακόμη και στα γραπτά κείμενα υπάρχει σύγχυση και οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται παράλληλα.

Γεγονός είναι ότι τα όρια μεταξύ των θεμελιωδών αυτών παιδαγωγικών ορισμών είναι δυσδιάκριτα και οι εννοιολογικές τους διαφορές αρκετά λεπτές. Το πρόβλημα έχει εντοπιστεί από κάποιους συγγραφείς και έχουν γίνει προσπάθειες αποσαφήνισης των νοημάτων τους.

1.1 ΑΓΩΓΗ

Αναζητώντας κανείς την έννοια μιας λέξης αρχικά προσανατολίζεται σε κάποια λεξικά. Έτσι λοιπόν συναντούμε τον όρο αγωγή ως: α) το απάγειν, το μετακομίζειν, β) το φέρειν μέσα σε κάτι (εισαγωγή) ή το φέρειν προς κάτι (προαγωγή), γ) το άγειν σε κάποιο σημείο, καθοδήγηση, διεύθυνση και δ) ανατροφή, μόρφωση, συμπεριφορά, τρόπος του ζην (Σταματάκος, x.x.:24). Ακόμα, σε λεξικό συνωνύμων συναντούμε το λήμμα αγωγή ως ανατροφή (Δαγκιτοής, 1986:8-9).

Ο Hubert, στη «Γενική Παιδαγωγική» του, αναφέρει πλήθος ορισμών της αγωγής που έχουν δοθεί κατά καιρούς. Μέσα από την πληθώρα των ορισμών αυτών εντοπίζει τα κοινά στοιχεία τους που είναι:

- ο περιορισμός της αγωγής στο ανθρώπινο είδος,
- η αγωγή ως επίδραση που ασκείται από ένα ον σ' ένα άλλο και ιδιαίτερα από έναν ενήλικο σ' ένα νέο ή ακόμη από μια γενεά, που έφτασε στην ωριμότητα, στη γενεά που ακολουθεί,

-ο προσανατολισμός της αγωγής σε κάποιο σκοπό για επιτυχία, και -ότι ο σκοπός αυτός αναλύεται στην απόκτηση μερικών γενικών διαθέσεων.

Συνθέτοντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά δίνει ένα προσωρινό και τυπικό ορισμό για την αγωγή:

«Η αγωγή είναι το σύνολο των ενεργειών και των επιδράσεων, που ασκούνται εκούσια από ένα ανθρώπινο ον σ' ένα άλλο ανθρώπινο ον, και κατά βάση από έναν ενήλικο σ' ένα νέο, και που προσανατολίζονται προς ένα σκοπό, ο οποίος συνίσταται στη διαμόρφωση στο νεαρό άτομο των κάθε είδους διαθέσεων, που αντιστοιχούν στους σκοπούς, για τους οποίους προορίζεται, όταν ωριμάσει» (Hubert, 1959:28-29).

Αν αναζητήσουμε την προέλευση της λέξης βλέπουμε ότι η «αγωγή» προέρχεται από το ρήμα άγω, που σημαίνει οδηγώ, έχω κάτι μπροστά μου και ωθώ αυτό προς ορισμένο σκοπό το οποίο βρίσκεται μακριά μου. Ως εκ τούτου έχει διττή σημασία: αφενός κατευθύνεται κάτι προς ένα σκοπό και αφετέρου απομακρύνεται από τον οδηγό προς επίτευξη του σκοπού. Άρα, η αγωγή σε τελική ανάλυση είναι η απελευθέρωση, η υποβοήθηση προς την αυτενεργό κίνηση και η αυτοεκδίπλωση. Η έννοιά της, λοιπόν, διαφοροποιείται από αυτή του ρήματος φέρω που σημαίνει μεταφέρω ή ρυμουλκώ και αφορά σε άψυχα αντικείμενα. Στα γερμανικά η αγωγή έχει τον όρο Erziehung (εκ της ρίζας Zug=ζυγός), άρα η αγωγή σημαίνει ολκή, τράβηγμα σε μένα. Συμπερασματικά, συνθέτοντας τα παραπάνω φαίνεται ότι υπάρχουν και οι δύο έννοιες που διαφοροποιούνται ως εξής: α) η ενεργητικότερη, δηλαδή η αγωγή ως επικουρία του αγομένου προς αυτοτελή περαιτέρω πορεία και ανάπτυξη και β) η παθητικότερη, δηλαδή η αγωγή ως συνεχή έλξη του αγόμενου ως συρόμενου και εξαρτημένου από τις προθέσεις και τις επιθυμίες του άγοντος. Την πρώτη έννοια της αγωγής συναντούμε στο αρχαίο αθηναϊκό πρότυπο, ενώ τη δεύτερη στο σπαρτιατικό πρότυπο αγωγής.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να ορίσουμε την αγωγή ως την έλλογη και σκόπιμη εκείνη ενέργεια ή και επίδραση την οποία ασκεί ο ένας εκ των παραγόντων της αγωγής -ο διδάσκων- επί του άλλου -του διδασκομένου- ανεξαρτήτως ηλικίας με σκοπό, αφενός μεν τη μετάδοση γνώσεων, αφετέρου τη μόρφωση του χαρακτήρα του ανθρώπου. Σε τελική ανάλυση δηλαδή η αγωγή προσανατολίζεται προς τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Μαρκαντώνης, 1986:5-9).

Η αγωγή όμως έχει διευρύνει τη σημασία της και πέρα από τη στενή σχέση ενήλικου-ανήλικου, παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου όπως υποστήριζε η παραδοσιακή παιδαγωγική. Μπορεί να διακριθεί σε: α) κατά σύστημα (ή κατά σχέδιο) αγωγή, που πραγματοποιείται στους διάφορους τύπους εκπαιδευτηρίων και β) σε ελεύθερη αγωγή, που πραγματοποιείται με την αλληλεπίδραση μέσα στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992:19).

Σε μια πιο ευρεία προσέγγιση αναφέρεται στις επιδράσεις του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος γενικότερα (Παιδαγωγική

Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 1991:65) με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται ένα ευρύ πλέγμα από πολύπτυχες διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές ξεπερνούν τα όρια των προγραμματισμένων και μεθοδευμένων δραστηριοτήτων (Ξωχέλλης, 1999:11 κ.ε.) και απευθύνονται σε όλες τις φάσεις της ζωής του ανθρώπου, από το χρόνο της σύλληψης, κύησης και γέννησής του ως την προχωρημένη γεροντική ηλικία (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992:19, Ρήγας, 1997:13).

Η αγωγή, όπως ορίστηκε παραπάνω, και τα προβλήματά της αποτελούν το ερευνητικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής Επιστήμης ή της Επιστήμης της Αγωγής. (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992:19, Ρήγας, 1997:13). Διευρύνοντας την έννοια της αγωγής από το στενό πεδίο του αναπτυσσόμενου ανθρώπου στο επίπεδο του ανθρώπου γενικότερα ο όρος «Επιστήμη της Αγωγής» φαίνεται πιο δόκιμος.

1.2 ΜΑΘΗΣΗ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ακολουθώντας την ίδια συλλογιστική πορεία για την ανεύρεση του περιεχομένου της έννοιας «μάθηση» ανατρέχουμε καταρχήν σε λεξικό. Βρίσκουμε λοιπόν ότι της δίνεται η σημασία αφενός μεν της πράξης του «μανθάνειν», η απόκτηση γνώσεων, αφετέρου δε η επιθυμία ή η δύναμη (ικανότητα) προς μάθηση (Σταματάκος, κ.κ.:592), ενώ εμφανίζεται και ως συνώνυμη με την πείρα (Δαγκιτοής, 1986:264).

Από αναζήτηση σε πιο εξειδικευμένα πονήματα διαπιστώνουμε τα εξής: Η μάθηση θεωρείται ως η προσπάθεια που καταβάλλει ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος να αποκτήσει εμπειρίες ή τύπους συμπεριφοράς για να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Μάλιστα το σύνολο των δραστηριοτήτων αγωγής και μάθησης ονομάζεται «παιδαγωγική διαδικασία» και αποτελεί το αντικείμενο της παιδαγωγικής (Ξωχέλλης, 1999:11 κ.ε.) Η έμφαση δε ανάμεσα στη μάθηση και στην παραγόμενη αγωγή αποτέλεσε την κύρια διάκριση ανάμεσα στην παραδοσιακή και στη νέα παιδαγωγική¹ (Φράγκος, 1991:69).

Η μάθηση αποτελεί αντικείμενο, εκτός της επιστήμης της αγωγής, και της ψυχολογίας, καθώς και της παιδαγωγικής ψυχολογίας. Οι ερευνητές της τελευταίας δίνουν μια ιδιαίτερη διάσταση στον όρο μάθηση.

Η μάθηση συνδέεται με τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, αλλά και με το περιβάλλον του. Υιοθετώντας τον ορισμό του Stones²

¹ Για το θέμα αυτό ο Ντιούι έλεγε «θα ήταν γελοίος ένας έμπορος που θα έλεγε ότι πούλησε πολλά προϊόντα αν κανείς δεν αγόραζε από αυτά. Αλλά ίσως υπάρχουν δάσκαλοι που σκέφτηκαν ότι εργάστηκαν καλά, ανεξάρτητα από όσα οι μαθητές έμαθαν. Ανάλογα σκεπτόμενος ο Κιλπάρτικ επισήμαινε: «δεν έχουμε διδάξει εφόσον ο μαθητής δεν έχει μάθει τίποτα». (βλ. Φράγκου, 1999:268)

² Stones, E. (1978). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης. σ.σ. 51

διαπιστώνουμε ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία που αποβλέπει στην απόκτηση εμπειρίας, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ολόκληρη η δραστηριότητα του ανθρώπου ή ζώου, όταν αντιδρά στις ποικίλες καταστάσεις της ζωής. Το σύνολο της νέας αντιδραστικής ικανότητας του ατόμου σχετίζεται με τη συμπεριφορά του που έχει τροποποιηθεί με βάση τη νέα εμπειρία. Για το λόγο αυτό λέγεται ότι η μάθηση συμβαίνει σ' ένα οργανισμό, όταν η δραστηριότητα αυτού του οργανισμού επιφέρει μια σχετικά σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά του (Δανασσή-Αφεντάκη, 2000:19).

Όμως τον πλέον αποδεκτό ορισμό, από το πλήθος των ορισμών που δίνονται για τη μάθηση, μας δίνει ο Gagné³: «Μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθεί τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μάλλον μόνιμο τρόπο έτσι, ώστε η ίδια τροποποίηση να μη χρειαστεί ξανά σε κάθε ανάλογη περίπτωση». Ωστόσο, χρήσιμο θεωρείται να αναφερθούν τα χαρακτηριστικά της μάθησης στα οποία συμφωνούν όλοι οι ερευνητές:

- Μάθηση είναι χαρακτηριστικό όχι μόνο των ανθρώπων αλλά και όλων των ζωντανών οργανισμών (σε αντίθεση με την αγωγή).
- Διαδικασία της μάθησης δεν είναι δυνατό να γίνει άμεσα αντιληπτή στην ολότητά της, αλλά εκείνο που γίνεται αντιληπτό είναι το αποτέλεσμα της.
- Μάθηση μπορεί να διευκολυνθεί από ορισμένες συνθήκες.
- Μάθηση επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν είτε στο υποκείμενο που μαθαίνει, είτε στην κατάσταση που λαμβάνει χώρα η μάθηση.
- Στη διαδικασία της μάθησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και νευροφυσιολογικοί παράγοντες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001:18-20).

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να αναπτυχθούν τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τη σχέση μεταξύ μάθησης και διδασκαλίας.

Αρχικά, κύρια πηγή μάθησης ήταν η εμπειρία ζωής, δηλαδή η μάθηση μπορεί να λάβει χώρα ανεξάρτητα από τη διδασκαλία. Προέκυψε όμως η ανάγκη να διευκολυνθεί και να επιταχυνθεί η μάθηση, γι' αυτό θεσμοθετήθηκαν ιδρύματα που προσφέρουν τη συσσωρευμένη εμπειρία των παλαιότερων γενεών στους νεότερους προκειμένου να την αξιοποιήσουν κατάλληλα. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η παροχή της γνώσης αυτής είναι η διδασκαλία. Επιδίωξη, λοιπόν, της διδασκαλίας είναι η μάθηση, χωρίς να είναι απαραίτητο ότι πετυχαίνει πάντα στο σκοπό της. Πραγματοποιείται δηλαδή διδασκαλία χωρίς να συντελείται ταυτόχρονα και μάθηση. Εκείνος που μεταβάλλει τη διδασκαλία σε μάθηση δεν είναι ο δάσκαλος, αλλά ο μαθητής. Από τον ορισμό του Gagné⁴: «Διδασκαλία είναι το σύνολο των ενεργειών που θα κάνει ο δάσκαλος με σκοπό

³ Gagné, M. R. (1975a). *Essential of Learning for Instruction*. Hinsdale: Dryden Press. p. 5

⁴ Gagné, M. R. (1975) *Essential of Learning for Instruction*. Hinsdale: Dryden Press. p. 2

να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση» (Κασσωτάκης & Φράγκος, 2001:30-33, Φλουρής, 1995:27-29). Φαίνεται καθαρά και η διαφορά της αντίληψης της διδασκαλίας στην παραδοσιακή και στην νέα παιδαγωγική. Στην πρώτη ο δάσκαλος έχει το ρόλο της αυθεντίας που μεταδίδει γνώσεις στο μαθητή, ενώ στη δεύτερη ο ρόλος του δασκάλου είναι υποβοηθητικός της μάθησης.

Συμπερασματικά, είναι καταφανής η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μάθηση και στη διδασκαλία. Είναι δύο έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται, ενώ παράλληλα η κάθε μία διατηρεί τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της. Έτσι, η διδασκαλία είναι μια ενέργεια που εκπορεύεται από το δάσκαλο και αφομοιώνεται από το μαθητή, ενώ η μάθηση είναι μια άλλη ενέργεια που κάνει ο μαθητής υποβοηθούμενος από το δάσκαλο (Φράγκος, 1999:269).

1.3 ΠΑΙΔΕΙΑ – ΜΟΡΦΩΣΗ

Από τις έννοιες που προσπαθούμε να συλλάβουμε η παιδεία και η μόρφωση φαίνεται να είναι οι πιο δύσκολες στην οριοθέτησή τους και να προκαλούν τη μεγαλύτερη σύγχυση. Για το λόγο αυτό γίνεται η παράθεση των συγκεκριμένων απόψεων που έχουν διατυπωθεί αυτούσια.

Κατά την ίδια συλλογιστική πορεία που ακολουθήσαμε για τον ορισμό του περιεχομένου των εννοιών της αγωγής και της μάθησης αναζητούμε το περιεχόμενο της έννοιας «παιδεία». Έτσι, η παιδεία εμφανίζεται ως η διατροφή (σωματική ανατροφή) του παιδιού ή η ψυχική ανατροφή, η διδασκαλία, η εκπαίδευση, η νεότητα, η νεολαία, η παιδική ηλικία, καθώς και το εργόχειρο (Σταματάκος, x.x.:728). Ακόμη, θεωρείται συνώνυμη των εννοιών μόρφωση και φώτα (Δαγκιτσιής, 1986:323). Επιπρόσθετα σημειώνεται ότι παιδεία είναι είτε συνώνυμο με την αγωγή και τη μάθηση, είτε δηλώνει το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής διαδικασίας, άρα ταυτίζεται με τη μόρφωση, είτε τέλος περιλαμβάνει τις προσπάθειες που καταβάλλει η Πολιτεία για την οργάνωση τη παιδαγωγικής διαδικασίας, αυτό που ονομάζουμε εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 1999:11 κ.ε.).

Σύμφωνα με μια άποψη από το χώρο της παιδαγωγικής, η παιδεία είναι μια πλατιά έννοια που περιλαμβάνει όλα τα σχετικά με τα ιδεώδη ζωής και δράσης του ανθρώπου, με τις αξίες και τις αρχές, τις παραδόσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς και το σύνολο της πολιτισμικής δημιουργίας, ως μορφωτικού συστήματος αγαθών σε επίπεδο εθνικό, υπερεθνικό και οικουμενικό. Από την άλλη η μόρφωση περιλαμβάνει τη δράση ενδοσχολικών ή εξωσχολικών, κυρίως κοινωνικομορφωτικών ιδρυμάτων, οργανισμών, εντύπων, μέσων μαζικής ενημέρωσης κ.ο.κ., που ασκούν αναμφισβήτητη μορφωτική επίδραση σε άτομα και ομάδες (Μαρκαντώνη, 1991:2475).

Σε άλλες περιπτώσεις η παιδεία εμφανίζεται ως συνώνυμη της μόρφωσης. Παιδευμένος ή μορφωμένος είναι ο άνθρωπος του οποίου ο νους, ο χαρακτήρας και οι ευαισθησίες έχουν εμπλουτισθεί,

εκλεπυνθεί και διαμορφωθεί από τις διάφορες μορφές των γνώσεων και τις άλλες πνευματικές κατακτήσεις του πολιτισμού μας. Αυτός είναι και ο σκοπός των μορφωτικών ιδρυμάτων αν και ο άνθρωπος παιδεύεται όχι μόνο στους χώρους των μορφωτικών ιδρυμάτων αλλά και έξω από αυτά. Η Πολιτεία μορφώνει το νου, το χαρακτήρα και τις ευαισθησίες των πολιτών της. Ως εκ τούτου, η παιδεία δεν μπορεί να έχει σκοπούς, αφού η ίδια είναι αποτέλεσμα και απώτερος σκοπός των παιδευτικών διαδικασιών, δηλαδή της εκπαίδευσης. Επομένως γίνεται φανερή η διαφορά μεταξύ της αγωγής και της παιδείας. Η αγωγή, όπως αναλύθηκε ήδη, έχει άμεση σχέση με το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου, ενώ η παιδεία και η μόρφωση εκφράζει την πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, δηλαδή την απόκτηση των χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν παραπάνω (Καζεπίδης, 1991:105 κ.ε.).

Μια ιδιαίτερη χροιά που δίνεται στην έννοια της παιδείας είναι ο διαχρονικός χαρακτήρας της που εκφράζεται με τον όρο «διά βίου παιδεία». Η έκφραση διά βίου σημαίνει την ισόβια επιδίωξη της παιδείας. Ο όρος, μεταξύ άλλων, εκφράζει την ολοκλήρωση της καταξίωσης του ανθρώπου στην εξελικτική πορεία της ανθρωπότητας (Νικηταρά, 2001:72).

2.1 ΑΡΧΑΙΑ ΧΡΟΝΑ

2.1.1 Όψεις 8^{ης} - 9^{ης} αιώνα π.Χ.

Οι πρώτες πληροφορίες για την αρχαία παιδεία προκύπτουν από αρχαία ελληνικά έργα όπως «Οδύσσεια» και «Ιλιάδα». Σε αυτά τα έργα γίνεται αναφορά στην παιδεία των Αχαιών, η οποία τους τον έκανε να είναι τόσο δυνατοί και να κερδίζουν τον πόλεμο. Στην «Οδύσσεια», η παιδεία των Αχαιών περιγράφεται ως μια διαδικασία που τους έδωσε την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής. Στην «Ιλιάδα», η παιδεία των Αχαιών περιγράφεται ως μια διαδικασία που τους έδωσε την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής. Στην «Οδύσσεια», η παιδεία των Αχαιών περιγράφεται ως μια διαδικασία που τους έδωσε την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής. Στην «Ιλιάδα», η παιδεία των Αχαιών περιγράφεται ως μια διαδικασία που τους έδωσε την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ, ΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ ΚΑΙ ΣΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΑΙ ΛΑΤΙΝΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιστορική έρευνα είναι ένα από τα είδη της ποιοτικής έρευνας με μεγάλη σημασία για την επιστήμη της αγωγής. Με βάση τα πορίσματα της ιστορικής έρευνας γνωρίζουμε το παρελθόν, κατανοούμε το παρόν και μπορούμε να κάνουμε προβλέψεις για το μέλλον (Αθανασίου, 2000:224).

Η αφετηρία της ιστορίας της αγωγής ταυτίζεται με την αφετηρία του ανθρώπινου πολιτισμού. Γι' αυτό, όλες σχεδόν οι ιστορίες της αγωγής έχουν ως εναρκτήριο κεφάλαιο την αγωγή στην αρχαιότητα. Ιδιαίτερα η ιστορία της ελληνικής αγωγής κατά την αρχαιότητα θεωρείται ως η κοινή αφετηρία για την εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψεις στον επονομαζόμενο δυτικό κόσμο, δηλαδή στις χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής. Η αφετηρία και η εξέλιξη της αγωγής των ανατολικών λαών, όπως οι Κινέζοι, οι Ινδοί, οι Εβραίοι κ.ά. αφενός μεν διαφέρει αισθητά (Μαρκαντώνης, 1986:36) αφετέρου δε δεν άσκησε επιρροή στην εξέλιξη της αγωγής στο δυτικό κόσμο.

2.1 ΑΡΧΑΙΟΙ ΧΡΟΝΟΙ

2.1.1 Όμηρος (9^{ος} – 8^{ος} αιώνας π.Χ.)

Οι πρώτες πληροφορίες για την αγωγή των νέων εμφανίζονται στα αρχαία ομηρικά έπη «Ιλιάδα» και «Οδύσσεια». Ως πρότυπα προς μίμηση παρουσιάζονται το ήθος του Αχιλλέα, η φιλία προς τον Πάτροκλο, η παιδαγωγική συμπεριφορά του σοφού Κενταύρου Χείρωνα, το πολυμήχανο του Οδυσσέα, η άριστη συμπεριφορά του Τηλέμαχου, ως υιού και της Πηνελόπης ως συζύγου (Κοσμόπουλος, 1985:63, Μαρκαντώνης, 1986:38). Ακόμη, η ευσέβεια προς τους θεούς, η αγάπη προς την πατρίδα και η προσήλωση προς την οικογένεια είναι αρετές που πρέπει να κατέχει ο ομηρικός ήρωας. Φυσι-

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ, ΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ ΚΑΙ ΣΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΑΙ ΛΑΤΙΝΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιστορική έρευνα είναι ένα από τα είδη της ποιοτικής έρευνας με μεγάλη σημασία για την επιστήμη της αγωγής. Με βάση τα πορίσματα της ιστορικής έρευνας γνωρίζουμε το παρελθόν, κατανοούμε το παρόν και μπορούμε να κάνουμε προβλέψεις για το μέλλον (Αθανασίου, 2000:224).

Η αφετηρία της ιστορίας της αγωγής ταυτίζεται με την αφετηρία του ανθρώπινου πολιτισμού. Γι' αυτό, όλες σχεδόν οι ιστορίες της αγωγής έχουν ως εναρκτήριο κεφάλαιο την αγωγή στην αρχαιότητα. Ιδιαίτερα η ιστορία της ελληνικής αγωγής κατά την αρχαιότητα θεωρείται ως η κοινή αφετηρία για την εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης στον επονομαζόμενο δυτικό κόσμο, δηλαδή στις χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής. Η αφετηρία και η εξέλιξη της αγωγής των ανατολικών λαών, όπως οι Κινέζοι, οι Ινδοί, οι Εβραίοι κ.ά. αφενός μεν διαφέρει αισθητά (Μαρκαντώνης, 1986:36) αφετέρου δε δεν άσκησε επιρροή στην εξέλιξη της αγωγής στο δυτικό κόσμο.

2.1 ΑΡΧΑΙΟΙ ΧΡΟΝΟΙ

2.1.1 Όμηρος (9^{ος} – 8^{ος} αιώνας π.Χ.)

Οι πρώτες πληροφορίες για την αγωγή των νέων εμφανίζονται στα αρχαία ομηρικά έπη «Ιλιάδα» και «Οδύσσεια». Ως πρότυπα προς μίμηση παρουσιάζονται το ήθος του Αχιλλέα, η φιλία προς τον Πάτροκλο, η παιδαγωγική συμπεριφορά του σοφού Κενταύρου Χείρωνα, το πολυμήχανο του Οδυσσέα, η άριστη συμπεριφορά του Τηλέμαχου, ως υιού και της Πηνελόπης ως συζύγου (Κοσμόπουλος, 1985:63, Μαρκαντώνης, 1986:38). Ακόμη, η ευσέβεια προς τους θεούς, η αγάπη προς την πατρίδα και η προσήλωση προς την οικογένεια είναι αρετές που πρέπει να κατέχει ο ομηρικός ήρωας. Φυσι-

κά, η πολεμική αρετή έρχεται στο προσκήνιο της αγωγής των νέων της ομηρικής εποχής, αλλά δεν παραγνωρίζεται η σημασία της απόκτησης και των υπολοίπων αρετών (Ρήγας, 1993:18).

Επιγραμματικά, ο σκοπός της αγωγής κατά την εξεταζόμενη εποχή παρουσιάζεται στην Ιλιάδα, όταν ο γιος του Ιππόλοχου λέει ποια παραγγελία του έδωσε ο πατέρας του όταν τον έστειλε στην Τροία: «αιέν αριστεύειν και υπείροχον έμμεναι άλλων», δηλαδή «να είμαι πάντα πρώτος και να ξεπερνάω του άλλους» (Ζ 208). Άρα, το ιδεώδες της αγωγής κατά τους χρόνους του Ομήρου είχε *ηρωικό* χαρακτήρα με τα στοιχεία που αναφέραμε (Κοσμόπουλος, 1985:63, Ρήγας, 1993:22).

Ο σκοπός της αγωγής ήταν ίδιος για όλους, ωστόσο ο τρόπος αγωγής του λαού διέφερε από εκείνο της αριστοκρατίας.

Τα παιδιά του λαού παιδαγωγούνταν μέσα στην οικογένεια από τον πατέρα, που αναλάμβανε την ανατροφή των αγοριών και τη μητέρα που αναλάμβανε την ανατροφή των κοριτσιών. Η αγωγή είχε πρακτική αξία για την καθημερινότητά τους. Τα παιδιά μιμούνταν τους μεγαλύτερους και ακολουθούσαν αβίαστα το παράδειγμά τους συμμετέχοντας στις διάφορες εκδηλώσεις της καθημερινής τους ζωής.

Από την άλλη πλευρά οι γόννοι της αριστοκρατικής τάξης παιδαγωγούνταν από τους σοφούς (μυθικούς) Κένταυρους, όπως ο Φοίνιξ και ο Χείρων. Οι νέοι εξασκούνταν στη ρητορεία, την ανδρεία, τη μετριοφροσύνη, τη φιλοξενία και την εγκράτεια ώστε να αποκτήσουν χρηστή συμπεριφορά (Γιαννικόπουλος, 1999:7-12).

2.1.2 Ησίοδος (8^{ος} αιώνας π.Χ.)

Ο Ησίοδος εκφράζει της απόψεις του περί αγωγής, κυρίως στο έργο του «Έργα και Ημέραι». Η εργασία γενικά και η γεωργική εργασία ειδικότερα θεωρείται μεγάλη τιμή, ενώ η δικαιοσύνη και η ευσέβεια προς τους θεούς οδηγεί τον άνθρωπο στην ευδαιμονία. Αναδεικνύεται, λοιπόν, ένα νέο ιδεώδες που είναι το *γεωργικό ιδεώδες*.

Η μεταστροφή αυτή εξηγείται αν ληφθεί υπόψη ότι κατά την εποχή του Ησίοδου οι πολεμικές συρράξεις έχουν λάβει τέλος και τώρα ανάγκη είναι η σταθεροποίηση της κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης που θα έρθει μέσα από την εργασία και τη δικαιοσύνη. Η ευσέβεια προς του θεούς και η υπακοή στο θείο (άγραφο) νόμο παραμένει ύψιστο καθήκον κάθε πολίτη (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992:217, Μαρκαντώνης, 1986:39).

2.1.3 Σπαρτιατική αγωγή Λυκούργος (8^{ος} - 7^{ος} αιώνας π.Χ.)

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σπάρτης θεσμοθετήθηκε, σύμφωνα με την παράδοση, από το νομοθέτη της πόλης-κράτους, Λυ-

κούργου. Πρόκειται, κατά κοινή ομολογία, για ένα πολύ σκληρό σύστημα εκπαίδευσης, όπως άλλωστε και όλη η νομοθεσία του Λυκούργου.

Οι Σπαρτιάτες μάθαιναν να πολεμούν άξια, να είναι γενναίοι, ασκούσαν ομαδικά στη σκληραγωγία και στη λιτότητα, είχαν τυφλή υπακοή στους νόμους, απέδιδαν σεβασμό στους πρεσβύτερους και διακρίνονταν για την κόσμια, σύμφωνα με τα ήθη της εποχής, συμπεριφορά τους, όπως ήταν η λακωνικότητα. Έτσι, από το έβδομο έτος της ηλικίας τους, αγόρια και κορίτσια, παραδίδονταν στον παιδονόμο που είχε την ευθύνη της επιτήρησής τους, αλλά μέριμνα για την αγωγή τους είχε και όλη η πολιτεία της Σπάρτης, ενώ παράλληλα προβλέπονταν αυστηρότατες ποινές σε αυτούς που θα παρέβαιναν του νόμους. (Γιαννικόπουλος, 1999:24 κ.ε., Kazamias & Mas-sialas, 1965:20)).

Ο σκοπός της αγωγής των Σπαρτιατών ήταν *στρατιωτικός*. Τα αγόρια έπρεπε να γίνουν άριστοι πολεμιστές αφιερωμένοι στην πατρίδα και τα κορίτσια να γεννήσουν ρωμαλέα παιδιά και να τα αναθρέψουν σωστά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μέχρι να παραδοθούν στην πολιτεία. Χαρακτηριστική είναι η φράση: «έκαστος ανήρ γεννάται όχι δι' εαυτόν αλλά διὰ την πατρίδα του» (Κοσμόπουλος, 1985:64-65, Μαρκαντώνης, 1986:40, Ρήγας, 1993:24-28).

Ο λόγος που η Σπάρτη είχε θεσμοθετημένο ένα τόσο τραχύ σύστημα αγωγής και το εφαρμόζε με ιδιαίτερη αυστηρότητα ήταν για να εξασφαλίσει μία από τις κύριες επιδιώξεις της ως πόλη-κράτος, την αυτονομία. Η θέση της Σπάρτης ήταν μια μικρή εύφορη περιοχή ανάμεσα σε βουνά την οποία εποφθαλμιούσαν άλλες γειτονικές και μη πόλεις-κράτη. Παράλληλα, υπήρχε έντονη η απειλή εσωτερικών αναταραχών λόγω των ειλώντων, καθώς οι τελευταίοι ήταν αρκετοί σε αριθμό σε σχέση με τους Σπαρτιάτες. Στο βωμό του συμφέροντος της πόλης-κράτους θυσιάζονταν το προσωπικό στοιχείο του κάθε Σπαρτιάτη.

2.1.4 Αθηναϊκή αγωγή Σόλων (639-559 π.Χ.)

Στον αντίποδα του σπαρτιατικού συστήματος αγωγής βρίσκεται το αθηναϊκό. Νομοθέτης της αθηναϊκής κοινωνίας είναι ο Σόλων ο οποίος δίνει ιδιαίτερη σημασία στο μέτρο (Μαρκαντώνης, 1986:42).

Οι Αθηναίοι έδιναν ιδιαίτερη αξία στην ηθική διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου. Για να εξασφαλιστεί αυτή έπαιρναν τα ακόλουθα μέτρα:

- Τα παιδιά εποπτεύονταν από τον παιδαγωγό ο οποίος τα συνόδευε παντού, ακόμα και στους δασκάλους τους.

- Επειδή πίστευαν ότι η ηθικοποίηση του ατόμου ξεκινά από νωρίς, φρόντιζαν να καλλιεργούν στα παιδιά αγαθές έξεις από μικρή ηλικία (αντίληψη που δεν απέχει από τις σύγχρονες αντίληψεις).

-Τέλος, έχοντας συνειδητοποιήσει την παιδαγωγική σημασία της μίμησης των προτύπων φρόντιζαν ώστε οι νέοι να έρχονται σε επαφή με αξιόλογα άτομα και να αποφεύγουν τις συναναστροφές με αναξιόπιστα άτομα. Για την επιλογή των προσώπων υπεύθυνος ήταν ο παιδαγωγός (Γιαννικόπουλος, 1999:60-62)

Απώτερος σκοπός της αγωγής των Αθηναίων ήταν το κλασικό ιδεώδες του «καλού καγαθού πολίτη». Το πρώτο σκέλος, ο «καλός καγαθός» αναφέρεται στη σύμμετρη ανάπτυξη σώματος και πνεύματος, να είναι δηλαδή ωραίοι στο σώμα και αγαθοί στην ψυχή. Το δεύτερο σκέλος «ο καλός πολίτης» αναφέρεται στη δημοκρατική αγωγή του ατόμου, που πρέπει να αρχίζει από την παιδική ηλικία, και το ενδιαφέρον που πρέπει να παρουσιάζει για τα δημόσια πράγματα και να συμβάλλει στην προαγωγή τους. Η ανάπτυξη αυτής της ιδεώδους προσωπικότητας πραγματοποιείται μέσα σε κλίμα προσωπικής ελευθερίας των πολιτών, ώστε να αποβούν χρηστά μέλη της κοινωνίας. Δυστυχώς, τα παραπάνω αφορούν μόνο στους ελεύθερους Αθηναίους πολίτες, καθώς στη δημοκρατική Αθήνα δεν λαμβάνεται μέριμνα για την αγωγή των γυναικών και των δούλων (Κοσμιόπουλος, 1985:67-70, Ρήγας, 1993:32 κ.ε.).

2.1.5 Πίνδαρος (521-441 π.Χ.) Θέογνις (560-500 π.Χ.)

Την εποχή που έζησαν οι λυρικοί ποιητές Πίνδαρος και Θέογνις η ειρήνη έχει παγιωθεί και εμφανίζονται διαφοροποιημένα τα πρότυπα αγωγής. Πέρα από την ανδρεία και τη δικαιοσύνη υμνούνται η ψυχική ευγένεια, ο πλούτος και η σοφία.

Ο Πίνδαρος υμνεί την Ησυχία, δηλαδή την Ειρήνη. Ως ο σημαντικότερος παράγων της ανθρώπινης ευδαιμονίας θεωρείται η ηρεμία και η συνεχής ησυχία, η φιλοφρόνηση και μετριότητα, η επιείκεια και πραότητα, η ηπιότητα και φιλανθρωπία. Παράλληλα, για τον Πίνδαρο η ευγένεια είναι θετική απόρροια της αρετής, ενώ σοφός είναι εκείνος που γνωρίζει από τη φύση του πολλά. Κατά συνέπεια η φυσικές καταβολές του ανθρώπου παίζουν σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα εξέλιξή του. Άλλωστε, πιστεύει ότι μόνο οι «φύσει καλοί», δηλαδή όσοι έχουν ευγενή, αριστοκρατική καταγωγή δύναται να αποβούν άριστοι κάτοχοι των αρετών. Οι άλλοι μπορούν να διδαχθούν τις αρετές με προσπάθεια και κόπο, αλλά θα μείνουν άκαρπες.

Ο Θέογνις υποστηρίζει ότι μεγάλη αξία έχει η ανδρεία, μάλιστα όταν συνυπάρχει με το σωματικό κάλλος και αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον πλούτο, που έχει την ικανότητα να μεταβάλλει τον καλό σε αγαθό. Κατ' αντιποικία με τον Πίνδαρο πρεσβεύει ότι αγαθός είναι ο ευγενικής καταγωγής, άρα η αρετή είναι έμφυτη και δεν μπορεί να αποκτηθεί με φροντίδα και διδασκαλία. Εν τούτοις δέχεται τη δύναμη των εξωτερικών επιδράσεων γι' αυτό ο ευγενής πρέπει να αποφεύγει τη συναναστροφή με κακούς.

Το ιδεώδες λοιπόν που προβάλλεται μέσα από τις πεποιθήσεις των λυρικών αυτών ποιητών είναι το *αριστοκρατικό* (Δανασστής-Αφεντάκης, 1992:220-221, Μαρκαντώνης, 1986:49-52).

2.1.6 Σοφιστές (5^{ος} αιώνας π.Χ.)

Κατά τον 5^ο αιώνα π.Χ. διαφάνηκε η ανάγκη αγωγής πέραν της στοιχειώδους εκπαίδευσης, πέρα από την ανάγνωση και τη γραφή. Το αίτημα αυτό έρχονται να εκπληρώσουν οι Σοφιστές, όπως ο Πρωταγόρας, ο Γοργίας, ο Ιππίας, ο Αντιφών κ.ά., που διδάσκουν έναντι αδράς αμοιβής. Πρεσβεύοντας το «διδασκόν της αρετής» και την παντοδυναμία της αγωγής ανέτρεψαν την παλιά αντίληψη για την αρετή που την ήθελε κληρονομικό προνόμιο μόνο της αριστοκρατίας. Ο καθένας τώρα μπορεί να γίνει αγαθός. Φυσικά δεν παραγνώριζαν τελείως τις φυσικές προδιαθέσεις (Γιαννικόπουλος, 1999:152-153, Μαρκαντώνης, 1986:54-58, Ρήγας, 1993:51-54).

Οι Σοφιστές θέτουν συγκεκριμένους στόχους, ώστε να κάνουν το μαθητή τους δεκτικό της αρετής. Πρώτος στόχος τους είναι να κάνουν το μαθητή «καλύτερο». Θέλουν δηλαδή να μεταβάλουν την παρούσα κατάσταση του μαθητή σε καλύτερη σταδιακά. Ως δεύτερο στόχο θέτουν τη μάθηση της ευβουλίας, δηλαδή της τέχνης του να διοικεί κανείς καλύτερα τον οίκο του και κατ' επέκταση να διαχειρίζεται άριστα τις υποθέσεις της Πολιτείας ή αλλιώς την πολιτική τέχνη. Σε επόμενο επίπεδο οι Σοφιστές θέτουν ως στόχο της διδασκαλίας τους την πρακτική εφαρμογή των όσων οι μαθητές τους έχουν μάθει, ώστε οι γνώσεις που παίρνουν να είναι χρήσιμες και στην καθημερινή τους ζωή. Πέμπτος στόχος της διδασκαλίας τους είναι η προετοιμασία αγαθών πολιτών, πολιτών που αποδέχονται τόσο τους γραπτούς όσο και τους άγραφους νόμους της Πολιτείας. Τέλος, στο ανώτερο επίπεδο τίθεται η κατάκτηση της αυτάρκειας, η οποία κατακτάται όχι μόνο με την καλλιέργεια πνευματικών δεξιοτήτων, αλλά και χειρωνακτικών. Επισημαίνεται λοιπόν η αξία της χειρωνακτικής εργασίας (Αντωνίου, 1997:53 κ.ε.).

Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των Σοφιστών είναι η εκμάθηση της ρητορικής τέχνης, στην οποία απέδιδαν ιδιαίτερη σημασία. Ακόμη, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στον ίδιο τον άνθρωπο, η διδασκαλία τους δηλαδή χαρακτηρίζεται ως ανθρωποκεντρική. Ιδιαίτερο γνώρισμα της διδασκαλίας τους είναι και η στενή σχέση μεταξύ δασκάλου και παιδαγωγούμενου. Ως μέσα δε αγωγής θέτουν τη μάθηση, τη διδασκαλία και την άσκηση (Κοσμόπουλος, 1985:70-73).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι Busse και Gunning θεωρούν τους Σοφιστές ως θεμελιωτές της επιστήμης της αγωγής γιατί, εκτός των άλλων χαρακτηριστικών της διδασκαλίας τους, αυτοί συνειδητοποίησαν την αυτοτέλεια της διδακτικής ως ιδιαίτερου κλάδου της Παιδείας και τη σημασία της οριοθέτησης της παιδευτικής διαδικασίας (Κοσμόπουλος, 1985:71, Μαρκαντώνης, 1986:54-58).

2.1.7 Φιλόσοφοι

Αντίθετοι στις σκέψεις των Σοφιστών είναι οι φιλόσοφοι. Σημαντική διαφορά τους ήταν ότι οι πρώτοι δίδασκαν την αρετή επ' αμοιβή. Ιδιαίτερα έντονη ήταν η διαμάχη τους με το Σωκράτη και τον Πλάτωνα. Για τους τελευταίους, η αρετή δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εμπορευματοποίησης.

2.1.7.1 Πυθαγόρας (570-496 π.Χ.)

Ο Πυθαγόρας γεννήθηκε στη Σάμο, αλλά κάποια στιγμή της ζωής του εγκαταστάθηκε στον Κρότωνα της Κάτω Ιταλίας όπου και ίδρυσε την «Πυθαγόρειο Σχολή», το πρώτο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, που ονομαζόταν «ομακοεῖον» και οι τρόφιμοι «ομάκοοι» (Μαρκαντώνης, 1986:44).

Όσον αφορά τις απόψεις του για την αγωγή, ο Πυθαγόρας πίστευε ότι ο σκοπός της αγωγής είναι η διανοητική και ηθική τελείωση του ανθρώπου. Τον σκοπό αυτό μπορεί να εκπληρώσει μόνο ο φιλόσοφος, γιατί μόνο αυτός κατέχει την αρετή. Προκειμένου να φτάσει στην αρετή ο άνθρωπος πρέπει να καταστήσει το σώμα του πειθήνιο όργανο της ψυχής μέσω της αυτοκυριαρχίας, της υπακοής και της εγκράτειας (Κοσμοπούλος, 1985:73-75, Ρήγας, 1993:102-104).

2.1.7.2 Σωκράτης (470-399 π.Χ.)

Ο Σωκράτης είναι μία από τις μεγαλύτερες μορφές των αρχαίων χρόνων. Η διδασκαλία του επηρέασε αναμφισβήτητα τη φιλοσοφική σκέψη όλων των αιώνων σε μεγάλο βαθμό.

Εξετάζοντας τις απόψεις του Σωκράτη από την παιδαγωγική σκοπιά, η οποία και μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, διαπιστώνουμε τα εξής:

Η διδασκαλία του Σωκράτη είναι ανθρωποκεντρική, δηλαδή ασχολείται με τον άνθρωπο και τα προβλήματά του (Ρήγας, 1993:54). Πιστεύει πως η αρετή είναι κατορθωτή και βρίσκεται μέσα στη γνώση γι' αυτό πρεσβεύει το διδακτόν της αρετής. Σκοπός της αγωγής και έργο του παιδαγωγού είναι η αποκάλυψη της αληθινής ανθρωπίνης φύσης και η ανάπτυξή της. Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούσε τη διδασκαλία του έχει ιδιαίτερη σημασία για την επιστήμη της αγωγής και είναι η πασίγνωστη *μαιευτική μέθοδος*. Είναι μία μορφή διαλεκτικής που χρησιμοποιούσε ο Σωκράτης και ονομάστηκε έτσι γιατί, υποκρινόμενος αρχικά άγνοια (*σωκρατική εφρωνεία*) προσπαθούσε ως άλλη μαία να φέρει στην επιφάνεια την αλήθεια που υπάρχει μέσα στο μαθητή (Κοσμοπούλος, 1985:75-76).

Ο ίδιος, όπως είναι γνωστό, δεν μετακινήθηκε ποτέ από τη γενέτειρά του, την Αθήνα, ενώ δεν άφησε κανένα γραπτό κείμενο. Η φιλοσοφία του μας είναι γνωστή μέσα από τα έργα του Πλάτωνα που υπήρξε από τους πλέον θερμούς μαθητές του Σωκράτη, όπως και του Ξενοφώντα. Μέσα από τα έργα τους, συνεκτιμώντας τις παιδαγωγικές απόψεις του Σωκράτη διαπιστώνεται ότι έθεσε σπουδαία παιδαγωγικά θέματα:

-Η μαιευτική μέθοδος διδασκαλίας και κατά συνέπεια η αυτενεργός συμμετοχή του μαθητή αποτελούν σήμερα θεμελιώδεις διδακτικές αρχές.

-Η συμφωνία λόγων και έργων επισφραγίζει την αξία του παραδείγματος του διδάσκοντος.

-Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει ο άνθρωπος και ιδιαίτερα ο παιδαγωγός συνοψίζεται στην περίφημη φράση του «*εν οίδα ότι ουδέν οίδα*». Διακηρύττει την αξία της συνεχούς και επίπονης ενασχόλησης με την αναζήτηση της αλήθειας, που όμως έχει αβέβαια αποτελέσματα, δεν είναι δηλαδή σίγουρο ότι ο άνθρωπος θα την κατακτήσει.

-Απέδωσε ειδολογική αξία στη γνώση, αφού η ημιμάθεια οδηγεί στην έπαρση και στις προλήψεις (Γιαννικόπουλος, 1999:185).

2.1.7.3 Πλάτων (427-347 π.Χ.)

Ο Πλάτων υπήρξε μαθητής του Σωκράτη και επηρεάστηκε βαθύτατα από το διδάσκαλό του.

Τα έργα του τελευταίου που αναφέρονται στην αγωγή είναι κυρίως η «*Πολιτεία*» και οι «*Νόμοι*» μέσα στα οποία εξέθεσε ένα ολοκληρωμένο σύστημα αγωγής. Η αξία που δίνει στην αγωγή είναι πολύ μεγάλη, καθώς θεωρεί ότι είναι μέσο ανθρώπινης εξημέρωσης. Από την αγωγή των πολιτών εξαρτάται η ευδαιμονία της κοινωνίας (Γιαννικόπουλος, 1999:202-203, Κοσμόπουλος, 1985:77, Ρήγας, 1993:58), αφού η αγωγή στρέφει τα μάτια της ψυχής του ανθρώπου προς την ιδέα του αγαθού (Σίτου, 1990:96). Ως σκοπός της αγωγής τίθεται για πρώτη φορά το πολιτειακό ιδεώδες, δηλαδή η καλλιέργεια κοινωνικά χρηστών πολιτών (Κοσμόπουλος, 1985:77, Ρήγας, 1993:60). Εξόχως ασχολήθηκε με το θέμα της διακυβέρνησης της κοινωνίας και της αγωγής των κυβερνητών. Πρόσβευε ότι ελάχιστοι είναι άξιοι να διοικήσουν συνδυάζοντας φυσική, ηθική και διανοητική υπεροχή (Kazamias & Massialas, 1965:23).

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψή του για την ακαταλληλότητα δύο αντίθετων κατηγοριών πολιτών για να κυβερνήσουν. Από τη μια μεριά κρίνονται ως ακατάλληλοι οι απαιδευτοι και εντελώς άπειροι της αλήθειας γιατί δεν έχουν στη ζωή τους έναν ορισμένο σκοπό. Αλλά ούτε και εκείνοι που αφέθηκαν ελεύθεροι να περάσουν όλη τη ζωή τους στη σπουδή και τη μελέτη δεν μπορούν να κυβερνήσουν, γιατί ποτέ, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, δεν θα μπορέσουν να ασχοληθούν με πρακτικά ζητήματα (Σίτου, 1990:101). Από τα παραπά-

νω διακρίνεται η αξία που προσδίδει ο Πλάτων αφενός μεν στην αγωγή και αφετέρου δε στην πρακτικότητα της αγωγής.

Κύριο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας του Πλάτωνα είναι ότι δεν απευθύνεται σε αυτούς που αναζητούν τη γνώση, ώστε να ωφεληθούν από αυτή. Ως μαθητές του θέτει τους εκλεκτούς, δηλαδή εκείνους που διακατέχονται από αγάπη προς τη σοφία και την αλήθεια. Για τον Πλάτωνα μαθαίνω σημαίνει προσπαθώ να μορφωθώ που με τη σειρά του σημαίνει ζητώ να γνωρίσω. Για φτάσει κάποιος στο σημείο να αναζητήσει τη σοφία και την αλήθεια σημαίνει ότι βρίσκεται μεταξύ γνώσης και άγνοιας και μέσα στην αμάθειά του έχει επίγνωση των γνώσεων που του λείπουν. Άλλωστε, σύμφωνα με την πλατωνική φιλοσοφία, η γνώση είναι ενδόμυχη (Moreau, 1983:35-36).

2.1.7.4 Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.)

Ο Σταγειρίτης φιλόσοφος και αγαπημένος μαθητής του Πλάτωνα έχει ασχοληθεί με πάρα πολλά θέματα στα έργα του. Θεωρείται η γέφυρα ανάμεσα στην κλασσική και την ελληνιστική εποχή. Είναι γνωστό ότι έχει γράψει ένα ειδικό έργο για την παιδεία αλλά δεν έχει διασωθεί (Κοσμόπουλος, 1985:78). Τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις τις συναντούμε κυρίως στα «Πολιτικά» και ιδιαίτερα στο 7^ο και 8^ο κεφάλαιο και στο βιβλίο του «Ηθικά Νικομάχεια».

Ο Αριστοτέλης πρεσβεύει ότι ο σκοπός της αγωγής είναι η καλλιέργεια της αρετής που οδηγεί στον ευδαιμόνα βίο. Το εφελκυστικό του ευδαιμόνου βίου είναι η φρόνηση, η οποία ενυπάρχει σε όλους τους ανθρώπους αλλά για να καταστεί ενεργητική χρειάζεται η παιδαγωγική παρέμβαση. Η οικογένεια, η εν γένει παιδεία και η προσωπική άσκηση οφείλουν να καλλιεργούν αγαθές έξεις για να προετοιμάζουν το έδαφος για την άσκηση της αρετής (Νικηταρά, 2001:109-110).

Πιστεύει, όπως και ο Πλάτων, στον εξημερωτικό ρόλο της αγωγής και στη σημασία που έχει αυτή για την προαγωγή του δημόσιου συμφέροντος, το οποίο είναι ανώτερο από το ιδιωτικό. Γι' αυτό πρέσβευε ότι η Πολιτεία έχει καθήκον να προσφέρει δωρεάν, όμοια και υποχρεωτική παιδεία στα μέλη της (Γιαννικόπουλος, 1999:232).

Ακόμη, πρέπει να καταστήσει τον πολίτη ικανό να εκμεταλλεύεται σωστά και τις ώρες της αργίας, ώστε να μη μένει άπραγος. Μπορεί δηλαδή να ασχολείται με τη μουσική, τη ζωγραφική ή τη λογοτεχνία για τα οποία ο πολίτης μάθαινε στο σχολείο (Γιαννικόπουλος, 1999:233). Ο Αριστοτέλης λοιπόν θέτει την αντίληψη της χρησιμότητας της αγωγής και της απόκτησης δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή, ώστε να αναχθεί ο πολίτης σε χρηστό μέλος της Πολιτείας, γιατί εφόσον κρατά το μυαλό και το σώμα του πάντα σε εγρήγορση δεν αναλώνεται σε μαρές σκέψεις ή πράξεις.

Την εποχή του Αριστοτέλη υπήρχε έντονος ο προβληματισμός γύρω από τον προσανατολισμό της αγωγής. Οι απόψεις που επικρα-

τούσαν διατύπωναν τέσσερις κατευθύνσεις σχετικά με το σκοπό της αγωγής (ή αλλιώς τέσσερα μορφωτικά ιδεώδη): (α) διανοητικός που στρεφόταν προς την ανάπτυξη της διάνοιας, (β) ηθικός που στρεφόταν προς το ήθος της ψυχής, δηλαδή προς την αρετή, (γ) χρησιμοθηρικός, ώστε ο άνθρωπος να αποκτήσει ικανότητες και δεξιότητες χρήσιμες για το βίο του ή (δ) καλαισθητικός. Ο Αριστοτέλης αναγνωρίζει ότι ο άνθρωπος καλό είναι να αναπτύσσει όλα τα παραπάνω, αλλά θεωρεί ως ύψιστο σκοπό του ανθρώπου την αρετή και προσανατολίζει την αγωγή προς τον ηθικό σκοπό (Μαρκαντώνης, 1986:94, Ρήγας, 1993:63).

Για τον Αριστοτέλη η αγωγή προσπαθεί να αναπληρώσει τα κενά που ο άνθρωπος έχει από τη φύση του. Παράλληλα, επισημαίνει ότι πρέπει να συναναστρέφεται ο άνθρωπος με άλλους «αγαθούς» ανθρώπους, εξαιρώντας έτσι τη σημασία του παραδείγματος (Γιαννικόπουλος, 1999:231-232). Ως παράγοντες αγωγής θεωρεί τη φύση (φυσική προδιάθεση του ατόμου), το έθος (δηλαδή την απόκτηση αγαθών έξεων) και το λόγο (δηλαδή τη διδασκαλία) (Ρήγας, 1993:64).

Εισάγει πρώτος την αρχή της εποπείας (Ρήγας, 1993:66), καθώς ισχυρίζεται, σε αντίθεση με το δάσκαλό του, ότι χωρίς την αίσθηση των πραγμάτων είναι αδύνατη η οικοδόμηση της διάνοιας. Από την επαφή και μόνο με τ' αντικείμενα θα σχηματιστούν πνευματικές εικόνες, παραστάσεις κι έννοιες, με τις οποίες εργάζεται το πνεύμα (Γιαννικόπουλος, 1999:227). Επίσης, πρώτος διατύπωσε τη διδακτική πορεία από το γνωστό προς το άγνωστο, ώστε να υπάρχει έτοιμη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η νέα γνώση, θα δεθεί και θα παραμείνει στη συνείδηση (Γιαννικόπουλος, 1999:229-230).

Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί το γεγονός ότι αυτός ο φωτισμένος νους της αρχαιότητας θεωρεί ότι οι δούλοι δεν έχουν δικαίωμα στην αγωγή (Μωραΐτου, 1936:34). Η φύση ορίζει ποιοι γεννιούνται δούλοι και ποιοι ελεύθεροι και παρά το ότι οι πρώτοι έχουν λογικό και αρετές όπως και οι δεύτεροι δεν έχουν το δικαίωμα της μόρφωσης (Αποστολόπουλος, 1998:139).

2.1.8 Ρήτορες Ισοκράτης (436-338 π.Χ.)

Οι ρήτορες αναδείχθηκαν σε παιδαγωγούς της εποχής. Προσπάθησαν να συνενώσουν τις κυριότερες επιδιώξεις των σοφιστών και των φιλοσόφων. Ο πιο αντιπροσωπευτικός είναι ο Ισοκράτης. Τα έργα του που αναφέρονται στην αγωγή είναι: οι λόγοι του «Κατά Σοφιστών», «Περί αντιδόσεως» και ο «Παναθηναϊκός».

Οι πεποιθήσεις του Ισοκράτη δεν διαφέρουν πολύ από τις σύγχρονες απόψεις περί αγωγής. Η αγωγή έχει ως σκοπό την καλλιέργεια πεπαιδευμένων ανθρώπων, δηλαδή ανθρώπων που αντιμετωπίζουν ορθά τις υποθέσεις που παρουσιάζονται στον καθημερινό τους βίο και που κυριαρχούν στις ηδονές τους. Παράγοντες αγωγής θεωρεί τη φυσική προδιάθεση, τη διδασκαλία και την άσκηση, απο-

δίδοντας τη μεγαλύτερη σημασία στην άσκηση και τη δημιουργία ηθικής συνήθειας. Ακόμη, επισημαίνει την σημασία της επίδρασης στην αγωγή των νέων του παραδείγματος των μεγαλύτερων. Τέλος, ανάλογα προς την τακτική των Σοφιστών δενόταν ψυχικά με τους μαθητές του (Κοσμιόπουλος, 1985:80, Ρήγας, 1993:68-73).

2.2 ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΟΙ ΧΡΟΝΟΙ (323-31 π.Χ.)

Κατά τους ελληνιστικούς χρόνους πραγματοποιείται εκπαιδευτική επανάσταση. Χαρακτηριστικό της εποχής είναι ότι η αγωγή δεν είναι πλέον προνόμιο των λίγων, απομακρύνει τον αριστοκρατικό χαρακτήρα της και γίνεται αυτονόητο κοινό κτήμα όλων των πολιτών. Η αγωγή εισέρχεται στη φάση της θεσμοποίησης, ιδρυματοποίησης και της μεθοδικής κρατικής οργάνωσης. Η αγωγή του λαού είναι πλέον μέριμνα της Πολιτείας και συντονίζεται υπό το διακριτικό έλεγχο της (Ευαγγελόπουλος, 1998:35, Κοσμιόπουλος, 1985:81, Μαρκαντώνης, x.x:115).

Καινοτομία της εποχής είναι ότι σκοπός της αγωγής τίθεται πλέον η πολυμάθεια. Επίτά είναι τα είδη γνώσεων που έπρεπε αναπόφευκτα να κατέχει το παιδευμένο άτομο της ελληνιστικής εποχής: γραμματική, διαλεκτική, αριθμητική, γεωμετρία, αστρονομία, μουσική και ρητορική. Ιδιαίτερη δε σημασία δίνεται στη ρητορική με τη βοήθεια των νέων σοφιστών που ανακύπτουν.

Στην πολυμάθεια των πολιτών συντελεί και το κράτος με τη μέριμνα που δίνει για την ανώτερη μόρφωσή τους. Αφενός μεν θεσμοθετούνται νόμοι, αφετέρου δε ιδρύονται μουσεία, βιβλιοθήκες και άλλα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Μωραΐτου, 1936:37, Τσιρίμπας & Κωνσταντόπουλος, 1964:62).

Έτσι, το ιδεώδες της αγωγής που παρουσιάζεται την ελληνιστική εποχή είναι ο σοφός, ο οποίος κατέχει την γνώση και είναι απαλλαγμένος από τα πάθη και ανεπηρέαστος από τις εξωτερικές συνθήκες. Σκοποί της αγωγής είναι η εσωτερική και πνευματική καλλιέργεια της προσωπικότητας, η εγκυκλοπαιδική μάθηση, ώστε να καταστήσει τον άνθρωπο τέλειο, ηθικό και ικανό για οποιοδήποτε βιοτικό, διοικητικό ή τεχνικό έργο (Ευαγγελόπουλος, 1998:36).

Το πρότυπο του διδασκάλου είναι ο φιλόσοφος που τίθεται ιεροκήρυκας, απόστολος, διαφωτιστής και παιδαγωγός του λαού καθώς η φιλοσοφία αποτελεί την κορωνίδα όλων των επιστημών της εποχής. Ο φιλόσοφος μαζί με τον γραμματιστή, το ρήτορα και το σοφιστή είναι οι φορείς της μόρφωσης, οι οποίοι όμως πλέον αμείβονται για τις υπηρεσίες που παρέχουν στους μαθητές τους (Τσιρίμπας & Κωνσταντόπουλος, 1964:63-64) και απαλλάσσονται από τη φορολογία (Ευαγγελόπουλος, 1998:35).

Τέλος, σημαντική καινοτομία των ελληνιστικών χρόνων είναι η μεταβολή της θέσης της γυναίκας στην ανώτερη μόρφωση ως αποτέλεσμα της μεταβολής της θέσης της στην κοινωνία. Η χειραφέτηση της γυναίκας οδήγησε στην ανάγκη μορφώσεως αυτής πέρα από την στοιχειώδη. Έτσι, πραγματοποιείται το αίτημα κάποιων φιλοσοφι-

κόν σχολών για εξίσωση της γυναικείας αγωγής με την ανδρική (Τσιρίμπας & Κωνσταντόπουλος, 1964:63-64).,

2.3 ΡΩΜΑΪΚΟΙ ΧΡΟΝΟΙ (30 π.Χ-325 μ.Χ.)

Κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους είναι πρόδηλη η επίδραση του ελληνικού κλασικού πολιτισμού. Ως εκ τούτου το ιδεώδες της αγωγής δεν μένει ανεπηρέαστο. Έτσι, προβάλλεται ο φιλοσοφικός και ρητορικός τύπος. Στη συνέχεια όμως ο μεν πρώτος ατόνησε, ο μεν δεύτερος έπαιξε πολύ σπουδαίο ρόλο στην αγωγή των Ρωμαίων. Η ελληνική γλώσσα, η λογοτεχνία και γενικά ο ελληνικός πολιτισμός των κλασσικών χρόνων αποτέλεσαν ουσιώδη μορφωτικά αγαθά της ρωμαϊκής αγωγής μέσα από τα οποία προβάλλεται το ελληνικό ανθρωπιστικό ιδεώδες (Τσιρίμπας & Κωνσταντόπουλος, 1964:73-74).

Παράλληλα προς το ρητορικό ιδεώδες παρουσιάζεται το ιδεώδες του πρακτικού ανθρώπου, εκείνου δηλαδή που επιδιώκει το πραγματικό και πρακτικά ωφέλιμο (Κοσμόπουλος, 1985:81-84, Τσιρίμπας & Κωνσταντόπουλος, 1964:73-74).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι τα ήθη της εποχής καινοτομούν δίνοντας ιδιαίτερη αξία στην οικογένεια. Επικεφαλής τίθεται ο πατέρας (pater familias) συνεπικουρούμενος από τη μητέρα. Ως εκ τούτου η βασική μόρφωση στις γυναίκες απλώνεται (Κοσμόπουλος, 1985:83).

Σκοπός της αγωγής του Ρωμαίου είναι να γίνει καλός και ικανός πολίτης, να διακρίνεται για την αγάπη του προς την πατρίδα και να είναι έτοιμος να θυσιαστεί για αυτήν. Οι Ρωμαίοι πολίτες πρέπει ακόμη να διακρίνονται για την τυφλή υπακοή στους νόμους του κράτους και για την πεποίθησή τους στη μεγάλη σημασία και δύναμη της πειθαρχίας και της τάξης. Δηλαδή, χαρακτηριστικό της ρωμαϊκής αγωγής τίθεται η ανατροφή νομομαθών πολιτών. (Ευαγγελόπουλος, 1998:43-44, Μαρκαντώνης, x.x.:123).

Πλούταρχος (47 – 127 μ.Χ.)

Από τους Ρωμαίους παιδαγωγούς θα σταθούμε στον Έλληνα Πλούταρχο.

Οι απόψεις του Πλούταρχου περί αγωγής είναι εκφρασμένες στο έργο του «Περί παιδων αγωγής» και είναι εμφανής η επίδραση της κλασικής παιδείας, αν και αμφισβητείται η γνησιότητα του έργου αυτού. Ο Πλούταρχος θέτει ως σκοπό της αγωγής την χρησιμοποίηση, δηλαδή προετοιμάζει τα παιδιά για δίκαιο και ενάρετο βίο. Η προετοιμασία πρέπει να αρχίζει από την εύπλαστη παιδική ηλικία. Θέτει ως παράγοντες αγωγής τη φύση, το λόγο και το έθος, δηλαδή τις γενετικές καταβολές, τη διδασκαλία, αφού πιστεύει στο «διδασκτόν της αρετής» και στην άσκηση των δύο παραπάνω, ώστε να τελειοποιηθεί η αγωγή. Επιπρόσθετα δίνει σημασία στο περιβάλλον των νέων γι' αυτό επισημαίνει ότι πρέπει να περιστοιχίζονται από ά-

ξιους δασκάλους που αν είναι δυνατόν να είναι σοφοί. Τέλος, τάσσεται υπέρ της εγκύκλιας μόρφωσης, δίνοντας έμφαση στη φιλοσοφία και στην ποίηση (Μωραΐτου, 1936:49, Ρήγας, 1993:104-105, Τσιρίμπας & Κωνσταντόπουλος, 1964:84-86).

2.4 BYZANTINOI ΧΡΟΝΟΙ (324-1453 μ.Χ.)

Οι απόψεις των Βυζαντινών περί αγωγής ταυτίζονται με τις απόψεις της νέας, μονοθεϊστικής θρησκείας που εξαπλώνεται, του Χριστιανισμού που δίνει μία νέα πνοή στο χώρο της αγωγής.

Σύμφωνα με την ορθόδοξη ανθρωπολογία ο άνθρωπος είναι πλάσμενος «κατ' εικόνα» και «καθ' ομοίωση» Θεού, ελεύθερος να επιλέξει μεταξύ της κοινωνίας ή του αποχωρισμού του από το Δημιουργό. Μετά την Πτώση των Πρωτοπλάστων αμαυρώθηκε το πρόσωπο του ανθρώπου. Η Θεία Παιδαγωγία έρχεται ως αρωγός στην προσπάθεια του ανθρώπου να αποκαταστήσει το αρχικό πρόσωπο του, να τον βοηθήσει να επανακτήσει το «αρχαίο κάλλος». Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατά Χριστόν αγωγή είναι η προαίρεση του ανθρώπου ως συνέπεια του αυτεξούσιου που έχει. Σκοπός λοιπόν της χριστιανικής αγωγής είναι ο αρχικός προορισμός του ανθρώπου, δηλαδή η ομοίωση με το Θεό. (Γλάρος, 2000:171 κ.ε.).

Ο σκοπός της ορθόδοξης χριστιανικής αγωγής είναι διατυπωμένος στην Αγία Γραφή. Στην Καινή Διαθήκη στην Επιστολή προς Εφεσίους του Αποστόλου Παύλου συναντούμε τη ρήση: «εκτρέφετε τα τέκνα εν παιδεία και νουθεσία Κυρίου» (Παπαδάκης, 1994:20).

Ανέκυψε όμως ένα έντονο θέμα για το πρότυπο ποιας αγωγής έπρεπε να ακολουθήσει η αυτοκρατορία: της «θύραθεν», δηλαδή της κλασικής ειδωλολατρικής αγωγής ή της νέας χριστιανικής αγωγής. Στην ουσία τους όμως τα δύο αυτά ιδεώδη οδηγούσαν τον άνθρωπο στον ίδιο σκοπό που είναι η κατάκτηση της αρετής με διαφορετική όμως προοπτική. Η θύραθεν αγωγή αναφερόταν στην παρούσα ευδαιμονία με την κατάκτηση της αρετής, ενώ η χριστιανική αγωγή στην μελλοντική ζωή. Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, όπως ο Σωκράτης, χαρακτηρίζονται ως «χριστιανοί προ Χριστού». Οι Πατέρες της Εκκλησίας όντας γνώστες και μελετητές της κλασικής παιδείας είχαν συνειδητοποιήσει την αξία της και την εντάξανε στα πλαίσια της χριστιανικής παιδείας. Έτσι η αγωγή της Βυζαντινής αυτοκρατορίας είχε διπλό χαρακτήρα τον επονομαζόμενο *ελληνορθόδοξο* (Μαρκαντώνης, x.x.:134, Τσαμπής, 1999:83-90).

Η οικειοποίηση του χριστιανικού ιδεώδους δεν έγινε αυτόματα από τους κατοίκους της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Ιδιαίτερα οι συντηρητικές κοινωνίες των επαρχιών δεν μπορούσαν εύκολα να δεχθούν το «νεωτερισμό» που προερχόταν από τις αστικές περιοχές. Μαρτυρία για το γεγονός αυτό αποτελεί το ότι εξακολουθούσαν να συντηρούν έθιμα και παραδόσεις ειδωλολατρικές ως αναπόσπαστο κομμάτι της παράδοσής τους. Από την άλλη μεριά ο Ελληνισμός κινδύνευε, από τον 4^ο αιώνα ακόμα, να χάσει το χαρακτήρα του για δύο λόγους: αφενός λόγω των επιδρομών βαρβαρικών φύλων, αφε-

τέρου λόγω φανατισμένων χριστιανών που προσπαθούσαν να καταστρέψουν οτιδήποτε θύμιζε τον αρχαίο πολιτισμό. Επικράτησαν όμως οι απόψεις των Πατέρων της Εκκλησίας όπως του Μεγάλου Βασιλείου, του Γρηγορίου του Θεολόγου, του Γρηγορίου Νύσσης, του Σωκράτη του Σχολαστικού, του Φωτίου, του Ιωάννη Μαυροπόδη κ.ά. και η εχθρότητα αυτή δεν απέβη καταστροφική. Έτσι, φτάνουμε στο σημείο να λεχθεί ότι: «ο Ελληνισμός καταβληθείς από το Χριστιανισμό με τη σειρά του κατέκτησε το Χριστιανισμό» (Κωνσταντέλος, 2002:55-56) και οι Έλληνες ως πρότυπα χριστιανικής αγωγής να γίνουν οι ιεραπόστολοι της χριστιανικής θρησκείας.

Στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία ενδιαφέρον για την αγωγή έδειχναν τόσο το Κράτος και ο λαός, όσο και η Εκκλησία και τα μοναστήρια. Η αγωγή ήταν γενική για όλους τους υπηκόους της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας γιατί ήταν πεποίθηση όλων η αξία και η δύναμη της αγωγής. Ως παράγοντες αγωγής νοούνται η κληρονομικότητα, η χάρις του Αγίου Πνεύματος που λαμβάνει ο άνθρωπος μετέχοντας των Μυστηρίων της Εκκλησίας, η προαίρεση, η μελέτη, οι επιρροές από το περιβάλλον, ιδιαίτερα το οικογενειακό, καθώς και η προσωπικότητα και τα προσόντα του διδασκάλου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην παραδειγματική κατά Χριστόν ζωή του (Τσαμπής, 1999:107 κ.ε.).

2.4.1 Οι Πατέρες της Εκκλησίας

Για την Ορθοδοξία, Πατέρες της Εκκλησίας ονομάζονται όσοι από τους κληρικούς, κυρίως Επίσκοποι, διακρίθηκαν για την αγιότητα του βίου τους, την Ορθόδοξη διδασκαλία τους και την κοινή αναγνώρισή τους από το λαό (Κουγιουμτζόγλου, 1999:341). Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι: ο Μέγας Αντώνιος, ο Μέγας Αθανάσιος, οι τρεις Ιεράρχες -Μέγας Βασίλειος, Γρηγόριος ο Θεολόγος, Ιωάννης ο Χρυσόστομος-, Γρηγόριος Επίσκοπος Νύσσης, Μάξιμος ο Ομολογητής, Ιωάννης ο Δαμασκηνός, Φώτιος Οικουμενικός Πατριάρχης, Γρηγόριος ο Παλαμάς, Νικόδημος ο Αγιορείτης κ.ά. (Στύλιος, 1995:155).

Μέσα στα έργα τους ουσιαστικά ερμηνεύουν και αναλύουν την Αγία Γραφή και ενσωματώνουν την Ιερά Παράδοση, τους δύο στυλοβάτες της Ορθόδοξης πίστης. Ουσιαστικά λοιπόν οι απόψεις τους περί αγωγής είναι κοινές, δοσμένες από τον καθένα από διαφορετική σκοπιά.

Τα καινοτόμα στοιχεία που εισάγουν και διατυπώνουν στο πλούσιο συγγραφικό τους έργο είναι η σημασία της χρηστής αγωγής των παιδιών που πρέπει να ξεκινά ήδη από την κύηση, καθώς ακόμη και το κυοφορούμενο έμβρυο αποτελεί έμπυχο ον. Ακόμη, η χριστιανική αγωγή δεν εξαντλείται στην υλική διάσταση της ζωής, χωρίς να αδιαφορεί γι' αυτήν, αλλά θέτει σε πρώτη μοίρα την πνευματική (Παπαδάκης, 1994:20-21). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι για τους Πατέρες της Εκκλησίας μεγάλη σημασία είχε, εκτός των άλλων μέσων και παραγόντων αγωγής, το πρότυπο της μητέρας.

Μάλιστα οι τρεις Ιεράρχες αναγνωρίζουν ότι την αγάπη για το Χριστό εμφύσησαν για πρώτη φορά οι μητέρες τους¹.

2.4.2 Μιχαήλ Ψελλός (1018-1078)

Θεωρείται πρωτοπόρος της ελληνοχριστιανικής αναγέννησης (Δορμπαράκης, 1991:5172). Ο Ψελλός είναι πολύ καλός μελετητής των αρχαίων συγγραφέων και γνωρίζει σε βάθος τις θέσεις τους. Ιδιαίτερα αγαπάει τον Πλάτωνα και τον Πλούταρχο, γιατί θεωρεί ότι οι απόψεις τους είναι πολύ κοντά στους χριστιανικούς νόμους. Η πολυμαθειά του επεκτείνεται σε πολλές περιοχές του επιστητού, όπως ρητορική, νομική, φυσική, μαθηματικά, φιλολογία και φιλοσοφία. Ο Ψελλός, πέρα από τη δική του δραστηριότητα, άφησε και σπουδαίους μαθητές, όπως ο Ιωάννης το Ιταλός (Δορμπαράκης, 1991:5171).

Η παιδαγωγική του δραστηριότητα είναι διδακτική και συγγραφική. Στη φιλοσοφική σχολή διδάσκει γραμματική, ρητορική, διαλεκτική, αριθμητική, γεωμετρία, μουσική και αστρονομία. Κορύφωση της διδασκαλίας του η φιλοσοφία, που αρχίζει με τη Λογική του Αριστοτέλη και εκτείνεται έπειτα σε άλλες περιοχές (Δορμπαράκης, 1991:5172). Με τον Ψελλό, το ενδιαφέρον για τον Πλάτωνα αρχίζει να γίνεται όλο και πιο έντονο. Διακηρύσσει, όμως, ότι πρώτα μαθητές του Χριστού πιστοί στη διδασκαλία του και έπειτα μελετητές της «θύραθεν» παιδείας (Τσαμπής, 1999:361).

2.4.3 Γεώργιος Πλήθων-Γεμιστός (περ. 1360-1452)

Ο Πλήθων αποκτά πολλή σημαντική κλασσική παιδεία. Κύριο χαρακτηριστικό της σκέψης του Πλήθωνα είναι η εθνική αυτογνωσία, που βρίσκεται συνυφασμένη με την αρχαία παράδοση. Από την αρχαία παράδοση προσπαθεί να παραμερίσει τη ρωμαϊκή επίδραση που δέχτηκε το Βυζάντιο. Θεωρεί ότι η πνευματική ανόρθωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας βρίσκεται στις αρχαίες ελληνικές αξίες (Αργυροπούλου, 1991:3870). Ο Πλήθων στη Θεσσαλονίκη, εκμεταλλευόμενος τον περιορισμένο έλεγχο που ασκεί ο Πατριάρχης στην πόλη, υποστηρίζει την επιστροφή στον κλασσικό παγανισμό (Buckler, 1983:308).

Για τον Πλήθωνα, ύψιστη αρετή για τον άνθρωπο είναι η θεοσέβεια και η ευπραξία. Η τελευταία συμμετέχει στη φρόνηση και στην ελευθερία (Αργυροπούλου, 1991:3871).

Ο Πλήθων είναι συνεχιστής της μεθόδου, που αρχίζει από το Σωκράτη, και στηρίζεται στην προσωπική σχέση παιδαγωγού και παιδευομένου. Αποβλέπει αφενός στην αποτελεσματική μάθηση, αφετέρου στη διάπλαση ήθους και προσωπικότητας των παιδα-

¹ Η Ορθόδοξη Εκκλησία εορτάζει μαζί τη μνήμη των αγίων Εμμέλεια, Νόνα και Ανθούσα (μητέρων των τριών Ιεραρχών) την πρώτη Κυριακή μετά την Υπαπαντή και θεωρούνται προστάτιδες των μητέρων των κληρικών.

γωγούμενων. Η μέθοδος εφαρμόζεται κατά κανόνα στην εκπαίδευση μετά το γυμνάσιο (Τσαμπής, 1999:378).

2.5 ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ (1453-1821)

Αμέσως μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης στις 29 Μαΐου του 1453 τα δεδομένα για την πάλαι ποτέ δοξασμένη Βυζαντινή Αυτοκρατορία άλλαξαν ραγδαία. Η αγωγή, ως αλληλένδετη με την κοινωνική πραγματικότητα, δεν μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη.

Οι λόγιοι καταφεύγουν στη Δύση και από τα μέσα του ΙΕ' αιώνα ως τα τέλη περίπου του ΙΣΤ' αιώνα υπάρχει εκπαιδευτικό κενό που καλύπτεται από το μύθο του Κρυφού Σχολείου. Η κατάσταση για το Έθνος είναι τόσο σοβαρή, ώστε κινδύνευε τα πρώτα 150 χρόνια της Τουρκοκρατίας να χάσει ακόμα και τη γλώσσα του, όπως είχαν επισημάνει λόγιοι της εποχής (Νήμας, 1995:58).

Σκοπός της αγωγής τώρα τίθεται η πνευματική αφύπνιση του υπόδουλου ελληνισμού και η διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας του Έθνους γιατί αυτή είναι η βάση για τον Απελευθερωτικό Αγώνα (Μαρκαντώνης, x.x.:173). Η προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση ήταν πολύ δύσκολη καθώς οι μορφωμένοι ήταν ελάχιστοι για να μεταλαμπαδεύσουν τα φώτα τους.

Στις αρχές του 17^{ου} ως τα τέλη του 18^{ου} οι παράγοντες που συντέλεσαν σ' αυτή τη προσπάθεια ήταν κατά βάση τέσσερις:

- Η νεοσυσταθείσα κοινωνική ομάδα των εμπόρων που αναπτύχθηκε στα μεγάλα αστικά κέντρα της αυτοκρατορίας συνειδητοποίησε γρήγορα την ανάγκη για πνευματική ανόρθωση του υπόδουλου Έθνους. Στόχοι της παιδείας των εμπόρων ήταν η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, η καλλιέργεια ικανοτήτων στις εμπορικές συναλλαγές και η γενικότερη ανύψωση του πνευματικού επιπέδου των Ελλήνων ώστε να είναι δυνατή η προσέγγιση του υψηλού πολιτισμικού επιπέδου των ευρωπαϊκών λαών.

- Η τάξη των Φαναριωτών στράφηκε με ιδιαίτερο ζήλο στα γράμματα καθώς ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την αναρρίχηση σε οποιοδήποτε αξίωμα (Χατζόπουλος, 1991:57-58).

- Την περίοδο αυτή παρατηρείται αξιόλογη κινητικότητα του απόδημου Ελληνισμού στον τομέα της Παιδείας που βοήθησε σημαντικά τον υπόδουλο Ελληνισμό.

- Τέλος, υπό την ανοχή της Υψηλής Πύλης το Οικουμενικό Πατριαρχείο, ήδη από το 1593, ως ανώτατη πολιτική και θρησκευτική αρχή ανέλαβε την οργάνωση της εκπαίδευσης του Έθνους (Νήμας, 1995:58, Χατζόπουλος, 1991:57-58).

Τα πρώτα σχολεία ήταν τα μοναστήρια, οι πρώτοι δάσκαλοι οι ιερείς και οι μοναχοί, τα πρώτα διδακτικά βιβλία ήταν τα Εκκλησιαστικά. Όσο προχωρούσε και αναπτυσσόταν η εκπαίδευση με τη βοήθεια των παραπάνω παραγόντων, διαπιστώνεται ότι η ελληνορθόδοξη παράδοση ήταν η σπονδυλική στήλη της μόρφωσης, καθώς διδάσκονται με άνεση κείμενα και από τις δύο περιοχές. Για την επιλογή των κειμένων που θα διδαχθούν, προκειμένου να μάθουν τα

παιδιά κυρίως γραμματική και συντακτικό, υπεύθυνος ήταν ο δάσκαλος και η διδασκαλία γινόταν από καθέδρας. Παράλληλα, ρόλο έπαιζε η παράδοση, δηλαδή η συνήθεια παλαιότερων διδασκάλων στην επιλογή κάποιων κειμένων. Σταδιακά η παιδεία των υπόδουλων Ελλήνων αναβαθμιζόταν και ξεπερνούσε τη στοιχειώδη μέχρι που φθάνουμε στο όραμα της απελευθέρωσης από τον τουρκικό ζυγό (Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, 1994:349-351, Σολδάτος, 1989:42-44).

2.5.1 Νεοελληνικός Διαφωτισμός (1750-1821)

Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός είναι μια εποχή μεταβατική, κατά την οποία ζυμώθηκαν και συγκρούστηκαν διάφορα ρεύματα ιδεών. Ξεκινά με καθυστέρηση στην Ελλάδα έναντι του Διαφωτισμού στην Ευρώπη και εκδηλώνεται με πολιτισμικό περιεχόμενο. Ο Διαφωτισμός είναι αποτέλεσμα των πολιτισμικών δεσμών των Ελλήνων λογίων της εποχής με τους λογίους των περιοχών της Ευρώπης στις οποίες αναπτύχθηκε ο Διαφωτισμός. Βαθύτερο αίτημα των λογίων είναι να μπορέσει η χώρα μας να συμβαδίσει πολιτιστικά με τη Δύση, γιατί γι' αυτούς είναι ο τόπος καλλιέργειας των γραμμμάτων και ο τόπος της ελευθερίας. Πέρα από τους λόγιους, φορείς του Διαφωτισμού είναι οι έμποροι. Ο τύπος του εμπόρου, του ασχολούμενου γενικά με θέματα αγωγής, που έχει πνευματικές ανησυχίες, καλλιεργεί τη λογισσύνη (Αργυροπούλου, 1991:1437, Δημαράς, 1975:330 κ.ε.).

Στην Ευρώπη, χαρακτηριστικό του Διαφωτισμού είναι η αναβίωση της μελέτης της αρχαίας σκέψης. Στην Ελλάδα, όμως, προσδίδεται και άλλο περιεχόμενο: για τους Έλληνες η αρχαία κληρονομιά είναι η παρακαταθήκη των προγόνων τους, που τους εξασφαλίζει και την εθνική ταυτότητα (Αργυροπούλου, 1991:1437 κ.ε.).

Οι θέσεις τους είναι οι εξής (Αργυροπούλου, 1991:1439):

- Πίστη στη δύναμη του ορθού λόγου.
- Πίστη στην ικανότητα του ανθρώπου να τελειοποιηθεί και στις δυνατότητες για την ευδαιμονία του.
- Προαγωγή των εθνικών ιδιωμάτων και των ζωντανών γλωσσών.

Τα αποτελέσματα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού είναι εμφανή στην παιδεία. Στα φιλοσοφικά εγχειρίδια της εποχής αναφαιίνεται η ενασχόληση με την παιδαγωγική. Ακόμη, δημιουργείται ελληνικός τύπος και μεταφραστική δραστηριότητα, ώστε να υπάρχει δίαυλος επικοινωνίας με τη Δύση (Αργυροπούλου, 1991:1439-1440). Η διδακτική σταδιοδρομία είναι η κύρια απασχόληση των λογίων της εποχής. Η τάση αυτή εμφανίζεται άλλοτε με εξάρσεις και άλλοτε με υφέσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν στρατολογείται, τουλάχιστον κατά τη μεγαλύτερη αναλογία, από τους κληρικούς, αρχίζουν να διαμορφώνονται διάφορες ειδικότητες, το συγγραφικό επάγγελμα το ασκούν σε αυξημένες αναλογίες άτομα που ανήκουν στον παιδαγωγικό χώρο (Δημαράς, 1975:354-355).

2.5.2 Διδάσκαλοι του Γένους

Κατά την εξεταζόμενη περίοδο υπήρξαν διακεκριμένοι Έλληνες λόγιοι που προσπάθησαν να αφυπνίσουν τον υπόδουλο Ελληνισμό, γι' αυτό και ονομάζονται Διδάσκαλοι του Γένους. Η πνευματική δραστηριότητά τους είχε εθνικό, αγωνιστικό και διαφωτιστικό χαρακτήρα. Στηριγμένοι στην ελληνορθόδοξη παράδοση και στην ανάμνηση παλαιότερων εθνικών αγώνων προετοίμασαν το Έθνος για τον Απελευθερωτικό Αγώνα. (Μαρκαντώνης, x.x.:173).

2.5.2.1 Αδαμάντιος Κοραΐς (1743-1833)

Σκοπό της αγωγής ο Κοραΐς θέτει τη διαμόρφωση ηθικών χαρακτηρισμών. Για να επιτευχθεί χρειάζεται η δημιουργία αγαθών έξεων, την άσκηση και το παράδειγμα, ιδιαίτερα του διδάσκοντος. Έτσι, ο διδάσκων πρέπει να είναι φορέας αρετής, εθνικής δόξας, πλήρους αγάπης προς τους μαθητές του και προς το έργο του, που πρέπει να ετοιμάζει με επιμέλεια. Η αγωγή πρέπει να είναι γενική, στοιχειώδους και υποχρεωτική και για τα δύο φύλα, κατά την εύπλαστη παιδική ηλικία. Ο Κοραΐς πίστευε ότι μέσω της αγωγής των παιδιών, για την οποία την κύρια ευθύνη έχουν οι γονείς, θα φτάσει το Έθνος στην πολυπόθητη ελευθερία και ανάπτυξη (Τσιρίμπας & Κωνσταντόπουλος, 1964:151-152).

2.5.2.2 Ευγένιος Βούλγαρης (1716-1806)

Πρώτος από τους νεώτερους κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας από τους Έλληνες διαμόρφωσε το δικό του φιλοσοφικό και παιδαγωγικό σύστημα. Προήγαγε την ιδέα της πνευματικής αναγέννησης του Έθνους στηριγμένου όχι μόνο στο ένδοξο παρελθόν αλλά και στην αξία του ελευθερωμένου ελληνισμού. Εισηγάγε μαθήματα όπως η άλγεβρα, η φυσική, η χημεία και η αστρονομία καθώς και τη λατινική και νεώτερη φιλοσοφία. Πέρα από το παιδαγωγικό του έργο συνέβαλε προς την κατεύθυνση της απελευθέρωσης του Γένους μέσω των επιστημονικών, των διεθνών του σχέσεων και των εθνεγερτικών του κηρυγμάτων στο ευρύ ευρωπαϊκό κοινό (Μαρκαντώνης, x.x.:177-178).

2.5.2.3 Ιώσηπος Μοισιόδαξ (1730/35-1800)

Θεωρείται πρωτοπόρος όσον αφορά τη μεθόδευση της αγωγής και της μάθησης. Αυτός κατ' εξοχήν το δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα διαπραγματεύεται συστηματικά τη αγωγή των παιδιών (Μαρκαντώνης, 1986:179, Νήμας, 1995:70). Τις παιδαγωγικές του απόψεις παραθέτει στο έργο του: *«Πραγματεία περί παιδων αγωγή ή Παιδα-*

γωγία» που έγραψε το 1779 στη Βενετία και αναφέρεται κυρίως σε πρακτικά ζητήματα της αγωγής των παιδιών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999:163-164).

Κατά τον Ιώσηπο η αγωγή των παιδιών είναι μέθοδος, τέχνη και μάλιστα η πιο δύσκολη από όλες. Ασκείται στο νήπιο από τις πρώτες μέρες της ζωής του μέχρι την πλήρη ενηλικίωσή του από τον ενήλικα, επιδιώκοντας να προσδώσει στον ψυχισμό του ορισμένη, μόνιμη μορφή. Η αγωγή, αν ασκηθεί σωστά, μπορεί να κατορθώσει τα εξής:

-να προσανατολίσει το ήθος των παιδιών στην ηθική μέσω της δικαιοσύνης, της φρόνησης, της γενναιότητας, της αλήθειας, της σωφροσύνης, της φιλοτιμίας, της οικονομίας, της μετριότητας, της πολυπειρίας καθώς και άλλων αρετών,

-να καταστήσει τους μαθητές «εραστάς της μαθήσεως» (Βοσταντζής, 1941:55 κ.ε.).

Γενικά, το παιδαγωγικό οικοδόμημα του Ιώσηπου είναι εδραιωμένο πάνω στις αντιλήψεις του Αριστοτέλη, του Πλάτωνα, του Πλούταρχου, του Κουΐντιλιανού, των Lock και Rousseau καθώς και στις χριστιανικές δοξασίες (Βοσταντζής, 1941:144-146).

2.5.2.4 Κοσμάς ο Αιτωλός (1714-1779) ²

Η παιδαγωγία του Κοσμά του Αιτωλού είναι ταυτόχρονα βαθυστόχαστη και εκλαϊκευμένη. Χρησιμοποίησε βιωματική και εποπτική διδασκαλία προσπαθώντας ταυτόχρονα συνεχώς να έχει ανοδική πορεία μόρφωσης, αυτοβελτίωσης και αυτογνωσίας. Το ιδιαίτερο στοιχείο των διδασκόντων του Κοσμά του Αιτωλού είναι η προβολή της «μνήμης θανάτου» ως το ισχυρότερο παιδαγωγικό μέσο για την αγωγή της ψυχής, για την πνευματική της ζωή και πορεία (Κρουσταλάκης, 2002:109-111).

Περιοδεύοντας στις επαρχίες της Στερεάς Ελλάδας και του Ιονίου Πελάγους από το 1760 μέχρι το θάνατό του πέτυχε την ίδρυση 200 κοινών σχολείων και 10 ανωτέρων (Ευαγγελόπουλος, 1998:75).

Άλλοι επιφανείς Διδάσκαλοι του Γένους ήταν ο Ιωάννης Πατούσας (17^{ος}-18^{ος} αι.), ο Νικηφόρος Θεοτόκης (1736-1801), ο Θεόκλητος Φαρμακίδης (1784-1862), ο Κωνσταντίνος Κούμας (1777-1836), ο Κωνσταντίνος Βαρδαλάχος (1775-1830), ο Γεώργιος Γεννάδιος (1786-1854), ο Άνθιμος Γαζής (1764-1837), ο Νεόφυτος Δούκας (1760-1854), ο Νεόφυτος Βάμβας (1770-1855), ο Κωνσταντίνος Οικονόμου (1780-1857), κ.ά. (Μαρκαντώνης, κ.κ.:174).

² Ο Κοσμάς ο Αιτωλός ανακηρύχθηκε Άγιος και Ισαπόστολος από την Ορθόδοξη Εκκλησία. Η μνήμη του εορτάζεται στις 24 Αυγούστου, ημέρα της κοίμησής του.

2.6 ΛΑΤΙΝΟΚΡΑΤΙΑ

Η αγωγή στα Επάνησα, στην Κρήτη, ως το 1669 και στη Χίο ως το 1566, που υποτάσσονται αντίστοιχα στους Τούρκους, είναι διαφορετική, γιατί βρίσκονται υπό βενετική κατοχή. Οι Βένετοι διατηρούν φιλικές σχέσεις με του υπόδουλου Έλληνας, ώστε να έχουν βοήθεια σε ενδεχόμενη σύγκρουση με του Τούρκους. Πέρα από αυτό, οι Βένετοι δεν είναι βάρβαροι και εκτιμούν την πολιτιστική προσφορά των Ελλήνων στους Ρωμαίους και στην ανθρωπότητα γενικότερα (Ευαγγελόπουλος, 1998:74).

Στα Επάνησα η αγωγή διέρχεται από τρία στάδια (Λεοτσίνης, 1991:469 κ.ε.).

Κατά το πρώτο στάδιο, μέχρι δηλαδή το 1669, η αγωγή χαρακτηρίζεται από στροφή προς τα αρχαία κλασσικά γράμματα. Εν τούτοις η πνευματική κίνηση είναι πολύ περιορισμένη. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού κατορθώνει απλώς να συντηρεί την ελληνική γλώσσα και τις παραδόσεις, ενώ η τάξη των ευγενών οικειοποιείται την ιταλική κουλτούρα και ένα μέρος από αυτούς μεταβαίνει στην Ιταλία για Πανεπιστημιακή μόρφωση. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της περιόδου είναι η απουσία μέριμνας της διοίκησης για οργανωμένη σχολική εκπαίδευση.

Κατά το δεύτερο στάδιο (1669-1809) είναι εμφανής η ευρωπαϊκή επίδραση και κυρίως εκείνη της Ιταλίας. Υπάρχει μεταρρυθμιστικό πνεύμα, εισάγονται νέες ιδέες, καλλιεργείται το επιστημονικό πνεύμα, η επανησιακή εκπαίδευση γίνεται αντικείμενο της κρατικής μέριμνας και τα ανερχόμενα αστικά στρώματα και οι επανήσοι λόγιοι ζητούν την ίδρυση σχολείων και επέκταση της παροχής αγωγής. Μετά την κατάληψη της Κρήτης από τους Τούρκους, παρατηρείται αθρόα προσέλευση των κατοίκων της μεγαλονήσου στα Ιόνια νησιά. Η κρητική παρουσία είχε άμεσο αντίκτυπο στην πνευματική ζωή των νησιών.

Στο τρίτο στάδιο (1809-1863), εμφανίζεται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, ως τομή ανάμεσα στο παραδοσιακό και το νέο σύστημα εκπαίδευσης. Το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης ήταν προϊόν της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και σχετιζόταν με τη δραστηριότητα της τοπικής Εκκλησίας και των ευγενών. Είναι εμφανής η τάση να διατηρηθεί το ελληνικό στοιχείο στην περιοχή, γι' αυτό η παροχή αγωγής έχει εθνικό χαρακτήρα.

Σημαντικό ρόλο παίζει η ίδρυση της Ιονίου Ακαδημίας, το 1808, με 25 συνέδρους από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Η Ιόνιος Ακαδημία είναι πνευματική Εταιρεία «προαγωγής των ιδεών και των επιστημών». Το έργο της περιλαμβάνει τρεις τομείς: α) φυσικομαθηματικό, β) ηθικο-πολιτικό, γ) φιλολογικό-καλλιτεχνικό. Βασικός σκοπός της είναι η ανάδειξη «καθηγητών», διαφόρων ειδικοτήτων, που θα κάνουν δημόσιες διαλέξεις για την επιμόρφωση του λαού, ώστε να εκτιμήσουν τα αγαθά του πολιτισμού και να μεταδώσουν στα παιδιά τους την αγάπη τους γι' αυτά. Επειδή όμως, η γλώσσα των διαλέξεων είναι η ιταλική δεν αποκτά ποτέ ελληνικό χαρακτήρα. Σε αντιδιαστολή προς αυτή την Ιόνιο Ακαδημία, ιδρύεται από τον

Γκίλφορντ, κατά την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας η Βρετανική (Ιόνιος) Ακαδημία. Αυτή βασίζεται στα ευρωπαϊκά πρότυπα, αλλά έχει καθαρά ελληνικού στόχους. Ακόμη, με παραίνεση του Γκίλφορντ ορίζεται από το Σύνταγμα του 1817 η ίδρυση σχολείων στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης (Μεταλληνός, 1991:2443-2444).

Στην Κρήτη, η μακρά περίοδος της βενετικής κυριαρχίας επέτρεψε τη γόνιμη αφομοίωση των δυτικών στοιχείων, ενώ οι θρησκευτικές αντιθέσεις εξομαλύνθηκαν γρήγορα, αφού ο κατακτητής δεν επιδιώκει τη θρησκευτική αφομοίωση. Χαρακτηριστικό της αγωγής είναι η διγλωσσία. Οι Κρητικοί μιλούν με άνεση Ελληνικά και Ιταλικά. Η σχετική ελευθερία που χαρακτηρίζει τις σχέσεις Βενετίας και Κρήτης επιτρέπει την ελεύθερη διακίνηση με αποτέλεσμα η Πάδουα, που είναι το κατεξοχήν φιλελεύθερο πανεπιστήμιο της Ιταλίας, να δέχεται πολλούς Κρητικούς σπουδαστές, που αργότερα φέρνουν τα φώτα τους στην πατρίδα τους. (Πατρινέλης, 1975:377).

Ο λαός μορφωνόταν στα μοναστήρια, παίρνοντας τη στοιχειώδη εκκλησιαστική εκπαίδευση, σύμφωνα με τη Βυζαντινή παράδοση. Η λαϊκή αγωγή στηρίζεται στα εκκλησιαστικά βιβλία, στο Οκτώηχο και το Ψαλτήρι. Πριν την Άλωση λόγιοι από την Κωνσταντινούπολη, διαβλέποντας τις εξελίξεις, μεταβαίνουν στην Κρήτη και ενισχύουν την παιδεία του νησιού. Με το πέρασμα των χρόνων τα κρητικά μοναστήρια εξελίσσονται σε πνευματικά κέντρα ανώτερης παιδείας, με μεγάλες βιβλιοθήκες και βιβλιογραφικά εργαστήρια. Κατά την τελευταία περίοδο της Βενετοκρατίας εισάγεται ο θεσμός των Ακαδημιών, βάσει των ιταλικών προτύπων. Είναι είδος φιλογολικών συλλόγων, με μέλη εκλεκτούς λογίους της εποχής που αποσκοπούν στην πνευματική καλλιέργεια των μελών και στην παρακολούθηση των ευρωπαϊκών ρευμάτων (Δετοράκης, 1991:2792).

Στα νησιά του Αιγαίου έχουμε περιπτώσεις σχολείων σε μοναστήρια, όπως στη μονή Λειμώνος στη Μυτιλήνη και στη μονή Μυρσινιωτίσσης, στο ίδιο νησί, όπου ιδρύεται το πρώτο σχολείο θηλέων της νεοελληνικής ιστορίας. Η Χίος αναδεικνύεται σε σπουδαίο πνευματικό και παιδευτικό κέντρο της Ανατολής. Εκεί, σημαντικό ρόλο παίζει ο Μιχαήλ Λήσταρχος, οι μαθητές του οποίου αναδεικνύονται σε σημαντικές προσωπικότητες. Μάλιστα, το 1546, εμφανίζεται η ιδέα ίδρυσης πανεπιστημίου στο νησί. Τα σχέδια ματαιώνονται από τις τουρκικές επιδρομές. Η πνευματική άνοδος της Χίου συνεχίζεται και κατά την τουρκική κατοχή (Πατρινέλης, 1975:371-372).

2.7 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρεχόμενη αγωγή στα μέλη μιας κοινωνίας έχει άμεση σχέση με τις επιδιώξεις και τις ανάγκες της κοινωνίας. Ανάλογα λοιπόν με την εποχή παρουσιάστηκε στην Ελλάδα διαφορετικό ιδεώδες, δηλαδή η γενική-θεωρητική εικόνα του ιδανικού ανθρώπου που η κοινωνία της εποχής επιδίωξε να διαπλάσει και διαφορετικοί σκοποί αγωγής, δηλαδή οι πιο συγκεκριμένες επιδιώξεις της κοινωνίας (Κουτρούμπα, 2002:67). Έτσι, στην ομηρική εποχή, που χαρακτηρίζεται από πολυετείς πολεμικές συρράξεις προβάλλεται το ηρωϊκό ιδεώδες. Αργότερα ο Ησίοδος, μετά το τέλος των συρράξεων εκφράζει το γεωργικό ιδεώδες ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική σταθερότητα. Μεταγενέστερα, κατά την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας στην Ελλάδα, επιδιώκεται μέσω της αγωγής η διατήρηση της εθνικής συνείδησης και η καλλιέργεια του οράματος της απελευθέρωσης του Υπόδουλου Γένους.

Η σημασία λοιπόν της παρεχόμενης αγωγής μιας κοινωνίας στα μέλη της αποτέλεσε ήδη από τα αρχαία χρόνια αντικείμενο σκέψης αρχικά και διατύπωσης συγκεκριμένων απόψεων αργότερα. Απώτερος σκοπός όλων των συστημάτων αγωγής που παρουσιάστηκαν ήταν η διαμόρφωση ηθικών χαρακτήρων με βάση τα εκάστοτε πρότυπα ηθικής-αρετής. Κοινός τόπος όλων των συστημάτων αγωγής ήταν η διαμόρφωση χρηστών μελών της κοινωνίας.

Ο τρόπος με τον οποίο φτάνει ένας άνθρωπος να εκπληρώσει τον παραπάνω σκοπό, δηλαδή να αποβεί ηθικό και χρηστό μέλος της κοινωνίας, εκφράζεται μέσα από τις προσωπικές φιλοσοφικές απόψεις κάθε εκπαιδευτικού της αγωγής στην Ελλάδα και γενικά από τις αντιλήψεις κάθε εποχής. Οι περί αγωγής αντιλήψεις εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο που εκφράζει κάθε πρόσωπο, ομάδα ή κοινωνία.

Πέρα από τις διαφορές των αντιλήψεων και απόψεων υπάρχουν κοινά σημεία όσον αφορά στα μέσα και στους παράγοντες αγωγής. Έτσι, είχε επισημανθεί η σημασία: των κληρονομικών καταβολών, της διδασκαλίας, της καλλιέργειας αγαθών έξεων, του οικογενειακού περιβάλλοντος, των συναναστροφών, του παραδείγματος, της προσωπικότητας του διδασκάλου και του εύπλαστου της παιδικής ηλικίας ήδη από τα αρχαία χρόνια και αποτελούν σημερινές αγωγικές αντιλήψεις επιστημονικά διατυπωμένες.

Τα πρώτα σπέρματα διδακτικών αρχών τα συναντούμε στον Σωκράτη και συγκεκριμένα στη μαιευτική μέθοδο διδασκαλίας που την χαρακτηρίζει η αυτενέργεια (Φράγκος, 1999:73-74) και στον Αριστοτέλη μέσα από τις προτάσεις του για εποπτική και παραγωγική διδασκαλία. Ο Αριστοτέλης ακόμα επισήμανε την ανάγκη για δωρεάν, όμοια και υποχρεωτική παιδεία. Οι Σοφιστές από την άλλη, οι πρώτοι επαγγελματίες δάσκαλοι, επισήμαναν την αξία της θεωρητικής γνώσης όταν συνοδεύεται από πρακτική εφαρμογή (Φράγκος, 1999:72-73).

Συνολικά, η αρχαία αγωγή υπήρξε ανθρωπιστική, υπό την έννοια ότι επιδίωξε να μεταλαμπαδεύσει πνευματικές αξίες και να καλλιεργήσει τον άνθρωπο στην ολότητά του. Υπήρξε όμως και ρεαλιστική υπό την έννοια ότι το άτομο εντασσόταν ομαλά στην κοινωνία που το περίμενε (Λόττιν, 1994:40-41). Την επιδίωξη αυτή καλείται να επιτύχει μεταγενέστερα το Νέο Σχολείο.

Ωστόσο, κοινό επίσης γνώρισμα είναι ότι η αγωγική διαδικασία είχε νόημα μόνο για τα παιδιά και τους νέους. Οι αντιλήψεις όλων των εποχών καθιστούν τους ανθρώπους δεκτικούς αγωγής από τη γέννησή τους μέχρι την ενηλικίωσή τους, γι' αυτό όλο το ενδιαφέρον στρέφεται προς την αγωγή των νεότερων μελών της κοινωνίας, πεποίθηση που έρχεται σε αντίθεση με τα σημερινά δεδομένα.

Ξεχωριστή είναι η αντίληψη της χριστιανικής αγωγής, καθώς σύμφωνα με τους Πατέρες της Εκκλησίας η αγωγή ξεκινά από την κύηση και τελειώνει με το θάνατο του ανθρώπου. Η αντίληψη αυτή έχει τεκμηριωθεί και επιστημονικά και αναφέρεται στο σύγχρονο περιεχόμενο της αγωγής. Ακόμη, το χριστιανικό ιδεώδες, χωρίς να αδιαφορεί για την υλική υπόσταση του ανθρώπου, αναφέρεται στην παρούσα ζωή ως πέρασμα για τη μέλλουσα. Ακόμη, οι Πατέρες της Εκκλησίας ανέλαβαν να μετουσιώσουν τη χριστιανική διδασκαλία σε παιδαγωγική πράξη και να ενώσουν τη «θύραθεν» παιδεία με την «καινή κτίση». Έτσι, ένα από τα πρωταρχικά στοιχεία της παιδαγωγικής τους είναι το μέτρο, ως καταστάλαγμα της αρχαίας φιλοσοφίας (Κύρκος, 1993:173-174).

3.1 JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1779)

Ο Jean-Jacques Rousseau (1712-1779) γεννήθηκε στο Γενεύα της Σουητίας. Ο πατέρας του ήταν φαρμακός και ο ίδιος μεγάλωσε στην πόλη του Γενεύα. Ο Rousseau ήταν ένας από τους σημαντικότερους φιλοσόφους της Γαλλικής Επανάστασης. Η θεωρία του για την αγωγή και την παιδεία είναι από τις πιο σημαντικές της εποχής. Ο Rousseau πίστευε ότι ο άνθρωπος γεννιέται καλός, αλλά γίνεται κακός λόγω της κοινωνίας. Η αγωγή, σύμφωνα με τον Rousseau, πρέπει να είναι φυσική και να ακολουθεί την φύση. Ο Rousseau πίστευε ότι η αγωγή πρέπει να είναι μια διαδικασία που οδηγεί τον άνθρωπο στην αυτογνωσία και στην αυτοπεποίθηση.

Το έργο του Rousseau για την αγωγή είναι το «Εκπαίδευση του Επιστάτη» (1762). Το έργο αυτό είναι ένα από τα πιο σημαντικά έργα της Γαλλικής Επανάστασης. Ο Rousseau πίστευε ότι η αγωγή πρέπει να είναι μια διαδικασία που οδηγεί τον άνθρωπο στην αυτογνωσία και στην αυτοπεποίθηση. Ο Rousseau πίστευε ότι η αγωγή πρέπει να είναι μια διαδικασία που οδηγεί τον άνθρωπο στην αυτογνωσία και στην αυτοπεποίθηση. Ο Rousseau πίστευε ότι η αγωγή πρέπει να είναι μια διαδικασία που οδηγεί τον άνθρωπο στην αυτογνωσία και στην αυτοπεποίθηση.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα επόμενα κεφάλαια αναφέρονται σε παιδαγωγούς της Ευρώπης που η σκέψη τους επηρέασε όλο το Δυτικό, και όχι μόνο, κόσμο. Πλέον, πέρα από τα γενικά ιδεώδη της αγωγής και τις φιλοσοφικές απόψεις περί αγωγής προτείνονται ολοκληρωμένα παιδαγωγικά συστήματα με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους. Ζητήματα που απασχολούν ιδιαίτερα την παιδαγωγική σκέψη της εξεταζόμενης περιόδου στην Ευρώπη είναι η θεμελίωση της παιδαγωγικής ως αυτόνομη επιστήμη και η αντιπαράθεση μεταξύ παλαιού και νέου σχολείου.

Η Ελλάδα κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, όπως ήδη παρουσιάστηκε, έμεινε ουσιαστικά ανεπηρέαστη από αυτές τις εξελίξεις. Ήδη όμως από τους πρώτους χρόνους μετά την απελευθέρωση τα μέχρι τότε πορίσματα της παιδαγωγικής μεταλαμπαδεύτηκαν στη χώρα μας και επηρέασαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα εξέλιξη της παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Αυτό είναι και ο λόγος που κρίνεται απαραίτητη στην παρούσα εργασία η αναφορά των σημαντικότερων επιτευγμάτων της ευρωπαϊκής παιδαγωγικής σκέψης.

3.1 JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)

Ο Rousseau (Πουσσώ) εκφράζει τις παιδαγωγικές του σκέψεις στο πρώτο εκτεταμένο και ολοκληρωμένο σύστημα αγωγής, στο έργο του «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής». Προτείνει ένα σύστημα φυσικής διαπαιδαγώγησης, δηλαδή οι σκοποί, το περιεχόμενο και τα μέσα της εκπαίδευσης να είναι σύμφωνα με τα μέτρα και τη φύση του παιδιού (Ματσαγγούρας, 1996:42).

Το παιδί δέχεται κατά τη διαδικασία της αγωγής, όπως περιγράφει στον Αιμίλιο, τρία είδη επιδράσεως. Την αγωγή που προέρχεται από τη φύση, εννοώντας τις έμφυτες προδιαθέσεις, την αγωγή που προέρχεται από τα πράγματα, δηλαδή τον υλικό κόσμο και τέλος, τα πορίσματα της πείρας που απορρέουν από τις ανθρώπινες πράξεις (Μωραΐτου, 1936:177-178). Εφόσον, κατά τον Rousseau, δεν έχουμε κανένα έλεγχο επί των έμφυτων προδιαθέσεών μας, ενώ

λίγο και απόλυτο έλεγχο αντίστοιχα στην επίδραση της αγωγής των πραγμάτων και της ανθρώπινης, ο σκοπός της αγωγής θα ταυτίζεται με εκείνον που δεν μπορούμε να ελέγξουμε καθόλου, δηλαδή της φύσης.

Η φύση, κατά τον Rousseau, τίθεται σε αντίθεση προς τον πολιτισμό. Θεωρεί ότι κάθε επέμβαση του ώριμου, πολιτισμένου ανθρώπου πάνω στην ψυχική ανάπτυξη του νεαρού ανθρώπου θα είναι επιβλαβής. Θεωρεί την αγωγή αναγκαία, αλλά θέλει να είναι αρνητική. Δηλαδή, να παρεμποδίζει τα κωλύματα που θα παρεμβληθούν κατά τη φυσική εξέλιξη του παιδιού (Μωραΐτου, 1936:177), καθώς το παιδί δεν αποτελεί μικρογραφία των ενηλίκων, αλλά κάθε ηλικία έχει τα δικά της γνωρίσματα. Απαραίτητη λοιπόν είναι η προσαρμογή της αγωγής στις ανάγκες της ηλικίας του κάθε ανθρώπου (Κόφφας, 1994:43).

Ο Rousseau είναι υπέρμαχος των δικαιωμάτων των παιδιών (Κόφφας, 1994:43). Τονίζει την αξία της ατομικότητας του παιδιού (Παπάς, :31) και φέρεται εναντίον του πολιτειακού ιδεώδους της αγωγής. Χαρακτηριστικά αναφέρει στον «Αιμίλιο» ότι: «αναγκασμένος να παλεύει με τη φύση ή τους κοινωνικούς θεσμούς, πρέπει να διαλέξει αν θα τον κάνει άνθρωπο ή πολίτη, γιατί δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα και τα δύο».

Αναμφισβήτητη προσφορά του Rousseau είναι η θέση του για την ανάγκη προσαρμογής της αγωγικής διαδικασίας στις φάσεις εξέλιξης της παιδικής ψυχολογίας (Ματσαγγούρας, 1996:43), γι' αυτό και θεωρεί αναγκαία τη σπουδή της (Μωραΐτου, 1936:178). Έτσι, αφετηρία στην αγωγή θεωρεί το ίδιο το παιδί και προσπαθεί να προσδιορίσει την πορεία εξέλιξής του. Με την προσπάθειά του συγκαταλέγεται ανάμεσα στους πρωτοπόρους της Παιδαγωγικής, αλλά και στους θεμελιωτές της Εξελικτικής Ψυχολογίας (Πυργιωτάκης, 2000:78).

3.2 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827)

Ο Pestalozzi (Πεσταλότσι) αναδείχθηκε σε μεγάλη παιδαγωγική προσωπικότητα. Όλη η παιδαγωγική ύπαρξή του μπορεί να συνοψιστεί μόνο σε μία λέξη: αγάπη. Γνώριζε πολύ καλά τη μεγάλη σπουδαιότητα και την τεράστια ανακαινιστική δύναμη που έχει η αγάπη για τον άνθρωπο, γι' αυτό όχι μόνο την είχε θέσει σαν απαραίτητο όρο της ζωής του, αλλά τη χρησιμοποιούσε ως βασικό και αναντικατάστατο παιδαγωγικό εργαλείο (Μαντζανάς, 1993:75-83).

Ο Pestalozzi θεωρούσε ως κύρια αιτία για την αθλιότητα του λαού, όχι τόσο την υλική όσο κυρίως την διανοητική και ηθική φτώχεια. Πίστευε ότι το πρώτο βήμα για την κοινωνική αναγέννηση είναι η πνευματική και ηθική αναγέννηση. Αποφάσισε λοιπόν να διδάξει και να ηθικοποιήσει το λαό (Μαντζανάς, 1993:71). Συνεπώς η παιδαγωγική του Pestalozzi έχει κοινωνική κατεύθυνση (Εξαρχόπουλος, 1927:14).

Σκοπός του παιδαγωγικού του συστήματος είναι η συνολική ανθρωπιστική εξέλιξη και μόρφωση του ανθρώπου, της οποίας βασικά στοιχεία είναι η ηθική και θρησκευτική μόρφωσή του. Το παιδί πρέπει να γίνει ηθική και θρησκευτική προσωπικότητα (Δαναστής-Αφεντιάκης, 2000:56). Για τον Pestalozzi η αγωγή πρέπει να είναι ανθρωπιστική, αγωγή με σχέση αγάπης δασκάλου-μαθητή, αγωγή χωρίς διάκριση, πνευματική, κοινωνική ή οικονομική, και αγωγή εξανομικευμένη-παιδοκεντρική (Μαντζανάς, 1993:86-91).

Πιο αναλυτικά, για τον Pestalozzi, το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της αγωγής είναι ο εξευγενισμός και η ικανοποίηση της φύσης μας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί:

- Ειδικά μεν για κάθε μία από τις τρεις δυνάμεις που διαθέτει ο άνθρωπος ως εξής: (α) της σωματικής με την εργασία και την τέχνη, (β) της πνευματικής με την αλήθεια και το δίκαιο και (γ) της ηθικής με την πίστη και την αγάπη.

- Γενικά δε (για την ολόπλευρη, σφαιρική μόρφωση του ανθρώπου) με την εναρμόνιση όλων των φυσικών δυνάμεων που διαθέτει ο άνθρωπος μέσα σ' ένα κλίμα αλήθειας, δικαιοσύνης, αγάπης και πίστης που συνεχώς θα καλλιεργείται και θα αναπτύσσεται με εργασία και τέχνη (Εξαρχόπουλος, 1927:24, Μαντζανάς, 1993:116). Η παιδαγωγική του λοιπόν αποβλέπει στην καλλιέργεια όλου του ανθρώπου. Θέλει τα παιδιά να καλλιεργούν το πνεύμα και ταυτόχρονα να δυναμώνουν το σώμα (Κοσμοπούλος, 1972:20).

Οι παράγοντες αγωγής, κατά τον Pestalozzi, είναι:

- Η οικογένεια, και ως ιδιαίτερο φορέα της οικογενειακής αγωγής θεωρεί τη μητέρα.

- Το σχολείο, που θεωρεί ως δεύτερη οικογενειακή εστία.

- Η κοινωνία, καθώς η κοινωνική αγωγή θεωρεί ότι πρέπει να είναι συνέχεια και επέκταση της οικογενειακής αγωγής. Γι' αυτό όχι μόνο στην οικογένεια αλλά και μέσα στην κοινωνία οι σχέσεις των ατόμων πρέπει να είναι σαν τις σχέσεις των γονιών προς τα παιδιά και τους λοιπούς συγγενείς. Παράλληλα πρέπει να εμπνέονται από συναισθήματα αλληλοβοήθειας, αγάπης, συγγνώμης και καλής διάθεσης προς αυτούς που κάνουν σφάλματα (Μαντζανάς, 1993:93-101).

Το κυριότερο μέσο αγωγής είναι η διδασκαλία γιατί αυτή συντελεί ουσιαστικά στην επίτευξη του σκοπού της αγωγής, κατά κύριο λόγο μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Η διδασκαλία ωστόσο δεν είναι ο σκοπός της αγωγής και κατά συνέπεια δεν αποβλέπει στην παροχή γνώσεων. Πρωταρχικό μέλημα της διδασκαλίας πρέπει να είναι η διαμόρφωση του εσωτερικού πνευματικού κόσμου του παιδιού και μάλιστα των πιο σπουδαίων εσωτερικών του δυνάμεων: των ηθικών και διανοητικών. Η διδασκαλία δε της μάθησης πρέπει να γίνεται προοδευτικά (Μαντζανάς, 1993:101-103).

Χαρακτηριστικό της διδασκαλίας πρέπει να είναι η προσαρμογή της στην ατομικότητα του κάθε μαθητή. Προκειμένου να ενισχύσει την άποψή του αυτή παρουσιάζει τις θέσεις των αρχαίων φιλοσόφων Πυθαγόρα, Πλάτωνα και Αριστοτέλη. Πρακτική εφαρμογή της αρχής αυτής είναι η εισαγωγή στο αγωγικό του σύστημα δελτίων

ατομικότητας μαθητή (Εξαρχόπουλος, 1927:27-39, Κόφφας, 1994:45).

Έτερο μέσο αγωγής θεωρεί την εποπτεία. «Μάθε μέσα από τα αντικείμενα» αποτελεί βασικό του παιδαγωγικό αξίωμα (Μαντζανάς, 1993:107). Η αυτενέργεια παράλληλα προς την εποπτεία καθίσταται θεμελιώδεις βάσεις του συστήματός του. Σύμφωνα με τον Pestalozzi, μόνο μέσω της αυτενέργειας ο τρόφιμος μπορεί να αποκτήσει αληθή πνευματική και ηθική μόρφωση και δεξιότητα. Έτσι, η αγωγή έχει καθήκον να μην ανακόπτει την τάση αυτή για αυτενέργεια, αλλά να διευκολύνει και να διευθύνει τα παιδιά να πράξουν όσα μπορούν μόνο τους (Εξαρχόπουλος, 1927:34). Γι' αυτό και η καθοδήγηση του παιδαγωγού πρέπει να είναι πάντοτε διακριτική (Μαντζανάς, 1993:114).

Για τον Pestalozzi το τρίτο και τελευταίο μέσο της αγωγής είναι η εργασία. Η μόρφωση μέσα από την εργασία για την εργασία είναι η αναγκαία προϋπόθεση κάθε αγωγής. Στην καινοτομία αυτή αντίληψή του οφείλεται ο τίτλος του ως εισηγητή και πρόδρομου του «Σχολείου Εργασίας» (Μαντζανάς, 1993:107, Πυργιωτάκης, 2000:80). Συνδυάζοντας τη μάθηση με την εργασία συνδύασε ουσιαστικά τη θεωρητική μάθηση με την εργασία των χεριών και τη γενική μόρφωση με την επαγγελματική. Γι' αυτό έθεσε το χέρι ισότιμο με το μάτι και το αυτί (Εξαρχόπουλος, 1927:39-41).

Οι παραπάνω παιδαγωγικές θέσεις λαμβάνουν σάρκα και οστά σε διάφορα παιδαγωγικά ιδρύματα που διηύθυνε ο Pestalozzi. Επειδή πιστεύει ότι δεν υπάρχει χάσμα μεταξύ του οικογενειακού βίου και του σχολείου διαρρύθμιζε τα ιδρύματα ώστε να παριστούν εικόνα οικογένειας. Χαρακτηριστικό είναι το εξής περιστατικό: «Όταν ένας πατέρας πήγε στο σχολείο στο Burgdorf έμεινε έκπληκτος από όσα είδε και είπε: Αλλά δεν είναι σχολείο αυτό που έχετε εδώ, είναι οικογένεια. Ο Pestalozzi περιχαρής απάντησε: Είναι το μέγιστο εγκώμιο που θα μπορούσα να ακούσω!»

Η προσφορά του Pestalozzi στην Παιδαγωγική είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στο έργο του συναντούμε τα εξής πρωτοποριακά στοιχεία:

- Επιδιώκεται η ολοκληρωμένη αγωγή του ανθρώπου και της δίδεται κοινωνική κατεύθυνση.
- Η αγωγή που στρέφεται προς όλους, γι' αυτό θεωρείται λαϊκός παιδαγωγός.
- Τονίζεται η παιδευτική δύναμη δασκάλου-μαθητή κι η θεμελίωση της διδακτικής πράξης στα δεδομένα της ψυχολογίας (Ματσαγγούρας, 1996:43).
- Διατυπώνονται οι αρχές της αυτενέργειας και εποπτείας.
- Πετυχαίνεται η σύζευξη της θεωρίας με την πράξη.
- Δίνεται σημασία στην ατομικότητα κάθε μαθητή.
- Αμβλύνονται οι διαφορές μεταξύ οικογενειακής και ενδοσχολικής αγωγής.

Πολλά από τα καινοτόμα στοιχεία που βλέπουμε στο έργο του έχουν διατυπωθεί και πολύ παλιότερα στο έργο των αρχαίων Ελλήνων (όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στο Β' μέρος). Η ουσιαστική προ-

σφοδρά του Pestalozzi είναι ότι έδωσε συγκεκριμένη μορφή σε αυτές τις παιδαγωγικές ιδέες εντάσσοντας τις σε ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό σύστημα. Από την άλλη ο προσανατολισμός του προς τις λαϊκές μάζες υπερβαίνει την αριστοκρατική αντίληψη περί αγωγής των αρχαίων Ελλήνων. Το αρχαίο πνεύμα είχε λίγους για φορείς, το πλήθος δεν είχε πνευματικότητα (Παπανούτσος, 1958:133).

Ωστόσο, από το έργο του Pestalozzi δεν λείπουν και οι αντινομίες, γεγονός που έδωσε αργότερα αφορμή σε διάφορους παιδαγωγούς να αυτοανακηρυχθούν συνεχιστές του έργου του μολονότι οι αντιλήψεις τους ήταν διαφορετικές. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγεται και ο Herbart (Πυργιωτάκης, 2000:81).

3.3 ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Η παιδαγωγική σε σχέση με άλλες συγγενείς επιστήμες είναι καινούργια επιστήμη. Δύο από τα ουσιαστικότερα αίτια που οδήγησαν στην μετάβαση από την τέχνη της αγωγής στην επιστήμη της αγωγής είναι τα εξής:

(α) Με το πέρασμα του χρόνου η παιδαγωγική γινόταν συνεχώς συνθετικότερη. Η επιτυχία της ήταν αμφισβητήσιμη και οι σκοποί και οι μέθοδοί της δεν ήταν επαρκείς. Πλέον η χαρισματική ικανότητα του δασκάλου, η ευαισθησία, η κρίση και η εμπειρία του από την καθημερινή σχέση του με τα παιδιά δεν ήταν ικανές να αντιμετωπίσουν τα παρουσιαζόμενα προβλήματα. Χρειάζονταν λοιπόν ένα επιστημονικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής πράξης.

(β) Ήδη από το 18^ο αιώνα όλες οι επιστήμες είχαν αρχίσει να αμφισβητούν το κατεστημένο στο χώρο τους. Απαιτήση των καιρών ήταν η τεκμηριωμένη επιστημονικά απάντηση σε θέματα αγωγής που ενδιαφέρονταν, πέρα από παιδαγωγική, και από πολιτική σκοπιά, όπως το ποιος έχει το δικαίωμα να ασκεί αγωγή (Κριβάς, 1999:45-46).

Ακόμη, κατά το 19^ο αιώνα τα βασικά θέματα της παιδείας είχαν πια λυθεί. Δεν συζητάτε πλέον το θέμα της καθολικής, της δωρεάν ή της υποχρεωτικής παιδείας. Όλα ανεξαιρέτως τα κράτη έχουν θεσμοθετήσει τις παραπάνω αρχές. Ποικιλία παρουσιάζουν μόνο τα επιμέρους νομοθετικά πλαίσια. Μετά την ικανοποίηση των πρώτων βασικών αναγκών, το έργο της παιδαγωγικής προχώρησε σε πιο βαθειά μελέτη των προβλημάτων της αγωγής βοηθούμενο από τις τελευταίες εξελίξεις της φυσιολογίας του παιδιού και των συμπερασμάτων των ψυχιάτρων και ψυχολόγων στον τομέα των ειδικών μελετών που ήταν αφιερωμένες στο παιδί (Αλεξίου, 1986:77-78).

Ως επιστημονικός κλάδος σε πανεπιστημιακό επίπεδο εισήχθη το 1779 από τον Ernst Christian Trapp στο Πανεπιστήμιο της Halle (Γερμανία). Ακόμα και μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας η παιδαγωγική ήταν απόλυτα εξαρτημένη από τη θεολογία και τη φιλοσοφία (Κριβάς, 1999:46).

Στην έδρα αυτή διδάσκει ο Herbart το 1802. Το 1806 εκδίδει τη «Γενική Παιδαγωγική» του (Allgemeine Pädagogik) που θεωρείται

το πρώτο επιστημονικό σύγγραμμα στην περιοχή της παιδαγωγικής. Αργότερα ακολουθούν και άλλα παιδαγωγικά έργα (Ρήγας, 2000:25). Σε όλο αυτό το διάστημα, από το 1779 μέχρι το 1806, η παιδαγωγική εξακολουθεί να συνδέεται με τη φιλοσοφία. Μέχρι το 1920 η έδρα της παιδαγωγικής ήταν ενιαία με την έδρα της φιλοσοφίας. Στη φάση αυτή υπήρξε έντονη διαμάχη για το αν η παιδαγωγική έπρεπε να αποτελεί ανεξάρτητη επιστήμη (Πυργιωτάκης, 2000:81).

Ο Herbart αν και θεμελιώνει την παιδαγωγική επιστημονικά δεν την θεωρεί πλήρως αυτόνομη, καθώς εξαρτάται από τη φιλοσοφική Ηθική και την Ψυχολογία. Από την πρώτη λαμβάνεται ο σκοπός της παιδαγωγικής ενώ από τη δεύτερη λαμβάνεται η μεθοδολογία και γενικά τα μέσα για την πραγματοποίηση του σκοπού της παιδαγωγικής. Γενικά, η παιδαγωγική του Herbart θεμελιώνεται πάνω στο φιλοσοφικό και ψυχολογικό προβληματισμό (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000:85).

3.4 JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776-1841)

Ο Herbart (Ερβάρτος) αποτελεί εξέχουσα προσωπικότητα στο χώρο της παιδαγωγικής όχι μόνο για τη συμβολή του στην επιστημονική θεμελίωσή της, αλλά και για το σύστημα που εισηγήθηκε, το οποίο δέσποζε για μια εκατονταετία στη Γερμανία, αλλά και σε άλλες χώρες (Ρήγας, 1973:9). Το ερβαρτιανό σύστημα αγωγής, μεταλαμπαδεύτηκε και στην Ελλάδα και επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα εξέλιξη της αγωγής στη χώρα μας (λεπτομερής αναφορά γίνεται στο Δ' μέρος).

Το παιδαγωγικό σύστημα του Herbart στηρίζεται σε μια ευρύτερη φιλοσοφική-ψυχολογική βάση. Με βάση τις πεποιθήσεις του αυτές, σκοπός της διδασκαλίας είναι να ενισχυθεί η βούληση και να εξασφαλιστεί η ηθικοποίηση του ατόμου, η οποία αποτελεί απώτερη επιδίωξη της αγωγής (Ρήγας, 1973:28). Έργο του σχολείου είναι, με βάση τη γνώση που κατέχει, να κάνει τις κατάλληλες επιλογές της διδασκίας ύλης, ώστε να κινητοποιήσει το νου των μαθητών. Ως εκ τούτου, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βαρύνουσα σημασία για τη διαμόρφωση του ανθρώπου (Ματσαγγούρας, 1996:44-45).

Κυριότερο μέσο αγωγής είναι η διδασκαλία που αποβλέπει με την παροχή γνώσεων να οδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις παλιές και στις προς διδασκαλία νέες εμπειρίες (Ρήγας, 2000:34). Κατά συνέπεια, για να επιτύχει η διδασκαλία τους σκοπούς της πρέπει να αρχίσει από τις εμπειρίες των μαθητών και να διαρθρωθεί σε στάδια, τα οποία ακολουθούνται πιστά (Ματσαγγούρας, 1996:45). Τα ερβαρτιανά στάδια αναφέρονται στη μορφή της διδασκαλίας και πήραν την τελική μορφή τους από τους μαθητές του Herbart, ιδιαίτερα το Rein και τον Ziller (Ρήγας, 2000:35).

Τα ερβαρτιανά τυπικά ή ειδολογικά στάδια είναι:

(α) Η *προπαρασκευή*, κατά την οποία μέσω του ελεύθερου διαλόγου ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή γίνεται αξιοποίηση των προγενέστερων εμπειριών των μαθητών και διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών που είναι απαραίτητο στη διαδικασία της μάθησης.

(β) Η *προσφορά*, κατά την οποία παρουσιάζεται το νέο υλικό που είναι άγνωστο και ξένο προς τους μαθητές κατά τρόπο εποπτικό. Η προσφορά γίνεται κατά ενότητες από το δάσκαλο και σε κάθε ενότητα οι μαθητές αναδιηγούνται την καινούργια γνώση και αναζητούν το νόημα της ενότητας. Τέλος, επιδιώκεται η εμβάθυνση στις νέες γνώσεις.

(γ) Η *σύγκριση*, κατά την οποία αναζητούνται τα κοινά γνωρίσματα ανάμεσα στις νέες και στις παλαιότερες εμπειρίες των μαθητών. Η σύγκριση και ανεύρεση τέτοιων στοιχείων επεκτείνεται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

(δ) Η *σύλληψη* είναι το στάδιο που δραστηριοποιείται η αφαιρετική ικανότητα της σκέψης, καθώς επισημαίνονται τα κοινά γνωρίσματα και παραμελούνται τα διαφορετικά. Σ' αυτό το στάδιο κορυφώνεται ο διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

(ε) Η *εφαρμογή* ή *άσκηση* αποσκοπεί να μεταβάλει τις γνώσεις σε δεξιότητες, γιατί οι γνώσεις που δεν έχουν πρακτική χρησιμότητα δεν έχουν αξία (Ρήγας, 2000:35-36).

Σημαντική συμβολή του Herbart είναι το γεγονός ότι το παιδαγωγικό έργο απέκτησε επιστημονική βάση και ενίσχυσε την επαγγελματική αυτοσυνείδηση των εκπαιδευτικών ανυψώνοντας το επαγγελματικό τους κύρος (Ματσαγγούρας, 1996:4546). Η μέθοδος αυτή παρακινούσε το δάσκαλο και τους μαθητές ν' αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία με υπευθυνότητα. Η διδασκαλία προετοιμαζόταν προσεκτικά από το δάσκαλο και συντέλεσε στο να τεθεί τέλος στην προχειρότητα (Αλεξίου, 1986:84). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους εξάπλωσης της ερβαρτιανής μεθόδου (Ματσαγγούρας, 1996:46).

Ωστόσο, στο ερβαρτιανό σύστημα ασκήθηκε ίσως η πιο έντονη και σκληρή κριτική από οποιοδήποτε άλλο σύστημα. Τα μειονεκτήματα που παρουσίαζε αφορούν τόσο στην αρχική σύλληψη της ιδέας των τυπικών σταδίων, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αυτά πρακτικά εφαρμόστηκαν. Τα κυριότερα σημεία κριτικής είναι τα εξής:

- Η ομοιόμορφη τήρηση της μοναδικής οδού που οδηγεί στη μάθηση, δηλαδή της οδού των πέντε τυπικών σταδίων, ουσιαστικά περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών, αλλά και τη διδακτική ελευθερία του δασκάλου (Δανασστής-Αφεντάκης, 2000:91).

- Το σύστημα του Herbart ήταν έντονα δασκαλοκεντρικό, αντίθετα με τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής που προτείνει το μαθητοκεντρικό σύστημα (Δανασστής-Αφεντάκης, 2000:91).

- Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την ερβαρτιανή μέθοδο ουσιαστικά προέβησαν σε καταχρήσεις και τυποποιήσεις (Ματσαγγούρας, 1996:46) καθιστώντας ανιαρή την όλη παιδευτική διαδικασία (Αλεξίου, 1986:84). Οι δάσκαλοι επιδίδονταν στην άκαρπη λογοκοπία και προβάλλονταν ως αυθεντίες, ενώ απαιτούσαν από τους μαθητές

πλήθος μηχανικών απομνημονεύσεων και κοπιαστικών εργασιών (Ρήγας, 2000:39), ακόμα και κατά το στάδιο της εφαρμογής (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000:92).

- Σοβαρή παιδαγωγική παρεκτροπή θεωρείται η τυποποίηση της σχέσης δασκάλου-μαθητή, η οποία ουσιαστικά παρεμβλήθηκε μεταξύ της παιδαγωγικής σκέψης του Pestalozzi και της κίνησης του Νέου Σχολείου (Πυργιωτάκης, 2000:82).

- Γενικά, το σύστημα ήταν ανελαστικό για τους δασκάλους, κοπιαστικό για τους μαθητές και ξεκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα επιμένοντας στην παροχή γνώσεων για την ανύψωση του ηθικού στοιχείου.

Για τη συνολική αποτίμηση του Herbart πολύ εύστοχη θεωρείται η άποψη ότι «κέρδισε η παιδαγωγική ως επιστήμη, αλλά έχασε το παιδί και το σχολείο» (Πυργιωτάκης, 2000:82).

3.5 ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Ή ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Με την είσοδο του 20^{ου} αιώνα ξεκινάει μια νέα περίοδος της παιδαγωγικής. Οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συγκυρίες που διαμορφώθηκαν με κύριο χαρακτηριστικό την αλματώδη εξέλιξη των θετικών επιστημών αλλά και η βιομηχανική επανάσταση, που έχουν ξεκινήσει ήδη πολύ παλιότερα, επέφεραν σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής στις Ευρωπαϊκές κυρίως χώρες. Στην παιδαγωγική διαμορφώνεται μια τάση διαμαρτυρίας προς την παραδοσιακή παιδαγωγική, γνωστή ως *ρεφορμιστική παιδαγωγική κίνηση* (Κριβάς, 1999:161).

Στη διαμόρφωση της νέας παιδαγωγικής κατάστασης συνέβαλλαν αποφασιστικά οι καινούργιες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες που διατυπώθηκαν από εξέχοντες παιδαγωγούς και ψυχολόγους και άρχισαν να εφαρμόζονται στη νέα αγωγή. Βαθμιαία λοιπόν παρατηρείται στροφή του ενδιαφέροντος προς το υποκείμενο της αγωγής, το ίδιο το παιδί. Η στροφή αυτή ονομάστηκε *κοπερνίκεια επανάσταση στην παιδαγωγική*. Οι απόψεις που κυριαρχούν είναι (α) η παιδοκεντρικότητα, (β) η αυτενεργός μάθηση βασισμένη στα ενδιαφέροντα του μαθητή, (γ) η ζωντανή σχέση μεταξύ σχολείου και ζωής, και (δ) η εποπτεία (Κρουσταλάκης, 1980:31-32, Μатσαγγούρας, 1996:47-48).

Βέβαια, παρά τις ομοιότητες υπάρχουν και διαφορές στο κίνημα της νέας αγωγής που προέρχονται από τη διαφορετική αντίληψη του κάθε παιδαγωγού που πρότεινε μια συγκεκριμένη θεωρία ή ένα συγκεκριμένο σύστημα αγωγής (Κριβάς, 1999:163). Στο παρόν πόνημα θα γίνει αναφορά σε κάποιους από τους σημαντικότερους και πιο αντιπροσωπευτικούς εκπροσώπους του νέου σχολείου, που η παιδαγωγική τους σκέψη επηρέασε μετέπειτα αμεσότερα την ελληνική παιδαγωγική πραγματικότητα.

3.5.1 John Dewey (1859-1952)

Ο Dewey (Ντιούι) είναι ο κύριος θεμελιωτής της αμερικανικής μορφής του σχολείου εργασίας και άσκησε έντονη κριτική στο παραδοσιακό σχολείο. Η εμπειρία αποτελεί τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι φιλοσοφικές και παιδαγωγικές απόψεις του. Η εμπειρία έχει δύο διαστάσεις, την πράξη και τη δοκιμή, δηλαδή από τη μια ο άνθρωπος καταβάλλει μια προσπάθεια και από την άλλη δοκιμάζει τις συνέπειες αυτής της προσπάθειας (Ρήγας, 2000:55).

Ο σκοπός της αγωγής του παιδιού είναι διπλός. Πρώτον να κατανοήσει τις προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού για να τα βοηθήσει να πάρουν μορφή και ν' αυξηθούν μέσα σε περιβάλλον που να βρίσκεται στην προέκτασή τους και επομένως να είναι κατάλληλο. Έπειτα, να συνειδητοποιήσει το παιδί την υφή και τις σχέσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, ώστε να αποκτήσει κοινωνική συνείδηση. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η κοινωνική πρόοδος (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980:45-46).

Για την οργάνωση του σχολείου του ο Dewey έλαβε υπόψη του τρεις καινοτομίες που λάμβαναν χώρα στην Αμερική εκείνη την περίοδο: την πνευματική, τη βιομηχανική και τη δημοκρατία.

Ανάλογα προς την πρώτη, την πνευματική έθεσε στο σχολείο του το σύνθημα «το σχολείο είναι ζωή, όχι προετοιμασία για τη ζωή». Στο κέντρο έθεσε το παιδί και τα τέσσερα ενδιαφέροντά του: το ενεργητικό, δηλαδή την ανάγκη να κάνει συνεχώς κάτι, το καλλιτεχνικό, δηλαδή την ανάγκη να εκφρασθεί, το εφευρετικό, ήτοι την αγωνία του να δημιουργεί διαρκώς κάτι καινούργιο και το κοινωνικό, ήτοι την ανάγκη να είναι με τους άλλους.

Αντίστοιχα προς τη βιομηχανική επανάσταση έθεσε στο σχολείο τρεις κύριες μορφές εργασίας που θεωρεί πιο χρήσιμες για την πρόοδο του ατόμου και της κοινωνίας: τη βαφική και τη βιομηχανία του ρούχου, τη ξυλουργική και μεταλλουργική και τα οικιακά (σκεύη, τεχνικά μέσα, κατανάλωση κ.ά.).

Ανάλογα προς τη δημοκρατική κίνηση οργανώνει το σχολείο του ως κοινότητα με άμεσες επαφές με την ευρύτερη κοινωνία γύρω του (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980:49-50).

Οι χειροτεχνικές εργασίες που εισάγει ο Dewey, ανάλογα με τον Kerschensteiner όπως φαίνεται παρακάτω, τις θεωρεί ως εξαιρετικές ευκαιρίες να για να μάθουν τα παιδιά την ύλη του προγράμματος όχι απλώς σαν πληροφορίες, όπως γινόταν στο παραδοσιακό σχολείο, αλλά σαν γνώσεις που προέρχονται από τις καταστάσεις τις πραγματικής ζωής. Δεν θεωρεί τις χειροτεχνικές εργασίες με τη στενή σκοπιά της επαγγελματικής επιδίωξης. Σκοπός των εργασιών είναι να έρθουν σε επαφή με τις επιστήμες που είναι απαραίτητες για την εξάσκηση των σχετικών επαγγελματιών. Γενικά, έρχεται σε αντίθεση με τον κλασσικό δυισμό ανάμεσα στην ελεύθερη και την επαγγελματική μόρφωση (Brubacher, 1983:354)

Αντίστοιχα προς τον Pestalozzi προσπαθεί να φέρει το σχολείο σε στενότερη σχέση με το σπίτι και το περιβάλλον του μαθητή. Ου-

σιαστικά να καταργήσει τα σύνορα μεταξύ της ενδοσχολικής ζωής και της υπόλοιπης ζωής του παιδιού¹.

Σύμφωνα με το σύνθημα “learning by doing”, δηλαδή το μανθάνειν διά του πράττειν ο Dewey μεταβάλλει το σχολείο σε εργαστήριο όπου οι μαθητές κατά τη διδασκαλία ως άλλοι ερευνητές ακολουθούν την παρακάτω πορεία, γνωστή ως «μέθοδο του προβλήματος»:

(α) *Θέση του προβλήματος*. Τίθεται το πρόβλημα από το μαθητή ή ο ίδιος ο μαθητής το αναγνωρίζει ως πρόβλημα με βάση την εμπειρία του.

(β) *Παρατήρηση των όρων του μαθήματος*. Εμφανίζονται τα εμπόδια και οι δυσχέρειες του προβλήματος που διακόπτουν την παρούσα ενέργεια, ώστε να διευκολυνθεί η άρση τους.

(γ) *Διατύπωση υποθέσεων για τη λύση του προβλήματος*. Με βάση την προηγούμενη πείρα γίνεται μια θεώρηση του προβλήματος και διατυπώνονται πιθανές λύσεις.

(δ) *Έλεγχος των υποθέσεων και συλλογή πορισμάτων*. Γίνεται έλεγχος των υποθέσεων και συναγωγή μιας υπόθεσης που θα οδηγήσει στη διακομμένη συνέχεια της εμπειρίας. Το στάδιο αυτό απαιτεί την ενεργοποίηση της φαντασίας και της κρίσης του μαθητή.

(ε) *Αξιοποίηση και εφαρμογή της λύσης του προβλήματος*. Δοκιμάζεται το κύρος της λύσης και εφαρμόζεται και αξιοποιείται η λύση (Δαναοσής-Αφεντάκης, 2000:100-101).

Οι χειροτεχνικές ενασχολήσεις, οι πνευματικές εργασίες και η μέθοδος του προβλήματος πραγματοποιούνται με βάση την αρχή της αυτενέργειας (Ρήγας, 2000:59) με απαραίτητη προϋπόθεση την καθοδήγηση, ώστε να δαμάζει την ενέργεια του μαθητή (Δαναοσής-Αφεντάκης, 2000:107). Ο Dewey πιστεύει ότι «είναι έργο του δασκάλου να επιλέγει τα πράγματα εκείνα μέσα στα πλαίσια της δυνατής εμπειρίας, που υπόσχονται και μπορούν να εισάγουν νέα προβλήματα, που κι αυτά με τη σειρά τους, ενεργοποιώντας νέους τρόπους παρατήρησης και κρίσης, διευρύνουν το πεδίο της μετέπειτα εμπειρίας»². Αυτό θεωρεί ότι είναι «το βαθύτερο σημείο στη φιλοσοφία της προοδευτικής εκπαίδευσης, δηλαδή η έμφαση που δίνει στη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στο σχηματισμό σκοπών που καθοδηγούν τη δράση του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία»³.

Συνεχιστές των ιδεών του Dewey είναι ο Morrison και ο Kilpatrick που δημιούργησε τη «*μέθοδο των σχεδίων*» ανάλογα προς τη μέθοδο του προβλήματος του εμπνευστή του.

¹ Πρβλ Ντιούι, «The school and the society-The child and the curriculum», σ. 166

² Πρβλ Ντιούι, «Εμπειρία και Εκπαίδευση», σ. 60

³ Πρβλ Ντιούι, «Εμπειρία και Εκπαίδευση», σ.52

3.5.2 Georg Kerschensteiner (1854-1932)

Ο Kerschensteiner (Κερσενστάινερ) είναι βασικός εκπρόσωπος της γερμανικής μορφής του σχολείου εργασίας. Στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών αντιλήψεών του άσκησε κύρια επίδραση ο Dewey, για την προσωπικότητα του οποίου μιλάει πάντοτε με θαυμασμό, αλλά και άλλοι παιδαγωγοί όπως ο Kant, ο Fichte, ο Hegel, ο Pestalozzi, ο Fröbel, κ.ά. (Πήγας, 2000:77-78).

Η εμπειρία του Kerschensteiner στην σχολική πραγματικότητα είναι πολύ μεγάλη. Είναι λοιπόν καλός γνώστης των αρχών του παλαιού σχολείου και του τρόπου με τον οποίο αυτές εφαρμόστηκαν. Στο παραδοσιακό σχολείο αντιτάχθηκε σθεναρά (Κριβάς, 1999:169-170).

Ο σκοπός της αγωγής, κατά τον Kerschensteiner, είναι η κοινωνική και ηθική εξέλιξη του παιδιού μέσω της οικειοποίησης των αξιών της ζωής που εκφράζουν την κοινωνία στην οποία ανήκει (Μελανίτης, 1976:447). Ο Kerschensteiner έδωσε μεγάλη σημασία στην επαγγελματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη θεωρία του, για να συντηρήσει κανείς με δική του προσπάθεια την οντότητά του πρέπει να αποκτήσει μια ιδιαίτερη ικανότητα στην εργασία, γιατί σε μια πολιτισμένη κοινωνία δεν είναι αρκετή μια γενική ικανότητα (Savioz, 1983:292-293). Η επαγγελματική αγωγή δεν αποτελεί μόνο προπαρασκευαστικό στάδιο για επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και μέσο γενικής μόρφωσης, καθώς με τις χειρωνακτικές εργασίες αναπτύσσονται οι πνευματικές δυνάμεις των παιδιών και αποκτούν συνείδηση του κοινωνικού προορισμού του επαγγέλματος και της σπουδαιότητάς του για την ηθική πρόοδο της κοινωνίας (Μελανίτης, 1976:447).

Η ιδέα της χειροτεχνικής εργασίας δεν είναι προσωπική του Kerschensteiner. Τη βρήκε ήδη εφαρμοσμένη στην Ελβετία και στην Αυστρία. Η πρωτοτυπία του έγκειται στο γεγονός ότι θεώρησε ως αφετηρία για το έργο της αγωγής τα πρακτικά ενδιαφέροντα της νεολαίας και στο ότι προσπάθησε να συνδέσει στενά τη θεωρητική διδασκαλία με την πρακτική άσκηση (Savioz, 1983:288).

Πιο συγκεκριμένα, ο Kerschensteiner στηρίζει το παιδαγωγικό του σύστημα στις ακόλουθες αρχές:

(α) Αρχή της *εργασίας*. Η πνευματική και η χειρωνακτική απασχόληση πρέπει να συνυπάρχουν αρμονικά στο σχολείο εργασίας, καθώς είδαμε τη σημασία που αποδίδει και στη χειρωνακτικής εργασίας.

(β) Αρχή της *αυτενέργειας* ή της *ενεργητικότητας*. Η αυτενέργεια είναι συναφής αρχή προς εκείνη της εργασίας και τοποθετείται στο κέντρο της σχολικής εργασίας.

(γ) Αρχή *στενής σχέσης ανάμεσα στη μόρφωση του ανθρώπου και στο επάγγελμα*. Η γενική ανθρωπιστική μόρφωση και η επαγγελματική μόρφωση ενώνονται αδιάσπαστα.

(δ) Αρχή της *πολιτειακής αγωγής*. Ο άνθρωπος πρέπει να είναι γνώστης των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών του μέσα στην κοινωνία (Πήγας, 2000:81).

Ο Kerschensteiner ασχολήθηκε και με το θέμα του δασκάλου. Κάθε δάσκαλος πιστεύει είναι και παιδαγωγός. Η παιδαγωγική ενέργεια είναι μια ενέργεια κατανόησης, μια ενέργεια αγάπης, μια θρησκευτική και θεωρητική ενέργεια συναφής, δηλαδή, με τα παιδαγωγικά αξιώματα. Οι ψυχικές αρετές που πρέπει να διαθέτει ο παιδαγωγός είναι η συμπάθεια προς τον άνθρωπο γενικά και το παιδί ειδικότερα, η χαρά από την εκπλήρωση ενός ανιδιοτελούς λειτουργήματος, η παρατήρηση που επιτρέπει να διαγνώσει ο παιδαγωγός τα χαρακτηριστικά του παιδιού και η ικανότητα να μορφώνει το παιδί (Savioz, 1983:301). Ακόμη, προτείνει για τη μόρφωση του δασκάλου τέσσερις διαφορετικές απαιτήσεις: την κοινωνική απαίτηση, την πίστη στις αιώνιες πνευματικές αρχές, την ύπαρξη εθνικού φρονήματος και την πίστη στη δύναμη της αγωγής (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000:116).

3.5.3 Maria Montessori (1870-1952)

Η Montessori (Μοντεσσόρι) είναι μία εξέχουσα μορφή στο χώρο της παιδαγωγικής που επηρέασε άμεσα και τα ελληνικά δεδομένα. Αρχισε τις σπουδές της από το χώρο της ιατρικής, γρήγορα στράφηκε στην παιδαγωγική και ιδιαίτερα στην αγωγή των προβληματικών παιδιών. Βασικό αξίωμά της είναι ότι το πρόβλημα των προβληματικών παιδιών είναι κυρίως παιδαγωγικό. Ακόμη, η πρόοδος που πραγματοποιήθηκε ή εκείνη που είναι σε εξέλιξη στον τομέα της αγωγής των φυσικών προβληματικών παιδιών οφείλουν να συμβάλουν στην ανανέωση της αγωγής και του ομαλού παιδιού. Βέβαια, η αρχική ιδέα ήταν των δασκάλων της, Itard και Seguin (Calo, 1983:366-367).

Σημαντική είναι η επίδραση του Fröbel στο σύστημα της Montessori. Κοινό τους σημείο είναι η πεποίθηση ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να προστατεύει το παιδί και όχι να του επιβάλλει τη θέλησή του. Επίσης, πιστεύουν ότι το παιδί είναι ον πνευματικό με απεριόριστες δυνάμεις και οι ασκήσεις των αισθήσεων και ανάπτυξης του σώματος βοηθούν στο να αναπτυχθεί και το πνεύμα του. Σε πολλά όμως σημεία διαφοροποιήθηκε, τον συμπλήρωσε και τον διόρθωσε. Έτσι, θεωρεί ότι το παιδί αναπτύσσεται μέσω της εργασίας, χωρίς να αποκλείει το παιχνίδι ως παιδευτική αξία, ωστόσο κατώτερης μορφής. Ακόμη, από τη μια η ηλικία δεν αποτελεί κριτήριο για την ένταξη του παιδιού στην τάξη, αλλά από την άλλη εφαρμόζεται η αρχή της εξατομικευμένης μάθησης (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995:3-4).

Το πρώτο βασικό αίτημα της Montessori είναι να μη βάζουμε σε καλούπι την ψυχή του παιδιού (Calo, 1983:370), αλλά να του δημιουργούμε το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και μ' αυτόν τον τρόπο να φανερώνουν αυτές τις ανάγκες και συμπεριφορές που διαφορετικά θα έμεναν καταπιεσμένες (Μοντεσσόρι, 1981:53).

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον πρέπει το παιδί να βρίσκει το απαραίτητο υλικό για τη μόρφωση του πνεύματός του. Ο αισθητός κόσμος του μικρού παιδιού αποτελεί θεμέλιο για τη δόμηση της νόησής του. Αργότερα, το παιδί αρχίζει να σχηματίζει αφηρημένες ιδέες και να στρέφει τα ενδιαφέροντά του σ' άλλους τομείς δραστηριοτήτων, περισσότερο πνευματικούς που στηρίζονται λιγότερο στα υλικά αντικείμενα (Γιαγλής, 1983:53-54). Ο εξοπλισμός του περιβάλλοντος, εκτός από το διδακτικό υλικό, περιλαμβάνει και ό,τι άλλο χρειάζεται για να οργανωθεί μια οικογένεια σε μικροσκοπική κλίμακα (Μοντεσσόρι, 1980:15).

Επιδιώξη της είναι να αποφύγει η αυθόρμητη πρωτοβουλία και δραστηριότητα του παιδιού να γίνουν τυχαία, από απλή υποκειμενική ώθηση, χωρίς να σχετίζονται ή να στηρίζονται στην πραγματικότητα. Η δραστηριότητα αποβαίνει αληθινή ελευθερία μόνο σ' ένα οργανωμένο περιβάλλον (Calo, 1983:370).

Η Montessori θέλει να ικανοποιήσει την ανάγκη των παιδιών για στοργή, αλλά κυρίως την ανάγκη για ασφάλεια, δημιουργώντας ένα προστατευτικό περιβάλλον και την ανάγκη για δραστηριότητα (Γιαγλής, 1983:175-176). Οι κατηγορίες των δραστηριοτήτων των παιδιών είναι οι εξής: ασκήσεις πρακτικής ζωής, γυμναστική, φροντίδα φυτών και ζώων, χειρωνακτική εργασία, αγωγή των αισθήσεων, εκμάθηση γλώσσας, αριθμητική και μουσική που συνοδεύονταν από το κατάλληλο διδακτικό υλικό (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995:27 κ.ε.).

Κεντρικό ρόλο στο μοντεσσोरιανό σύστημα διαδραματίζει ο δάσκαλος, ο οποίος πρέπει να απαρνηθεί την εξουσία και το κύρος του (Μοντεσσόρι, 1980:134). Έχει ως πρώτιστο καθήκον να προετοιμάσει ένα ειδικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού και ο ίδιος λειτουργεί ως βοηθός και ως πηγή πληροφοριών για το παιδί στη διαδικασία της αυτοαγωγής του παιδιού. Θα πρέπει να γνωρίζει βαθειά τον κόσμο του παιδιού και να αποτελεί το συνδετικό κρίκο του παιδιού με το περιβάλλον του, βοηθώντας το να κατανοήσει το υλικό του, ενώ ταυτόχρονα καταργεί επαίνους, τιμωρίες, ελέγχους, και βαθμούς. Ακόμη, πρέπει να περιμένει τη φυσική σειρά ανάπτυξης του παιδιού χωρίς να την εκβιάζει. Ο ρόλος του είναι παρεμβατικός μόνο όταν αυτό ζητηθεί από τα παιδιά (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995:78-79).

Γενικά, το σύστημα της Montessori έχει καλές προϋποθέσεις για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, δεν θεωρείται αποδοτικό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οι μαθητές δεν έχουν παιγνιώδεις ενασχολήσεις, αλλά περισσότερο πνευματικές. Στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή άλλες διαταραχές έχει πολύ καλή απόδοση (Βερτσέτης, 1994:113-114).

Η Montessori αναθεώρησε θεμελιώδεις αρχές της μέχρι τότε παιδαγωγικής όπως η ελευθερία, η αυθορμησία, η πειθαρχία, η εξουσιαστική εργασία. Η ελευθερία εφαρμόζεται ως παιδική δραστηριότητα που προσφέρει τη δυνατότητα αυτοαγωγής και αυτοελέγχου. Η αυθορμησία μεταφράζεται ως αδέσμευτη εκλογή του αντικειμένου απασχόλησης. Η πειθαρχία εξασφαλίζεται από τη στιγμή που τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους τα μέσα για να ικανο-

ποιήσουν την ανάγκη τους για δημιουργία. Η εξατομικευμένη εργασία εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία μέσα στη σχολική εργασία (Γιαγλής, 1983:198). Σημαντικό μειονέκτημα της μεθόδου είναι η κριτική που άσκησε στα ομαδικά παιχνίδια. Δεχόταν μόνο κάποια που βοηθούσαν στη μυϊκή ανάπτυξη (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995:107).

3.5.4 *Ovide Decroly (1871-1932)*

Ο Decroly (Ντεκρολύ) ανήκει στη γενιά των Βέλγων γιατρών που έστρεψαν την προσοχή τους προς την παιδολογία και την πειραματική παιδαγωγική. Έτσι, υιοθέτησε αυστηρές επιστημονικές μεθόδους, όπως τη μεθοδική παρατήρηση, τον πειραματισμό, τις ακριβείς μετρήσεις των ψυχολογικών και παιδαγωγικών δεδομένων. Ιδιαίτερα ασχολήθηκε με τα προβληματικά παιδιά και αντίστοιχα με τη Montessori θεώρησε ότι οι ίδιοι ψυχολογικοί νόμοι διέπουν και τα ομαλά και τα προβληματικά παιδιά, απλά στη δεύτερη περίπτωση η πνευματική ανάπτυξη είναι γενικά καθυστερημένη (Plance, 1983:308-309).

Το παιδαγωγικό σύστημα του Decroly στηρίζεται σε δύο βάσεις, τη βιοκοινωνιολογική και την ψυχολογική. Με την ιδιότητά του ως γιατρός επιμένει στην αξία της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος, φυσικού και κοινωνικού. Υποδιαιρέσεις του δευτέρου είναι η οικογένεια και το σχολείο και έχουν πρωταρχική σπουδαιότητα για τη ζωή του παιδιού. Ως ψυχολόγος έκανε πάρα πολλές έρευνες, όπως για την ψυχική εξέλιξη του ομαλού και προβληματικού παιδιού, για τη μέτρηση της νοημοσύνης, για την ανάπτυξη του συναισθήματος και του χαρακτήρα, κ.ά., τα αποτελέσματα των οποίων συνδέθηκαν στενά με τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις (Plance, 1983:310-311). Αυτό είναι σημείο πρωτοτυπίας για τον Decroly. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο κατεξοχήν θεμελιωτής της πειραματικής παιδαγωγικής, Buyse, το σύστημα του Decroly είναι μια σημαντική βιοψυχολογική θεωρία που όμως δεν ξεπερνά τα όρια της προεπιστημονικής προσπάθειας (Κρουσταλάκης, 1989:65).

Γενικός και βασικός σκοπός της αγωγής είναι η διατήρηση της ζωής. Για να συντελείται ο σκοπός αυτός πρέπει πρωταρχικά να κάνει τα παιδιά ικανά να ικανοποιούν τις ανάγκες τους και έπειτα να εκπληρώνουν ένα ωφέλιμο ρόλο προς την οικογένειά τους, την επαγγελματική ομάδα τους, την ιδιαίτερη και ευρύτερη πατρίδα τους και την ανθρωπότητα (Παπαναστασίου, 1985:65).

Κατά συνέπεια επιθυμεί το σχολείο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ατομικής και σύγχρονης κοινωνικής ζωής. Οι γνώσεις που πρέπει να διαθέτει το παιδί είναι από τη μια η γνώση της δικής του προσωπικότητας, η συνειδητοποίηση του εγώ του και άρα των αναγκών, των πόθων του, των σκοπών του και τέλος του ιδανικού του. Από την άλλη η γνώση των συνθηκών του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα εκδηλώσει τη δραστηριότητά του, ώστε να ικανοποιήσει τα παραπάνω. Οι γνώσεις αυτές απο-

κρυσταλλώθηκαν στα κέντρα διαφέροντος του Decroly που αντιπροσωπεύουν ουσιαστικά τις τέσσερις βασικές ανάγκες:

- την ανάγκη της τροφής,
- την ανάγκη αγώνα ενάντια στις καιρικές συνθήκες,
- την ανάγκη άμυνας ενάντια στους κινδύνους και διάφορους εχθρούς,
- την ανάγκη για δράση κοινή εργασία (Plance, 1983:314-315).

Ο Decroly αντιτάχθηκε στις παραδοχές του παλαιού σχολείου κυρίως σε τρεις τομείς (Βερτσέτης, 1997:110):

- Στη διαμόρφωση της ύλης του προγράμματος, υποστηρίζοντας ότι ο καταμερισμός της διδακτέας ύλης είναι αντιψυχολογικός και κατά συνέπεια αντιπαιδαγωγικός. Σύμφωνα με την αρχή της συνολικότητας που διατύπωσε, η ολότητα του ατόμου είναι εκείνη που αντιλαμβάνεται, σκέφτεται και ενεργεί μαζί και κατά συνέπεια με αυτή τη συνολική ενέργεια αποκτούν συνολικό χαρακτήρα τ' αντικείμενα, τα γεγονότα, οι αντιλήψεις, οι ιδέες και οι πράξεις (Plance, 1983:312).

- Στην ακολουθούμενη μέθοδο διδασκαλίας, δεχόμενος τη φυσική μέθοδο διδασκαλίας. Επιθυμεί την αντιστοίχιση βιολογικής και διδακτικής μεθόδου μάθησης. Όπως δηλαδή στην κατά φύση ζωή ισχύει η διαδοχή ερεθισμός-επεξεργασία-αντίδραση, έτσι στη διδασκαλία η πορεία πρέπει να είναι παρατήρηση-τεκμηρίωση-έκφραση (Βερτσέτης, 1997:111).

- Στην οργάνωση της σχολικής ζωής, ο Decroly θέτει κεντρικό σύνθημα στο σχολείο του της οδού Ermitage «το σχολείο από τη ζωή και μέσω της ζωής». Το παιδί αφήνεται ελεύθερο να αναπτύσσει κάθε δραστηριότητα και να εξασκεί την κινητικότητα και τον αυθορμητισμό του που τον χαρακτηρίζουν. Το σχολείο πρέπει να βρίσκεται μέσα στο φυσικό περιβάλλον, να παρέχει ευκαιρίες για αυτενεργό δράση, να έχει λίγους μαθητές, να περιλαμβάνει και εργαστήρια, να ενθαρρύνει την ατομική αλλά και ομαδική εργασία ενώ παράλληλα να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με τους γονείς (Μελανίτης, 1976:434-435, Παπαναστασίου, 1985:81-84).

3.5.5 *Edouarde Claparède (1878-1940)*

Ο Claparède (Κλαπαρέντ) είναι τολμηρός παιδαγωγός που δεν διστάζει να διατυπώσει τις απόψεις του ακόμα κι αν συναντά την αποδοκιμασία των υπολοίπων μελών της επιστημονικής κοινότητας. Στο πιλόυσιο έργο του συναντούμε πολλές ιδέες αλλά ιδιαίτερα αξιόλογη είναι η προσφορά του στη συστηματική εκπαίδευση των δασκάλων.

Ο Claparède εισάγει την έννοια της λειτουργικής αγωγής. Είναι μια γενική θεωρία περί αγωγής που θεωρεί κύριο έργο της την παροχή σε κάθε παιδί των απαιτούμενων ευκαιριών για την ικανοποίηση των αναγκών του για γνώση, έρευνα, εργασία κ.ά. (Μελανίτης, 1976:458). Η λειτουργική άποψη εκφράζει το ρόλο που παίζει κάθε λειτουργία στη ζωή του ατόμου. Έτσι, τα φαινόμενα εξετάζονται

σε σχέση με το σύνολο του οργανισμού, με τη σημασία τους γι' αυτόν, με την αξία τους για την προσαρμογή του στο περιβάλλον (Dottrens, 1983:322).

Ακόμη, είναι ο εισηγητής ενός παιδαγωγικού συστήματος που στρέφεται προς τις ανάγκες και στη φύση του παιδιού και ονομάζεται «αγωγή επί μέτρω», δηλαδή αγωγή προσαρμοσμένη στην ατομικότητα του κάθε παιδιού, με βάση τις καταβολές του. Η παραπάνω θεωρία εφαρμόστηκε πρακτικά με την εισαγωγή στο σχολείο (α) των παράλληλων τάξεων, (β) των κινητών τάξεων, (γ) των παράλληλων τμημάτων και (δ) της ελεύθερης επιλογής μαθημάτων (Ρήγας, 2000:117).

Ο Claparède επιδίδεται σε πλήθος ψυχολογικών ερευνών γιατί έχει διαπιστώσει ότι η ψυχολογία έχει βασική σπουδαιότητα για τη θεμελίωση μιας ριζικής μεταρρύθμισης της αγωγής. Μάλιστα με το έργο του Ψυχολογία του παιδιού και πειραματική παιδαγωγική δίνει στους παιδαγωγούς την επιστημονική αιτιολόγηση και τα μέσα για να πραγματοποιήσουν τις μεταρρυθμίσεις που θέλουν (Dottrens, 1983:331-332). Επίσης, τονίζει ότι η δημιουργία και εξέλιξη της πειραματικής παιδαγωγικής μετέφερε την παιδαγωγική σκέψη από την περιοχή των υποκειμενικών απόψεων στην περιοχή της βεβαιότητας, των αποδείξεων και των συμπερασμάτων (Κρουσταλάκης, 1989:69).

Η ανάγκη είναι η διάσπαση της ισορροπίας ενός οργανισμού, επειδή κάθε οργανισμός είναι ένα σύστημα που τείνει να διατηρηθεί άθικτο, ακέραιο. Το κίνητρο της αγωγής πρέπει να είναι όχι ο φόβος της τιμωρίας ή η επιθυμία της αγωγής αλλά το ενδιαφέρον για το προς μελέτη αντικείμενο (Dottrens, 1983:325 κ.ε.). Η ανάγκη και το ενδιαφέρον ονομάζονται από τον Claparède «μοχλοί της όλης δραστηριότητας του παιδιού» (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000:127). Υποστηρίζει την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού. Επιθυμεί να αντικαταστήσει την πειθαρχία με την εσωτερική πειθαρχία. Γι' αυτόν το σχολείο πρέπει να είναι σχολείο δράσης, ένα εργαστήριο παρά ένα ακροατήριο. Ακόμη, πρέπει να καλλιεργήσει την αγάπη στην εργασία και να τονίσει όχι μόνο τη ζωτική αλλά και την κοινωνική της άποψη (Dottrens, 1983:330-331).

Μέσα σε αυτό το κλίμα ο ρόλος του δασκάλου δεν θα μπορούσε φυσικά, κατά τον Claparède, να παραμείνει ο ίδιος. Δεν είναι πια ο πάνσοφος που έχει σκοπό να μορφώνει που πρέπει να γεμίζει το πνεύμα με γνώσεις. Πρέπει να είναι για τους μαθητές συνεργάτης, να προκαλεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, να τους βοηθάει να αποκτήσουν τη γνώση μόνοι τους με προσωπική εργασία και έρευνα. Σημασία επίσης δίνει στην αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των ίδιων των δασκάλων (Dottrens, 1983:335-336). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνεται από την ικανότητα διάγνωσης των ικανοτήτων του παιδιού και για τον ενθουσιασμό του κατά την επιτέλεση του έργου της αγωγής (Ρήγας, 2000:118).

Για να επιτύχουν οι δάσκαλοι αυτή την απαίτηση ζήτησε την επιστημονική μόρφωσή τους. Το αίτημα υλοποιήθηκε με την ίδρυση του Ινστιτούτου Rousseau, διευθυντής του οποίου είναι ο Pierre

Bovet. Επιδίωξη του ιδρύματος είναι να αποβεί σε ανώτερη σχολή παιδαγωγικής. Σκοπός είναι να μυηθούν οι παιδαγωγοί στις μεθόδους της ψυχολογικής παρατήρησης και της πειραματικής παιδαγωγικής αλλά και οι ίδιοι να συμβάλλουν στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης (Dottrens, 1983:336).

3.5.6 Άλλα συστήματα

Στις παραπάνω θέσεις στηρίχθηκαν άλλοι παιδαγωγοί και πρότειναν ολοκληρωμένα συστήματα. Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό είναι ότι τα συστήματα αυτά έχουν γίνει περισσότερο γνωστά όχι από το όνομα του παιδαγωγού που τα πρότεινε, όπως κανείς θα περίμενε, αλλά από την τοποθεσία στην οποία ιδρύθηκε το παιδαγωγικό τους ίδρυμα.

3.5.6.1 Dalton plan (1922)

Το Dalton plan (σχέδιο Ντάλτον) οφείλεται στην Helen Parkhurst και εφαρμόστηκε στην μικρή πόλη Dalton της Μασσαχουσέτης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, απ' όπου πήρε και ο όνομά του. Η εμπνευστήριά του στη διαμόρφωση αυτού του παιδαγωγικού συστήματος επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τις απόψεις του Dewey και της Montessori, της οποίας ήταν μαθήτρια (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000:178, Μελανίτης, 1976:441).

Σύμφωνα με αυτό το σύστημα οι συνηθισμένες σχολικές αίθουσες μετατρέπονται σε εργαστήρια κατάλληλα για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Κάθε πρωί ο μαθητής διαλέγει σε πιο εργαστήριο θέλει να εργαστεί. Μέσα στα εργαστήρια έχει την ελευθερία να κινείται ελεύθερα, να συζητάει με τους άλλους, να δέχεται και να δίνει βοήθεια και αν θέλει να μεταβεί σε άλλο εργαστήριο. Ο δάσκαλος του εργαστηρίου επιβλέπει την εργασία των μαθητών και έχει συμβουλευτικό ρόλο, όταν αυτό κριθεί απαραίτητο ή του ζητηθεί, ως προς τη χρήση του υλικού του εργαστηρίου και απαντάει στις ερωτήσεις των παιδιών (Βερτσέτης, 1997:115-116, Μελανίτης, 1976:440-441).

Οι μαθητές εργάζονται ατομικά αλλά και ομαδικά. Στην ατομική εργάζεται βάσει σχεδίου. Στην αρχή του δίνεται ένα φύλλο χαρτί, το επονομαζόμενο συμφωνητικό (contract) πάνω στο οποίο αναγράφονται το έργο που πρέπει να φέρει εις πέρας καθώς και οι απαιτούμενες ικανότητες και ανάγκες. Το έργο υποδιαιρείται σε μικρές ενότητες και κατά βούληση οργανώνει το χρόνο του, ώστε να είναι έτοιμη η εργασία πριν το πέρας της προθεσμίας. Εκτός αυτών των εργασιών, κάθε εβδομάδα οι μαθητές συγκεντρώνονται και συζητούν τα προβλήματα που αντιμετώπισε ο καθένας στην ατομική του εργασία και αναλαμβάνονται ομαδικές ενασχολήσεις όπως: ομιλίες, θεατρικές παραστάσεις, γυμναστικές ασκήσεις κ.ά. Ο παραγωγικός χρόνος της ημέρας είναι ισομερώς κατανομημένος μεταξύ των

ατομικών και ομαδικών εργασιών των μαθητών (Μελανίτης, 1976:441-442).

Μέσω του Dalton Plan επιδιώκεται τριπλός σκοπός αγωγής. Η ατομική εξέλιξη του μαθητή, ο εθισμός του μαθητή στην ελεύθερη και ανεξάρτητη δράση κατά τη μάθηση, χωρίς όμως να δίνεται απεριόριστη πρωτοβουλία γιατί αυτό ίσως οδηγήσει σε αυθαιρεσία και απροθυμία για συνεργασία και τέλος, η εξέλιξη της κοινωνικοποίησης του μαθητή (Μελανίτης, 1976:442).

Στο Dalton Plan αναγνωρίστηκαν πλεονεκτήματα αλλά και σοβαρές αδυναμίες. Ως πλεονέκτημα του συστήματος θεωρείται ότι παρέχει στον κάθε μαθητή τη δυνατότητα να εργαστεί στις ατομικές εργασίες σύμφωνα με τις προσωπικές του δυνατότητες. Από την άλλη όμως κατηγορήθηκε, ακόμη και ως επικίνδυνο, γιατί θεωρήθηκε ότι υποθάλλει τον ατομικισμό και τον εγωκεντρισμό των μαθητών και αυτοαναιρείται ο κοινωνικός χαρακτήρας του. Ακόμη, περιορίζει την παιδαγωγική-διδασκτική επίδραση του δασκάλου και τον καθιστά απλώς επόπτη και αξιολογητή (Βερτσέτης, 1997:116).

3.5.6.2 *Winnetka plan (1926)*

Το Winnetka plan (σχέδιο Βινέτκα) εφαρμόστηκε από τον Charleton Washburn στο προάστιο Winnetka του Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και έχει αρκετές ομοιότητες με το Dalton plan.

Οι συνήθειες τάξεις διδασκαλίας αντικαταστάθηκαν από ατομικές εργασίες των μαθητών με κριτήριο τις δεξιότητες, τις γνώσεις και γενικά την πείρα κάθε μαθητή, χωρίς να παραλειφθούν και οι ομαδικές εργασίες. Το Winnetka plan έτσι μπορεί να χωριστεί σε δύο μέρη: το πρώτο καθορίζει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές και το δεύτερο οι ομαδικές δημιουργικές ενέργειες των μαθητών σε διάφορες ενασχολήσεις όπως: η εκτίμηση λογοτεχνικών ή άλλων καλλιτεχνικών έργων, γυμναστικές ασκήσεις, χειροτεχνίες κ.ά. (Μελανίτης, 1976:442).

Η ατομική εργασία των μαθητών σε αυτό το σχέδιο διεξάγεται διαφορετικά. Στην αρχή γίνεται εξέταση του μαθητή από το δάσκαλο για να διαπιστωθεί το επίπεδό του. Στη συνέχεια ο δάσκαλος καθορίζει σε κάθε μαθητή τους σκοπούς της εργασίας του. Καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας του, ο μαθητής επιβλέπεται από το δάσκαλο και του υποδεικνύει τυχόν λάθη. Το περιθώριο του χρόνου εκπόνησης της εργασίας καθορίζεται από το μαθητή. Τέλος, ο μαθητής πρώτα αυτοεξετάζεται μέσω ειδικών δοκιμασιών και αν το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό, τότε ζητά να εξεταστεί και από το δάσκαλο (Μελανίτης, 1976:442-443). Η πορεία εργασίας στις ατομικές εργασίες των μαθητών έχει σημαντικές ομοιότητες με την εκπόνηση των πτυχιακών εργασιών των φοιτητών.

Χαρακτηριστικό του Winnetka plan είναι η εργασία σε κύκλους επιπέδων. Δηλαδή, ο καθορισμός των τάξεων ανάλογα με τις

επιδόσεις και την ωριμότητα των μαθητών. Καθορίζονται προγράμματα για τους μαθητές της ίδιας πνευματικής ηλικίας. Υπάρχει η δυνατότητα σε ιδιαίτερα επιδέξιους μαθητές να καλύψουν την ύλη δύο ετών σε μόλις ένα. Το χαρακτηριστικό αυτό θεωρείται ένα από τα μειονεκτήματα του Winnetka plan (Βερτσέτης, 1997:118).

3.5.6.3 *Jena plan (1923)*

Το Jena plan εφαρμόστηκε από τον Peter Petersen στο πειραματικό σχολείο του πανεπιστημίου της Ιένας στη Γερμανία. Το σχολείο στηρίχθηκε στην ομαδική εργασία των μαθητών με πνεύμα κοινοτικό και όχι κοινωνικό, αλλά και στην οικογενειακή και στην κοινωνική ζωή (Βερτσέτης, 1997:118-119, Δανασστής-Αφεντάκης, 2000:179), πράγμα που αποτελεί σημαντική διαφορά με τα προηγούμενα αμερικανικά συστήματα. Γενικά, το Jena plan θεωρείται ανώτερο και πληρέστερο του αμερικάνικου συστήματος (Βερτσέτης, 1997:120).

Οι ομάδες συμπαθείας, όπως ονομάζονται γιατί δημιουργούνται αυθόρμητα από τους μαθητές, έχουν το δικό τους τραπέζι εργασίας μέσα στην τάξη και ορίζουν ένα από τους μεγαλύτερους μαθητές για να αναλάβει τις σχέσεις τους με το δάσκαλο και το διευθυντή του σχολείου. Κατά αυτόν τον τρόπο αξιοποιείται η αξία της συναναστροφής των μαθητών που είναι μακρόχρονη και έντονη. Στο Jena plan χρησιμοποιούνται οι κύκλοι επιπέδων και τα επαναληπτικά μαθήματα, γεγονός που αποτελεί μία επίσης καινοτομία. Παράλληλα, αξιοποιούνται οι σχολικές γιορτές προς τέρψη των μαθητών και το σχολικό παιχνίδι. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να συμβουλευεί και να συνεργάζεται με τους μαθητές (Βερτσέτης, 1997:119-120).

Ο οικογενειακός χαρακτήρας του Jena plan επιδιώκεται με τις συχνές συναντήσεις γονέων και δασκάλων ώστε να επιτυγχάνεται συναντίληψη στην αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν πολύ καλά τους μαθητές τους και γενικά καλλιεργείται κλίμα γνήσιας συμπάθειας (Βερτσέτης, 1997:119).

3.5.6.4 *Summerhill (1924)*

Μία ξεχωριστή άποψη στην παιδαγωγική έδωσε ο Alexander Neil με το παιδαγωγικό σύστημα που εφάρμοσε στο σχολείο που ίδρυσε ο ίδιος συνεπικουρούμενος από τη γυναίκα του στο Summerhill, ένα προάστιο έξω από το Λονδίνο.

Οι αρχές που εφάρμοσε στο σχολείο του ήταν οι εξής:

- Το παιδί είναι από τη φύση του καλό και διαθέτει όλες τις προϋποθέσεις για ν' αγαπήσει τη ζωή και να βρει σ' αυτή ενδιαφέροντα.
- Ο στόχος της αγωγής ταυτίζεται με το στόχο της ζωής και συνίσταται στην κατάκτηση της χαράς και της ευτυχίας. Σύμφωνα με το Neil «είμαι ευτυχισμένος σημαίνει βρίσκω ενδιαφέροντα στη ζωή».

-Δεν αρκεί μόνο η ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων. Με την αγωγή πρέπει ν' αναπτυχθούν τόσο οι διανοητικές όσο και οι συναισθηματικές δυνάμεις. Το χάσμα ανάμεσα στη νόηση και την αίσθηση που παρατηρείται έχει δημιουργήσει στο σύγχρονο άνθρωπο μια ταραγμένη ψυχική κατάσταση.

-Η αγωγή πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ψυχικές ανάγκες και ικανότητες του παιδιού.

-Επιβαλλόμενη πειθαρχία, όπως και η τιμωρία, προξενεί φόβο και ο φόβος εκθρόνισμα. Η επιβολή αυστηρής πειθαρχίας στο παιδί είναι επιζήμια και παραβλέπει την υγιή πνευματική του ανάπτυξη.

-Ελευθερία δεν σημαίνει ασυδοσία. Ο δάσκαλος δεν ασκεί καταναγκασμό στο παιδί, όμως ούτε το παιδί έχει δικαίωμα να ασκεί καταναγκασμό στο δάσκαλο.

-Σε στενή σχέση μ' αυτά βρίσκεται και η απαίτηση να είναι ο δάσκαλος πραγματικά ειλικρινής.

-Για να αναπτυχθεί το παιδί σ' ένα υγιή και φυσιολογικό άνθρωπο πρέπει σε κάποιο σημείο της ανάπτυξής του να σπάσει τους αρχικούς δεσμούς με τους γονείς του ή τους μετέπειτα αντιπροσώπους του στην κοινωνία και να ανεξαρτητοποιηθεί απόλυτα.

-Τα αισθήματα ενοχής εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας ανεξάρτητης προσωπικότητας.

-Στο Summerhill δεν διδάσκονται θρησκευτικά, χωρίς αυτό να εμποδίζει το σχολείο να κάνει πράξη τις ανθρωπιστικές αξίες με την ευρύτερη έννοια του όρου (Φρομ, 1975:17-19).

Στο Summerhill βασιλεύουν η ελευθερία και η δημοκρατία. Τα παιδιά δεν υπόκεινται σε κανένα έλεγχο και όλοι έχουν ίσα δικαιώματα. Σημαντικά καινοτόμα στοιχεία είναι η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων και η συμμετοχή των παιδιών σε διοικητικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες. Σύμφωνα με το Neil, το Summerhill είναι ένα σχολείο στο οποίο τα παιδιά που έχουν έμφυτη ικανότητα και θέλουν να μορφωθούν μορφώνονται, ενώ εκείνα που δεν μπορούν να γίνουν παρά οδοκαθαριστές, γίνονται οδοκαθαριστές. Άλλωστε ο Neil προτιμά ένα σχολείο που βγάζει ευτυχισμένους σκουπιδιάρηδες από ένα άλλο που βγάζει νευρωτικούς σοφούς (Neil, 1975:37-42).

Τα παιδιά παρακολουθούν τα μαθήματα ανάλογα με την ηλικία τους και καμιά φορά ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Στο Summerhill δεν εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας γιατί, σύμφωνα με τον εμπνευστή του, το μάθημα αυτό καθαυτό δεν παίζει μεγάλο ρόλο. Παρ' όλα αυτά διδάσκονται πολλά πράγματα για τα οποία τα παιδιά ποτέ δεν εξετάζονται. Ωστόσο, θεωρούν υποχρέωσή τους οι δάσκαλοι του Summerhill να διδάξουν όσα πρέπει στα παιδιά που θέλουν να δώσουν εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο (Neil, 1975:39-41).

Οι ιδέες του Neil υπήρξαν αναμφισβήτητα επαναστατικές και πρωτοποριακές. Ως εκ τούτου προσέλκυσαν το ενδιαφέρον αλλά και την κριτική πολλών. Κεντρικό σημείο της κριτικής αυτής είναι η απομόνωση από την κοινωνική πραγματικότητα. Τα βασικά σημεία της ασκούμενης κριτικής είναι:

-Το Summerhill είναι ένα σχολείο για οικονομικά προνομιούχες μειονότητες καθόσον το πείραμα του Neil χρηματοδοτείται μόνο από τους γονείς των μαθητών.

-Η ελευθερία του παιδιού στο Summerhill είναι διαφορετική από την ελευθερία στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας. Ίσως αυτό οδηγήσει σ' έναν ατομικισμό.

-Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση του Neil, που διακρίνεται από πλήρη ελευθερία και ειλικρίνεια, χρειάζεται διαφοροποιήσεις και παραπέρα επεξεργασία (Κριβάς, 1999:195).

Έργα του Neil και σχολιαστών του έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από παιδαγωγούς αλλά και από πολλούς γονείς στην Ελλάδα. Πέρα από τις αδυναμίες που παρουσιάζει, το Summerhill ενήργησε σαν καταλύτης στην τότε εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο Neil έχει σαν κέντρο του το ελεύθερο, ανεξάρτητο παιδί, που μεγαλώνει σωστά μόνο όταν περιβάλλεται από αγάπη, ανοχή και αναγνώριση (Χατζηστεφανίδης, 1990:99). Ο πολύχρονος πειραματισμός του κατέστησε σαφή την ανάγκη αναγνώρισης των συναισθημάτων του παιδιού, τη σημασία που έχει για την ισόρροπη ανάπτυξή του η παροχή δυνατοτήτων αυτοπραγμάτωσης και αυτοέκφρασης καθώς και την αναγκαιότητα διαμόρφωσης κοινοτικής σχολικής ζωής (Κριβάς, 1999:195-196).

3.6 JEAN PIAGET (1896-1980)

Είναι ήδη γνωστό απ' όσα αναφέραμε ότι οι παιδαγωγοί της Ευρώπης θεώρησαν σημαντική τη χρήση των συμπερασμάτων της ψυχολογίας προκειμένου να δώσουν ένα επιστημονικά άρτιο παιδαγωγικό σύστημα. Προς την κατεύθυνση αυτή μεγάλη είναι η συμβολή του Piaget (Πιαζέ).

Ο Piaget είναι ο συστηματικότερος μελετητής του τρόπου ανάπτυξης της σκέψης από τη γέννηση μέχρι και την εφηβική ηλικία. Αν και υπήρξαν προγενέστερες προσπάθειες δεν ήταν τόσο ολοκληρωμένες όσο αυτές του Ελβετού ψυχολόγου. Πιστεύει ότι η σκέψη αναπτύσσεται μέσα από τη συνεχή ενεργητική ανταπόκριση του ατόμου στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον. Για να φτάσει η σκέψη στην ολοκλήρωσή της διέρχεται από διάφορα στάδια, κάθε ένα από τα οποία συμπίπτει με ορισμένες περιόδους της ζωής. Τα στάδια αυτά είναι:

(α) Το *αισθησιοκινητικό* στάδιο (γέννηση έως δύο ετών).

Κατά τη διάρκειά του η σκέψη αναπτύσσεται μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες. Το τέλος του σταδίου συμπίπτει με την εμφάνιση της ικανότητας αναπαράστασης από το παιδί του χώρου που το περιβάλλει.

(β) Το *προενοιολογικό ή προσυλλογιστικό* στάδιο (2 έως 6/7 ετών).

Έχουμε εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας της σκέψης. Το παιδί δυσκολεύεται να προβεί τόσο σε επαγωγικού όσο και παραγωγικούς συλλογισμούς, αδυνατεί να κάνει κατηγοριοποιήσεις ιεραρχι-

κής μορφής, μπορεί να επικεντρωθεί μόνο σε ένα γνώρισμα και είναι εγωκεντρική.

(γ) Το στάδιο των *συγκεκριμένων λογικών πράξεων* (6/7 έως 12 ετών).

Πραγματοποιείται η ολοκλήρωση των συγκεκριμένων λογικών πράξεων και το παιδί μπορεί να προβεί στους συλλογισμούς που αδυνατούσε στο προηγούμενο στάδιο.

(δ) Το στάδιο των *τυπικών λογικών πράξεων* (12 ετών και άνω). Ενσωματώνονται προοδευτικά πολύπλοκα νοητικά σχήματα. Αναπτύσσεται η αφηρημένη σκέψη, εμφανίζει κριτική διάθεση και μπορεί να πειραματισθεί και να κάνει προεκτάσεις.

Η χρονική περίοδος που διαρκεί κάθε στάδιο είναι ενδεικτική και ποικίλει από άτομο σε άτομο, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του, τις βιολογικές του καταβολές και τον πλούτο των ερεθισμάτων που δέχεται από το περιβάλλον στο οποίο ζει (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1999:10-19).

Οι θέσεις του σχετίζονται με την επιλογή των μορφωτικών αγαθών και την κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων για τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πέρα από αυτές έχει διατυπώσει και άλλες θέσεις με παιδαγωγικές προεκτάσεις που επηρεάζουν τη σχολική θεωρία και πράξη (Ρήγας, 2000:146-147). Μερικές από τις σημαντικότερες είναι:

- Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης έτοιμων γνώσεων αλλά είναι από μόνο του ικανό για μάθηση.
- Το παιχνίδι παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ψυχολογική συγκρότηση και ανάπτυξη του ατόμου.
- Κάθε νοητική εργασία βασίζεται σε ένα ενδιαφέρον.
- Η σκέψη του παιδιού είναι ποιοτικά διαφορετική από τη σκέψη του ενήλικα, δεν είναι δηλαδή ένας μικρός ενήλικας.
- Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται να γίνεται προοδευτικά αυτόνομο, να παίρνει πρωτοβουλίες και να αποκτά αυτοπεποίθηση.
- Το παιδί έχει εσωτερική τάση για κοινωνικοποίηση (Ρήγας, 2000:147 κ.ε.).
- Σύνθημά του ήταν: «κατανοώ σημαίνει επινοώ» (Βερτσέτης, 1997:215).
- Απαιτείται η πνευματική και ηθική διαπαιδαγώγηση των εκπαιδευτικών με πλήρεις πανεπιστημιακές σπουδές για την απόκτηση των αναγκαίων ψυχολογικών γνώσεων (Πιαζέ, 1979:35-36).

3.7 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σημαντικότερη πρόοδος στην ιστορία της παιδαγωγικής στην Ευρώπη κατά την εξεταζόμενη περίοδο είναι το γεγονός ότι, με την αποφασιστική συμβολή του Herbart, επιτεύχθηκε η θεμελίωση της παιδαγωγικής ως επιστήμης. Η παιδαγωγική έχει λοιπόν ως αντικείμενο την αγωγή του συνεχώς εξελισσόμενου ανθρώπου, εφαρμόζει δικές της επιστημονικές μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσει τα ποικίλα και πολυσχιδή προβλήματα της αγωγής, ενώ παράλληλα

δανείζεται γνώσεις και επιστημονικά πορίσματα που την ενδιαφέρουν από άλλες επιστήμες (Ρήγας, 1997:34). Η επιστήμη δε που συνδέεται πολύ άμεσα με την παιδαγωγική είναι η ψυχολογία.

Ωστόσο, οι παιδαγωγικές θέσεις που διατυπώθηκαν είχαν ως βάση, όπως και στις παλαιότερες εποχές, τη φιλοσοφική θεώρηση του κάθε παιδαγωγού. Δηλαδή, μπορεί σε πανεπιστημιακό επίπεδο να επιτεύχθηκε η θεμελίωση της παιδαγωγικής, αλλά δεν παύει το υπόβαθρο να είναι φιλοσοφικό. Κάθε παιδαγωγός έχει επηρεαστεί από τα φιλοσοφικά συστήματα του περιβάλλοντός του και έχοντας ως βάση αυτά εφάρμοσε τις απόψεις του πάνω στα ζητήματα της αγωγής. Το γεγονός δεν υποβαθμίζει σε καμία περίπτωση την αξία της παιδαγωγικής ως αυτόνομη επιστήμη. Δεν μπορεί όμως να παραγνωριστεί η βάση πάνω στην οποία κάθε παιδαγωγός στηρίχθηκε ώστε να διατυπώσει τις θέσεις του περί αγωγής.

Συμπερασματικά, απώτερος σκοπός κάθε παιδαγωγού ήταν να καταστήσει το εξελισσόμενο άτομο σε ολοκληρωμένη, ηθική προσωπικότητα που να είναι ικανή να ικανοποιεί τις ατομικές της ανάγκες ενώ παράλληλα να αποτελεί ένα χρηστό μέλος στην κοινωνία. Ένα πρόσωπο που να μπορεί να ενταχθεί ομαλά και να προσφέρει σ' αυτήν. Ακόμη και ο Neil που εφάρμοσε ένα ριζοσπαστικό σύστημα ενδιαφερόταν για την κοινωνική αποκατάσταση των μαθητών του Summerhill. Οι διαφορές, που αδιαμφισβήτητα υπήρχαν, συνίστανται στον τρόπο με τον οποίο κάθε παιδαγωγός πίστευε ότι το άτομο θα έφτανε ασφαλέστερα στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Δηλαδή, σκοπός όλων παιδαγωγών ήταν το παιδί να φύγει από τα χέρια τους καλύτερο απ' ότι το παρέλαβαν, όπως οι Σοφιστές πριν από αρκετούς αιώνες, αλλά κάθε ένας πρότεινε μια διαφορετική διαδρομή που το παιδί θα ακολουθούσε.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι με τον Rousseau τονίστηκε η αξία της ατομικότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Ο Pestalozzi έθεσε στο κέντρο της παιδαγωγικής του δραστηριότητας την αγάπη προς το υποκείμενο της αγωγής, το ίδιο το παιδί. Ο Herbart έδωσε συγκεκριμένη μορφή στην αγωγική διαδικασία. Ο Dewey αντιτασσόμενος στο παλαιό σχολείο με συγκεκριμένα επιχειρήματα άνοιξε το δρόμο για τη νέα αγωγή. Ο Kerschesteiner έδωσε ιδιαίτερη αξία στη χειρωνακτική εργασία. Με τη Montessori έχουμε εκτεταμένη χρήση παιδαγωγικού υλικού και στροφή του ενδιαφέροντος προς τα προβληματικά παιδιά. Ο Decroly, συνεχίζοντας το έργο της Montessori για τα προβληματικά παιδιά, εισήγαγε πειραματικές μεθόδους στην παιδαγωγική. Με τον Claparede τονίστηκε η σημασία της επιστημονικής κατάρτισης των παιδαγωγών. Τα συστήματα Dalton, Winnetka και Jena διαμόρφωσαν την ατομική αλλά και ομαδική εργασία. Με το Summerhill διατυπώνεται μία ξεχωριστή πρόταση που σέβεται σε υπέρτατο βαθμό την αξία της ελευθερίας του παιδιού. Τέλος, ο Piaget, ως ψυχολόγος, αποκρυσταλλοποίησε την εξέλιξη του παιδικού νου. Φυσικά, η παραπάνω αναφορά είναι μία αντιπροσωπευτική ένδειξη της προσφοράς του κάθε παιδαγωγού και δεν αποτελεί το σύνολο της προ-

σφοδράς του. Άλλωστε, πέρα από διαφορές υπήρχαν και αλληλεπικαλύψεις.

Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ της παλαιάς με τη νέα αγωγή ουσιαστικά αναφέρεται στην αυτενεργό μάθηση. Το παιδί καλείται να κινητοποιήσει τις πνευματικές του δυνάμεις και να προβεί στην ανακάλυψη της γνώσης, ως άλλος επιστήμονας. Τα πρώτα σπέρματα της αυτενεργού μάθησης τα συναντούμε στη σωκρατική μαιευτική. Ακόμη, στη νέα αγωγή υπάρχει η διάθεση της εμπλοκής της οικογένειας στη σχολική διαδικασία. Όπως είδαμε στην αρχαία Σπάρτη, στην αρχαία Αθήνα και αργότερα στο Βυζάντιο η αγωγή των νέων ατόμων ήταν υπόθεση όχι μόνο της οικογένειας, αλλά ολόκληρης της κοινωνίας. Η αξία του παιχνιδιού έχει τονιστεί από τον Πλάτωνα, ενώ η αρχή της εποπτείας διατυπώθηκε αρχικά από τον Αριστοτέλη. Υπάρχουν λοιπόν στοιχεία συνέχειας της προγενέστερης με τη μεταγενέστερη παρεχόμενη αγωγή. Τα στοιχεία που παραμένουν διαχρονικά για τόσους αιώνες είναι πολύ δύσκολο να αμφισβητηθούν. Στην πραγματικότητα αποτελούν τη βάση για περαιτέρω γόνιμη αξιοποίηση.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μέριμνα των Ελλήνων για την αγωγή δεν σταματά σε καμία ιστορική περίοδο. Έτσι, ακόμα και κατά την περίοδο του Απελευθερωτικού αγώνα που η χώρα βρίσκεται σε αναβρασμό γίνονται προσπάθειες ώστε να υπάρξει συστηματική παροχή αγωγής στα νεαρά κυρίως μέλη της ελληνικής κοινωνίας. Δηλαδή, οι προσπάθειες στρέφονται προς την κατάρτιση οργανωμένου κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το εκπαιδευτικό ζήτημα χαρακτηρίζεται ως εθνικό θέμα, αλλά μέσα στο γενικότερο πλαίσιο συγκρότησης του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, συναντά πολλές αντικειμενικές δυσκολίες, οι οποίες όμως αμβλύνονται με το πέρασμα του χρόνου. Πέρα όμως από τις δυσκολίες αυτές, έχουμε πολλές νομοθετικές ανακατατάξεις που εμποδίζουν την ομαλή πρόοδο της παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Κάθε προσπάθεια εξέλιξης και ανανέωσης συναντά έντονες αντιδράσεις και μεταβάλλεται σε αντικείμενο προσωπικής αντιπαράθεσης. Από τα κύρια ζητήματα που θα μας απασχολήσουν είναι το επίμαχο γλωσσικό ζήτημα καθώς και η διαμάχη μεταξύ προοδευτικών και συντηρητικών παιδαγωγών.

4.1 ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΑΓΩΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ (1821 κ.ε.)

Ήδη από την περίοδο του Αγώνα πολλοί Έλληνες λόγιοι και δάσκαλοι άρχισαν να φτάνουν στην Ελλάδα για να προσφέρουν τις υπηρεσίες του στην εκπαιδευτική ανασυγκρότηση της χώρας. Η Εθνοσυνέλευση που συγκροτήθηκε στο Άστρος το 1823 ορίζει να οργανωθεί συστηματικά η εκπαίδευση της νεολαίας και να εισαχθεί η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος¹ διδασκαλίας. Σκοπός της παρεχόμενης

¹ Μέθοδος διδασκαλίας κατά την οποία χρησιμοποιούνται οι ικανότεροι μαθητές για τη διδασκαλία των λιγότερο ικανών και για την τήρηση της τάξης στην αίθουσα διδασκαλίας.

αγωγής είναι η ηθική ανατροφή των παιδιών (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 1975:587-588).

Το 1824 συγκροτείται Πενταμελής Επιτροπή, ώστε να κάνει συγκεκριμένες προτάσεις για την παρεχόμενη εκπαίδευση. Έτσι, κρίνει ότι είναι αναγκαία η χρήση της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου κατά την περίοδο της Επανάστασης και ιδρύει αλληλοδιδασκικά σχολεία. Φυσικά, τα σχολεία έπρεπε να στελεχωθούν με καταρτισμένο προσωπικό διδασκαλίας. Γι' αυτό το λόγο, ιδρύεται στο Άργος «Πρότυπο Διδασκαλείο» για την εκπαίδευση των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης όλης της χώρας. Η λειτουργία του διδασκαλείου είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα (Ισηγόνης, 1974:223).

Η χρήση της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου κρίνεται αναγκαία κατά την περίοδο αυτή καθώς η χρήση των ικανότερων μαθητών (πρωτόσχολων) βοηθούσε το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει την έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και περιορίζει τις δαπάνες της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1996:75). Γενικά, κατά την περίοδο από το 1821-1828 λόγος γίνεται μόνο για ίδρυση και λειτουργία σχολείων (Χατζηστεφανίδης, 1990:43).

Από το 1828-1831 κυριαρχεί η προσωπικότητα του Καποδίστρια, ο οποίος είχε μια ιδιαίτερη ευαισθησία για την εκπαίδευση (Χατζηστεφανίδης, 1990:44). Πιστεύει ότι η επανόρθωση της Ελλάδας μπορεί να στηριχθεί σε δύο μεγάλες βάσεις: την εργασία και τη στοιχειώδη εκπαίδευση (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 1975:589). Ο Καποδίστριας ενστερνίζεται τις παιδαγωγικές απόψεις του φίλου του, Pestalozzi. Για να τις εφαρμόσει όμως χρειάζεται χρήματα και δασκάλους, γι' αυτό αναγκάζεται να διατηρήσει την Αλληλοδιδασκική μέθοδο. Σκοπός του είναι να καταστήσει του μαθητές μετόχους των αγαθών της ηθικής και χριστιανικής αγωγής και της υγιούς στοιχειώδους εκπαίδευσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος. Οι απόψεις του στην πράξη εφαρμόζονται αρχικά στην Αίγινα, όπου συγκεντρώνονται το ορφανά παιδιά και, κατά το πνεύμα του Pestalozzi, διδάσκονται εκτός από μαθήματα και τέχνες. Κατά την περίοδο του Καποδίστρια, υπάρχει μέριμνα για τη μόρφωση των κοριτσιών, την αγροτική και στρατιωτική εκπαίδευση και την κατάρτιση των κληρικών (Χατζηστεφανίδης, 1990:46-47).

Σημαντική επίδραση άσκησε ο Ι. Κοκκώνης (1796-1864) με την Έκθεση που σύνταξε το 1830. Στην εισήγησή του επισημαίνει τα σφάλματα των μεθόδων της Αλληλοδιδασκτικής των Κλεόβουλου, Πολίτη, Συνέσιου και Ανώνυμου (Λέφας, 1942:130). Ο πρώτος αυτός παιδαγωγός της Ελλάδας εισήγαγε στο σχολείο την Αλληλοδιδασκτική μέθοδο με βάση τον οδηγό του Γάλλου Sarazin, τον οποίο είχε μεταφράσει και προσαρμόσει στην ελληνική γλώσσα (Αμαριώτου, 1937:35). Η κυβέρνηση εγκρίνει τη μετάφραση και εισάγεται ως επίσημος Οδηγός στα σχολεία (Λέφας, 1942:130). Η παιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων της εποχής περιορίζεται στην εφαρμογή του οδηγού, που προέβλεπε τα πάντα, τα οποία έπρεπε να εφαρμόζονται με θρησκευτική ευλάβεια. Το σχολείο είχε αυταρχική δομή και στηριζόταν στην πειθαρχία, την τιμωρία, τον εκφοβισμό και την αποστήθιση (Πυργιωτάκης, 2000:87).

Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια ακολουθεί μία περίοδος αναρχίας η οποία τερματίζεται το 1833 όταν έρχεται στην Ελλάδα ο Όθωνας. Η εκπαίδευση περνάει στα χέρια της Αντιβασιλείας με πρωτεργάτη τον Maurer. Το εκπαιδευτικό σύστημα που προτείνει μεταφυτεύει αυτούσιους σχεδόν θεσμούς που ίσχυαν σε άλλες χώρες και κάτω από διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες². Κατά το βαυαρικό πνεύμα, λοιπόν, επικρατεί ο κλασικισμός με στροφή προς την αρχαία ελληνική και λατινική παιδεία και αγνοείται η παρούσα ελληνική πραγματικότητα. Μεγάλο μειονέκτημα της ρύθμισης των βαυαρών είναι η χρήση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στα σχολικά βιβλία. Αποτέλεσμα είναι άλλη γλώσσα να μιλούν τα παιδιά σπίτι τους και άλλη να διδάσκονται στο σχολείο, ενώ συνεχίζεται η χρήση του Οδηγού Αλληλοδιδασκτικής του Κοκκώνη (Χατζηστεφανίδης, 1990:48).

4.2 ΕΡΒΑΡΤΙΑΝΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ

Η κατάσταση στα σχολεία σύμφωνα με την έκθεση των επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας περιγράφει με μελανά χρώματα την ποιότητα της δουλειάς των δασκάλων, καθώς δεν είχαν καμία παιδαγωγική κατάρτιση (Πυργιωτάκης, 2000:87-88).

Το 1869 ιδρύεται στην Αθήνα ο «Σύλλογος προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων». Ο Σύλλογος στέλνει τρεις υποτρόφους, τον Χαρίσιο Παπαμάρκο, τον Παναγιώτη Οικονόμου και το Σπυρίδων Μωραΐτη στη Γερμανία προκειμένου να σπουδάσουν τις πιο τέλειες μεθόδους της παιδαγωγικής και να μεταλαμπαδεύσουν τα πορίσματα της ευρωπαϊκής παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Αυτή είναι και η απαρχή του ερβαρτιανισμού στην Ελλάδα. Η Αλληλοδιδασκτική, που άρχισε να εγκαταλείπεται στις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, θεωρείται αναχρονιστική και πλέον εφαρμόζεται η Συνδιδασκτική μέθοδος³ κατά τα ερβαρτιανά διδακτικά πρότυπα (Πυργιωτάκης, 2000:88, Χατζηστεφανίδης, 1990:51).

Το 1880 με Διάταγμα καθιερώνεται επίσημα η χρήση της Συνδιδασκτικής μεθόδου με σκοπό την ηθική μόρφωση και την αρμονική ανάπτυξη των ψυχικών δυνάμεων των παιδιών. Με Εγκύκλιο του δε το Υπουργείο Παιδείας συνιστά πέρα από τον ηθικό, θρησκευτικό και εθνικό σκοπό, την απόκτηση από τους μαθητές πρακτικών γνώσεων και την προπαρασκευή τους για τη ζωή (Ευαγγελόπουλος, 1998:117).

Από το 1880 μέχρι το 1930 κυριαρχεί στην ελληνική επικράτεια η ερβαρτιανή μέθοδος διδασκαλίας (Γεωργούλης, 1972:25), ενώ στην Ευρώπη άρχισε να εγκαταλείπεται από το 1900 περίπου.

² Χαρακτηριστική είναι η φράση του Γερμανού Kipper: «Το εκπαιδευτικό σύστημα έμοιαζε με το παπούτσι του Ξενοκράτη. Ήταν καλοστολισμένο και από άριστο δέρμα, με ένα μόνο μειονέκτημα: δεν ταίριαζε στο πόδι για το οποίο ράφτηκε».

³ Κατά τη Συνδιδασκτική μέθοδο ο δάσκαλος έχει μπροστά του τους μαθητές και τους διδάσκει όλους μαζί.

4.2.1 Χαρίσιος Παπαμάρκου (1844-1906)

Ο Παπαμάρκου είχε μεγάλη φιλοσοφική και παιδαγωγική μόρφωση την οποία εμπλούτισε ουσιαστικά στη Γερμανία. Επιστρέφοντας στην Ελλάδα, το 1876, διδάσκει σε Διδασκαλεία τη νέα διδακτική μέθοδο του Herbart, την πρώτη διδακτική μέθοδο της εποχής. Ωστόσο, πρώτα και πάνω απ' όλα επιθυμεί να μορφώσει ηθικούς δασκάλους και μετά ικανούς να ασχοληθούν με τις νέες μεθόδους. Επιδίωξή του είναι να θεμελιώσει ορθά την επιστημονική παιδαγωγική στην Ελλάδα, βασισμένη πάνω στην εθνική παράδοση, με τρόπο ώστε να μη γίνει αβασάνιστη μεταφορά ξένων ιδεών (Χατζηστεφανίδης, 1990:74 κ.ε.).

Ο Παπαμάρκου, φανερά επηρεασμένος από τον Αριστοτέλη, θεωρεί ότι ο σκοπός της αγωγής βρίσκεται μεταξύ του πολιτειακού, του χρησιμοθηρικού και του ηθικού ιδεώδους. Τονίζει τη σημασία της διάπλασης ηθικών χαρακτήρων με ενθουσιώδη σεβασμό προς το Έθνος (Χατζηστεφανίδης, 1990:78 κ.ε.).

Όπως κάθε νεωτεριστής στη χώρα μας, επικρίνεται και διώκεται. Όμως, η παιδαγωγική του έχει και τα αδύναμα σημεία της. Υποστηρίζοντας το αλάθητο των αρχαίων Ελλήνων απορρίπτει κάθε ξένη ιδέα και προσκολλάται στο παρελθόν. Βέβαια, αυτό έρχεται σε αντινομία με την παιδαγωγική του πράξη, καθώς το διδακτικό σύστημα που προτείνει είναι ξένο και όχι αρχαιοελληνικό (Χατζηστεφανίδης, 1990:79-80).

Σημαντική είναι η συνεισφορά του Παπαμάρκου στην αναμόρφωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Δορμπαράκης, 1991:3715).

- Συντάσσει τα πρώτα άρτια Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά και τα Ωρολόγια Προγράμματα για τα δημοτικά σχολεία.
- Προτείνει την ποινική δίωξη των γονέων που παραμελούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο.
- Τάσσεται υπέρ της συμφοίτησης αρρένων και θηλέων.
- Προτείνει τη δωρεάν παροχή διδακτικών βιβλίων στους άπορους μαθητές.
- Συντάσσει την προκήρυξη της συγγραφής νέων αναγνωστικών βιβλίων που απομακρυνόταν από το ερβαρτιανό πνεύμα.
- Συγγράφει ο ίδιος μια σειρά από αναγνωστικά, τα οποία όμως ποτέ δεν αναγνωρίζονται.

4.2.2 Παναγιώτης Οικονόμου (1851-1931)

Θεωρείται ένας από τους πιο ένθερμους οπαδούς του ερβαρτιανού συστήματος. Πίστευε ακράδαντα στο αλάθητο των ερβαρτιανών δογμάτων. Σκοπός της διδασκαλίας τίθεται το ξύπνημα του ενδιαφέροντος του μαθητή, κατά την παιδαγωγούσα διδασκαλία του Herbart. Οι απόλυτες αυτές απόψεις του αποτελούν ταυτόχρονα και σημείο κριτικής (Χατζηστεφανίδης, 1990:81 κ.ε.).

Για να φτάσει η ελληνική εκπαίδευση στα αναμενόμενα αποτελέσματα απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι κατάλληλοι δάσκαλοι. Σύμφωνα με τον Οικονόμου, τα προσόντα του καλού δασκάλου είναι: (α) η επιστημονική γνώση του μαθήματος που θα διδάξει και (β) η παιδαγωγική του κατάρτιση, ώστε να καταστεί ικανός αφενός να μεταδίδει τη διδακτέα ύλη και αφετέρου και σημαντικότερο να παιδαγωγεί του μαθητές (Δορμπαράκης, 1991:3452, Χατζηστεφανίδης, 1990:80-81).

Αν και ένθερμος υποστηρικτής του ερβαρτιανού συστήματος αντιτάσσεται στην πεποίθηση άλλων ερβαρτιανών για την καταλληλότητα της μεθόδου για τη διδασκαλία της ιστορικής ύλης. Επίσης, είναι αντίθετος στη σκέψη της μείωσης των ωρών διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, καθώς πιστεύει ότι είναι ανεπίτρεπτο για τους Έλληνες να αφήσουν αναξιοποίηση την προγονική κληρονομιά. Πιστεύει ότι χρειάζεται να μεταδοθούν αυτές οι γνώσεις και αξίες με απλούστερο τρόπο στις νέες γενιές. Ακόμη, θεωρεί ότι η μείωση της μέσης φοίτησης από τα επτά στα πέντε χρόνια, όπως προτείνεται την εποχή εκείνη είναι επιζήμια, γιατί δεν μπορεί να γίνει σε βάθος ανάλυση των αντικειμένων των γλωσσικών και φυσικομαθηματικών αντικειμένων (Δορμπαράκης, 1991:3451).

Η σωστή σχολική εκπαίδευση για τον Οικονόμου έχει ως αποτέλεσμα την πρόοδο, την αρμονία και την προκοπή του Έθνους και ως χαρακτηριστικό παράδειγμα φέρει το γερμανικό λαό. Η συνετή πολιτική και τα καλά διδασκαλεία είναι οι δύο παράγοντες που μπορούν να εξυψώσουν το Εθνικό ιδεώδες (Χατζηστεφανίδης, 1990:82).

4.2.3 Σπυρίδων Μωραΐτης (1848-1917)

Σύμφωνα με το Μωραΐτη η ουσιαστική αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας από αλληλοδιδασκτική σε συνδιδασκτική προϋποθέτει υποδομή και κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων πάνω στις αρχές και στην εφαρμογή της νέας μεθόδου διδασκαλίας. Έτσι, δεν είναι αρκετή μόνο η αλλαγή του ονόματος ή η αντικατάσταση των πρωτόσχολων μαθητών με ανίδεους δασκάλους (Χατζηστεφανίδης, 1990:85).

Για να πετύχει η εισαγωγή της νέας διδακτικής μεθόδου στο σχολείο είναι αναγκαία η ριζική μεταβολή στην νοοτροπία. Η ελληνική κοινωνία της εποχής έχει απελπιστεί από τη χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και επιζητεί καλύτερους τρόπους διδασκαλίας που θα φέρουν και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Όμως, χρειάζεται οι Έλληνες να δεχθούν την ουσιαστική αλλαγή που θα φέρει η χρήση της νέας μεθόδου, να κατανοήσουν δηλαδή ότι δεν πρόκειται δηλαδή για απλή μεταβολή. Απαραίτητα μέσα για την επιτυχία της χρήσης της νέας μεθόδου είναι η μόρφωσή και ο τρόπος επιλογής των δασκάλων, η εκλογή των κατάλληλων βιβλίων, η τακτική φοίτηση και η προαγωγή των μαθητών (Χατζηστεφανίδης, 1990:85-86).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στην τέχνη του «διδάσκειν» και στα χαρακτηριστικά του σωστού δασκάλου. Για το Μωραΐτη σωστός δάσκαλος είναι εκείνος που είναι πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές του, είναι ειλικρινής, εφελτήριο για τις ενέργειες του είναι η αγάπη του προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του, είναι πάντα προετοιμασμένος στη διδασκαλία του και αντί να τιμωρεί του μαθητές για τα παραπτώματά τους προσπαθεί να τα προλαβαίνει. Τα παραπάνω έχουν μεγαλύτερη ισχύ στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ στις υψηλότερες πείθει η διδασκαλία (Χατζηστεφανίδης, 1990:87).

4.3 ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ

Το γλωσσικό ζήτημα ταλάνισε τους Έλληνες για είκοσι περίπου αιώνες. Το ζήτημα αυτό είχε άμεσο αντίκτυπο στην εξέλιξη της παιδαγωγικής και στην εκπαίδευση, γι' αυτό συχνά γίνεται λόγος για γλωσσοεκπαιδευτικό ζήτημα. Αυτό γιατί οι αντίθετες πλευρές εξέφραζαν πέρα από γλωσσικές και παιδαγωγικές θέσεις. Παράλληλα, μέχρι την οριστική λήξη του έμενε ουσιαστικά άλυτο το ζήτημα της επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης. Η έντονη αντιπαράθεση των δύο πλευρών και η άστατη πολιτική κατάσταση της χώρας συνοδεύονταν από πλήθος μεταρρυθμίσεων. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στους σταθμούς του γλωσσικού ζητήματος που είχαν πιο άμεσο αντίκτυπο στην εξέλιξη της παιδαγωγικής στην Ελλάδα, γιατί περαιτέρω αναφορά δεν ανταποκρίνεται στους στόχους της εργασίας αυτής.

4.3.1 Έννοια του γλωσσικού ζητήματος

Βάση του ζητήματος είναι η διαμάχη των λογίων, κυρίως, για το ποια πρέπει να είναι η επίσημη γλώσσα του Έθνους. Παλιότερα υποστηριζόταν ότι πρέπει να είναι η γλώσσα των λογίων, ενώ στους νεότερους χρόνους υποστηριζόταν ότι πρέπει να είναι η γλώσσα του Κράτους, όπως αυτή διατυπωνόταν στη διοίκηση, στην εκπαίδευση και στην επιστήμη (Μπαμπινιώτης, 2000:168). Η έννοια του γλωσσικού ζητήματος προϋποθέτει αφενός, συνειδητές θέσεις υπέρ ή εκείνης της μορφής γλώσσας και αφετέρου, ρητή και συνειδητή γλωσσική αμφισβήτηση (Μπαμπινιώτης, 2000:171).

Οι ρίζες του γλωσσικού ζητήματος βρίσκονται στις αρχές του 1 π.Χ. αιώνα, όταν οι μορφωμένοι της εποχής άρχισαν να γράφουν τη γλώσσα σύμφωνα με τους κανόνες της αττικής και όχι με βάση τη ζωντανή γλώσσα που ήταν η κοινή ελληνιστική. Το κίνημα αυτό ονομάστηκε αττικισμός και οι οπαδοί του αττικιστές. Τον αττικισμό υιοθέτησε αργότερα και ο Χριστιανισμός. Μολονότι όμως πολλοί συγγραφείς ακολούθησαν το παράδειγμα των αττικιστών στο γραπτό λόγο, η εξέλιξη της ζωντανής γλώσσας συνεχίστηκε και ο λαός εξακολουθούσε να μιλάει και να γράφει την κοινή προφορική γλώσσα

της εποχής του (Ευαγγελόπουλος, 1998:47-50). Έτσι, δημιουργήθηκε η διαφορά μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.

Η συνειδητοποίηση του γλωσσικού ζητήματος και οι έντονες αντιπαραθέσεις εμφανίστηκαν πολύ αργότερα. Αυτό γίνεται με τον πρώιμο διαφωτισμό του 16^{ου} αιώνα, με εξάρχοντα το Νικόλαο Σοφιανό (περ. 1500-μετά το 1552), που υποστηρίζει την κοινή γλώσσα. Η σχηματοποίηση του ζητήματος πραγματοποιήθηκε ακόμη μεταγενέστερα, με τους διαφωτιστές του 18^{ου} αιώνα, με πρώτο διδάξαντα τον Ευγένιο Βούλγαρι, που υποστήριξε την αρχαίζουσα (Μπαμπινιώτης, 2000:169). Πρώτος απολογητής της νεοελληνικής γλώσσας υπήρξε ο Ιώσηπος Μοισιόδαξ (Μαστροδημήτρης, 1996:46). Σημαντική επίδραση στην πορεία του γλωσσικού ζητήματος είχαν οι θέσεις του Κοραή, ο οποίος πρότεινε μια μέση οδό. Οι θέσεις του όμως, δέχτηκαν πολλές επιθέσεις και από τις δύο πλευρές (Μπαμπινιώτης, 2000:181). Μετά από διάφορες γλωσσικές ανακατατάξεις, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ο αγώνας γινόταν μεταξύ καθαρευούσας και δημοτικής γλώσσας (Λέφας, 1942:407).

Το 1880 το γλωσσικό ζήτημα εισήλθε στην οξύτερη και πιο καθοριστική φάση του, γιατί τέθηκε για πρώτη φορά δημόσια το θέμα της δημοτικής γλώσσας σε επιστημονική βάση και τεκμηρίωση από το γλωσσολόγο Γιάννη Ψυχάρη (1854-1929). Το 1880 εξέδωσε το βιβλίο *Το ταξίδι μου*, ένα ιδιότυπο λογοτεχνικό έργο που συντάχθηκε για να αποτελέσει παράδειγμα εφαρμογής των γλωσσολογικών απόψεών του. Το έργο αυτό προκάλεσε σάλο και έδωσε αφορμή για έντονους γλωσσικούς αγώνες. Οι θέσεις του Ψυχάρη θεωρήθηκε ότι χαρακτηρίζονται από ακρότητες και γλωσσικό φανατισμό. Το σύνολο των απόψεών του ονομάστηκε μειωτικά «ψυχαρισμός» και οι οπαδοί του «ψυχαριστές». Τις απόψεις του Ψυχάρη για το γλωσσικό ζήτημα ακολούθησε με μετριοπάθεια ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης (Μαστροδημήτρης, 1996:53-55, Μπαμπινιώτης, 2000:190-191). Ο αντίποδας της διδασκαλίας του Ψυχάρη ήταν ο γλωσσολόγος Γεώργιος Χατζιδάκις (1848-1941) (Μπαμπινιώτης, 2000:193).

Η προοδευτική εξέλιξη της δημοτικής και οι υπερβολές των δημοτικιστών προκάλεσαν την έντονη αντίδραση των οπαδών της καθαρεύουσας. Έτσι, οι «γλωσσαμύνητορες», όπως ονομάστηκαν οι τελευταίοι, με επικεφαλής το φιλόλογο Μιστριώτη (1840-1916) επιτέθηκαν στους δημοτικιστές (μαλλιαρούς όπως τους ονόμασαν) και με την κατηγορία ότι ήταν άθεοι (Χατζηστεφανίδης, 1990:101).

4.3.2 «Ευαγγελιακά» (1901) «Ορεστειακά» (1903)

Χαρακτηριστικά για να καταδείξουν το κλίμα της εποχής και την έντονη αντιπαράθεση μεταξύ των δύο ρευμάτων είναι τα παρακάτω περιστατικά, τα Ευαγγελιακά και τα Ορεστειακά:

Το 1901 η προσπάθεια της βασίλισσας Όλγας να μεταφραστεί και να διανεμηθεί η Αγία Γραφή στους στρατιώτες, στα σχολεία και στις εκκλησίες είχε ατονήσει. Όμως, η εφημερίδα «Ακρόπολις» αρ-

χισε να δημοσιεύει περικοπές της Αγίας Γραφής μεταφρασμένες από τον Πάλλη στη δημοτική γλώσσα. Φοιτητές, Συντεχνίες αλλά και λαός των Αθηνών πραγματοποίησαν μεγάλο συλλαλητήριο για την προστασία της γλώσσας του Ευαγγελίου, το οποίο διέλυσε η Κυβέρνηση χρησιμοποιώντας ένοπλη δύναμη και κατέληξε σε αιματηρή συμπλοκή. Το όλο θέμα έμεινε γνωστό ως «*Ευαγγελιακά*» (Ευαγγελόπουλος, 1998:15).

Το 1903 το Βασιλικό Θέατρο παρουσίαζε την Ορέστεια του Αισχύλου μεταφρασμένη στη δημοτική γλώσσα από το Σωτηριάδη. Οι φοιτητές διαμαρτυρήθηκαν και ζήτησαν τη διακοπή της παράστασης. Η συμπλοκή που προκλήθηκε είχε αιματηρές συνέπειες και σταμάτησε ύστερα από επέμβαση της Κυβέρνησης. Το όλο θέμα έμεινε στην ιστορία ως «*Ορεστειακά*» (Ευαγγελόπουλος, 1998:16).

4.3.3 Ίδρυση Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910)

Καθοριστικής σημασίας γεγονός για την πορεία του γλωσσοεκπαιδευτικού ζητήματος ήταν και η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Το 1910, ενώ ο Δελμούζος διδάσκει ακόμα στο Παρθεναγωγείο του Βόλου (βλέπε παρακάτω), ιδρύεται ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος*, μέλη του οποίου ήταν και οι: Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης, Παπαμαύρος, Ιμβριώτη (Ευαγγελόπουλος, 1998:24, Μπαμπινιώτης, 2000:196).

Ο Όμιλος ουσιαστικά είναι το όργανο που εκφράζει τις νεωτεριστικές ιδέες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, που ως βάση του είχε την εισαγωγή της δημοτικής στην εκπαίδευση και τη χρήση των αρχών του Σχολείου Εργασίας. Ο Όμιλος, όπως αναφέρεται στο καταστατικό του, είχε ως σκοπούς την αναμόρφωση της Ελληνικής Εκπαίδευσης και την ίδρυση ενός Προτύπου Δημοτικού Σχολείου στην Αθήνα (Ευαγγελόπουλος, 1998:24-25, Χαραλάμπους, 1987:53). Το σκοπό της ίδρυσης του Προτύπου Δημοτικού Σχολείου εγκαταλείφθηκε πολύ γρήγορα και ο Όμιλος περιορίστηκε στο διαφωτιστικό του έργο (Κριαράς, 1987:158)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ως μέλη του Ομίλου ορίστηκαν επιλεγμένα πρόσωπα. Από τη μια μεριά, αποκλείστηκαν οι συντηρητικοί καθαρευουσιάνοι που ήταν απόλυτοι και απέρριπταν κάθε καινοτόμα ιδέα. Από την άλλη, αποκλείστηκαν οι ψυχαριστές που θεωρούνταν ακραίοι και οι σοσιαλιστές, που θεωρούνταν επίσης απόλυτοι (Χαραλάμπους, 1987:52 κ.ε.).

4.3.4 Τα «Αθεϊκά του Βόλου» (1914)

Ο Δελμούζος κατηγορείται για το σύστημα που εφάρμοσε στο Παρθεναγωγείο του Βόλου. Η νεωτεριστική μέθοδός του προκάλεσε αντιδράσεις, ήδη από την αρχή της λειτουργίας του. Το θέμα έκλεισε μετά την προσαγωγή του διευθυντή του Παρθεναγωγείου και των

συνεργατών του σε δίκη για αθεΐα, ασέβεια, εξύβριση κ.ά. (Ευαγγελόπουλος, 1998:23-24).

Η δίκη έγινε στο Ναύπλιο το 1914. Κατά τη δίκη παρουσιάστηκαν ως αυτόκλητοι μάρτυρες υπεράσπισης εξέχουσες επιστημονικές και πολιτικές προσωπικότητες της εποχής όπως ο Δημ. Γληνός, ο Ελ. Βενιζέλος, ο Αλ. Παπαναστασίου κ.ά. Η απόφασή ήταν αθωωτική για το Δελμούζο και τους συνεργάτες του. Στη Βουλή χαρακτηρίσαν το Δελμούζο «Εθνικό Παιδαγωγό, Πρόδρομο της Εθνικής Ανορθωτικής Κινήσεως, άνθρωπο απaráμιλλου ήθους». Η δίκη έμεινε γνωστή ως τα «Αθεϊκά του Βόλου» (Χατζηστεφανίδης, 1990:148).

4.3.5 Η μεταρρύθμιση του 1917

Το 1917 η προσωρινή Κυβέρνηση Βενιζέλου αναθέτει στους Δελμούζο, Γληνό και Τριανταφυλλίδη την ευθύνη για το σχεδιασμό και την παρακολούθηση μιας γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με επιτροπή που συγκροτείται μέσα στο Υπουργείο Παιδείας. Τότε, εισάγεται για πρώτη φορά η διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων στη δημοτική. Η μορφή της δημοτικής είχε αποκτήσει μια περισσότερη αποδεκτή μορφή (Μπαμπινιώτης, 2000:197). Η μεταρρύθμιση αυτή δεν καθόρισε τη λύση του γλωσσικού ζητήματος, αλλά επακολούθησαν και άλλες.

4.3.6 Τα «Μαρασλειάκ» (1925)

Με Νομοθετικό Διάταγμα το 1923 αναδιοργανώθηκε το *Μαράσλειο Διδασκαλείο* εκπαίδευσης δασκάλων και προσαρτήθηκε ως πρότυπο στην «Παιδαγωγική Ακαδημία». Ο στόχος του Μαρασλείου ήταν διπτός: αφενός να προετοιμάσει ικανούς δασκάλους ώστε να εφαρμόσουν στα σχολεία τις αρχές του Σχολείου Εργασίας, αφετέρου να μεταφέρουν οι δάσκαλοι το νέο παιδαγωγικό πνεύμα στην εκπαίδευση, δηλαδή τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό (Χρονοπούλου, 2002:88). Διευθυντής του Μαρασλείου ορίστηκε ο Δελμούζος και της Ακαδημίας ο Γληνός. Στο Διδασκαλείο δίδασκαν μεταξύ άλλων ο Παπαμαύρος και η Ιμβριώτη. Έτσι, το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου άρχισε να εφαρμόζεται πάλι και να αποδίδει καλά αποτελέσματα (Ευαγγελόπουλος, 1998:54-55).

Το καινοτόμο παιδαγωγικό σύστημα του Μαρασλείου προκάλεσε το 1925 την ισχυρή αντίδραση των αντιπάλων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και της Νέας Αγωγής, δημιουργώντας νέες αναταραχές που ονομάστηκαν «Μαρασλειάκ». Πέρα από τις εξωτερικές επιθέσεις, εμφανίστηκαν εσωτερικές διαφωνίες. Δάσκαλοι του Μαρασλείου κατηγορήσαν την Ιμβριώτη ότι με το μάθημά της διέδιδε υλιστικές αντιλήψεις. Παράλληλα, ο Δελμούζος, ως βασικός στόχος της επίθεσης εναντίον του Μαρασλείου, κατηγορείται για αντιθρησκευτικότητα, ανηθικότητα και αντεθνικότητα. Αποτέλεσμα ήταν να

απομακρυνθούν από τις θέσεις τους ο Δελμούζος, ο Γληνός και η Ιμβριώτη, η Παιδαγωγική Ακαδημία να κλείσει και η προσπάθεια του εκπαιδευτικού δημοτικισμού να ανακοπεί (Ευαγγελόπουλος, 1998:55, Χατζηστεφανίδης, 1990:149-150).

4.3.7 Διάλυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1927) Αντιπαράθεση Δελμούζου-Γληνού

Το 1927 ο Εκπαιδευτικός Όμιλος διαλύεται, εξαιτίας έντονης εσωτερικής αντιπαράθεσης. Η αντιπαράθεση είχε ως κύριους εκπροσώπους από τη μια πλευρά το Δελμούζο και από την άλλη το Γληνό. Αποτέλεσμα ήταν η ιδεολογική διαφωνία να μετατραπεί σε προσωπική αντιπαράθεση που είχε τις ρίζες της στην πολιτική διαφοροποίησή τους. Οι κύριες διαφωνίες μεταξύ του Δελμούζου και του Γληνού ήταν οι εξής (Χαραλάμπους, 1987:133-139):

- Η πρώτη και ουσιαστικότερη διαφωνία ήταν ο καθορισμός της σχέσης του σχολείου με την κοινωνία. Ο Δελμούζος πίστευε ότι το σχολείο πρέπει να μείνει πάνω από τις κοινωνικές τάξεις και έξω από την πολιτική. Ο Γληνός πίστευε ότι από τη στιγμή που υπάρχουν τάξεις δεν μπορεί η παιδεία να είναι υπεράνω τάξεων. Πιστεύει ότι τη μεταρρύθμιση την επιζητούν και τη μεθοδεύουν τα μη προνομιούχα στρώματα για να εξαναγκάσουν την άρχουσα τάξη, που έχει εξασφαλίσει τη δική της παιδεία, να βελτιώσει τους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

- Το δεύτερο ζήτημα ήταν το θέμα της διδασκαλίας των θρησκευτικών. Ο Δελμούζος θεωρούσε ότι πρέπει να γίνεται το δυνατόν πιο μεθοδική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών, γιατί αυτό συντελεί στην καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος, ενός από τα απαραίτητα στοιχεία της αγωγής. Από την άλλη, ο Γληνός απάντησε ότι επειδή ο Όμιλος αντιμετωπίζει έντονες κατηγορίες για αθεΐα, αντιθρησκευτικότητα κ.λ.π. που στέκονται εμπόδιο στο έργο του, είναι χρέος του να διακηρύξει ότι το θρησκευτικό αίσθημα είναι ζήτημα ελευθερίας της συνείδησης. Επομένως, θεωρεί ότι δεν είναι απαραίτητο στοιχείο της αγωγής η διδασκαλία των θρησκευτικών στα σχολεία.

- Ένα άλλο θέμα που προκαλούσε διαφωνίες ήταν το θέμα της εθνικής αγωγής. Ο Δελμούζος δήλωνε ότι η εθνική αγωγή είναι μέσο για την επίτευξη της εθνικής αυτογνωσίας και όχι μέσο καλλιέργειας κατακτητικών ονείρων ή εκμετάλλευσης της μιας τάξης από την άλλη. Ο Γληνός υποστήριζε ότι η έννοια της εθνικής αγωγής είναι να στηρίζεται η παιδεία στα ζωντανά στοιχεία του πολιτισμού, που αποτελούν τα γνωρίσματα του λαού μας. Επομένως, δεν πρέπει να γίνεται εκμετάλλευση της έννοιας της εθνικής αγωγής για την καλλιέργεια του σωβινισμού ή να ταυτίζεται η έννοια του έθνους με τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Στο συγκεκριμένο σημείο δεν υπάρχει ουσιαστική διαφωνία, αφού και οι δύο πλευρές εκφράζουν τις ίδιες θέσεις δοσμένες από διαφορετική οπτική γωνία.

4.3.8 Λύση του γλωσσικού ζητήματος

Μέχρι την οριστική λύση του γλωσσικού ζητήματος είχαμε αλλεπάλληλες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις. Η μεταρρύθμιση του 1964, που πραγματοποίησε ο πρωθυπουργός Γ. Παπανδρέου με εκπαιδευτικό υπεύθυνο τον Ε. Παπανούτσο, ευελπιστούσε στη λύση του ζητήματος και ορίζει ως γλώσσα της εκπαίδευσης τη δημοτική. Παράλληλα, προβλεπόντουσαν και άλλες εξίσου σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. (Σε αυτές θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο κεφάλαιο αφιερωμένο στον Ε. Παπανούτσο). Όμως, η επτάχρονη δικτατορία (1967-1974) ξανάφερε την καθαρεύουσα, η οποία έμεινε μέχρι το 1976, όταν καθιερώθηκε, οριστικά πλέον, η χρήση της δημοτικής γλώσσας, όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά ως επίσημη γλώσσα του κράτους (Μαστροδημήτρης, 1996:57, Μπαμπινιώτης, 2000:199-200). Το 1981 η νέα κυβέρνηση ολοκληρώνει τη μορφοποίηση της ελληνικής γλώσσας με την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος (Χατζηστεφανίδης, 1990:124).

4.3.9 Επιπτώσεις της διγλωσσίας στους μαθητές

Οι συνέπειες της διγλωσσίας, πέρα από τις έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ των παιδαγωγών που αποτέλεσαν τροχοπέδη στην ομαλή εξέλιξη της παιδαγωγικής στην Ελλάδα, είχαν αντίκτυπο στους ίδιους τους μαθητές. Ως συνέπειες της διγλωσσίας αναφέρονται γενικά η αγλωσσία, η μείωση του μορφωτικού επιπέδου, ο γλωσσικός ερμαφροδιτισμός, η σύγχυση και η επιβράδυνση της εξέλιξης, η ένδεια ιδεών, η νευρικότητα, η αφηρημάδα, η παθητικότητα κ.ά. (Χατζηστεφανίδης, 1990:109-110).

4.4 ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σε όλη τη νεοελληνική παιδαγωγική ιστορία έχουμε δύο αντιμαχόμενες πλευρές: μία συντηρητικότερη και μία φιλελεύθερη. Οι παρακάτω παιδαγωγοί ανήκουν στη φιλελεύθερη σχολή, εκφράστης της οποίας είναι ο Εκπαιδευτικός Όμιλος (1910-1927) και ενστερνίζονται τις θέσεις του Σχολείου Εργασίας στην εκπαίδευση με μέσο το δημοτικισμό. Βασική ιδεολογία τους είναι ότι το σχολείο πρέπει να προσανατολιστεί και προς το νέο ελληνισμό, να πάψει δηλαδή να είναι αποκλειστικά στραμμένο στο κλασσικό παρελθόν, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της αναπτυσσόμενης Ελλάδας (Ματσαγγούρας, 1996:77 κ.ε.).

4.4.1 Αλέξανδρος Δελμούζος (1880-1956)

Ο Δελμούζος κατέχει ξεχωριστή θέση μεταξύ των φιλελεύθερων παιδαγωγών. Έχει γνωρίσει τις απόψεις των ερβαρτιανών κατά τη διάρκεια των σπουδών του στην Jena, αλλά στέκεται με σκεπτικισμό απέναντι σε αυτές. Αργότερα, γνωρίζει στο Μόναχο τον Kerschenshteiner και ενθουσιάζεται με τις ιδέες του. Ωστόσο, η ξένη επιρροή δεν είναι καθοριστική. Είναι αντίθετος σε κάθε προσπάθεια να μπει η διδασκαλία σε καλούπια που έχουν δοθεί από πριν. Δεν δέχεται ανεπιφύλακτα τις ευρωπαϊκές αντιλήψεις, αλλά προσπαθεί να διαχωρίσει το γόνιμο από το υπερβολικό και να το προσαρμόσει στην ελληνική πραγματικότητα. Όταν χρησιμοποιεί την ξένη επιστημονική σκέψη που γνωρίζει άριστα, τη χρησιμοποιεί συνθετικά (Μιχαηλίδης-Νούαρος, 1991:166-167, Παπανούτσος, 1984:19).

4.4.1.1 Βασικές αρχές

Σύμφωνα με το Δελμούζο οι εκπαιδευτικοί ως φορείς της νεοελληνικής αγωγής πρέπει να διδάξουν καλά τη νεοελληνική γλώσσα, να γνωρίσουν την παλαιότερη και νεώτερη λογοτεχνική παραγωγή και να γνωρίσουν τις νέες γνώσεις και τις νέες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές απόψεις γύρω από τα θέματα της αγωγής (Δελμούζος, 1984:167-168). Θεωρεί την ελληνική παιδεία απαραίτητη γιατί το ιδανικό της είναι ο καθολικός ανθρωπισμός, δηλαδή η εξύψωση και ο εξευγενισμός του ανθρώπου (Παπανούτσος, 1984:17-18).

Πιο αναλυτικά οι σημαντικότερες αντιλήψεις του Δελμούζου γύρω από τα θέματα αγωγής και παιδείας γενικότερα είναι (Δελμούζος, 1984:201 κ.ε.):

Η παιδεία είναι ένα από τα πιο σπουδαία μέσα για την ατομική και συνολική προκοπή. Σκοπός της είναι να κάνει καλύτερη τη ζωή του ανθρώπου. Καλύτερη δε η ζωή γίνεται όσο βαθύτερα σμιλεύεται η ψυχή του ανθρώπου με την αγάπη και την καλοσύνη ώστε να καλλιεργηθεί, να είναι πιο ηθική και πιο ελεύθερη. Γι' αυτό το σκοπό χρειάζεται αδιάκοπη ατομική προσπάθεια. Ο κάθε ένας προσεγγίζει το ιδανικό αυτό ανάλογα με τη δύναμή του.

Ο άνθρωπος όμως δεν ζει μόνος του, αλλά ζει παντού και πάντα ομαδική ζωή. Η μεγαλύτερη πραγματική και αξεδιάλυτη ομάδα είναι η εθνική, που έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και τη δική της ιδανική μορφή. Όλες οι ατομικές δυνάμεις δίνοντας ό,τι καλύτερο μπορούν συντελούν στην ύψωση της εθνικής ζωής, αλλά και γενικά στην ύψωση της ανθρωπίνης ζωής προς το πρότυπο του καθολικού ανθρωπισμού.

Προϋπόθεση είναι η αυθυπαρξία του ατόμου. Αυθύπαρκτος είναι ο άνθρωπος που εξουσιάζει το σώμα του, μπορεί να ζει μόνος του ασκώντας το καλύτερο γι' αυτόν επάγγελμα, έχει κριτική σκέψη, συνειδητή θέση απέναντι στα προβλήματα και παίρνει την ευθύνη των πράξεών του. Μέσω της αυθυπαρξίας, στην οποία συντελεί η αγωγή γενικά, αλλά και η σχολική αγωγή, επιτυγχάνεται η ύψωση

όλου του συνόλου στο οποίο ζει ο άνθρωπος. Βέβαια, η αυθυπαρξία είναι στόχος που εκπληρώνεται και πέρα από το σχολείο. Το σχολείο στέκεται αρωγός σ' αυτή την προσπάθεια (Τερζής, 1986:137). Γι' αυτό είναι ανάγκη το παιδί να είναι υποχρεωτικά στο σχολείο μέχρι την εποχή που θα είναι πια έτοιμο να κυβερνήσει τον εαυτό του, δηλαδή στην ηλικία των δεκαοκτώ ετών. Εξάλλου, η υποχρεωτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική ή οικονομική τους θέση θα γίνουν δεκτικά αγωγής.

Βασικό γνώρισμα της αγωγής είναι και το εθνικό της χρώμα, καθώς οι ψυχικές λειτουργίες και οι ενέργειες του ανθρώπου επιηρεάζονται από την εθνική ιδιοσυγκρασία. Βάση της εθνικής αγωγής πρέπει να είναι η αγάπη, η ελευθερία και η δικαιοσύνη, ώστε να μην έρχεται σε αντίθεση με την ηθική.

Ο Δελμούζος αναφερόμενος στη σχολική αγωγή διευκρινίζει ότι πρέπει να στηρίζεται στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να στηρίζεται στον ελληνικό πολιτισμό, στην πατριδογνωσία. Επειδή όμως η πατριδογνωσία έχει απέραντο υλικό και το σχολικό πρόγραμμα απαιτεί συγκεκριμένα όρια, η οριοθέτηση θα γίνει με βάση τον επιδιωκόμενο σκοπό της αγωγής, τα ενδιαφέροντα και η ψυχολογία του παιδιού.

Τα μικρότερα παιδιά από την ηλικία των επτά έως την ηλικία των δώδεκα ετών περίπου ενδιαφέρονται περισσότερο για πρακτικά ζητήματα. Αργότερα, παρουσιάζονται και θεωρητικά ενδιαφέροντα που δίνουν το στίγμα τους στην ψυχή του κάθε παιδιού, έτσι αρχίζουν να ξεχωρίζουν οι διάφοροι τύποι. Έτσι, ως την ηλικία των δεκαοκτώ ετών δεν μπορούν όλα να παρακολουθούν τον ίδιο τύπο σχολείου, το ίδιο πρόγραμμα. Χρειάζεται, λοιπόν, κοινό βασικό εξάχρονο σχολείο. Στη συνέχεια ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών το σχολείο θα διακρίνεται στους εξής τύπους: ένα θεωρητικό, ένα πρακτικό σχολείο και ένας τρίτος τύπος για τις εφαρμοσμένες φυσικές επιστήμες.

Μέσα στη σχολική ζωή με την κατάλληλη μέθοδο θα μπορούσαμε ακόμη να καταπολεμήσουμε τα ελαττώματα των παιδιών, όπως την επιπολαιότητα, την απειθάρκτητη σκέψη και βούληση, την ανήθικη ευλυγισία, τον εγωισμό κ.ά. Τα ελαττώματα αυτά, κατά το Δελμούζο, χαρακτηρίζουν μεγάλο αριθμό ατόμων στη σημερινή κοινωνία και ιδιαίτερα ορισμένες κοινωνικές τάξεις.

Προκειμένου να ετοιμαστούν τα παιδιά για την αυριανή κοινωνία είναι ανάγκη να καλλιεργήσουν την ατομική ενέργεια και πρωτοβουλία μέσω της ενεργητικής τους στάσης, ενώ παράλληλα να αναπτύξουν την κοινωνική αρετή. Η κοινωνική αρετή πρέπει και μπορεί να αναπτυχθεί ακόμα και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σε πολλά μαθήματα. Ομαδική ζωή όμως δε σημαίνει ισοπέδωση της ατομικής προσωπικότητας.

Τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση τη σημασία της συναισθηματικής αγωγής. Προσπαθεί να αφυπνίσει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Ο άνθρωπος είναι ολότητα που αποτελείται από σώμα, πνεύμα και ψυχή. Η αγωγή έχει χρέος να αναπτύξει ολόπλευρα τον άνθρωπο. Τα μέχρι τώρα σχολεία έδιναν πολύ μεγάλο βάρος στο

πνεύμα, ενώ αντίθετα άφηναν ανέγγιχτη την ψυχή. Χρειάζεται μέσω της αγωγής να ανακαλυφθούν και να καλλιεργηθούν οι εσωτερικές διαθέσεις, οι ορμές και οι αυθόρμητες ανάγκες των παιδιών (Τερζής, 1986:139). Παράλληλα, επιδιώκει να δώσει διέξοδο στη συναισθηματική έκφραση κάθε παιδιού. Χρησιμοποιεί την καλλιτεχνική απασχόληση που πρέπει να παιδιά να βιώσουν για να εκφραστούν μέσα από αυτή. Έτσι, πλάθεται το αισθητικό κριτήριο απέναντι στα έργα τέχνης, ενισχύεται η παρατηρητικότητα και η αυτοέκφραση (Τερζής, 1986:144-145).

Ο Δελμούζος θεωρεί την αυτενέργεια ως βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, γιατί είναι αποτέλεσμα της ελεύθερης βούλησης του παιδιού. Η αυτενέργεια συνδέεται και με το δάσκαλο. Πιστεύει ότι μαζί με το παιδί «λυτρώθηκε» και ο δάσκαλος, κυρίως ως αποτέλεσμα της ζωντάνιας και φυσικότητας του δημοτικισμού (Τερζής, 1986:147-148). Στέκεται όμως κριτικά απέναντι στην πλήρη αυτενεργό δράση των μαθητών. Θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζουν και να δουλεύουν μόνο τους το δοθέν πρόβλημα, χωρίς την αδιάκοπη παρέμβαση του δασκάλου. Ωστόσο, όμως το να αφεθούν να φτάσουν μόνο τους από το χάος στο ρυθμό και στην οργάνωση είναι πολύτιμο, αλλά και επικίνδυνο. Η αυτοδιοίκηση είναι το τέρμα μιας διαδικασίας που δεν εξαντλείται στα σχολικά όρια, αλλά επεκτείνεται σ' όλη τη ζωή του ανθρώπου. Χρειάζεται, λοιπόν, να προβληθεί η ατομική και ομαδική βούληση, στο βάθος όμως μένει η προσωπικότητα του δασκάλου.

Στηριζόμενος στις απόψεις του Dewey θέτει το ενδιαφέρον ως μέσο για την αυτενεργό δράση των παιδιών. Η παιδαγωγική σημασία του ενδιαφέροντος είναι μεγάλη καθώς το παιδί πειθαρχεί όλες τις δυνάμεις του και τις συγκεντρώνει προκειμένου να εκπληρώσει το στόχο που το ίδιο έχει θέσει. Έτσι, καλλιεργείται ολόπλευρα αφού χρησιμοποιεί εκτός από τη νόηση και τις υπόλοιπες δεξιότητες και ικανότητές του (Τερζής, 1986:153-154).

Ο Δελμούζος συμμερίζεται την αρχή της συγκέντρωσης του παιδαγωγού Gaudig και πιστεύει ότι είναι απαραίτητη, ειδικά στο νεοελληνικό σχολείο. Οι διάσπαρτες γνώσεις συγκεντρώνονται και συσχετίζονται μεταξύ τους απαρτίζοντας ομάδες από παραστάσεις και μεγαλύτερα σύνολα από ενότητες ομάδων. Αντιστέκεται στον τεμαχισμό και τη μονομέρεια των γνώσεων και επιθυμεί την παροχή ολοκληρωμένων και συγκεντρωμένων γνωστικών συνόλων (Τερζής, 1986:155). Χρειάζεται όμως οι γνώσεις που θα δίνονται στο μαθητή να είναι τόσες ώστε αργότερα να ανοίξει το δικό του ορίζοντα και να μη σταματήσει η γνωστική εξέλιξη του ατόμου. Να δίνονται δηλαδή κατευθυντήριες γραμμές. Αυτό είναι απαραίτητο γιατί απώτερος σκοπός της διδακτικής πράξης είναι να ενεργοποιήσει όλες τις δυνάμεις και ικανότητες του παιδιού.

Ιδιαίτερη αναφορά κάνει στην ελεύθερη συνομιλία που προτείνει το Σχολείο Εργασίας. Τα παιδιά ως ομάδα προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται. Το κάθε παιδί ανάλογα με τις δυνάμεις του προσπαθεί να δώσει ό,τι καλύτερο μπορεί για να βρεθεί η λύση. Ο δάσκαλος αφήνει τα παιδιά να διευθύνουν μό-

να τους τη συζήτηση κι επεμβαίνει μονάχα όταν αυτό είναι αναγκαίο για την ομαλή συνέχιση της εργασίας. Θεωρεί ότι είναι μία εξαιρετικά χρήσιμη όσο και επικίνδυνη αρχή, γιατί πολύ εύκολα μπορεί να ξεπέσει σε “λογοκοπία και συζητομανία”. Δηλαδή είναι πολύ πιθανό να ξεφύγουν από την κύρια γραμμή του θέματος και να επιμείνουν σε ασήμαντες ή άσχετες λεπτομέρειες. Ακόμη μπορεί από αίσθημα φιλοπρωτίας ή αδιαφορίας προς τη γνώμη του άλλου να παρεκκλίνουν από το πρόβλημα ή να επαναλαμβάνονται οι ίδιες σκέψεις ελαφρώς διαφοροποιημένες. Η δημιουργία αντιμαχόμενων στρατοπέδων είναι ένας ακόμη κίνδυνος. Τότε παραμερίζεται η αναζήτηση της αλήθειας και προβάλλεται η διάθεση να νικήσει η μία γνώμη έναντι της άλλης. Τέλος, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να κυριαρχούν στον εαυτό τους και να μη θέλουν να προβάλλονται αλλιώς οι πιο εύστοφοι μαθητές κυρίως θα συμμετέχουν στη συζήτηση, ενώ θα παραμερίζονται οι πιο συνεσταλμένοι με δυσάρεστες συνέπειες στην ευαίσθητη παιδική ψυχή τους. Μάλιστα αναφέρει ο Δελμούζος ότι είδε τους κινδύνους αυτούς να υφίστανται στο σχολείο του Gaudig και οι δάσκαλοι να μη μπορούν να επαναφέρουν τα παιδιά στην τάξη.

Ο δάσκαλος έχει σπουδαίο ρόλο γιατί πρέπει να καλλιεργήσει στα παιδιά αυτές τις αρετές με επιμονή και συστηματική καθοδήγηση που απαιτεί αρκετό χρόνο. Όταν επιτευχθεί αυτό ο δάσκαλος μπορεί να απομακρυνθεί σταδιακά και να αφήσει τα παιδιά να αυτενεργήσουν πραγματικά. Οι επεμβάσεις του λοιπόν, θα γίνονται ολοένα και λιγότερες. Όμως, κατά το Δελμούζο, το κύρος του δασκάλου είναι πάντα απαραίτητη προϋπόθεση στην ελεύθερη συνομιλία.

Όσον αφορά στην ομαδική εργασία των παιδιών ο Δελμούζος επισημαίνει ότι είναι ανάγκη να δώσουν προσοχή οι δάσκαλοι στα εξής σημεία: α) Δεν είναι η κατάλληλη μέθοδος εργασίας για όλα τα μαθήματα. β) Χρειάζεται επίβλεψη γιατί συνήθως εργάζονται κάποια παιδιά, ενώ τα άλλα όχι. γ) Είναι απαραίτητη η σχετική θεωρητική προετοιμασία. δ) Προϋπόθεση για να δουλέψει ένα παιδί ομαδικά είναι να ξέρει να δουλέψει πρώτα ατομικά.

Ο Δελμούζος σκιαγραφεί την προσωπικότητα του ιδανικού δασκάλου. Μελετώντας τις μέχρι τότε διαμορφωμένες ευρωπαϊκές αντιλήψεις κατέληξε στα εξής: όπως και ο Kerschensteiner πιστεύει ότι ο δάσκαλος πρέπει να έχει αστείρευτη αγάπη και κατανόηση προς το παιδί. Η αγάπη είναι το βασικό κίνητρο για κάθε παιδαγωγική πράξη. Αληθινός δάσκαλος δε είναι εκείνος που προβληματίζεται συνεχώς γύρω από τα παιδαγωγικά προβλήματα, που αναζητεί λύσεις για να καταστήσει το έργο του πιο αποτελεσματικό και γενικά δεν ακολουθεί πάγιες μεθόδους. Φυσικά, για να επιτύχει σ' αυτό το έργο πρέπει να έχει αναδειχθεί πρώτα ο ίδιος σε ηθική προσωπικότητα ή να προσπαθεί αδιάκοπα να φτάσει σε αυτό το επίπεδο. Γενικά, ο δάσκαλος, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, είναι από τους βασικότερους παράγοντες της αγωγικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 1980:527-528).

4.4.1.2 Το Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου (1908-1911)

Η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού δημοτικισμού τη χώρα μας ταυτίζεται με την πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της παιδαγωγικής του σκέψης, που πραγματοποιήθηκε στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου (Χατζηστεφανίδης, 1990:147).

Ο Βολιώτης γιατρός Δημ. Σαράτσης προτείνει στο δημοτικό συμβούλιο του Βόλου να ιδρύσει ένα Ανώτερο Παρθεναγωγείο για να μορφώσει τα κορίτσια ώστε να γίνουν ικανές νοικοκυρές και να μπορέσουν να μορφώσουν στη συνέχεια σωστά τα παιδιά τους («με θετικό και φωτισμένο μυαλό, που να είναι σε θέση να στήσουν ένα σπίτι νοικοκυρεμένο και να μορφώσουν τα παιδιά όπως πρέπει»⁴). Στο Παρθεναγωγείο θα διδάσκονται πρακτικά μαθήματα, νεοελληνική γλώσσα και φιλολογία και ξένες γλώσσες. Το Συμβούλιο δέχεται την πρόταση του Σαράτση και ο ίδιος αρχίζει να αναζητεί τον παιδαγωγό που θα του εμπιστευόταν το ιδιαίτερο εκείνο σχέδιο. Ο Σαράτσης γνώρισε το Δελμούζο μέσα από τις δημοσιεύσεις του σε εφημερίδα των Αθηνών που προσπαθούσε να αναλύσει το γλωσσικό ζήτημα. Μετά από κάποιες ενέργειες του Σαράτση ο Δελμούζος δέχεται με την προϋπόθεση να έχει απόλυτη ελευθερία στην οργάνωσή του (Παπανούτσος, 1984:41-42). Στο ιδιότυπο αυτό εκπαιδευτήριο επιχειρήθηκαν καινοτομίες, για μοναδική ίσως φορά μέχρι εκείνη την εποχή, χωρίς την πίεση από ανώτερες εκπαιδευτικές αρχές. Επιχειρήθηκε η πρακτική εφαρμογή παιδαγωγικών αρχών, έστω και αν δεν ήταν επαρκώς συστηματοποιημένες, δύο ατόμων, κατά πρώτο λόγο του Δελμούζου, αλλά και του Σαράτση (Χαράλαμπος, 1989:250).

Το Παρθεναγωγείο είναι, λοιπόν, αποτέλεσμα της ιδιωτικής και δημοτικής πρωτοβουλίας. Ανοίγει το 1908 με πρώτο διευθυντή το Δελμούζο. Ο Δελμούζος προκειμένου να επιτύχει το σκοπό του το ίδρυμα φροντίζει να ασκεί ισομερώς το σώμα και το πνεύμα τους, παράλληλα προς την ηθική τους ανάπτυξη (Γιαννικόπουλος, 1991:32-35).

4.4.1.3 Καινοτομίες στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου

Στο Παρθεναγωγείο συναντούμε πλήθος καινοτομιών (Γιαννικόπουλος, 1991:36 κ.ε.). Τα καινούργια στοιχεία που εισάγονται στο σχολείο του Δελμούζου προκύπτουν από την εφαρμογή των αρχών του Σχολείου Εργασίας στην πράξη, προσαρμοσμένα στην ελληνική νοοτροπία.

Βασική καινοτομία του Παρθεναγωγείου είναι η καθιέρωση της δημοτικής ως βασική γλώσσα διδασκαλίας η οποία εφαρμόζεται για δύο λόγους: Αφενός πιστεύει ότι κύριο αίτιο για τη δυσμενή εκπαιδευτική κατάσταση της χώρας είναι η χρήση μιας ακατανόητης γλώσσας, αφετέρου δε πιστεύει ότι η καθαρεύουσα δεν αρμόζει στο

⁴ Δελμούζος, *Το κρυφό σχολειό*, σ. 23

Σχολείο Εργασίας. Βέβαια η καθαρεύουσα δεν είναι δυνατό να λείψει από το σχολείο, ώστε να καταλαγιάζει την αντίδραση συντηρητικών γονέων και να εξυπηρετεί τις πρακτικές ανάγκες των μαθητριών, καθώς επίσημη γλώσσα του Κράτους είναι η καθαρεύουσα.

Επιδίωξη του Δελμούζου είναι η σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή, δηλαδή οι μαθήτριες να έρχονται σε επαφή με τη ζωντανή πραγματικότητα. Για να γίνει αυτό δίνει στα μαθήματα θετικό και πρακτικό προσανατολισμό. Εξαιρεί τη σημασία των φυσιογνωστικών, τεχνικών και πρακτικών μαθημάτων, όπως Φυσική, Χημεία, Ικνογραφία, Χειροτεχνία κ.ά. και περιορίζει την έκταση των ιστορικο-φιλολογικών μαθημάτων για να διδάσκονται άνετα τα πρώτα. Ακόμη, διδάσκεται το μάθημα της Υγιεινής-Νοσηλευτικής για πρώτη φορά.

Το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται αναδρομικά. Ο Δελμούζος χωρίζει την Ιστορία του Ελληνισμού σε τρεις περιόδους: Αρχαία, Βυζαντινή και Νέα. Αντί όμως να αρχίσει από την παλαιότερη εποχή και να φτάσει εξελικτικά στην πιο σύγχρονη, χρησιμοποιεί ως αφηγηρία τη Νέα, που θεωρεί πιο εύκολα προσπελάσιμη, για την κατανόηση της Ιστορίας των προγενέστερων εποχών.

Προκειμένου να εφαρμόσει την αρχή της εποπτείας στο σχολείο του Βόλου χρησιμοποιεί τον περίπατο και την κηπουρική (Χαράλαμπος, 1989:262-263). Ο ρόλος του περιπάτου είναι πολύπλευρος. Δίνει την ευκαιρία για παρατηρήσεις, υποβοηθά τη διδασκαλία πολλών μαθημάτων, διεγείρει την αγάπη των μαθητριών προς τη φύση και αναπτύσσει τις σωματικές, πνευματικές και ηθικές δυνάμεις τους. Η κηπουρική από την άλλη στο μικρό σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιείται ώστε να διευκολύνει την κατανόηση των φυσιολογικών μαθημάτων, να ασκήσει σωματικά τις μαθήτριες, να τις εξοικειώσει με τις χειροτεχνικές εργασίες, να αποκτήσουν ανθοκομικές γνώσεις και να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας. Τέλος, μέσα από τη δραστηριότητα του σχολικού κήπου εγκαινιάστηκε ο θεσμός της μαθητικής αυτοδιοίκησης που οδηγεί προς την υπευθυνότητα και την απαλλαγή από την κηδεμονία του δασκάλου-αφέντη.

Πέρα από την εποπτεία εφαρμόζεται για πρώτη φορά στη χώρα μας η αρχή της αυτενέργειας, που είναι από τις βασικότερες αρχές που διέπουν το Σχολείο Εργασίας. Ο Δελμούζος είναι διαμετρικά αντίθετος με την τακτική του ακατάπαυστου μονολόγου και της παροχής έτοιμης γνώσης. Επιθυμεί να διαμορφώσει αυθύπαρκτες προσωπικότητες με κριτικό νου. Για να το επιτύχει έχοντας ως βάση την αυτενεργό δράση των μαθητριών, εφαρμόζει τα ακόλουθα: χρησιμοποιεί το διάλογο (Χαράλαμπος, 1989:251), καταργεί την τιμωρία και έτσι εξαλείφεται ο φόβος και το επακόλουθο ψέμα, αναπτύσσει την ατομική υπευθυνότητα της καθεμιάς.

Κλείνοντας την αναφορά στις σημαντικότερες καινοτομίες του βολιώτικου σχολείου επισημαίνονται τα μέτρα του Δελμούζου κατά του παπαγαλισμού, που βρισκόταν σε έξαρση στα ερβαριανά σχολεία: Καταργεί τα βιβλία και τα αντικαθιστά με σύντομες περιλήψεις. Καταργεί τη μελέτη στο σπίτι, η οποία ήταν ούτως ή άλλως αδύνατη χωρίς τα βιβλία. Καταργεί τη βαθμολόγηση που οδηγούσε

τις μαθήτριες στη απομνημόνευση, αφού οι βαθμοί ουσιαστικά αξιολογούν τη μνημονική ικανότητα. Τέλος, καταργεί τις εξετάσεις (Γιαννικόπουλος, 1991:53-56).

4.4.1.4 *Αντιδράσεις και η Δίκη του Ναυπλίου (1914)*

Το ριζοσπαστικό εκπαιδευτικό σύστημα του Δελμούζου δεν βρήκε θετική αντιμετώπιση από τη συντηρητική μερίδα της πόλης. Οι γονείς των μαθητριών δεν μπορούσαν να δεχθούν τις καινοτομίες του σχολείου. Θεωρούσαν άσκοπες και ηθικά ύποπτες τους περιπάτους, ανάρμοστες τις χειροτεχνικές εργασίες στον κήπο, αδικαιολόγητη την κατάργηση της απομνημόνευσης (Γιαννικόπουλος, 1991:46 κ.ε.). Πέρα από αυτά θεωρήθηκε ανεπίτρεπτη η διαφοροποίηση στη θρησκευτική αγωγή των μαθητριών, όπως έλλειψη ομαδικού εκκλησιασμού και η εκφώνηση σοσιαλιζουσών διαλέξεων στο εργατικό κέντρο Βόλου, με επιστέγασμα όλων την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας. Η βολιώτικη κοινωνία αντέδρασε και σε λιγότερο από τρία χρόνια το Παρθεναγωγείο διέκοψε οριστικά τη λειτουργία του. Ο Δελμούζος εκδιώχθηκε από την πόλη ως ανεπιθύμητος και επικίνδυνος. Η δίκη έγινε στο Ναύπλιο το 1914, γνωστή ως τα «Αθεϊκά του Βόλου» (Ευαγγελόπουλος, 1998:23-24).

4.4.2 *Δημήτρης Γληνός (1882-1943)*

Ο Γληνός έχει τη συνήθεια να καταγράφει τα πάντα και να κρατάει τις σημειώσεις του. Το Σεπτέμβριο του 1909 στην Jena μελετώντας τη σύλληψη της ερβαρτιανής παιδαγωγικής καταλήγει στα εξής, σύμφωνα με τη δική του θεώρηση: «παιδαγωγική είναι η συστηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη εκείνων των ανθρώπινων ενστικτών και ικανοτήτων σωματικών και ψυχικών που η ως τώρα εξέλιξη μας έδειξε πως συνεργούν στην προσωπική τελειότητα και ευτυχία του ανθρώπου και στην καθολική πρόοδο της κοινωνίας ή της ανθρωπότητας» (Γληνός, 1983:490).

Υποστηρίζει ότι ο μόνος τρόπος για τη βελτίωση των Νεοελλήνων είναι η δημιουργική αξιοποίηση του παρελθόντος, δηλαδή δημιουργία ανάλογων αξιών με αυτών του παρελθόντος βασισμένες στα σύγχρονα δεδομένα του τρόπου ζωής και του πολιτιστικού επιπέδου (Γέρου, 1980:65). Πιστεύει ότι είναι ανάγκη να ακολουθήσουμε το παράδειγμα των άλλων λαών που συνειδητοποίησαν τους εαυτούς τους, μόνο όταν χρησιμοποίησαν τις δικές τους δυνάμεις, όταν άνιψαν από το παρελθόν τις ουσιαστικές αρετές (Κριαράς, 1987:160). Αληθινός δε κλασικισμός βρίσκεται, κατά το Γληνό, στους δημοτικιστές. Ο δημοτικισμός δεν εναντιώνεται στον κλασικισμό. Αντίθετα, μέσα στη δημοτική φιλολογία μπορεί κανείς να βρει το νόημα του αρχαίου κόσμου (Γληνός, 1983:371).

Στο βιβλίο του «Το βασικό πρόβλημα της παιδείας» επισημαίνει ότι οι κύριοι παράγοντες που συντελούν στη διατύπωση του ιδε-

ώδους της αγωγής είναι: (α) η εξουσία που προετοιμάζει τους πολίτες να διατηρήσουν και να ενισχύσουν την παραδομένη κατάσταση, (β) η κοινωνική αναταραχή που προκαλείται από τη δυσαρέσκεια των μαζών και έρχεται σε αντίθεση με το κατεστημένο και (γ) οι προτεινόμενες αλλαγές από τους λεγόμενους προοδευτικούς ηγέτες που ουσιαστικά εκφράζουν τα ίδια συμφέροντα (Χατζηστεφανίδης, 1990:165).

Για το Γληνό, το ιδεώδες της αγωγής πρέπει να είναι εναρμονισμένο με τη φύση του παιδιού και τις βλέψεις της Πολιτείας, να έχει άμεση σχέση με τη ζωή και να της δίνει θετικό περιεχόμενο, να είναι συγκεκριμένο, ουσιαστικό και προσαρμοσμένο στον παρόντα τόπο και χρόνο (Γέρου, 1980:79 κ.ε.). Γι' αυτό οι σκοποί της αγωγής έχουν δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα. Απώτερος δε σκοπός της αγωγής είναι η διάπλαση της ανθρώπινης ψυχής. (Χατζηστεφανίδης, 1990:166).

Συγκαταλέγει στις σοβαρές αδυναμίες του παραδοσιακού σχολείου ότι δεν διδάσκει «γλώσσα» τον πολύ λαό, δεν του καλλιεργεί πρακτικές δεξιότητες, ούτε του μεταδίδει χρήσιμες γνώσεις. Γενικά, είναι αποκομμένο από τη ζωή (Κριαράς, 1987:159). Η θεμελίωση της νέας αντίληψης περί αγωγής, σύμφωνα με το Γληνό, στηρίζεται στην αρχή της εργασίας. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εργασίας από τη μια και ο εργατικός χαρακτήρας της κοινωνίας από την άλλη αποτελούν τους πόλους της αγωγής που έχει ως στόχο την καταξίωση του ατόμου μέσω της εργασίας και την κοινωνικοποίησή του. Εργασία και μάθηση, λοιπόν, είναι οι όψεις της παιδαγωγικής του. Από τη σύνθεσή τους προκύπτει η ανάγκη για πολυτεχνική αγωγή. Το σχολείο ανάγεται σε σχολείο λαϊκής αφοσίωσης και πολυτεχνικής μάθησης, πρακτικό και ανθρωπιστικό όπου οι μαθητές θα διδάσκονται την κοινωνική δικαιοσύνη ώστε οι μαθητές να γίνουν οι ίδιοι τέλειοι άνθρωποι και να σχηματίσουν την αυριανή, αναγεννημένη τέλεια ελληνική κοινωνία. Ο δάσκαλος πρέπει να διδάσκει σύμφωνα με αυτό το όραμα με υπερβάλλοντα ζήλο και ενθουσιασμό (Γεωργοβασίλης, 1980:429-431).

Ο Γληνός αγαπά και δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους δασκάλους της δημοτικής εκπαίδευσης (Καλαντζής, 1985:33). Πιστεύει ότι ο άξιος δάσκαλος είναι ο κατά κύριο λόγο υπεύθυνος για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου. Ο καλός δάσκαλος είναι προοδευτικός, ειλικρινής, μορφωμένος, ζηλωτής, ενδιαφέρεται για το έργο του, διαρκώς προσπαθεί να βελτιώνει τον εαυτό του. Παράλληλα, πρέπει να είναι πνευματικά, ηθικά και οικονομικά ελεύθερος και αυτοτελής (Γληνός, 1983:400).

Θεωρεί ότι τα αγαθά της παιδείας βρίσκονται στα χέρια λίγων διανοούμενων εξαιτίας της κοινωνικής τους θέσης και επομένως οι διανοούμενοι αυτοί οφείλουν να τα μεταδώσουν στις κοινωνικές τάξεις που δεν έχουν πρόσβαση σ' αυτά (Φραγκουδάκη, 1983:77). Έμμεσα στα κείμενά του προτρέπει τους επιστήμονες και διανοούμενους να γίνουν οδηγοί του λαού. Γνώμονάς του είναι ο συνδυασμός των ακολούθων: η πεποίθηση του Κοραή ότι το Έθνος θα αναστηθεί μέσω της διάδοσης των αγαθών του πολιτισμού και της μαρ-

ξιστικής αρχής για την ανατρεπτική δύναμη της γνώσης (Φραγκουδάκη, 1983:80-81).

Οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που γίνονται προβληματίζουν κάθε παιδαγωγό της εποχής. Ο Γληνός επισημαίνει ότι η απολύτρωση του σχολείου από το σχολαστικισμό, την προγονοπληξία και την λογοκοπία ώστε να πραγματωθεί η ψυχική και πνευματική αναγέννηση της κοινωνίας δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Χρειάζεται επιστημονικότητα και γνώση της ψυχής του παιδιού, πράγματα δηλαδή που δεν δημιουργούνται με νομοσχέδια. Η χρησιμότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι προλειαίνουν το έδαφος για ουσιαστικότερες αλλαγές. Τα θετικά στοιχεία των νομοσχεδίων είναι τα ακόλουθα:

- Η υποχρεωτική φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, ώστε κάθε Έλληνας να έχει πρόσβαση στη στοιχειώδη εκπαίδευση.
- Η πνευματική απολύτρωση της γυναίκας, που ξεφεύγει από την αμάθεια και ανάγεται σε συνειδητό, ενεργό μέλος της κοινωνίας.
- Το χτύπημα του επιστημονικού μονοπωλίου, δηλαδή η πρόοδος της ευρωπαϊκής παιδαγωγικής να μη γίνεται γνωστή μόνο από λίγα εκλεγμένα άτομα, αλλά από μεγάλο αριθμό δημοδιδασκάλων και διδασκτόρων ετησίως (Γληνός, 1983:370-371).

Χαρακτηριστικό του, που ταυτόχρονα αποτελεί και βασική διαφοροποίησή του από το Δελμούζο, είναι η συνένωση του εκπαιδευτικού και το κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι. Έχει διατυπωθεί ότι ο Γληνός θεωρείται ο Δάσκαλος της θεωρίας, της πράξης και του κοινωνικού περιέχοντος. Ακόμη, γύρω στο 1910, στέκεται με επιφύλαξη απέναντι στις αρχές της νέας αγωγής επιδιώκοντας μία καινούργια σύνθεση που θα στηρίζεται σε αλληπάλληλες μεταρρυθμίσεις και όχι σε συμβιβαστικές προσπάθειες. Παράλληλα, θέλει τι γνώση ως κοινωνικό αγαθό για το λαό. Η κομματοποίησή του και η έντονη αντιπαράθεση με το Δελμούζο και τα άλλα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου εκδηλώθηκε περισσότερο ως κομματική διαμάχη παρά ως γόνιμη ιδεολογική αντιδικία (Φράγκος, 1991:119-122).

Αστείρευτη πηγή ενέργειας και δύναμης για τον Γληνό ως αγωνιστή είναι η Ιδεολογία. Θέτει την Ιδεολογία στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επειδή ο άνθρωπος είναι «φύσει πολιτικό ον» η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μη πολιτική. Διαμέσου αυτής, λοιπόν, προσπαθεί να κάνει πραγματικότητα το παιδαγωγικό του ιδεώδες. Μάλιστα όποιος έθεσε τον εαυτό του στην υπηρεσία της Εκπαίδευσης θα πρέπει συνεχώς να αντλεί από τη Φιλοσοφία τη δύναμη της προσωπικής, υπεύθυνης σκέψης, από την Κοινωνιολογία τα εφόδια για την απελευθέρωση της κοινωνίας και από την Ιστορία τις αξίες του πολιτισμού. Γενικά, οι ενέργειες του Γληνού μεθοδεύονται με βάση τις πολιτικές του πεποιθήσεις και την επίδραση της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς (Γεωργοβασίλης, 1980:415-416).

4.4.3 *Μανόλης Τριανταφυλλίδης (1883-1959)*

Ο Τριανταφυλλίδης στρέφει το ενδιαφέρον του σε δύο πόλους: τη γλωσσολογία και τα παιδαγωγικά (Κριαράς, 1986:158).

Όσον αφορά στο γλωσσικό ζήτημα, αρχικά ήταν πιστός στο αρχαϊστικό γλωσσικό ιδανικό. Μελετώντας την ιστορική πορεία της ελληνικής γλώσσας άρχισε βαθμιαία να έχει ενδοιασμούς για τη δυνατότητα επιβολής του και τη συμβολή του στην πρόοδο του Έθνους. Τελικά, κατέληξε στην ακλόνητη πεποίθησή του ότι η δημοτική είναι η γνήσια μητρική μας γλώσσα (Χατζηστεφανίδης, 1990:169). Ως αγωνιστής γλωσσολόγος εκτίμησε ότι η δημοτική γλώσσα είναι το κύριο και σημαντικό όργανο του λαού, που έχει το δικαίωμα μιλώντας και πράττοντας να ορίσει ανεμπόδια την ιστορική του επιλογή (Χατζηστεφανίδης, 1990:171).

Ο ίδιος επισημαίνει ότι το γλωσσικό ζήτημα έχει ανυπολόγιστη σημασία για τη μόρφωση του λαού και την εκπαιδευτική αναγέννηση του τόπου και είναι πρώτιστα ζήτημα εκπαιδευτικό. Αν η επίσημη γλώσσα δεν μπορεί να γίνει η φυσική μας γλώσσα, δεν μπορεί να μιληθεί, δεν μπορεί να γίνει όργανο διδασκαλίας, όσες μεταρρυθμίσεις κι αν γίνουν θα είναι μάταιες και δεν θα έχουμε σωστά σχολεία. Η γλωσσική μεταρρύθμιση είναι η επιτακτικότερη ανάγκη για το ελληνικό σχολείο (Τριανταφυλλίδης, 1963:57).

Από τις σοβαρότερες δυσκολίες του γλωσσικού ζητήματος είναι η πρακτική λύση του. Αφενός η αφώτιστη οπισθοδρομική κοινωνία, αφετέρου το επίσημο κράτος που δεν παίρνει πρωτοβουλία, αλλά και γενικά οι κύκλοι που έχουν άμεσοι σχέση με την παιδεία, όπως δάσκαλοι και παιδαγωγοί δεν έχουν σαφείς ιδέες. Γι' αυτό, σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη, χρειάζεται συστηματική εργασία που να διαφωτίσει το ζήτημα της γλώσσας, καταδεικνύοντας ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται σήμερα στο σχολείο ματαιώνει κάθε είδους μόρφωση και υποδεικνύοντας τρόπους για την επίλυσή του (Τριανταφυλλίδης, 1963:57-58).

Οι οπαδοί του εκπαιδευτικού δημοτικισμού δεν έχουν ήδη από την αρχή του κινήματος αποκρυσταλλώσει τις απόψεις τους σε λεπτομερειακά ζητήματα του τυπικού της δημοτικής γλώσσας. Ο Τριανταφυλλίδης αναδείχθηκε νομοθέτης του δημοτικισμού, δίνοντας στη δημοτική γλώσσα τη μορφή σύμφωνα με την οποία πρέπει να χρησιμοποιείται στο δημοτικό σχολείο. Επειδή τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα το ποιοι τύποι θα καθιερωθούν στο σχολείο, προχωρά βασισμένος σε προσωπική έρευνα. Με τη δική του καθοδήγηση και τις δικές του απόψεις συντάσσεται η Γραμματική της Νέας Ελληνικής (Κριαράς, 1986:160-163), που αποτελεί βοηθητικό εγχειρίδιο στα γλωσσικά μαθήματα του σχολείου μέχρι και τις μέρες μας.

4.4.4 Μίλτος Κουντουράς (1889-1940)

4.4.4.1 Γενικά

Ο Κουντουράς είναι πιστός στις αρχές του Σχολείου Εργασίας και έδρασε στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, κρατώντας κριτική στάση απέναντι στις επιλογές των ηγετών του δημοτικισμού. Στηρίζει την αγωγική του κίνηση στη δημιουργικότητα του παιδιού και στην εμπιστοσύνη που δείχνει σ' αυτή, με απαραίτητη προϋπόθεση την ελευθερία. Όπως όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί διακρινόταν για την αγάπη του στα παιδιά και προσπαθούσε να μεταβάλει τη μάθηση σε δημιουργία και τέχνη⁵. Γενικά, με την αγωγή σκοπεύει στη διαμόρφωση ηθικής και ψυχικά γενναίας προσωπικότητας (Χατζηστεφανίδης, 1990:221).

Ο Κουντουράς έχει χαρακτηριστεί ως ο «Δάσκαλος της Ρωμιοσύνης», γιατί επιδίωξή του είναι να αναμορφώσει το σχολείο με την εισαγωγή καινοτομικών, διατηρώντας όμως παράλληλα το γνήσιο ελληνικό του χαρακτήρα, απαλλαγμένο από την προγονοπληξία. Προσπαθεί να μεταφυτεύσει τις νέες παιδαγωγικές ιδέες στο έδαφος της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας. Αντλεί από την αρχαία ελληνική παράδοση και τις ξένες αντιλήψεις τα γόνιμα στοιχεία και τα προσαρμόζει στο δεδομένο τόπο και χρόνο. Ανάλογα, επειδή πιστεύει ότι ο Χριστιανισμός με τη Ρωμιοσύνη έχει στενούς δεσμούς προσπαθεί να αξιοποιήσει την καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος των παιδιών (Πανταζής, 1984:39 κ.ε.).

Χαρακτηριστικό του Κουντουρά ως δασκάλου είναι η απέραντη, χωρίς διακρίσεις αγάπη που δείχνει στα παιδιά. Ιδιαίτερα εξυψώνει το γυναικείο φύλο και υποστηρίζει τη φτωχολογία και την προσφυγιά της εποχής. Η αγάπη αυτή επεκτείνεται και πέρα από τα χρονικά όρια της φοίτησης στο σχολείο καθώς στηρίζει και τις μαθήτριές του⁶. Πάνω απ' όλα, λοιπόν, θέτει το παιδί. Του δίνει δικαιώματα, εξουσίες, ελευθερία και δικαιοσύνη (Πανταζής, 1984:65-66).

Συνολικά, συνδυάζει την πνευματική ζωή και τα θεωρητικά προβλήματα, τα πρακτικά προβλήματα του σχολείου και τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας. Παράλληλα, με το στίγμα της ισχυρής του προσωπικότητας κατάφερε να δημιουργήσει προοδευτικό και σύγχρονο σχολείο (Μιχαηλίδης-Νούαρος, 1991:54).

⁵ Πορίσματα συνεδρίου με θέμα «Μίλτος Κουντουράς – Εκατό χρόνια από τη γέννησή του» (Θεσσαλονίκη: Βανιάς, 1991).

⁶ Χαρακτηριστική είναι το ακόλουθο περιστατικό: Έχοντας ήδη φύγει από το Διδασκαλείο μια παλιά του μαθήτρια συνελήφθη με την κατηγορία ότι παρακολούθουσε κομμουνιστική διαφώτιση. Ο Κουντουράς με αυθορμησία και θάρρος, αρθρογράφησε σε εφημερίδα υπέρ της μαθήτριάς του (Κουντουράς, 1985:95).

4.4.4.2 Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930)

Εφαρμοσμένες τις παιδαγωγικές θέσεις του Κουντουρά τις συναντούμε στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης όπου, από το 1927-1930, μετά την επιστροφή του από τη Γερμανία και τη θητεία του στο Διδασκαλείο Σερρών, υπηρετεί ως διευθυντής (Χατζηστεφανίδης, 1990:221). Η επιτυχία του εγχειρήματος ήταν μεγάλη και οι μαθήτριες αναδείχθηκαν ως δασκάλες. Μάλιστα, σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας μαθήτριάς του, ο τρόπος αγωγής που εφάρμοσε βοήθησε όλες να βρουν ευκαιρίες να εκδηλωθούν και να δράσουν υπεύθυνα και σοβαρά, έτσι που να μην υπάρχουν μαθήτριες αδιάφορες προς τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Επισημαίνει ότι δεν τις μόρφωσε απλά, αλλά τις έμαθε έναν τρόπο ζωής (Αγγελίδου, 1991:64-65).

Όπως ο ίδιος αναφέρει, το έργο του στο Διδασκαλείο στηριζόταν σε τρεις βασικές αρχές: α) στη δημοτικιστική ιδεολογία, β) στην έννοια του Σχολείου Εργασίας και γ) στη μέθοδο τη δημιουργίας του καλλιτεχνικού έργου (Κουντουράς, 1985:128).

Θεωρεί τη δημοτική γλώσσα απαραίτητη ως γλώσσα διδασκαλίας για δύο λόγους: αφενός για παιδαγωγικούς λόγους, γιατί η δημοτική είναι η ζωντανή, μητρική γλώσσα του παιδιού, αφετέρου για επαγγελματικούς λόγους, γιατί οι μελλοντικές δασκάλες που θα διδάσκουν στα σχολεία πρέπει να ξέρουν να μιλούν σωστά και να καταλαβαίνουν τη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά (Κουντουράς, 1985:129-130).

Στο Διδασκαλείο γίνεται προσπάθεια εφαρμογής προς το νέο πνεύμα αγωγής, δηλαδή το Σχολείο Εργασίας, ανάλογα με τα μέσα που μπορούν να διατεθούν σε προσωπικό και υλικό. Έτσι, εφαρμόζεται η πεποίθηση ότι τα παιδιά με τις δικές τους σωματικές και πνευματικές ενέργειες πρέπει να εργαστούν. Η διδασκαλία, λοιπόν, δεν βασίζεται σε γνώσεις μνημονικές, ούτε στην παθητική στάση του μαθητή. Από την άλλη, ο δάσκαλος στο Διδασκαλείο του Κουντουρά είχε ως ρόλο την αφύπνιση των δημιουργικών δυνάμεων ακόμα και των πιο αδύναμων παιδιών, ως αποτέλεσμα της αγάπης και της πίστης του προς αυτά (Κουντουράς, 1985:131-132).

Ο Κουντουράς, συμμεριζόμενος τη θέση του Kerschensteiner, θεωρεί ότι το έργο οφείλει να περατωθεί, να γίνει πλήρες και τέλειο. Η έννοια της εργασίας ταυτίζεται με την έννοια της παραγωγής ενός καλλιτεχνικού δημιουργήματος, ενός έργου τέχνης. Με βάση αυτά χαρακτηρίζει το σχολείο του περισσότερο ως Σχολείο Δημιουργίας, παρά ως Σχολείο εργασίας. Γενικά, η ζωή του σχολείου θεμελιωνόταν πάνω στο ενδιαφέρον, την επικαιρότητα, τις ατομικές κλίσεις, την ελευθερία, τις απαιτήσεις των ηλικιών και φύλων, στα ηθικά αξιώματα και στη νομιμοφροσύνη. Πάνω σ' αυτά στηρίζεται το δημιουργικό έργο του σχολείου (Κουντουράς, 1985:135-136).

Ο ιδιαίτερος τρόπος λειτουργίας του Διδασκαλείου έχει ως εξής (Κουντουράς, 144 κ.ε.):

- Στο Διδασκαλείο υπάρχει παντελής έλλειψη τιμωρίας από τους δασκάλους. Τα παραπτώματα των μαθητών τιμωρούνται από την παιδική κοινωνία στις συγκεντρώσεις τους.
- Ακόμη, εκλείπουν οι αμοιβές και τα δώρα, γιατί θεωρούνται επιζήμια για την ανάπτυξη της εσωτερικής ικανοποίησης του παιδιού.
- Εφαρμόζεται, με μεγάλη επιτυχία, η ομαδική εργασία σύμφωνα με τα πρότυπα του Dalton plan κ.ά.
- Πέρα από το καθιερωμένο μάθημα συγκροτούνται ομάδες ειδικοτήτων. Οι ομάδες σχηματίζονται ελεύθερα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών. Με αφορμή αυτές τις ομάδες οι δασκάλες μαθαίνουν κάποιο χειροτεχνικό επάγγελμα που είναι χρήσιμο για τη δουλειά και τη ζωή τους.
- Καθιερώνονται εβδομαδιαίες συγκεντρώσεις στις οποίες μπορεί να γίνονται ανακοινώσεις, να διαβάζονται κανονισμοί και διατάξεις ή να γίνεται ομιλία από κάποιο παιδί.
- Αξιοποίηση του σχολικού θεάτρου που βασίζεται στη δημιουργικότητα του παιδιού, στην καλλιέργεια της τέχνης που αγαπά και στη χαρά που μετουσιώνει σε πνεύμα και ιδέα.
- Ακόμη, αξιοποιούνται εκδρομές και επισκέψεις με πολλαπλούς σκοπούς: α) την ψυχαγωγία των μαθητών και την αλλαγή παραστάσεων, β) την πνευματική ωφέλεια με τη συλλογή χρησιμων πληροφοριών, γ) την ηθική ωφέλεια καθώς αναπτύσσονται οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και μαθαίνουν να ξεπερνούν προβλήματα της καθημερινής ζωής. Στις ενέργειες αυτές όλοι λαμβάνουν μέρος στην προετοιμασία.
- Στο Διδασκαλείο υπάρχει κήπος και ζώα, ώστε τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τη φύση και να αντλούν χαρά από την απασχόληση με τη φροντίδα τους.
- Υπάρχουν επίσης καλλιτεχνικά μαθήματα όπως χειροτεχνία, ιχνογραφία και μουσική.

Προκειμένου να λειτουργήσει σωστά το εκπαιδευτικό σύστημα του Κουντουρά απαραίτητη προϋπόθεση είναι η φυσιογνωμία του δασκάλου. Δίνει μεγάλη σημασία στη διδασκαλική ιδιοφυΐα, ελλείψει όμως αυτής διατυπώνει τις ακόλουθες αρχές (Κουντουράς, 1985:186-188):

- Πρέπει να κατέχει καλά το γνωστικό του υλικό ώστε να κινείται ελεύθερα μέσα στην τάξη.
- Πρέπει να γνωρίζει την ψυχολογία του παιδιού γενικά, αλλά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά.
- Ακόμη, πρέπει να δίνει στο παιδί την ευκαιρία για κίνηση και εποπτεία κατά τη διάρκεια της παράδοσης.
- Η διδασκαλία του χρειάζεται να εξασκήσει την εφευρετικότητα, τη ζωηρότητα και την ετοιμότητά του για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών σε κάθε μάθημα και σε κάθε ώρα ξεχωριστά.
- Χρειάζεται να εφαρμόζει την αρχή της συγκέντρωσης ή συνολικής μορφής. Τίποτα δεν πρέπει να δίνεται αποσπασματικά στα παιδιά γιατί ούτε το συγκεκριμένο κομμάτι μαθαίνει σωστά, ούτε είναι

σε θέση να δει το σύνολο έστω κι αν προσθέσει τα κομμάτια μεταξύ τους.

- Γενικά, είναι ανάγκη να εφαρμόσει το δυνατόν πιστότερα τις βάσεις του Σχολείου Εργασίας προετοιμάζοντας τον εαυτό του, αλλά και τα παιδιά.

4.4.5 Μιχάλης Παπαμαύρος (1893-1963)

4.4.5.1 Η θητεία του στην εκπαίδευση

Ο Παπαμαύρος είναι ένας από τους προοδευτικούς παιδαγωγούς που γνωρίζει από κοντά και μελετά σε βάθος τις προόδους της παιδαγωγικής στην Ευρώπη. Στο μεταξύ μυείται στις σοσιαλιστικές ιδέες, τις οποίες υποστηρίζει με πάθος. Έτσι, γυρίζοντας στην Ελλάδα είναι επιστημονικά έτοιμος και ιδεολογικά κατασταλαγμένος (Καλαντζής, 1985:166-167).

Υπηρέτησε σε διάφορες θέσεις, μεταξύ αυτών και στη θέση του υποδιευθυντή στο Μαρασλειο, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Εκεί, βρίσκει γόνιμο έδαφος για να πραγματοποιήσει τις καινοτόμες παιδαγωγικές του ιδέες, εφαρμόζοντας τις αρχές του Σχολείου Εργασίας και οργανώνοντας τις πρώτες «Σχολικές Κοινότητες». Μετά τα «Μαρασλειακά» απομακρύνεται από τη θέση του και δεν μπορεί να ολοκληρώσει το έργο του (Καλαντζής, 1985:168).

Άλλος σημαντικός σταθμός στην καριέρα του είναι ο διορισμός του ως Γενικός Διευθυντής στο Διδασκαλείο Λαμίας, το 1928. Από την πόλη αυτή συντάσσει το παιδαγωγικό του μανιφέστο που στέλνει σε χιλιάδες δασκάλους της Ελλάδας, το «Διδακτικές Αρχές του Σχολείου Εργασίας. Είκοσι γράμματα στον Έλληνα Δάσκαλο». Ο Παπαμαύρος ακολουθεί σε γενικές γραμμές το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ παράλληλα, προσπαθεί να ενσωματώσει σ' αυτό τις προοδευτικές του ιδέες. Η Λαμία, όμως, είναι μια συντηρητική πόλη και οι προοδευτικές ιδέες του Παπαμαύρου δεν βρίσκουν ανταπόκριση. Αντίθετα, δέχεται επιθέσεις, ανάλογες με αυτές που συνάντησε ο Δελμούζος στο Βόλο. Το 1933, οι αντίπαλοί του δικαιώνονται και ο Παπαμαύρος απολύεται από τη θέση του. Έκτοτε, δεν επιστρέφει στην υπηρεσία της κρατικής εκπαίδευσης (Καλαντζής, 1985:171-173).

Κατά τα χρόνια της Κατοχής καλείται από το Γληνό να προσφέρει τις υπηρεσίες του για τη μόρφωση της νέας γενιάς και την κατάρτιση δασκάλων στα βουνά της Ελεύθερης Ελλάδας (Χατζηστεφανίδης, 1990:216). Το 1944, η Επιτροπή Παιδείας της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.) προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της επάνδρωσης των σχολείων με δασκάλους αποφασίζει την ίδρυση Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων για την εκπαίδευσή τους. Ο Παπαμαύρος δραστηριοποιείται στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο Καρπενησίου, όπου διδάσκει Γενική Παιδαγωγική και Γενική Διδακτική. Σκοπός του φροντιστηρίου είναι να μορφώσει τους δασκάλους, ώστε να «μάθουν γράμματα» στα παιδιά, να

οδηγήσουν τους μεγάλους και να εργαστούν για την πρόοδο του λαού. Όλα τα θέματα τίθενται στη συζήτηση και όλοι έχουν λόγο σ' αυτή. Η επιβολή απόψεων *ex cathedra* είναι αδιανόητη. Η διδασκαλία γίνεται χωρίς πηγές και εγχειρίδια, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, αλλά και στις καθημερινές συζητήσεις. Οι σπουδαστές του φροντιστηρίου ετοιμάζουν και ψυχαγωγικές παραστάσεις με αυτοσχέδια σκετς, ποιήματα, απαγγελίες και τραγούδια (Σακελλαρίου, 1984:55 κ.ε.).

4.4.5.2 Σοσιαλιστική παιδαγωγική

Ο Παπαμαύρος θεωρεί ότι σκοπός της αγωγής είναι να κάνουμε το παιδί μια προσωπικότητα πολύπλευρα και συμμετρικά μορφωμένη, για να μπορέσει να αγωνιστεί στη ζωή. Επιθυμεί να ανάγει τα παιδιά σε μέλη της σοσιαλιστικής κοινωνίας. Αντιμετωπίζει τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, που κατέχει πολύ καλά, ως το μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού της αγωγής. Αυτό δε σημαίνει ότι συμφωνεί με όλα όσα γνώρισε στη Γερμανία. Πολλές φορές ασκεί κριτική στις απόψεις των παιδαγωγών. Ολοκληρωμένα τις απόψεις του γύρω από την αγωγή τις παρουσιάζει στο έργο του *«Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής»* (Καλαντζής, 1985:180-181), στο οποίο αναγνωρίζει την υπεροχή της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής. Για το έργο αυτό, του απαγγέθηκαν κατηγορίες, προφυλακίστηκε, αλλά τελικά κρίθηκε αθώος (Σακελλαρίου, 1985:171 κ.ε.).

Ιδιαίτερη κριτική ασκεί στα συστήματα που αποκόβουν το μαθητή από τη ζωή και έτσι, έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής. Τέτοια, κατά την άποψή του, είναι το σύστημα του Herbart και του Gaudig (Παπαμαύρος, 1961:40-41). Το σύστημα του Kerschensteiner είναι ένα καθαρά ατομιστικό σύστημα (Παπαμαύρος, 1961:43), ενώ η παιδαγωγική του Dewey, αν και θεωρείται προοδευτική, είναι για τον Παπαμαύρο καθυστερημένη και αντιδραστική (Παπαμαύρος, 1961:48). Το Dalton plan, όπως και το Winnetka plan, δεν συντελούν στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος. Αντίθετα, το κάθε παιδί εκτελεί στην πραγματικότητα μια ατομική εργασία (Παπαμαύρος, 1961:72).

Φυσικά, δεν καταφέρεται εναντίον του συνόλου των απόψεων των παιδαγωγών αυτών, αλλά οι ενστάσεις του αναφέρονται σε συγκεκριμένες θέσεις. Στο γενικό συμπέρασμα που καταλήγει είναι ότι πρέπει να απορριφθούν τα αστικά παιδαγωγικά συστήματα, γιατί προσανατολίζονται προς τη δημιουργία ταξικής κοινωνίας. Πιστεύει ότι «αληθινή επιστημονική Παιδαγωγική και η αληθινή ανθρωπιστική αγωγή είναι δυνατή μόνο στη σοσιαλιστική κοινωνία. Στην καπιταλιστική κοινωνία είναι αδύνατο να καλλιεργηθεί μια αληθινή ανθρωπιστική αγωγή» (Παπαμαύρος, 1961:50).

Οι αρχές της Σοσιαλιστικής Παιδαγωγικής, που συμπίπτουν με τις δικές του αγωγικές αντιλήψεις είναι συνοπτικά οι ακόλουθες (Παπαμαύρος, 1961:68 κ.ε.):

- Η αγωγή δεν πρέπει να είναι ξένη προς τη ζωή και να καλλιεργεί τον ατομισμό. Πρέπει να καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα, ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να αποβλέπουν στο καλό της κοινωνίας και να δημιουργήσουν μια σοσιαλιστική κοινωνία.
- Αναγνωρίζεται η ανάγκη καλλιέργειας της παιδικότητας, χωρίς να είναι αδύνατο το παιδί να ξεπεράσει τα όρια της ηλικίας του.
- Το παιδί πρέπει να μάθει να εργάζεται όχι μόνο σε ζητήματα που το ενδιαφέρουν, μα και σε ζητήματα που δεν το ενδιαφέρουν, γιατί έτσι θα κληθεί αργότερα να πράξει στη ζωή του. Η μάθηση δεν είναι παιχνίδι, είναι καθήκον απέναντι στο σχολείο και στην κοινωνία.
- Το αντικείμενο της διδασκαλίας οφείλει να είναι παρμένο από την επιστήμη. Αυτό θα είναι η αφετηρία της διδασκαλίας και όχι το παιδί. Ο μαθητής στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης πρέπει να μιμηθεί την πορεία εργασίας ενός επιστήμονα. Στην προσπάθειά του αυτή έχει ως αρωγούς το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, χρησιμοποιώντας ως μέσο τη συζήτηση.
- Η διδασκαλία πρέπει να ενώνει τη θεωρία με την πράξη και να είναι εποπτική.

Ο παιδαγωγός πρέπει, κατά τις αρχές του Παπαμαύρου και τις Σοσιαλιστικής Παιδαγωγικής (Παπαμαύρος, 1961:545 κ.ε.):

- Να αγαπά, να σέβεται και να εκτιμά το παιδιά. Αυτό φαίνεται έμπρακτα όταν ο δάσκαλος συμμετέχει στη ζωή του παιδιού και δείχνει αληθινό ενδιαφέρον.
- Να συνδυάζει την επιβολή με την αγάπη. Να είναι αυστηρός, μα καλός.
- Να είναι κοντά στα παιδιά, γιατί η σείρα εφαρμογή της μεθόδου δεν είναι αρκετή. Παράλληλα, να γνωρίζει τον ατομικό ψυχισμό κάθε παιδιού ξεχωριστά.
- Να έχει κλίση προς το διδασκαλικό επάγγελμα, να το αγαπά και να το εκτιμά.
- Να είναι ο ίδιος πρώτα υπόδειγμα ολοκληρωμένης προσωπικότητας, δηλαδή να έχει αρχές και διαμορφωμένο χαρακτήρα.
- Να έχει συνείδηση της υψηλής αποστολής του. Η σοσιαλιστική κοινωνία από την άλλη οφείλει να αναγνωρίζει και να εκτιμά το διδασκαλικό επάγγελμα περισσότερο από κάθε άλλο.
- Να έχει επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση.

4.4.6 Ρόζα Ιμβριώτη (1898-1977)

4.4.6.1 Εκπαιδευτική δράση

Όλοι οι παιδαγωγοί της εποχής που μελετάμε έχουν μεταβεί στη Γερμανία, για να μελετήσουν τις νέες παιδαγωγικές τάσεις. Η Ιμβριώτη δεν αποτελεί εξαίρεση. Οι σπουδές της και ο προοδευτικός ιδεολογικός της προσανατολισμός πείθουν το Δελμούζο να της εμπιστευθεί τη διδασκαλία των ιστορικοφιλογολικών μαθημάτων στο

Μαράσλειο Διδασκαλείο⁷. Η διδασκαλία αυτών των μαθημάτων έχει διπλό σκοπό:

α) Να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν καλύτερα τη μητρική τους γλώσσα, που δεν είναι άλλη από τη δημοτική, σύμφωνα με την ιδεολογία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

β) Να διδαχθούν την ιστορία του Έθνους και να την αξιοποιήσουν δημιουργικά (Χρονοπούλου, 2002:88).

Από το Μαράσλειο απολύθηκε, έπειτα από εσωτερικές και εξωτερικές κατηγορίες που δέχθηκε για το έργο της, μαζί με το Διευθυντή Δελμούζο και τους υπόλοιπους συντελεστές του εγχειρήματος.

Επόμενος σημαντικός σταθμός στην εκπαιδευτική της πορεία είναι η ίδρυση και οργάνωση του «Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών» (Π.Ε.Σ.Α.), το 1937 και λειτουργεί ουσιαστικά μέχρι το 1940. Λόγω της ιδεολογίας της δεν της επιτρέπεται από το Μεταξά να διδάσκει σε εκπαιδευτήριο. Αποφασίζει να του προτείνει την ίδρυση του πρώτου Ειδικού Σχολείου για προβληματικά παιδιά στην Ελλάδα. Το αίτημά της έγινε δεκτό, ύστερα από σχετική έκθεση που υπέβαλλε. Ο πρώτος ιδρυτικός νόμος ονόμαζε το σχολείο «Ειδικό Σχολείο Ανώμαλων και Καθυστερημένων Παιδών». Με προσωπική της παρέμβαση, επειδή θεωρεί απάνθρωπη και αντικοινωνική την ονομασία του, παίρνει το όνομα την τελική του μορφή (Καλαντζής, 1985:112-114).

Το σχολείο περιλαμβάνει, εκτός από τους καθιερωμένους χώρους (αίθουσες διδασκαλίας, αυλή, παιδική χαρά), ιατρείο, αίθουσα χειροτεχνίας, ορνιθώνα, κήπο. Υπάρχει πρόβλεψη για ανέγερση οικοτροφείου και τάξεων για συμπληρωματική επαγγελματική μόρφωση (Καλαντζής, 1985:115).

Το Π.Ε.Σ.Α. στηρίζεται στους τύπους ειδικών σχολείων της Γερμανίας και της Αυστρίας, καθώς και στις αρχές μεγάλων ειδικών παιδαγωγών, όπως του Hanselmann και του Heller, ψυχολόγων όπως του Piaget και του Wallon κ.ά. Για την επιλογή των παιδιών, πέρα από κοινωνική, ιστορική και ιατρική εξέταση, εφαρμόζεται για πρώτη φορά το τεστ Binet-Simon-Terman, όπως το προσάρμοσε και το τροποποίησε ο Γιάννης Ιμβριώτης. Στο σχολείο λειτουργεί και Φροντιστήριο Γονέων με μηνιαίες συγκεντρώσεις. Στις συγκεντρώσεις γίνονται εισηγήσεις και ακολουθεί συζήτηση με τους γονείς (Καλαντζής, 1985:120-122).

Πολύτιμη είναι η συμβολή του συστήματος Decroly, που εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα από τη δασκάλα Ξανθίπη Βακαρέλλη, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων παιδαγωγικών αναγκών του σχολείου. Το σύστημα συμπληρώνεται με τις αρχές του συστήματος Montessori. Επιδίωξη της Ιμβριώτη είναι οι μέθοδοι να προσφέρουν απλούς τρόπους προσαρμογής των παιδιών στην κοινωνική ζωή (Καλαντζής, 1985:121, Χρονοπούλου, 2002:126-127).

Οι υπότροφοι του Π.Ε.Σ.Α. είναι παιδιά που, όπως επισημαίνει η ίδια⁸, διακρίνονται από αδυναμία συγκέντρωσης της προσο-

⁷ Περισσότερες λεπτομέρειες στο κεφάλαιο: 4.3.6 Τα «Μαράσεια» (1925)

⁸ Βλ. Ιμβριώτη, Ρ. (1940). Έκθεση περί της εργασίας του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών. *Σχολική Υγιεινή*, 32:22-41.

χής, φτωχό παραστατικό κόσμο, δυσκολία απομνημόνευσης, ανικανότητα σύλληψης του ουσιώδους, έλλειψη φαντασίας, κρίσης και συνθετικής ικανότητας. Για τις μικρότερες τάξεις, η Ιμβριώτη, επιλέγει να παρουσιάζει την εργασία ως παιχνίδι, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις η εργασία αποκτά το πραγματικό της περιεχόμενο. Αυτός είναι ο γενικός άξονας στον οποίο κινείται (Χρονοπούλου, 2002:127). Αξιοποιούνται το θέατρο, το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών (Καραγκιόζης) και οι μεγάλες σχολικές γιορτές με μεγάλη ανταπόκριση από τα παιδιά (Καλαντζής, 1985:121).

Το 1944 ορίζεται υπεύθυνη του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου Τύρνας που ίδρυσε η Π.Ε.Ε.Α.⁹ Η ίδια διδάσκει Παιδαγωγικά, Γενική και Ειδική Διδακτική, Οργάνωση της Παιδείας, Περιοχολικά Ιδρύματα, Σχολεία Αναφαβήτων-Επιμόρφωση, Διοίκηση της Παιδείας (Σακελλαρίου, 1984:57-59). Η Ιμβριώτη ως διευθύντρια σέβεται το έργο του διδακτικού προσωπικού και δεν επεμβαίνει σ' αυτό. Ο κάθε δάσκαλος διαμορφώνει τη διδασκαλία του ελεύθερα. Θέτει, όμως, ως προϋπόθεση η διδασκαλία να γίνεται με βάση τις αρχές του Σχολείου Εργασίας. Επομένως, η διδασκαλία στηρίζεται στην αυτενεργό συμμετοχή των μαθητών για την κατάκτηση της γνώσης, στην καλλιέργεια πνεύματος ελευθερίας μέσα στην σχολική κοινότητα, στη σύνδεση με την πραγματικότητα και στην αυτοδιοίκηση (Χρονοπούλου, 2002:180).

4.4.6.2 Παιδαγωγικές αντιλήψεις

Σύμφωνα με την Ιμβριώτη, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αναγκών. Αν οι ανάγκες της κοινωνίας αλλάξουν πρέπει να αναπροσαρμοστεί και το εκπαιδευτικό σύστημα και να προσαρμοστεί σε αυτές (Χρονοπούλου, 2002:89). Ενώ, όμως, ήδη από την Επανάσταση του 1821 το πρόβλημα της παιδείας τίθεται ως πρωταρχικό ζήτημα και γίνονται προσπάθειες για την αναβάθμισή του τα στατιστικά στοιχεία του 1961 δείχνουν ότι έχουμε μείνει στη νοοτροπία του 19^{ου} αιώνα. Δεν έχουμε συλλάβει την εποχή μας, ούτε έχουμε συλλάβει τα προβλήματα που θέτει (Ιμβριώτη, 1980:95-96).

Οι ανάγκες της εποχής επιβάλλουν, κατά την Ιμβριώτη, ανώτερη πνευματική μόρφωση παράλληλα με μεγάλη εξειδίκευση. Απαιτείται άριστη τεχνική κατάρτιση όλων και επαγγελματική συνείδηση. Αλλά και αντίστροφα χρειάζεται η δημιουργική πρακτική εργασία να προετοιμάζει το έδαφος για την πνευματική πρόοδο και συνακόλουθα την ηθική αναβάθμιση (Ιμβριώτη, 2002:96). Η πολυτεχνική αυτή μόρφωση πρέπει να συντελείται στη βασική εκπαίδευση. Αν ο μαθητής εφοδιάζεται με τις επιστημονικές γνώσεις και τις πρακτικές δεξιότητες έχουμε πετύχει τη βάση για την επαγγελματική μόρφωση και την εξοικείωση των παιδιών με την παραγωγή (Ιμβριώτη, 2002:108-109).

⁹ Βλ. κεφάλαιο 4.4.5.1

Σκοπός της αγωγής είναι να διαπλάσσει άτομα σύμφωνα με το ουμανιστικό ιδεώδες, στηριγμένο πάνω σε διπλή βάση: την εργασία και την επιστήμη. Η παιδαγωγική και ο δάσκαλος, ως φορέας της, οφείλουν να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα του ατόμου και να αναπτύξει τις δυνάμεις του στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Ιμβριώτη, 1980:50). Το σχολείο δεν πρέπει να είναι αποκομμένο από τη ζωή και τα προβλήματά της, για να καλλιεργηθεί η έφεση για πολιτική και πολιτιστική γνώση και δράση (Ιμβριώτη, 1980:231). Πρέπει να διασφαλιστεί η ενότητα σχολείου και εργασίας, διδασκαλίας και παραγωγής, ηθικής και πολιτικής αγωγής. Αρωγή σ' αυτή την προσπάθεια προσφέρουν οι φιλόσοφοι, οι κοινωνιολόγοι και οι ψυχολόγοι (Ιμβριώτη, 1980:50).

Ο δάσκαλος είναι ανάγκη να εργαστεί με βάση τις αρχές των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και να ενεργοποιήσει το μαθητή να ενεργεί ως άτομο και μέσα στην ομάδα. Κατά την ατομική προσπάθεια πρέπει να συνδυάζει τους παιδαγωγικούς σκοπούς με τα φυσικά ενδιαφέροντα του παιδιού και να το φέρει σε επαφή με την πραγματικότητα. Ρόλος του δασκάλου, κατά την ατομική εργασία του παιδιού, είναι να θέσει το προς έρευνα θέμα και ύστερα να αποσυρθεί διακριτικά και να αφήσει το παιδί να αυτενεργήσει. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής γίνεται αυτόνομος και ικανός να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της ζωής. Εξυψώνεται σε πνευματική και ηθική προσωπικότητα. Το παιδί αναπτύσσει ενεργητικότητα, πρωτοβουλία, σκέψη, βούληση, ενώ οι σχέσεις του με το δάσκαλο και το γνωστικό υλικό υποβαθμίζονται. Κατά την ομαδική εργασία ο δάσκαλος οφείλει να μεταβάλλει το μαθητή σε «κύτταρο», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει της τάξης. Χρειάζεται να διασφαλιστούν, όμως, οι προϋποθέσεις ελευθερίας της έκφρασης και σεβασμού απέναντι στη γνώμη του άλλου. Με το συνδυασμό της ατομικής και της ομαδικής προσπάθειας προικίζεται με κοινωνικές αρετές, και πλάθονται συνειδητοί, δημοκρατικοί πολίτες (Χρονοπούλου, 2002:89).

4.5 ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ

Σε αντιπαράθεση προς τους προοδευτικούς παιδαγωγούς που έδρασαν, κυρίως, ανεπίσημα υπήρχαν παιδαγωγοί που μέσα από τους κρατικούς μηχανισμούς επηρέασαν την παιδαγωγική στην Ελλάδα αποφασιστικά. Ο σημαντικότερος από αυτούς είναι ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος. Συνεχιστής του έργου του είναι ο Σπύρος Καλλιάφας. Οι θέσεις τους σήμερα αμφισβητούνται από πολλούς και χαρακτηρίζονται ως συντηρητικοί παιδαγωγοί (Χατζηστεφανίδης, 1990:190).

Ο Εξαρχόπουλος ήταν ο κύριος εκπρόσωπος της Σχολής των Αθηνών, του αντίποδα του Εκπαιδευτικού Ομίλου, που απέβλεπε στην ανθρωπιστική μόρφωση του ανθρώπου. Κύρια στοιχεία της ανθρωπιστικής μόρφωσης, σύμφωνα με τη Σχολή των Αθηνών είναι, ο εθνικός φρονηματισμός και η ηθικοποίηση του χαρακτήρα, κύριο

μέσο της η κλασσική παιδεία και όργανό της η λόγια γλώσσα. Η διδασκτική πράξη που προτείνει θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης νεοερβαρτιανισμού και σχολείου εργασίας (Γκερεδάκης, 1991:1932, Ματσαγγούρας, 1996:79-80).

4.5.1 Νικόλαος Εξαρχόπουλος (1874-1960)

4.5.1.1 Προσφορά στην ελληνική εκπαίδευση

Ο Εξαρχόπουλος υπηρετεί σε διάφορες θέσεις στην εκπαίδευση. Το 1912 επανιδρύεται η έδρα Φιλοσοφικής και Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών που είχε καταργηθεί από το 1901. Όλο αυτό το διάστημα η παιδαγωγική απουσίαζε από το ελληνικό Πανεπιστήμιο. Υπήρχε μόνο στα Διδασκαλεία, τα οποία τροφοδοτούσαν το Πανεπιστήμιο με καθηγητές, αφού όλοι οι ως τότε καθηγητές Πανεπιστημίου είχαν υπηρετήσει προηγουμένως ως διευθυντές Διδασκαλείων. Στη νέα θέση εκλέγεται ο Εξαρχόπουλος (Πυργιωτάκης, 2000:90), την οποία διατηρεί μέχρι το 1949, με εξαίρεση τη διετία 1918-1920 (Γκερεδάκης, 1991:1932). Η έδρα μετά από δικές του ενέργειες μετατράπηκε σε αμιγώς παιδαγωγική το 1921 (Χατζηστεφανίδης, 1990:193). Η Παιδαγωγική, λοιπόν, εδραιώνεται στο Πανεπιστήμιο. Εξαιτίας του κύρους του μέσα στο Πανεπιστήμιο, στην Ακαδημία, της οποίας έγινε μέλος και εν γένει στον πνευματικό κόσμο, η γνώμη του και οι θέσεις του επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας για πολλές δεκαετίες (Γκερεδάκης, 1991:1932, Φράγκος, 1986:264).

Πέρα από τα παραπάνω, στον Εξαρχόπουλο οφείλονται και άλλα σημαντικά επιτεύγματα στο χώρο της Παιδαγωγικής, που ενισχύουν την επιστημονικότητά της στον ελληνικό χώρο. Σε γενικές γραμμές, ο Εξαρχόπουλος προσπαθεί να περάσει στον ελληνικό χώρο τις θέσεις των ξένων παιδαγωγών, ιδιαίτερα των Γερμανών (Γκερεδάκης, 1991:1932).

Από το 1922 πετυχαίνει την υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων της παιδαγωγικής από τους φοιτητές της Θεολογικής και της Φυσικομαθηματικής Σχολής. Το ίδιο έτος, θεσπίζει το ειδικό επαγγελματικό παιδαγωγικό ενδεικτικό και καθορίζει της λήψη του ως απαραίτητη προϋπόθεση, για τους αποφοίτους των παραπάνω σχολών, που θέλουν να εργαστούν στην εκπαίδευση. Αργότερα, καταργείται το ενδεικτικό και στη θέση του θεσπίζεται το παιδαγωγικό πτυχίο, με πρωτοβουλία του Εξαρχόπουλου και άλλων καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης. Ούτε αυτός ο θεσμός διατηρείται πολύ. Με την κατάργησή του δεν παρέχεται παιδαγωγική μόρφωση στους καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, εκτός από το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης, 2000:92, Χατζηστεφανίδης, 1990:193-194). Ο Εξαρχόπουλος προσπαθεί να οργανώσει την πανεπιστημιακή διδασκαλία, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχεται μ' αυτήν ολοκληρωμένος κύκλος πολύπλευρης παιδαγωγικής μόρφωσης. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να εφαρμόσει τα σύγχρονα

παιδαγωγικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο. Διδάσκει Παιδαγωγική, Γενική και Ειδική Διδακτική, Ψυχολογία του παιδιού, Σωματολογία του παιδιού, Ψυχολογία των ατομικών διαφορών (Χατζηστεφανίδης, 1990:194).

Για την επιμόρφωση των δασκάλων της Δημοτικής Εκπαίδευσης καθιερώνει τη διετή μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το 1922. Με το θεσμό αυτό επιδιώκει την εξύψωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης με την παροχή στους δασκάλους πολύπλευρης πανεπιστημιακής κατάρτισης. Το επόμενο έτος, το 1923, ιδρύει το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τέλος, το 1929, ιδρύεται το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου κατά το πρότυπο του Πανεπιστημίου της Jena. Οι στόχοι στους οποίους αποβλέπει είναι: α) η θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωση, β) η άσκηση σε υποδειγματική σχολική πράξη των φοιτητών του Πανεπιστημίου και των μετεκπαιδευομένων δασκάλων (Πυργιωτάκης, 2000:92, Χατζηστεφανίδης, 1990:195).

4.5.1.2 Παιδαγωγικές θέσεις

Η σημασία της παιδαγωγικής, κατά τον Εξαρκόπουλο, είναι πολύ μεγάλη. Η πολυμάθεια, η ειδικότητα ή η τέχνη του «διδάσκειν» δεν είναι αρκετή. Χρειάζεται ο δάσκαλος να γνωρίζει τη φύση του παιδιού και πάνω σ' αυτή να στηρίζει τη δραστηριότητά του. Τα εφόδια που χρειάζεται του παρέχονται από την παιδαγωγική επιστήμη, γι' αυτό πρωταρχικό μέλημα του δασκάλου είναι η ενημέρωσή του πάνω σ' αυτή (Γέρου, 1990:243-244).

Για τον Εξαρκόπουλο, το πιο δύσκολο τμήμα της θεωρίας της αγωγής είναι η διατύπωση των σκοπών της, γιατί διαφέρουν από χρονική σε χρονική περίοδο και η διατύπωσή τους εξαρτάται από παράγοντες όπως: τη φιλοσοφία του παιδαγωγού, το μορφωτικό επίπεδο του λαού, τις ανάγκες και φιλοδοξίες των πολιτών, κ.ά. Πιστεύει ότι η αγωγή έχει προκαθορισμένου σκοπούς με βάση τις αξίες της ζωής. Οι σκοποί πρέπει να εκπληρώνουν πρώτα τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης ατομικής προσωπικότητας και δευτερευόντως τη διαμόρφωση μελών της κοινωνίας, γιατί το άτομο οφείλει να εργάζεται για την κοινωνία, χωρίς να χάνει την προσωπικότητά του και να γίνεται δούλος της. Η ολοκληρωμένη προσωπικότητα έχει ισχυρή ηθική βούληση και ως μέλος της κοινωνίας, ενεργώντας σύμφωνα με τη φύση της, πρέπει να προσανατολίζει τις δυνάμεις της προς το γενικό συμφέρον (Εξαρκόπουλος, x.x.:292-194).

Προς την επίτευξη των παραπάνω σκοπών, πιστεύει ο Εξαρκόπουλος, ότι δεν μπορεί να βοηθήσει η ερβαρτιανή παιδαγωγική. Χρειάζεται η αγωγή να προσαρμόζεται στην σωματική και ψυχική κατάσταση κάθε παιδιού και γενικά να υιοθετηθούν οι αρχές του Σχολείου Εργασίας (Εξαρκόπουλος, x.x.:88). Δηλαδή, ο Εξαρκόπουλος φαίνεται να ενστερνίζεται τις νέες αρχές και να μην έρχεται σε αντίθεση, σ' αυτό το σημείο προς τους προοδευτικούς παιδαγωγούς. Διαφορά υπάρχει στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη

νέα παιδαγωγική οι δύο πλευρές, καθώς οι προοδευτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν μια ρηξικέλευθη αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, με κύριο χαρακτηριστικό την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας. Φυσικά, αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση προς τις συντηρητικές αντιλήψεις του Εξαρχόπουλου και την διατήρηση της καθαρεύουσας, που με τόσο σθένος αμύνεται (Πυργιωτάκης, 2000:93).

Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα τα ερβαριανά στάδια διδασκαλίας δεν βρίσκουν ανταπόκριση στην Ευρώπη. Όμως, ο Εξαρχόπουλος, δεν τα απορρίπτει τελείως. Διαμορφώνει την ερβαριανή πορεία διδασκαλίας και περιορίζει τα τυπικά στάδια σε τρία. Έτσι, γεννήθηκε η «*τριμερής πορεία διδασκαλίας*» (Φράγκος, 1986:265). Αναλυτικότερα είναι η εξής:

- *Πρόσκτηση*: Κατά το στάδιο αυτό, ο μαθητής προσπαθεί να σχηματίσει μία τέλεια ολική αντίληψη του αντικειμένου, μέσω της εποπτείας, της παρατήρησης και των άλλων ενδεδειγμένων μέσων.
- *Επεξεργασία*: Ο μαθητής εκτελεί όλες τις εργασίες που είναι αναγκαίες για να διεισδύσει όσο το δυνατόν βαθύτερα στην ουσία των νέων γνώσεων. Για το σκοπό αυτό ενεργοποιεί όλες τις πνευματικές του δεξιότητες. Ιδιαίτερα αξιοποιεί τις ανώτερες από αυτές, όπως την προσοχή, την κατανόηση, την αφαιρετική σκέψη, τη συνδυαστική ικανότητα.
- *Εμπέδωση*: Στο τελευταίο στάδιο επεκτείνει όσα έχει διδαχθεί και προβαίνει σε αναπαραστάσεις, κατασκευές, ταξινομήσεις, ασκήσεις, εφαρμογές. Με αυτόν τον τρόπο κατορθώνεται η σύνδεση των καινούργιων στοιχείων με την παλιά γνώση και η διατήρησή τους στη συνείδηση του μαθητή, ώστε να την ανακαλέσει όποτε χρειαστεί. Οι πνευματικές δεξιότητες που χρησιμοποιεί είναι η μνήμη, η παρατήρηση, η φαντασία καθώς και σωματικές δεξιότητες (Εξαρχόπουλος, x.x.:107-108).

Στην εργασία του «Ποιος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος», χάρις την οποία αναγορεύτηκε υφηγητής της φιλοσοφίας και παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1906 (Γκερεδάκης, 1991:1932), αναφέρεται αναλυτικά στα προσόντα του δασκάλου. Μάλιστα, τα διακρίνει σε φυσικά και επίκτητα (Εξαρχόπουλος, 1907:10).

Τα φυσικά, με τη σειρά τους, διακρίνονται σε σωματικά και πνευματικά. Δηλαδή, ο δάσκαλος πρέπει να έχει σωματική διάπλαση που να εμπνέει κύρος, καλή σωματική υγεία, διαύγεια και αταραξία πνεύματος. Στα πνευματικά συγκαταλέγονται η διδασκαλική ιδιοφυΐα ή διδασκαλικό талантo και η θερμή αγάπη προς το διδασκαλικό έργο. Ακόμη, η αγάπη προς τα παιδιά και γενικά προς την παιδική φύση, που πρέπει να εξωτερικεύεται μέσω των έργων, το παιδαγωγικό tact (τακτ) (Εξαρχόπουλος, 1907:11-27).

Τα επίκτητα προσόντα κατακτώνται μέσω της εργασίας. Ουσιαστικά είναι η μόρφωση που πρέπει να έχει ο δάσκαλος και διακρίνεται σε γενική επιστημονική και ειδική παιδαγωγική. Η πρώτη είναι η φροντίδα του δασκάλου να διαπλαστεί ο ίδιος σε ηθική και θρησκευτική προσωπικότητα και να κατέχει πλήρως τη διδακτέα ύλη (Εξαρχόπουλος, 1907:51-73). Η ειδική παιδαγωγική μόρφωση

αναφέρεται στην παιδαγωγική του προπαρασκευή και στη γνώση του κατάλληλου τρόπου μετάδοσης του διδακτικού υλικού, δηλαδή την ορθή μέθοδο διδασκαλίας. Ακόμη, οφείλει να γνωρίζει την προσωπικότητα του τροφίμου, γιατί σε αυτή σκοπεύει να δώσει ορισμένη μορφή, που από πριν πρέπει να γνωρίζει (Εξαρχόπουλος, 1907:135-138). Ως γενικό συμπέρασμα καταλήγει ότι καμία παιδαγωγική μόρφωση δεν είναι ικανή να αναπληρώσει το διδασκαλικό τάλαντο. Επειδή όμως, ο διδασκαλικός κλάδος δεν είναι δυνατόν να απαρτίζεται αποκλειστικά από διδασκαλικές ιδιοφυΐες, χρειάζεται επιμελής σπουδή της παιδαγωγική θεωρίας και άσκηση στις χρήσιμες μέσων αγωγής και διδασκαλίας (Εξαρχόπουλος, 1907:145).

4.5.2 Σπύρος Καλλιάφας (1885-1964)

Ο Καλλιάφας είναι από τους πρώτους εισηγητές του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα με τη μετάφραση του έργου του Gaudig «Η σύγχρονος διδακτική εν θεωρία και πράξει». Το 1947 έγινε καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπου υπηρέτησε ως το 1956, διαδέχτηκε δηλαδή τον Εξαρχόπουλο. Θεωρείται συνεχιστής του έργου του, αν και είναι αυστηρότερος κριτής του ερβαρτιανισμού απ' ότι ο Εξαρχόπουλος (Ματσαγγούρας, 1996:78, Χατζηστεφανίδης, 1990:207).

Στον πρόλογο της μετάφρασης του έργου του Gaudig επισημαίνει τη σημασία που έχει η επίλυση των σχολικών εκπαιδευτικών ζητημάτων, με πρακτικό, κυρίως, τρόπο, παρόλο που τα προβλήματα αυτά αξιώνουν της λιγότερης προσοχής. Παράλληλα, αναφέρει ότι, επειδή, οποιαδήποτε απόπειρα ανακαίνισης της ερβαρτιανής θεωρίας είναι μάταιη και επιζήμια, χρειάζεται να στραφεί το παιδαγωγικό ενδιαφέρον προς άλλες οδούς. Το Σχολείο Εργασίας και η αρχή της αυτενέργειας που προτείνει είναι μια τέτοια οδός. Με τη μετάφραση του έργου αυτού πιστεύει ότι παρέχει στους Έλληνες διδασκάλους ένα, μέχρι στιγμής ανυπέρβλητο, βοήθημα για το υψηλό έργο τους (Καλλιάφας, 1933:7-11).

Για τον Καλλιάφα, ο σκοπός της αγωγής συνίσταται στο να βοηθά ο ενήλικας τον ανήλικο να βρει με τις δικές του δυνάμεις, με αυτενεργό τρόπο, τον ιδιαίτερο προορισμό του, που είναι η ιδέα της προσωπικότητας. Ως μέσα αγωγής θεωρεί α) τα αγαθά του πολιτισμού, δηλαδή κάθε επιστήμη και κάθε τέχνη, β) τη μεθοδολογία που καθορίζεται από την αντικειμενική λογική και την υποκειμενικότητα των ψυχικών διαθέσεων και αναγκών, γ) τη σχολική οργάνωση, που εναρμονίζει τα παραπάνω και δ) πάνω από όλα την προσωπικότητα του παιδαγωγού (Καλλιάφας, 1966:323-324).

Αναλογικά προς τους προηγούμενους παιδαγωγούς, ο Καλλιάφας, δίνει μεγάλη προσοχή στον παιδαγωγό. Προκειμένου ο παιδαγωγός να σταθεί άξιος της αποστολής του, δηλαδή να ανάγει το παιδί σε προσωπικότητα, οφείλει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Καλλιάφας, 1963:134-135):

- Αγάπη αφενός προς το διδασκαλικό επάγγελμα και προς το μαθητή. Διευκρινίζει ότι η γνήσια αγάπη προς το μαθητή προϋποθέτει μία απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, γιατί οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκου και ανηλίκου δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν.
- Ικανότητα να τηρεί την πειθαρχία, που θεωρείται ως αναγκαίος όρος της επιτυχημένης διδασκαλίας.
- Διάχυτη προσοχή, δηλαδή να έχει την ικανότητα να στρέφει την προσοχή συγχρόνως προς πολλά πράγματα, όπως ολόκληρη την τάξη, κάθε μαθητή ξεχωριστά, τη διδασκόμενη ύλη.
- Να κατέχει καλά το γνωστικό του αντικείμενο.
- Να διεισδύει με στοργή και ενδιαφέρον στην ψυχή κάθε μαθητή.
- Να παρακολουθεί τις έρευνες της ψυχολογίας του παιδιού σε κάθε ηλικία και την παιδαγωγική κίνηση, θεωρητική και πρακτική.

4.6 ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ (1900-1982)

4.6.1 Γενικά

Ο Παπανούτσος είναι φιλόσοφος-παιδαγωγός και είναι ο νεώτερος από όσους έχουν μέχρι τώρα αναφερθεί. Ξεκίνησε τη σταδιοδρομία του ως καθαρευουσιάνος και συντηρητικός στις πολιτικές του πεποιθήσεις για να γίνει αργότερα θερμός οπαδός της δημοτικής γλώσσας και προοδευτικός στις πολιτικές του πεποιθήσεις. Για το λόγο αυτό δεν απέφυγε τη μοίρα των προγενέστερων προοδευτικών παιδαγωγών και κατηγορήθηκε για αθεΐα και αντεθνική δραστηριότητα από τους συντηρητικούς παιδαγωγούς (Χατζηστεφανίδης, 1990:226-229).

Έχοντας σπουδάσει στη Γερμανία, ανήκει στους φιλοσόφους-παιδαγωγούς, που βλέπουν τον άνθρωπο ως ολότητα και συνεπώς τη θεωρία του φιλοσόφου άρρηκτα δεμένη προς την πράξη του παιδαγωγού (Γεωργοβασίλης, 1980:56). Έργο της αγωγής, λέει ο Παπανούτσος ότι είναι, να φωτίσει το πνεύμα των νέων, να τους κάνει ευθείς και τίμιους ανθρώπους, με αγάπη προς το έθνος, πίστη στον άνθρωπο και προθυμία να εργαστούν για τον εαυτό τους και για το σύνολο, όχι μόνο μέσα στα στενά εθνικά όρια, αλλά και στα ευρύτερα πλαίσια της ανθρωπότητας (Γεωργοβασίλης, 1980:66).

Στο πλούσιο συγγραφικό του έργο έχει κατά καιρούς διατυπώσει τις παιδαγωγικές του απόψεις. Αναφέρει ότι είναι ανάγκη να πείσουμε για την αξία της χειρωνακτικής εργασίας, που διδάσκει πολλές αρετές, όπως παρατηρητικότητα, συγκέντρωση, πειθαρχία, ευταξία κ.ά. Υποστηρίζει ότι πρέπει όλοι να εκπαιδεύονται σωστά. Ο σημαντικότερος παράγοντας της σωστής εκπαίδευσης είναι ο δάσκαλος, γι' αυτό χρειάζεται η επιστημονική του κατάρτιση. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η σωστή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω του ελέγχου επιδόσεων των μαθητών (Βώρος, 1980:92-96).

4.6.2 Η μεταρρύθμιση του 1964

Τις απόψεις του έχει την ευκαιρία και την ευθύνη να υλοποιήσει, όταν του ανατίθεται από το Γεώργιο Παπανδρέου η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Θεωρείται ο αρχιτέκτονας της μεταρρύθμισης που προσπαθεί να αναμορφώσει ριζικά το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Βώρος, 1980:97). Ο Παπανούτσος είναι από καιρό έτοιμος για τις επερχόμενες αλλαγές και γνωρίζει ότι ο Γ. Παπανδρέου είναι σύμφωνος με τις αντιλήψεις του. Το μόνο στοιχείο που προσθέτει ο Παπανδρέου στο πρόγραμμα του Παπανούτσου είναι η δωρεάν παροχή παιδείας από το Κράτος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Παπανούτσος, 1980:101).

Τα βασικά στοιχεία του Ν.Δ.4379/1964 είναι (Παγκάκης, 1993:90-91, Παπανούτσος, 1982:104-105).

- Αναγνωρίζεται η ισοτιμία της Δημοτικής γλώσσας με την Καθαρεύουσα στην εκπαίδευση.
- Η Γενική Εκπαίδευση διαρκεί 12 χρόνια από το 6^ο έως το 18^ο έτος της ηλικίας και κλιμακώνεται σε τρεις επάλληλους τύπους σχολείων: το Δημοτικό (έξι τάξεις), το Γυμνάσιο (τρεις τάξεις) και το Λύκειο (τρεις τάξεις).
- Καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων, ενώ παράλληλα γίνεται πρόβλεψη για την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει το Δημοτικό σχολείο και το Γυμνάσιο (Γενικό ή Τεχνικό).
- Εισάγονται μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών των σχολείων τη Γενικής Εκπαίδευσης.
- Καταργούνται οι εισιτήριες εξετάσεις για την εισαγωγή στις Σχολές Ανώτατης Εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα καθιερώνεται το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο ως τίτλος εγγραφής σ' αυτές.
- Ιδρύονται νέες πανεπιστημιακές μονάδες, κατά προτίμηση στα μεγάλα επαρχιακά κέντρα, ώστε να αποσυμφορηθούν τα υπάρχοντα Πανεπιστήμια και να δημιουργηθούν περισσότερες πνευματικές εστίες σε όλη τη χώρα.
- Λαμβάνονται μέτρα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λειτουργών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και προστίθεται τρίτο έτος σπουδών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.
- Αναμορφώνεται το σύστημα της διοικητικής εποπτείας και διοικήσεως και ιδρύεται Ανώτατο Όργανο μελέτης των Εκπαιδευτικών ζητημάτων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ουσιαστική διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων με την εισαγωγή μεταφράσεων και την εμβάθυνση στα νοήματα και στο ήθος των κλασσικών συγγραφέων.
- Ανακαίνιση και επέκταση της διδασκαλίας των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών σε όλους του τύπους των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης ώστε να μυηθεί η νέα γενιά στο πνεύμα και στις μεθόδους της εφαρμοσμένης επιστήμης.

4.7 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΗΜΕΡΑ

4.7.1 Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1980 με την ίδρυση πολλών παιδαγωγικών τμημάτων στα Πανεπιστήμια, παρουσιάζονται νέες συνθήκες και νέες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στη χώρα μας. Χαρακτηριστικό είναι ακόμη, ότι οι παιδαγωγικές εκδόσεις έχουν πολλαπλασιαστεί, έχουν ιδρυθεί παιδαγωγικές εταιρείες και άλλες επιστημονικές ενώσεις, οι οποίες διοργανώνουν συναντήσεις και συνέδρια με εξαιρετικό ενδιαφέρον. Γενικά, παρουσιάζεται μεγάλη κινητικότητα στο χώρο της Παιδαγωγικής (Πυργιωτάκης, 2000:94-95).

4.7.2 Προεκτάσεις της επιστήμης της αγωγής

Σε θεωρητικό επίπεδο, οι σύγχρονες ανάγκες, σε όλα τα επίπεδα της ζωής, έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη ιδιαίτερων περιοχών της επιστήμης της αγωγής. Αυτές είναι η αισθητική αγωγή, η φυσική αγωγή, η περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή υγείας, ευρωπαϊκή διάσταση αγωγής, αγωγή ειρήνης. Οι τάσεις αυτές έρχονται ουσιαστικά να αντισταθμίσουν την υπέρμετρη ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας των παιδιών, που επιχειρήθηκε στο παρελθόν και να συμβάλουν στην ισόρροπη ανάπτυξη του (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997:7 κ.ε.).

Η *Αισθητική Αγωγή* καλείται να εκπληρώσει καλαισθητικούς σκοπούς. Το παιδί έχει την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα, να πάρει πρωτοβουλίες και εξωτερικεύσει το προσωπικό του στοιχείο, ενεργοποιώντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική του ευαισθησία. Η αγωγή αυτού του είδους καλλιεργεί τη συναισθηματική πλευρά του παιδιού. Οι μορφές της αισθητικής αγωγής μπορεί να είναι το σχέδιο και η ζωγραφική, η πλαστική και η χειροτεχνία, ο μύθος, η ρυθμική και μουσική αγωγή, ο χορός και η αγωγή της κίνησης, το θέατρο, η λογοτεχνία και η ποίηση.

Η *Φυσική Αγωγή* προβάλλεται, αφού η αγωγή του σώματος και η άθληση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την πνευματική μόρφωση και την ψυχική υγεία του ανθρώπου. Ειδικότερα στις μέρες μας, προβάλλεται συγκεκριμένα η ανάγκη διαμόρφωσης Ολυμπιακής Αγωγής. Μέσα από τον πανάρχαιο θεσμό των Ολυμπιακών Αγώνων μπορούν να αναδειχθούν ποικίλες αρετές. Η προσπάθεια και ο αγώνας, η ευγενής άμιλλα, η αναγνώριση της υπεροχής του αντιπάλου, ο εθελοντισμός, η ιδέα της Ολυμπιακής Εκεχειρίας συντελούν στην ανάπτυξη ηθικής και κοινωνικής προσωπικότητας.

Η *Περιβαλλοντική Αγωγή* αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, αφού το οξύτατο πρόβλημα της μόλυνσης του περιβάλλοντος, σε παγκόσμια κλίμακα, έχει δημιουργήσει έντονη την ανάγκη για τη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης και στάσης σεβασμού προς το περιβάλλον, που πρέπει να αποκτάται από την παιδική ηλικία. Επιδιώξεις της περιβαλλοντικής αγωγής είναι η σύνδεση του σχολείου με τα προβλήματα του περιβάλλοντος, η ανάπτυξη συνόλου ενδιαφερόντων που προωθούν την επίλυση των οικολογικών προβλημάτων, η οικολογική ευαισθητοποίηση των αυριανών πολιτών για την ποιότητα του περιβάλλοντος (Αθανασάκης, 1997:226). Έτσι, αποκεντρώνεται το άτομο από την εγωκεντρική συμπεριφορά.

Με την *Αγωγή Υγείας* γίνεται προσπάθεια να εξασφαλιστεί η πρόληψη, που είναι η καλύτερη, και κάποιες φορές η μόνη θεραπεία, σε νοσηρές καταστάσεις που μαστιζουν όλη την ανθρωπότητα (καρκίνος, AIDS, αφροδίσια νοσήματα, εξαρτησιογόνες ουσίες κ.ά.). Στο άτομο, ως ψυχοσωματική οντότητα, οι παθήσεις του σώματος έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ψυχή. Έτσι, επιτυγχάνεται παράλληλα και η πρόληψη ψυχικών ασθενειών.

Η *Ευρωπαϊκή διάσταση της αγωγής* αποκτά συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον, λόγω της συμμετοχής της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και της σύγκλισης των στρατηγικών των ευρωπαϊκών χωρών σε ολοένα και περισσότερους τομείς. Οι Έλληνες μαθητές, πρέπει αφενός να συνειδητοποιήσουν την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα, αφετέρου να συνειδητοποιήσουν ότι η Ελλάδα μετέχει στην Ευρώπη με την ελληνική διάσταση στην ευρωπαϊκή παιδεία, βασικά στοιχεία της οποίας είναι οι ανθρωπιστικές αξίες, το ορθόδοξο ήθος και η ελληνική γλώσσα. Το γεγονός αυτό έχει αναγνωρισθεί από σημαντικές ευρωπαϊκές προσωπικότητες (Κακαβούλης, 1997:284).

Η *Αγωγή Ειρήνης* έρχεται ως αποτέλεσμα της ανάγκης των λαών για αρμονική συμβίωση. Παρά τις καταστροφικές συνέπειες των, σχετικά πρόσφατων, Παγκοσμίων Πολέμων, αλλά και άλλων συρράξεων, χρειάζεται να γίνεται λόγος για την αξία της ειρήνης, της αρμονικής συνύπαρξης των λαών και της αξίας του κάθε ανθρώπου, που είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος. Ο πρόσφατος πόλεμος στο Ιράκ έδειξε ότι ακόμα και ο επονομαζόμενος «πολιτισμένος» δυτικός κόσμος χρειάζεται να κάνει περισσότερα βήματα.

4.7.3 Καινοτομίες του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος βάσει των πορισμάτων της Επιστήμης της Αγωγής

Εισαγωγή

Τα αποτελέσματα της προόδου της επιστήμης της αγωγής στην Ελλάδα παίρνουν σάρκα και οστά μέσα στο οργανωμένο σύστημα αγωγής, που έχει θεσμοθετηθεί από το Κράτος, το εκπαιδευτικό σύστημα. Η θεωρητική ενασχόληση με τα παιδαγωγικά ζητήματα, φυσικά, δεν είναι άσκοπη, ούτε μάταια. Άλλωστε η σωστή πράξη προϋποθέτει οργανωμένη θεωρία. Όμως, δεν μπορεί να παραγνωρι-

στεί το γεγονός ότι η πρακτική εφαρμογή τους στα σχολεία είναι που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Εκεί, μετουσιώνονται τα επιτεύγματα, εκεί οι φιλοδοξίες και οι αγωνίες των παιδαγωγών, δοκιμάζονται και αξιολογούνται.

Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποστεί πολλές ρυθμιστικές αλλαγές. Μερικές από αυτές έγιναν φανερές στα προηγούμενα κεφάλαια. Φαίνεται όμως, ότι χρειάζεται να διανύσουμε ακόμη πολύ δρόμο μέχρι την οριστική θεσμοθέτησή του. Αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να επιδιώξουμε την παγίωση ενός συστήματος που διεκδικεί τελειότητα. Γιατί, ακόμα και ένα, θεωρητικά, τέλει εκπαιδευτικό σύστημα, εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινωνίας για μια δεδομένη χρονική περίοδο. Σε επόμενη χρονική περίοδο, που θα έχουν συντελεστεί διάφορες αλλαγές, δεν θα είναι δυνατό να εξυπηρετηθούν οι νέες ανάγκες. Στο σύγχρονο κόσμο οι εξελίξεις, όπως έχει τονιστεί από πολλούς θεωρητικούς σε όλα τα επίπεδα, είναι γρήγορες. Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο αυτό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να παραμένει στατικό. Έχει ήδη αποδειχθεί ότι η συνεχής προσαρμογή στα νεότερα δεδομένα, όλων των τομέων, και η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής πρέπει να είναι ο κυριότερος σκοπός για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Όμως, οι συνεχείς αναθεωρήσεις, δικαιολογημένες και μη, είτε προέρχονται από αγαθές προθέσεις, είτε από ιδιοτελείς σκοπούς έχουν κουράσει όλους τους εμπλεκόμενους στο χώρο της συστηματοποιημένης αγωγής. Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, διοικητικοί υπάλληλοι, γονείς, μα πάνω απ' όλα οι μαθητές, επιθυμούν διακαώς την ομαλοποίηση της εκπαίδευσης στη χώρα. Τα αποτελέσματα αυτής της κατάστασης έχουν δυσμενείς επιπτώσεις σε κάθε ένα από τους παραπάνω εμπλεκόμενους φορείς.

- Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν νέες τάσεις. Αντιδρούν σε αυτές, αμφισβητούν τη σκοπιμότητά τους και προτιμούν να ακολουθούν την «πεπατημένη».
- Οι διοικητικοί υπάλληλοι δεν γνωρίζουν καλά το αντικείμενό τους, και έτσι δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν σωστά τους ενδιαφερόμενους.
- Οι γονείς είναι δυσαρεστημένοι, στο σύνολό τους, για την παροχή αγωγής στα παιδιά τους. Στρέφονται έτσι, στα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και στην παραπαιδεία, γεγονός που συνεπάγεται μεγάλη οικονομική επιβάρυνση. Επιθυμούν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ώστε αυτά να επιτύχουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η ανάπτυξη των υπόλοιπων τομέων δεν αποτελεί κύριο μέλημά τους.
- Οι μαθητές φέρουν το μεγαλύτερο βάρος των επιπτώσεων αυτής της κατάστασης. Αξίζει μόνο να σημειωθεί ότι το σχολείο είναι γι' αυτούς ένα «αναγκαίο κακό». Διψούν, όμως, να τους δοθούν κίνητρα να ενεργοποιηθούν, να αξιοποιήσουν καλύτερα τις δυνατότητές τους, να εκμεταλλευθούν ουσιαστικότερα τα καλύτερα χρόνια της ζωής τους και να αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες. Η πρόθεσή τους αυτή, όταν δεν πραγματώνεται μέσα στο σχολείο, είναι δυνατό να τους οδηγήσει σε άλλες, επικίνδυνες μορφές εκτόνωσης.

Η απάντηση που δίνεται σ' αυτό το θέμα είναι ότι η κάθε προσπάθεια ανανέωσης πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Να έχει ως αιτία την κάλυψη αδυναμιών, που υπάρχουν από το παρελθόν ή την κάλυψη αναγκών, που έχουν προκύψει. Όσο αυτόνομη κι αν φαίνεται αυτή η προϋπόθεση, πρακτικά δεν εφαρμόζεται πάντα. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι χώρος στον οποίο μπορεί να εξυπηρετηθούν ίδια οφέλη.
- Να λαμβάνεται υπόψη η παρούσα κατάσταση στο δεδομένο χώρο και χρόνο και να μην γίνεται προσπάθεια άκριτης εφαρμογής ξένων προτύπων, όπως έγινε στο παρελθόν. Φυσικά, η διεθνής εμπειρία είναι, και πρέπει να είναι, πηγή έμπνευσης και προβληματισμού.
- Να έχουν ενημερωθεί, έγκυρα και έγκαιρα, οι εμπλεκόμενοι φορείς για την επερχόμενη αλλαγή, τους λόγους που οδηγούν σ' αυτή, τους σκοπούς που επιδιώκονται και τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει προσπάθεια να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτός είναι απαραίτητος όρος για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους προς την πραγμάτωση ενός κοινού στόχου. Αλλιώς, θα θεωρήσουν ότι είναι απλά εκτελούν εντολές.
- Η αλλαγή να γίνεται σταδιακά, ώστε να δίνεται το περιθώριο προσαρμογής στη νέα κατάσταση. Χρειάζεται ακόμη να δίνεται περιθώριο χρόνου εφαρμογής, ώστε να μπορεί να γίνει σωστή αξιολόγηση.
- Να προβλέπεται ουσιαστική, επιμελημένη και λεπτομερής κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις νέες συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός, άλλωστε, είναι αυτός που θα μετουσιώσει το θεωρητικό πλαίσιο σε πρακτική εφαρμογή.
- Απαραίτητο στοιχείο κάθε καινοτομίας είναι η συνεχής αξιολόγησή της. Ακόμα και αν έχει ξεκινήσει με τις καλύτερες προδιαγραφές και έχει υλοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, είναι πιθανό να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η επιστήμη της αγωγής και η θεσμοθετημένη αγωγή έχουν ως υποκείμενά τους πρόσωπα, η αντίδραση των οποίων δεν είναι πάντα προβλέψιμη. Σίγουρα πάντως μία σοβαρή προσπάθεια θα έχει μικρό βαθμό απόκλισης από το αναμενόμενο.
- Τέλος, οι καινοτομίες πρέπει να φτάνουν και στον τελευταίο μαθητή της πιο απομακρυσμένης περιοχής. Αυτό αποτελεί έμπρακτη ένδειξη αδιάκριτης αγάπης προς το υποκείμενο της αγωγής, το ίδιο το παιδί.

4.7.3.1 Η παρούσα κατάσταση

Η παροχή στοιχειώδους αγωγής στη χώρα μας είναι, όπως οραματίστηκαν πολλοί παιδαγωγοί, δωρεάν και υποχρεωτική για όλους. Όλοι έχουν το δικαίωμα και συνάμα την υποχρέωση να γίνουν δεκτικοί αγωγής από το 6^ο μέχρι το 12^ο έτος της ηλικίας τους. Η α-ναγωγή του ατόμου σε ολόπλευρη προσωπικότητα με κοινωνική συ-

νείδηση, που ήταν μία ακόμη επιδίωξη των παιδαγωγών, αποτελεί το βασικό σκοπό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στο Σύνταγμα (άρθρο 16, §2) ορίζονται τα εξής:

«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλυσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Στο Ν. 1565/85 (άρθρο 1, §1) ορίζεται ότι:

«Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά».

Ο σκοπός αυτός ειδικεύεται περαιτέρω με επί μέρους στόχους που αναφέρονται στην εθνική ταυτότητα, τη θρησκευτική συνείδηση, την αγάπη για την ελευθερία και την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και δημιουργικότητας. Πλήθος άλλων νομικών διατάξεων ρυθμίζουν λεπτομερώς τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλης της χώρας.

Οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται στο επιστημονικό τους αντικείμενο, αλλά παράλληλα έχουν παιδαγωγική κατάρτιση, μέσα από μαθήματα και πρακτική άσκηση, επίσης κατά την απαίτηση πολλών παιδαγωγών. Σημαντικά βήματα προόδου έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια για τη βελτίωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν επιμορφωτικά προγράμματα, για θέματα όπως αγωγή υγείας, σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, βιβλιοθηκονομία. Το σημαντικότερο όμως μέτρο για την αποδοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΕ) που θα αναλάβει τον σχεδιασμό και συντονισμό της υλοποίησης όλων των επιμορφωτικών προγραμμάτων (www.ypepth.gr/el_ec_page2093.htm).

Ωστόσο, σε διεθνή έρευνα, φαίνεται ότι για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η σύνδεση της θεωρητικής μόρφωσης με την πρακτική κατάρτιση κατά το χρόνο των βασικών σπουδών τους δεν γίνεται σε επιθυμητά επίπεδα. Οι ίδιοι επιθυμούν ισομερή κατανομή θεωρητικής και πρακτικής μόρφωσης. Η αξία της πρακτικής μόρφωσης έγκειται στα εξής (Τρούλης, 1997:556-557):

- Φέρνει τους εκπαιδευτικούς σε επαφή με την πραγματικότητα της τάξης.
- Τους επιτρέπει να συγκριθούν με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και να συνειδητοποιήσουν αν τους ταιριάζει ή όχι.
- Τους απαλλάσσει από αδικαιολόγητους φόβους και αναστολές για την καταλληλότητά τους.
- Είναι ο κατεξοχήν τρόπος για να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα της εκπαίδευσης, που τη συνθέτουν ο μαθητής, ο δάσκαλος της τάξης, ο φοιτητής και ο επόπτης-παιδαγωγός.

- Τους δίνει τη δυνατότητα να δοκιμάσουν στην πράξη θεωρητικά μοντέλα που διδάχθηκαν.

Στη χώρα μας το διδασκαλικό επάγγελμα χρειάζεται αναβάθμιση. Αυτό γίνεται φανερό από την καθημερινή πραγματικότητα. Το κυριότερο θέμα που προκύπτει είναι ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αυτοί επέλεξαν το συγκεκριμένο λειτούργημα. Η ελληνική πραγματικότητα δείχνει ότι η επιλογή του λειτουργήματος αυτού γίνεται με τα κριτήρια επιλογής ενός βιοποριστικού επαγγέλματος. Ως εκ τούτου, δεν είναι απαραίτητο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αγάπη προς τα παιδιά και το διδασκαλικό λειτούργημα και γενικά δεν τηρούν τις προϋποθέσεις που έχουν θέσει οι παιδαγωγοί. Ως εκ τούτου, δημιουργούνται ποικίλης φύσεως προβλήματα, όπως στοιχειώδης εκπλήρωση των καθηκόντων τους, έλλειψη διάθεσης ανανέωσης, αντίδραση σε καινοτομίες που θα απαιτήσουν ιδιαίτερο κόπο γ' αυτούς, έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους, κ.ά.

Αρωγοί στο έργο των εκπαιδευτικών έχει θεσμοθετηθεί να είναι οι γονείς μέσα από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων. Η δραστηριότητα των Συλλόγων δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπάρχει το υπόβαθρο και η εμπειρία για μια τέτοια συνεργασία.

4.7.3.2 Διεπιστημονικότητα – Διαθεματικότητα

Οι όροι «διεπιστημονικότητα» και διαθεματικότητα αναφέρονται στη θεωρητική αρχή οργάνωσης ενός αναλυτικού προγράμματος. Η διεπιστημονικότητα διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (ουσιώδεις γνώσεις, οριοθέτηση και αλληλουχία εννοιών κ.λ.π.) αλλά επιχειρεί να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων. Ο σκοπός που επιδιώκεται είναι να εξασφαλιστεί η πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων. Η διαθεματικότητα καταλύει τα όρια μεταξύ των μαθημάτων, τις δομές και τις προτεραιότητές τους και επιχειρεί σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος, με μεγάλη σημασία για τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002:48).

Οι επικριτές των προγραμμάτων με τα διακριτά μαθήματα επισημαίνουν ότι η κατάκτηση της γνώσης σε τομείς δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, που δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να συσχετίσουν τη γνώση με τις άμεσες εμπειρίες τους (Ματσαγγούρας, 20002:93). Δεν είναι, δηλαδή, δυνατό να εφαρμοστεί βασική αρχή της αγωγής. Με τις διαθεματικές προσεγγίσεις η γνώση συνδέεται άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις. Επιτυγχάνεται η κινητοποίηση των μαθητών και εμπλέκονται όλοι οι μαθητές στην ανάλυση του θέματος. Πρόβλημα, ωστόσο, παραμένει η εσωτερική συνοχή και συστηματοποίηση της γνώσης. Γι' αυτό, γίνεται λόγος για συμπληρωματική χρήση διαθεματικών και παραδοσιακών προγραμμάτων σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002:105-106).

Προκειμένου να προωθηθεί η διαθεματικότητα μέσα στο σχολείο είναι αναγκαία, όπως έχει γίνει φανερό για κάθε ρυθμιστική αλλαγή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με βάση την αρχή της διαθεματικότητας είναι αναγκαίο (Γαλανοπούλου, 2002:95-97):

- Να προγραμματίζουν σε ετήσια βάση τα μαθήματα που διδάσκουν
- Να εξειδικεύουν το υλικό τους σε επιμέρους ενότητες, οργανώνοντάς το σε σχέδια μαθημάτων που θα υιοθετούν τις αρχές της διαθεματικότητας.
- Να μάθουν να αρχειοθετούν το υλικό, όχι μόνο των ιδίων αλλά και των συναδέλφων τους. Έτσι, μπορεί να δημιουργηθεί μια τράπεζα εκπαιδευτικού υλικού στο σχολείο, που θα βοηθά όλους τους εκπαιδευτικούς στο έργο του ο καθένας.
- Να ενισχυθεί η ευρηματικότητά τους, ώστε με απλά μέσα της καθημερινής ζωής (εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες, κουτάκια για απλά πειράματα και κατασκευές), να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό.
- Να εξοικειωθούν με την ιδέα της χρήσης του ίδιου υλικού σε πολλές τάξεις με διαφορετική σκοποθεσία.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μαθαίνουν και βελτιώνονται, τολμούν και ενθαρρύνονται στο έργο τους, όταν υπάρχει συνεχής επικοινωνία και ανατροφοδοτούνται από βιωματικές διαδικασίες επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση, δηλαδή, δεν πρέπει να σταματάει απότομα. Χρειάζεται βάθος χρόνου προσαρμογής και υποστήριξης. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται ο σημαντικότερος όρος επιτυχίας των εκπαιδευτικών καινοτομιών, αυτός που τα μετουσιώνει σε πράξη, ο εκπαιδευτικός.

Παράλληλα, χρειάζονται ανανέωση τα επίσημα διδακτικά εγχειρίδια που διανέμονται στους μαθητές, για να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις οδηγίες προς τους συγγραφείς των διδακτικών βιβλίων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: «Η διάχυση διαθεματικών εννοιών στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων προϋποθέτει την επισήμανση από το συγγραφέα εννοιών αυτής της μορφής σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες και την οριζόντια διασύνδεσή τους. Οι προτάσεις για ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων θα γίνονται με στόχο την κατανόηση μιας συγκεκριμένης διαθεματικής έννοιας, αλλά και της συνάφειάς της προς τις άλλες, ειδικότερες ή γενικότερες, σε συνάρτηση με την πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να κατακτήσει ο μαθητής την αξιόλογη γνώση, τη γνώση που στηρίζεται σε θεμελιώδη στοιχεία της επιστήμης, που μπορεί να αξιοποιηθεί στην καθημερινή ζωή και να οδηγήσει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη». Φαίνεται, δηλαδή, ότι υπάρχει πρόνοια για διάχυση της διαθεματικότητας και στο βιβλίο που μαθητές χρησιμοποιούν ως το βασικό εργαλείο τους, τουλάχιστον μέχρι τώρα, στα ελληνικά σχολεία. Αξιοσημείωτο είναι ότι το κριτήριο επιλογής της διαθεματικής έννοιας είναι η σύνδεση με την πραγματική ζωή. Με

αυτών τον τρόπο, εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον των παιδιών και πραγματοποιείται μια από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές αρχές.

4.7.3.3 Ευέλικτη ζώνη

Η Ευέλικτη ζώνη είναι μια καινοτομία που εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2002-2003 σε σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με προοπτική περαιτέρω σταδιακής επέκτασης. Βασική επιδίωξή της είναι να εξασφαλίσει στο πλαίσιο του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος τουλάχιστον ένα δίωρο, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του επιλέγουν θέματα, εφαρμόζουν μεθόδους επεξεργασίας και δοκιμάζουν μεθόδους μάθησης βάσει των αρχών της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2002:120).

Η καινοτομία βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και στοχεύει στην καλλιέργεια πρωτοβουλίας, κριτικής σκέψης, συλλογικής προσπάθειας, βιωματικής δράσης του μαθητή και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης. Το γνωστικό υλικό αντλείται από την καθημερινή ζωή. Απώτερος σκοπός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι: «η Ευέλικτη ζώνη να χρησιμοποιηθεί ως μέσο καλύτερης προσέγγισης μια άλλης γενικά αποδεκτής και προσδοκώμενης αντίληψης για το σχολείο, το οποίο πρέπει να γίνει χώρος χαράς και ζωής και όχι μόνο διδασκαλίας και παθητικής αποδοχής αποσπασματικών γνώσεων. Το σχολείο πρέπει να γίνει ευχάριστο και ενδιαφέρον, αναπτύσσοντας ένα κατάλληλο σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον που θα ανταγωνίζεται το αντίστοιχο ισχυρό εξωσχολικό περιβάλλον των παραπλανητικών πολλές φορές σειρήνων» (Αλαχιώτης, 2002:3-4).

Η Ευέλικτη ζώνη είναι, λοιπόν, η υλοποίηση των επιδιώξεων της διαθεματικότητας και ό,τι αυτή συνεπάγεται (Ματσαγγούρας, 2002:120). Είναι μια καινοτομία που επιδιώκει, ουσιαστικά, να εφαρμόσει τις σκέψεις των παιδαγωγών, που έχουν διατυπωθεί πολύ καιρό πριν, υπό το νέο πρίσμα της διαθεματικότητας. Η ενεργητικότητα των μαθητών, η καλλιέργεια πρωτοβουλιών, κριτικής σκέψης και συνεργατικότητας έχουν διατυπωθεί ως στόχοι στο παρελθόν πολλές φορές. Η τυπική διδασκαλία, έτσι όπως διαμορφωνόταν, δεν έδινε πολλά περιθώρια ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων.

Τα καινοτόμα στοιχεία της Ευέλικτης ζώνης θεωρείται ότι είναι (Ματσαγγούρας, 2002:124 κ.ε.):

- Η θεσμοθετημένη αναγνώριση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Θεσμοθετείται η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να λειτουργεί αυτόνομα σε όλα τα επίπεδα σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του περιεχομένου που θα αποκτήσει το πρόγραμμα, εφόσον έχει ευρύτητα περιθώρια επιλογής. Σε ευρύτερη κλίμακα, αυτό συνεπάγεται την αυτονομία της σχολικής μονάδας.
- Η νέα αντίληψη διαχείρισης του χρόνου. Το τυπικό πρόγραμμα διδασκαλίας έχει ανελαστικά χρονικά πλαίσια, που βιάζουν τον ψυ-

χισμό του μαθητή και υποχρεώνουν τον εκπαιδευτικό σε συνεχή «αναζήτηση του χαμένου χρόνου». Με τα νέα δεδομένα, εκπαιδευτικοί και μαθητές επιλέγουν το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων, ανάλογα με το θέμα και το ενδιαφέρον τους.

- Η δημιουργία διαφορετικής σχολικής κουλτούρας. Τα καινούργια στοιχεία, που εισάγονται με την καθιέρωση της ευέλικτης ζώνης, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός νέου σχολικού περιβάλλοντος και ενός νέου πλέγματος σχέσεων στο σχολείο. Γενικά, θα διαμορφώσουν μια καινούργια αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο.

- Η συγκρότηση ταυτότητας συνειδητού και ενεργού πολίτη. Η αυτονομία στη διαχείριση του χρόνου και η ευρύτητα της επιλογής του θέματος ενεργοποιούν του μαθητές και τους καθιστούν υπεύθυνους για τις επιλογές τους αυτές.

Είναι ακόμη πολύ νωρίς να γίνει αναλυτική κριτική πάνω στη διαθεματικότητα και στην υλοποίησή της Ευέλικτης ζώνης. Τα προγράμματα αυτά έχουν καλές προϋποθέσεις να πετύχουν και να καταφέρουν, επιτέλους, να δώσουν μια νέα πνοή στο χώρο του σχολείου, του θεσμού που, σε πολύ μεγάλο βαθμό, είναι υπεύθυνο για την αγωγή των παιδιών.

4.7.3.4 Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική αγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη συνεχή μετακίνηση μεγάλων μεταναστευτικών μαζών. Οι δημογραφικές εξελίξεις στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση δείχνουν τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Αυτό σημαίνει ότι, στο χώρο της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης, εισάγεται μία νέα προβληματική: η αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες. Το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα οξύ στα σημερινά ελληνικά σχολεία. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, έστω κι αν δεν τον βρίσκουν απόλυτα σύμφωνο, και να αποδείξει την, χωρίς διακρίσεις, αγάπη του απέναντι στα παιδιά.

Με το Ν.1404/83 θεσμοθετούνται οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Ο στόχος τους είναι «η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων». Η καθημερινή πρακτική, όμως, φανερώνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές, στη πλειοψηφία τους, ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως ισχύει για όλους τους μαθητές.

Οι τάσεις που παρατηρούνται είναι οι εξής (Πηγιάκη, 1997:640-641):

- Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τα ειδικά προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές.

- Η ελληνική πολιτεία δεν έχει εφαρμόσει ειδικά ρυθμιστικά μέτρα για τις ανάγκες των παιδιών αυτών.

- Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών ότι δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, δυσχεραίνει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ βλάπτει την ποιότητα παροχής εκπαίδευσης.

- Τα χωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές δεν υποστηρίζονται από πολλούς.

- Η ελληνική πολιτεία, και όχι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών, πρέπει να έχει την ευθύνη της εκπαίδευσής τους.

Στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης υπάρχει η δυνατότητα να προαχθούν αξίες και πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής. Με την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των παιδιών για τις γλωσσικές διαφορές και τα ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία που συναντά κανείς ανά τον κόσμο, αναπτύσσονται δεξιότητες, που μπορούν να λειτουργήσουν ως πρακτικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Δηλαδή, μπορούν να αναγνωρίζουν κοινωνικά προβλήματα, όπως ρατσισμό, ξενοφοβία, κ.λ.π., να διατυπώνουν ερωτήσεις, να επιζητούν λύσεις (Καγκά, 2002:93) και εν τέλει, να αρχίσουν να διαμορφώνουν την προσωπική τους στάση απέναντι στο θέμα.

Η γνωριμία και εξοικείωση με το διαφορετικό, σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο, πρέπει να στηριχθεί στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών. Στηριγμένα σε αυτές προσεγγίζουν καλύτερα τα νέα δεδομένα και αποκτούν συνολική εικόνα. Έτσι, μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να εκτιμήσουν νέα γλωσσικά σχήματα και πολιτισμικά στοιχεία. Αυτό μπορεί να γίνει και μέσω θεματικών εννοιών, όπως πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμός, επικοινωνία, μεταβολή, εξέλιξη κ.ά. (Καγκά, 2002:93).

Οι δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν στα παιδιά είναι η κατανόηση των διαφορών και των ομοιοτήτων ανάμεσα στις γλώσσες και στους πολιτισμούς, η εξοικείωση στο άκουσμα και στη γραφή μη οικείων γλωσσών, η μορφολογική παρατήρηση λέξεων μη οικείων γλωσσών και η σύγκρισή τους με αντίστοιχες της μητρικής γλώσσας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των παρακάτω δραστηριοτήτων, που ενδείκνυται να είναι ομαδοσυνεργατικές (Καγκά, 2002:93):

- Αναζήτηση, καταγραφή και ταξινόμηση ξένων τραγουδιών που έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα ή και το αντίστροφο.

- Συλλογή, ταξινόμηση, σχολιασμός και σύγκριση κοινών παραμυθιών ή μύθων.

- Διερεύνηση και σχολιασμός σημασίας ονομάτων σε διάφορες γλώσσες.

- Διεξαγωγή έρευνας για κοινά ή και διαφορετικά έθιμα.

- Επισήμανση ξένων «δανείων» στη μητρική γλώσσα ή και το αντίθετο.

4.7.3.5 Ολυμπιακή Παιδεία

Η διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων στη χώρα μας δεν είναι δυνατόν να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Υπάρχουν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα σχετικά με το θέμα αυτό. Η επίσημη οδηγία από το Υπουργείο Παιδείας έχει θεσμοθετήσει τον άξονα "Ολυμπιακή Εκεχειρία" του προγράμματος Ολυμπιακή Παιδεία. Η Ολυμπιακή Εκεχειρία είναι έμπρακτη απόδειξη της αγωγής ειρήνης και της δυνατότητας αρμονικής συμβίωσης μεταξύ των λαών. Ως στόχους το πρόγραμμα αυτό έχει (www.ypepth.gr/el_ec_page1946.htm):

- Την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αναβίωση και την καθιέρωση της Εκεχειρίας στους Ολυμπιακούς Αγώνες.
- Την καλλιέργεια ενός πολιτισμού Ειρήνης μέσω του Αθλητισμού και του Ολυμπιακού Ιδεώδους
- Την ανάπτυξη πρωτοβουλιών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την Ολυμπιακή Εκεχειρία
- Την παραγωγή υλικού εκπαίδευσης Ειρήνης.
- Την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στα ζητήματα της ειρήνης και της συνεργασίας των λαών
- Τη γνωριμία των νέων ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικούς τρόπους ζωής.
- Την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε πολιτισμικά θέματα.

Ο εθελοντισμός είναι η νέα πρόκληση της αγωγής, που διαμορφώθηκε στα πλαίσια της Ολυμπιακής Παιδείας. Οι μορφές που παίρνει η εθελοντική προσφορά σήμερα διευρύνονται διαρκώς και εκτείνονται σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής από την παροχή υπηρεσιών φροντίδας ως τις οργανωμένες δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος, κι από τη δραστηριοποίηση ομάδων πολιτών για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών ως την παροχή εκπαίδευσης σε κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα ή ομάδες.

Η εθελοντική δράση μπορεί να αποτελέσει μαθησιακή εμπειρία, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές, επικοινωνιακές και επαγγελματικές δεξιότητες του εθελοντή. Ο ίδιος ο εθελοντής δεν είναι μόνο πομπός, αλλά και δέκτης των ωφελειών που απορρέουν από την εθελοντική του δράση. Όλες οι ενέργειες που προάγουν τη μάθηση μέσα από εμπειρίες που συνδέονται με τον εθελοντισμό και την κοινωνική υπηρεσία και καλλιεργούν το ρόλο του "ενεργού πολίτη" αποτελούν προτεραιότητα του προγράμματος (www.ypepth.gr/el_ec_page1948.htm).

Ένας από τους κύριους στόχους της Ολυμπιακής Παιδείας είναι να εμπνεύσει, να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει τους μαθητές και τους νέους της Ελλάδας και της Ομογένειας στη διαμόρφωση συμπεριφορών και αξιών φιλίας, στην ανάπτυξη της συνεργασίας με αποδοχή και σεβασμό στη διαφορετικότητα και στις αξίες του πλουραλισμού, που αποτελούν και βασικές Ολυμπιακές αξίες. Μέσα στα προγράμματα Ολυμπιακής Παιδείας εμπεριέχονται

εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή ενέργειες προσανατολισμένες στη γνωριμία μεταξύ πολιτισμών και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης περιθωριοποιημένων ατόμων ή κοινωνικών ομάδων χωρίς καμία διάκριση (www.ypepth.gr/el_ec_page1947.htm).

4.8 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο απώτερος σκοπός της αγωγής παραμένει ο ίδιος, όπως διατυπώθηκε ήδη από τα αρχαία χρόνια: είναι η στροφή του ανθρώπου προς το αγαθό, η εξύψωσή του, η καλλιέργειά του, η αναγωγή του σε χρηστό μέλος της κοινωνίας. Ο σκοπός αυτός στη νεοελληνική ιστορία πήρε άλλη μορφή, πιο συγκεκριμένη. Διατυπώνονται συγκεκριμένοι σκοποί και στόχοι, ιδρύονται εκπαιδευτικά ιδρύματα, επιλέγονται στελέχη με προαποφασισμένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα. Η αγωγή συστηματοποιείται.

Φυσικά, εκπαιδευτήρια υπήρχαν από τους αρχαίους χρόνους, αλλά με το πέρασμα του χρόνου η οργάνωσή τους αυξάνεται, η ποιότητά τους αναβαθμίζεται. Φτάνουμε πλέον στη σύγχρονη εποχή, που η αγωγή, μετά από το οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον, έχει τη μεγαλύτερη σημασία στο σχολείο. Τα παιδιά αναλώνουν αρκετές ώρες από την ημέρα τους και από την παιδική και νεανική ηλικία τους στο χώρο του σχολείου. Οι γονείς, ιδιαίτερα αυτοί που δεν έχουν την κατάλληλη μόρφωση, περιμένουν από το σχολείο να αναπτύξει στο παιδί δεξιότητες, ικανότητες και προπάντων να πάρει τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να επιτύχει στην επαγγελματική του ζωή.

Προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει ο κάθε παιδαγωγός μέσα από το σύστημά του είναι απαραίτητη η συνεχής αξιολόγηση. Όπως έγινε φανερό, όλοι οι παιδαγωγοί, οι ερβαρτιανοί, οι προοδευτικοί και οι συντηρητικοί, έχουν ως ουσιαστικό σκοπό να εξυψώσουν το μαθητή. Η διαφορά στην αποτελεσματικότητα των ερβαρτιανών και συντηρητικών παιδαγωγών έγκειται στο γεγονός ότι δεν αξιολογούσαν το έργο τους. Οι προθέσεις τους δεν μπορεί να αμφισβητηθούν. Όμως, δεν αρκεί να εφαρμόζεται από το δάσκαλο τυπικά μία μέθοδος, χωρίς να έχει επαφή με το υποκείμενο της μεθόδου, το μαθητή. Οι προοδευτικοί παιδαγωγοί είχαν επαφή με τους μαθητές τους, ακόμη και έξω από το χώρο του σχολείου, και γνώριζαν τα υποκείμενα των μεθόδων τους καλά.

Η προσφορά των ερβαρτιανών παιδαγωγών είναι, ωστόσο, μεγάλη. Με τη μεταλαμπάδευση των πορισμάτων της ερβαρτιανής παιδαγωγικής στη χώρα μας, επιτεύχθηκε η συστηματοποίηση της αγωγής και η γνωριμία των επιτευγμάτων της παιδαγωγικής στην Ευρώπη στους Έλληνες δασκάλους. Ίσως, δεν θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά. Τα πρώτα χρόνια μετά την Απελευθέρωση, μέσα στο χάος που επικρατούσε, οι δυνατές λύσεις που διαφαίνονταν για την αναβάθμιση της αγωγής στη χώρα μας ήταν δύο: η αυτόνομη συνέχιση της αγωγής στην Ελλάδα, στηριγμένη στα μέχρι τότε επιτεύγματά της και η υιοθέτηση ξένων προτύπων.

Ως καταλληλότερη κρίθηκε και εφαρμόστηκε η δεύτερη από την Αντιβασιλεία, με απογοητευτικά αποτελέσματα, και από την ι-διωτική πρωτοβουλία, με την αποστολή παιδαγωγών στη Γερμανία. Οι μετέπειτα παιδαγωγοί, προχώρησαν ένα βήμα παραπάνω. Αξιολογώντας την κατάσταση της αγωγής προσπάθησαν να εφαρμόσουν τα ακόμη νεότερα επιστημονικά δεδομένα της αγωγής στο Δυτικό κόσμο και να τα εφαρμόσουν στην Ελλάδα, έχοντα όμως υπόψη τους την ελληνική πραγματικότητα.

Οι καινοτομίες που εισηγήθηκαν και προσπάθησαν να εφαρμόσουν οι προοδευτικοί παιδαγωγοί, ακόμα και στις μέρες μας, θεωρώ ότι είναι ρηξικέλευθες. Η αγάπη τους προς τα παιδιά, η εκτίμηση προς το διδασκαλικό λειτούργημα, η αποφασιστικότητά τους και η πίστη σε ιδανικά τους έκανε να αγνοήσουν τις συνεχείς δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Υπερβαίνοντας τον εαυτό τους δόθηκαν ολόψυχα στο έργο τους. Η μαχητικότητά τους και η διάθεση να αλλάξουν ριζικά την αγωγή στον τόπο μας, όμως, έβρισκε συνεχώς εμπόδια. Οι βασικοί λόγοι ήταν οι εξής:

Πρώτιστα, η ελληνική κοινωνία αντιδρούσε στις απότομες αλλαγές. Αυτό ήταν και μια αδυναμία τους. Η αγωγή εκπορεύεται από την κοινωνία ολόκληρη, όχι μόνο από συγκεκριμένα άτομα. Συγκεκριμένα άτομα, έχοντας τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες, δίνουν μορφή και περιεχόμενο στην αγωγή που η κοινωνία επιθυμεί να δώσει. Οι απότομες αλλαγές σε παγιωμένα από χρόνια συστήματα δεν είναι εύκολο να γίνουν δεκτές, ιδιαίτερα από την κατεξοχήν συντηρητική ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευση των παιδιών ήταν σίγουρα σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Αλλά, οι καινοτομίες πρέπει να εισάγονται σταδιακά και με συνεχή αξιολόγηση.

Πέρα από αυτό, την όλη κατάσταση ήρθε να επιδεινώσει η διαμάχη για το γλωσσικό ζήτημα. Η διαμάχη αυτή πήρε τη μορφή προσωποπαγούς αντιπαράθεσης μεταξύ των δημοτικιστών και των καθαρευουσιάνων. Οι πολιτικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις, τα ανθρώπινα πάθη, οι προσωπικές φιλοδοξίες και τα ιδιοτελή συμφέροντα αναμφισβήτητα έπαιζαν πολύ σημαντικό ρόλο. Το έργο των παιδαγωγών δεν αξιολογούνταν με βάση αντικειμενικά κριτήρια, ούτε γινόταν γόνιμη ανταλλαγή απόψεων. Κατάλοιπα της υποκειμενικότητας που διέκρινε την εποχή, τολμώ να επισημάνω, ότι συναντούνται ακόμη και σε σύγχρονες μελέτες και συγγράμματα. Φαίνεται ότι ο χρόνος που έχει μεσολαβήσει δεν είναι αρκετός, ώστε να εξασφαλιστεί πλήρως η αντικειμενική κρίση.

Τα θετικά στοιχεία που έχουν να επιδείξουν οι προοδευτικοί παιδαγωγοί είναι η προσέγγιση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων του παιδιού, η προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα και γενικά η διάθεση για ανανέωση. Ακόμη, έδωσαν συγκεκριμένη σκοποθεσία και στοχοθεσία στα μαθήματα του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Οι αλλαγές που προτείνουν βασίζονται στο γεγονός ότι επιθυμούν να καλύψουν αδυναμίες των, μέχρι τότε, συστημάτων αγωγής. Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η απομάκρυνσή τους από τη στείρα γνωστική καλλιέργεια των παιδιών και η πρόθεσή τους να αναπτύξουν και τις άλλες πτυχές, τη συναισθηματική, την αισθη-

σιοκινητική. Εξισώνουν την τεχνική με την θεωρητική μόρφωση, ει-
σάγουν την εποπτεία και την αυτενέργεια. Προσπαθούν να κάνουν
το σχολείο πιο ζωντανό, πιο κοντά στα παιδιά. Σε γενικές γραμμές
το περιεχόμενο του έργου τους συμπυκνώνεται στον χαρακτηρισμό
«οι εκπρόσωποι του σχολείου εργασίας στην Ελλάδα». Οι συντη-
ρητικοί παιδαγωγοί από την άλλη, πρόσφεραν στην Ελλάδα, ό,τι και
ο Herbart στο Δυτικό κόσμο: την αναβάθμιση της παιδαγωγικής ως
επιστήμη. Ως κύριος εκπρόσωπος της επίσημης παιδαγωγικής, ο
Εξαρχόπουλος, αναμφισβήτητα έδωσε άλλη πνοή και κύρος στο
παιδαγωγικό έργο.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι όλοι ανεξαιρέτως οι παι-
δαγωγοί έδωσαν μεγάλη σημασία στο δάσκαλο. Η προετοιμασία του
δασκάλου για το έργο του ουσιαστικά ξεκινά τα νεώτερα χρόνια. Το
μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας ή αποτυχίας ενός συστήματος ο-
φείλεται στο δάσκαλο. Η ελλιπής, λοιπόν, μέχρι τότε κατάρτιση του
δασκάλου, είχε ως επακόλουθο την άσχημη παιδαγωγική κατάστα-
ση της χώρας. Το έναυσμα δόθηκε, με αξιόλογες προτάσεις από ό-
λους τους παιδαγωγούς, που συγκλίνουν στα περισσότερα σημεία
τους.

Αρωγός σε αυτό το έργο πρέπει να είναι ο Σχολικός Επαγγελ-
ματικός Προσανατολισμός των μαθητών. Όπως όλοι οι παιδαγωγοί
συμφωνούν, ο δάσκαλος πρέπει να έχει έμφυτη την τέχνη του «δι-
δάσκειν» και να αναπληρώνεται εξ ολοκλήρου ή να συμπληρώνεται
από την προσωπική του εργασία και την αγάπη του για τα παιδιά.
Στη θέση όμως του εκπαιδευτικού βρίσκονται και άτομα που κάθε
άλλο παρά εκπληρώνουν τις παραπάνω βασικές προϋποθέσεις.
Χρειάζεται λοιπόν καλύτερη ενημέρωση των παιδιών για τις απαιτή-
σεις του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Η νεώτερη εξέλιξη της παιδαγωγικής στη χώρα μας δείχνει ότι
υπάρχει η διάθεση και το υπόβαθρο για περαιτέρω αναβάθμιση. Η
δυσκολία που πρέπει να αντιμετωπιστεί είναι να υλοποιηθούν σω-
στά τα προγράμματα των επίσημων φορέων και να έχουν αντίκτυπο
σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Συχνά παρατηρείται
το φαινόμενο να υπάρχουν θεωρητικά πλαίσια που να εκπληρώνουν
τις επιδιώξεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, αλλά να μην υλο-
ποιούνται ανάλογα ή να έχουν αντίκτυπο μόνο στα μεγάλα αστικά
κέντρα και να παραμελείται η επαρχία. Οι εξελίξεις πάντως φαίνο-
νται ευοίωνες.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ιστορική εξέλιξη του φαινομένου της αγωγής έχει μεγάλη αξία για την Επιστήμη της Αγωγής. Ο τρόπος με τον οποίο εξελίχθηκε η τελευταία, τα στάδια από τα οποία διήλθε, οι κυριότεροι εκπρόσωποί της σε κάθε εποχή και σε κάθε κατεύθυνση αποτελούν τη βάση και την εμπειρία στην οποία στηρίζεται η μετέπειτα εξέλιξή της. Δηλαδή, δεν πρέπει να αγνοείται το παρελθόν, αλλά πάνω σε αυτό να χτίζεται δημιουργικά το μέλλον και να προσαρμόζεται στις καινούργιες συνθήκες και στις καινούργιες απαιτήσεις της κάθε εποχής. Διαφορετικά, κάθε φορά θα πρέπει να ξεκινά η προσπάθεια από την αρχή. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να αποφευχθούν τα λάθη του παρελθόντος και να αξιοποιούνται δημιουργικά με βάση τη σύγχρονη πραγματικότητα και να διαμορφώνονται τάσεις για το μέλλον.

Από την ιστορική εξέλιξη της αγωγής στη χώρα μας και τα πορίσματα που μέχρι τώρα έχει δώσει, εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Υπάρχουν παιδαγωγικά στοιχεία, ακόμη και σε εποχές του πολύ μακρινού παρελθόντος, που αξιοποιούνται γόνιμα στη σύγχρονη εποχή. Πραγματικά είναι πολύ δύσκολο κανείς να συνειδητοποιήσει το γεγονός ότι σκέψεις που εκφράστηκαν χιλιάδες χρόνια πριν, έχουν παιδαγωγική αξία ακόμη και σήμερα. Η εποπτεία, η αυτενέργεια, το παράδειγμα, η κληρονομικότητα και το περιβάλλον, η επιδίωξη του αγαθού, η εγκύκλια μόρφωση, η σημασία της χειρονακτικής εργασίας παράλληλα με την πνευματική, είναι μόνο μερικά από αυτά. Οι νεότερες συγκριτικά εποχές, επέκτειναν τις προηγούμενες σκέψεις και έχουν να επιδείξουν σημαντικά παιδαγωγικά πορίσματα. Η ολόπλευρη αγωγή του ανθρώπου (σωματική, πνευματική, συναισθηματική, ηθική), η συστηματοποίηση της παροχής αγωγής και η ανάγκη κρατικής μέριμνας για την εκπαίδευση είναι τα σπουδαιότερα από αυτά.
- Η αγωγή εξελίχθηκε μέσα από τις διάφορες θέσεις που εξέφρασαν παιδαγωγοί και θεωρητικοί της αγωγής. Ο κάθε ένας, σύμφωνα με τις σπουδές του, την ιδεολογία του και τα πιστεύω του, έδωσε στοιχεία, που βοήθησαν στην εξέλιξή της. Προκειμένου να συνεχιστεί ομαλά η πρόοδος της Επιστήμης της Αγωγής στη χώρα μας είναι αναγκαία η πολυφωνία. Βασική όμως προϋπόθεση είναι να παραμεριστούν οι αντιπαραθέσεις και να δώσουν τη θέση τους στο γόνιμο διάλογο. Ιδιαίτερα κατά την τελευταία εξεταζόμενη περίοδο, έγινε φανερό ότι οι έντονες διαφωνίες στηριζόντουσαν, σε μεγάλο βαθμό, σε προσωπικές επιθέσεις και ίδια συμφέροντα. Με αυτόν τον τρόπο η πολυφωνία γίνεται αιτία στατικότητας ή και οπισθοδρόμησης. Δηλαδή, οι ίδιοι οι παιδαγωγοί πρέπει να εκπληρώσουν το στόχο της προαγωγής του κοινωνικού συμφέροντος, έναντι του ατομικού.

- Το κάθε παιδαγωγικό σύστημα πρέπει να αντανakλά τις επιδιώξεις της κοινωνίας για τη διάπλαση των νέων πολιτών της και να καλύπτει τις ανάγκες που εμφανίζονται σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή. Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο που ζούμε, αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να ανανεώνονται συνεχώς και τα παιδαγωγικά συστήματα. Από την άλλη, ο τρόπος με τον οποίο θα λειτουργήσει το παιδαγωγικό σύστημα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα κοινωνικά στερεότυπα. Οι ρηξικέλευθες αλλαγές σε μια συντηρητική κοινωνία, όπως η ελληνική, όσο αξιόλογες και αν είναι, δεν πρόκειται να φέρουν αποτέλεσμα, γιατί δεν γίνονται δεκτές. Χρειάζεται σταδιακή προσαρμογή όλων των φορέων της αγωγής στις νέες συνθήκες. Παράλληλα, για την εφαρμογή του εκάστοτε παιδαγωγικού συστήματος είναι ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη η παρούσα πραγματικότητα και να μη γίνονται ανεδαφικές προτάσεις ή προσπάθειες.

- Η μέριμνα της πολιτείας για την αγωγή εκφράζεται, πλέον, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η φροντίδα για την αγωγή είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα, που πλαισιώνεται από διάφορα νομοθετήματα. Υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο, υπάρχει αξιόλογη επιστημονική προσπάθεια και διάθεση για την βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης της χώρας, γεγονός που καθιστά τις εξελίξεις ευοίωνες. Προκειμένου, όμως, να είναι πραγματικά αποτελεσματικό ένα εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να είναι απόρροια συντονισμένης προσπάθειας όλων των φορέων της συστηματοποιημένης κρατικής αγωγής. Οι αποσπασματικές απόπειρες αλλαγών είναι ανάγκη να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανανέωσης, στηριγμένο σε εγκεκριμένες μελέτες. Διαφορετικά έχουν ως αποτέλεσμα τη σπατάλη δυνάμεων και υλικών πόρων, ενώ απογοητεύουν γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς.

- Ο εκπαιδευτικός, είναι εκείνος που εφαρμόζει τα πορίσματα της παιδαγωγικής στην πράξη και είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη σωστή εφαρμογής τους. Για τα προσόντα του εκπαιδευτικού έχουν εκφράσει τις απόψεις τους όλοι οι παιδαγωγοί, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα του ρόλου του. Τα στοιχεία στα οποία συγκλίνουν αποτελούν ταυτόχρονα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, πρέπει:

- Να είναι ο ίδιος ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Ειδικότερα, πρέπει να τον διακρίνει ο ζήλος για το λειτούργημά του και η αγάπη προς το συνάνθρωπο, που είναι το υποκείμενο της αγωγής.

- Να είναι καταρτισμένος επιστήμονας, δηλαδή να κατέχει καλά το αντικείμενό του.

- Να είναι παιδαγωγός, δηλαδή να γνωρίζει τα πορίσματα της Επιστήμης της Αγωγής και να μπορεί να τα εφαρμόζει σωστά στην πράξη, θέτοντας και το προσωπικό του στίγμα.

- Προκειμένου να βοηθηθεί, ο εκπαιδευτικός στο έργο του, η επίδραση του οικογενειακού και στενού κοινωνικού περιβάλλοντος του ανθρώπου, μπορεί και πρέπει να είναι θετική. Είναι ανάγκη να στραφεί το ενδιαφέρον προς την έγκυρη ενημέρωση των γονέων γύρω από θέματα αγωγής. Στη σύγχρονη εποχή, το έργο της παιδαγωγικής σε αυτόν τον τομέα δυ-

σχεραίνεται από τα εξής: Οι γονείς υφίστανται καταγιγισμό πληροφοριών, που δεν είναι απαραίτητα οι σωστές. Παράλληλα, ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε κρίση, πράγμα που έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την διαταραχή στην ομαλή διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Χρειάζεται, λοιπόν, έγκυρη ενημέρωση και ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας.

- Έγινε φανερό ότι η Επιστήμη της Αγωγής δεν μπορεί να ανεξαρτητοποιηθεί και να ακολουθήσει αμιγώς αυτόνομη πορεία από τις άλλες επιστήμες. Αυτό δεν σημαίνει ότι αμφισβητείται η επιστημονική της θεμελίωση. Το ζήτημα της θεμελίωσης της παιδαγωγικής ως επιστήμη έχει λυθεί οριστικά. Όμως, επιστήμες που έχουν παρεμφερές αντικείμενο, ασχολούνται δηλαδή με τον άνθρωπο και τα προβλήματά του, έχουν άμεση σχέση με την παιδαγωγική. Η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Ιατρική και οι επιμέρους κλάδοι τους είναι οι πιο χαρακτηριστικές από αυτές. Τα πορίσματά τους συνεπικουρούν στο έργο της Επιστήμης της Αγωγής για την μελέτη του υποκειμένου της αγωγής, που είναι ο άνθρωπος σε όλες τις φάσεις τη ζωής του. Οι παιδαγωγοί, λοιπόν, οφείλουν να ενημερώνονται πάνω στα νεότερα δεδομένα των επιστημών αυτών και να αντλούν τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν το έργο της αγωγής αποδοτικότερο.

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι παρακάτω παρατηρήσεις:

Η πεμπτουσία της παιδαγωγικής ενέργειας είναι η αγάπη του παιδαγωγού προς το υποκείμενο της αγωγής. Είναι η βάση πάνω στην οποία πρέπει να στηρίζει το έργο του κάθε παιδαγωγός. Η παιδαγωγική αγάπη εκφράζεται μέσα από το ζήλο για το παιδαγωγικό έργο και τη συνεχή απόπειρα βελτίωσής του. Όλη η προσπάθεια γύρω από τη μελέτη του φαινομένου της αγωγής, είναι στην ουσία μια προσπάθεια να διοχετευθεί προς τη σωστή κατεύθυνση η αγάπη αυτή. Έτσι, επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα, που είναι η ατομική εξύψωση του ανθρώπου ταυτόχρονα προς τη συνειδητοποίησή του ως μέλος μιας κοινωνίας.

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από το ιδεώδες του ανθρώπου που έχει πλανά μόνρφωση, ενώ ταυτόχρονα έχει εξειδικευθεί σε κάποιον τομέα. Είναι ενήμερος για τις εξελίξεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας, έχει αναπτύξει ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες, που αφορούν στο προσωπικό, επαγγελματικό, οικογενειακό, κοινωνικό επίπεδο. Οι απαιτήσεις, λοιπόν, είναι πολλές. Από την άλλη, οι ρίζες της μόνρφωσης, όπως επισήμανε ο Αριστοτέλης, ήδη από την αρχαία εποχή, είναι σίγουρα πικρές (*Παιδείας αἱ μὲν ρίζαι πικραὶ, οἱ δὲ καρποὶ γλυκεῖς*). Απαιτείται κόπος, προσπάθεια και θέληση για την κατάκτηση του ιδεώδους της αγωγής. Επιδίωξη της αγωγής πρέπει να είναι ο εφοδιασμός του ανθρώπου με τα προσόντα που χρειάζεται, ώστε να αναχθεί σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις πολύπλευρες απαιτήσεις της κοινωνίας της εποχής μας, χωρίς να μεταβληθεί σε άψυχο άτομο, χωρίς αισθήματα και διαθέσεις, χωρίς βούληση και κριτική ικανότητα. Απαιτείται πολύ προσοχή από τους φορείς και παράγοντες αγωγής, ώστε να επιτευχθεί μια ανθρωπινότερη κοινωνία. Αυτός πρέπει να είναι ο απώτερος σκοπός της Επιστήμης της Αγωγής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΕΡΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΑΡΧΑΙΟΙ ΧΡΟΝΟΙ



Ησίοδος

Φημισμένος εκπρόσωπος του διδακτικού έπους. Γεννήθηκε στην Άσκρα της Βοιωτίας μεταξύ του 8^{ου} αιώνα π.Χ. και του 7^{ου} αιώνα π.Χ. Για τη ζωή του δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες. Ξέρουμε μόνον, από τις αναφορές στα έργα του, πως ήταν, κατά πάσα, πιθανότητα γεωργός και πως είχε κτηματικές διαφορές με τον αδελφό του Πέρση. Πέρασε όλη του ζωή στην Άσκρα. Από τα έργα του ξεχωρίζουν η «Θεογονία» και το «Έργα και Ημέραι». Στη «Θεογονία» περιγράφει τη γενεαλογική ιστορία των θεών και την εξελικτική πορεία του κόσμου και στο «Έργα και Ημέραι» εκφράζει την αγάπη του για την εργασία και την πεποίθησή του ότι μόνο αυτή οδηγεί στην κατάκτηση της αρετής και της δικαιοσύνης. Υπήρξε πηγή έμπνευσης για τον Σόλωνα, τον Αισχύλο, τον Πίνδαρο και τον Βιργίλιο.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).

Λυκούργος

Σπαρτιάτης νομοθέτης στον οποίο αποδίδετε η νομοθεσία της αρχαίας Σπάρτης. Ελάχιστα πράγματα είναι γνωστά γι' αυτόν. Η παράδοση αναφέρει ότι υπήρξε βασιλιάς ή επίτροπος βασιλιά τον 12ο π.Χ. αι. ή την εποχή της ίδρυσης των Ολυμπιακών Αγώνων (776 π.Χ.). Ταξίδεψε σε πολλές χώρες και οι νόμοι του δόθηκαν από το μαντείο των Δελφών. Υποχρέωσε τους Σπαρτιάτες να του ορκιστούν ότι θα τηρούν τους νόμους του μέχρι την επιστροφή του και φεύγοντας από τη Σπάρτη, πέθανε από εκούσια αστία στη Φωκίδα ή την Κρήτη.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).



Σόλων (639-559 π.Χ.)

Μεγάλος νομοθέτης και ένας από τους σοφούς της αρχαίας Ελλάδας. Έζησε από το 630 π.Χ. έως το 560 π.Χ. στην Αθήνα. Ως νομοθέτης έκανε ριζικές μεταρρυθμίσεις: κατάργησε τη δουλεία, απαγόρευσε την υποθήκη του σώματος στην δανειοδότηση, ενίσχυσε το εμπόριο και διαίρεσε - ανάλογα με τα εισοδήματά τους- τους πολίτες σε τέσσερις τάξεις (πεντακοσιομέδιμνους, υπεείς, ζευγίτες, θήτες). Ως ποιητής ασχολήθηκε με την πατριωτική και παραινετική ποίηση.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).



Πίνδαρος (521-441 π.Χ)

Αρχαίος Έλληνας λυρικός ποιητής. (πιθανόν 518 π.Χ. Βοιωτία, πιθανόν 438 π.Χ. Άργος). Σπούδασε στην Αθήνα. όπου κέρδισε διθυραμβική νίκη στα 497/6 π.Χ. Από νωρίς εξασφάλισε παραγγελίες για συνθέσεις από αριστοκρατικές οικογένειες της Θεσσαλίας, της Σικελίας και της Αθήνας. Επισκέφτηκε τις αυλές του Ιέρωνα στις Συρακούσες και του Θήρωνα στον Ακράγαντα το 476 π.Χ. Έργα του που σώζονται είναι τέσσερα βιβλία με επινίκες "Ωδές", "Ολυμπιονικοί", «Πυθιόνικοι», «Νεμεόνικοι» και "Ισθμιόνικοι". Έγραψε επίσης βιβλία με εγκώμια, ύμνους, παιάνες, θρήνους, διθυράμβους, υπορχήματα προσόδια και

παρθένεια, τα οποία είτε χάθηκαν είτε σώζονται αποσπασματικά.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).

Θέογνις (560-500 π.Χ.)

Έλληνας ποιητής, γνωμικός, ελεγειοποιός από τα Μέγαρα. Αριστοκρατικός στην καταγωγή, εξορίστηκε από τους δημοκρατικούς όταν εγκαθιδρύθηκαν στα Μέγαρα. Περίοδευσε στη Σικελία, στη Βοιωτία, στην Εύβοια και στη Σπάρτη. Παντού τον δέχονταν με τιμές. Όμως πουθενά δεν ένιωθε χαρά, γι' αυτό ξαναγύρισε στα Μέγαρα. Δέχτηκε τη νέα κατάσταση, χωρίς να αλλάξει τα αντιδημοκρατικά του φρονήματα.

Έγραψε ελεγείες και παραινετικές υποθήκες (συμβουλές). Στον πλούτο των γνωμικών του ξεπερνούσε το Σόλωνα, όμως τα γνωμικά του έχουν εμπάθεια, ενώ του Σόλωνα είναι ήρεμα. Από τα έργα του σώθηκε μια συλλογή από δύο βιβλία με 700 περίπου συνοδικά ελεγειακά δίστιχα με πολιτικά και ερωτικά θέματα. Η ποιησή του είχε διδακτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα και γι' αυτό διδασκόταν στα σχολεία.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).



Πυθαγόρας (570-496 π.Χ)

Σπουδαίος Έλληνας μαθηματικός και φιλόσοφος. Γεννήθηκε το 580 π.Χ. στη Σάμο και πέθανε το 490 π.Χ. στον Κρότωνα της Κάτω Ιταλίας. Εγκατέλειψε τη Σάμο μετά τη σύγκρουσή του με τον τύραννο Πολυκράτη και πήγε στον Κρότωνα, όπου ίδρυσε τον Πυθαγόρειο Σύλλογο, μια φημισμένη σχολή με πολιτικό και θρησκευτικό χαρακτήρα. Δίδασκε τη σωφροσύνη, τη δικαιοσύνη και την εγκράτεια. Ασχολήθηκε με την αριθμητική, τη γεωμετρία και την αστρονομία και θεμελίωσε την μαθηματική επιστήμη με το πυθαγόρειο θεώρημα: «σε κάθε ορθογώνιο τρίγωνο το άθροισμα των

τετραγώνων των κάθετων πλευρών είναι ίσο με το τετράγωνο της υποτεινουσας και με τον πυθαγόρειο πίνακα : «είναι πίνακας πολλαπλασιασμών με τους εννιά μονοψήφιους αριθμούς, η γνωστή προπαίδεια». Το γινόμενο δύο αριθμών από αυτόν τον πίνακα είναι ο αριθμός που υπάρχει στο σημείο διασταύρωσης της οριζόντιας και της κάθετης σειράς των αριθμών.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).



Σωκράτης (470-399 π.Χ.)

Σπουδαίος Αθηναίος φιλόσοφος. Έζησε από το 469 π.Χ. έως το 399 π.Χ. Στη ζωή του υπήρξε υπόδειγμα ηθικής αγνότητας, δικαιοσύνης και ευσέβειας. Μελέτησε φυσική και φιλοσοφία και διδασκεύετο χωρίς να αμείβεται για τη διδασκαλία του. Χρησιμοποιούσε πάντα το διάλογο και προσποιούμενος άγνοια του θέματος καθοδηγούσε τους συνομιλητές του στο να καταλάβουν από μόνοι τους ότι δεν γνώριζαν τίποτε τόσο καλά όσο νόμιζαν. Κέρδισε την αγάπη από τους απλούς ανθρώπους και το μίσος από τους περήφανους και φαντασμένους, των οποίων υπήρξε αυστηρός κριτής. Γι' αυτό κατηγορήθηκε ως διαφθορέας και καταδικάστηκε σε θάνατο. Πέθανε ένα μήνα μετά την καταδίκη του, πίνοντας το κώνειο.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).



Πλάτων (427-347 π.Χ.)

Έλληνας φιλόσοφος (Αθήνα 428-347 π.Χ.). Από αριστοκρατική οικογένεια, υπήρξε μαθητής του Σωκράτη και όταν ο τελευταίος πέθανε έφυγε στην αυλή του Διονύσιου του Πρεσβύτερου, τύραννου των Συρακούσων. Αναγκάστηκε να απομακρυνθεί, και από εκεί, και έτσι ίδρυσε το 387 στην Αθήνα την Ακαδημία. Άλλες δύο φορές πήγε στις Συρακούσες (367 και 361), όπου προσπάθησε μάταια να εφαρμόσει στην πράξη τις πολιτικές του ιδέες. Το έργο του Πλάτωνα, περιλαμβάνει 34 διαλόγους, που διαιρούνται σε 4 ομάδες. Ανάμεσα στους κυριότερους είναι:

Απολογία του Σωκράτη, Κρίτων, Μένων, Πολιτεία (σε 10 βιβλία), Φαίδρος, Συμπόσιο, Φαίδων, Παρμενίδης, Τιμαίος, Νόμοι. Σ' αυτά τα έργα προστίθενται και 13 επιστολές. Στους πρώτους διαλόγους αντιμετώπισε προβλήματα ηθικής, που αφορούν την κατάκτηση της αρετής, που ορίζεται ως σοφία και συνεπώς είναι διδακτέα. Σε αντίθεση με τους Σοφιστές, ο Πλάτων έθεσε ως θεμέλιο του είναι και του γνωρίζειν τις ιδέες, που είναι καθαρές ουσίες και τοποθετούνται σε υπερουράνια στρώματα. Ταξινομούνται δε ιεραρχικά, με ύψιστη ιδέα εκείνη του Καλού. Η πολιτική για τον Πλάτωνα είναι η πραγμάτωση της δικαιοσύνης και η εκπαίδευση των πολιτών, η οργάνωση των οποίων πρέπει να βασίζεται στη διαίρεση των τάξεων (φιλόσοφοι, πολεμιστές, τεχνίτες).

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).

Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.)

Σπουδαίος Έλληνας φιλόσοφος (384π.Χ.-322π.Χ.). Υπήρξε μαθητής του Πλάτωνα και ίδρυσε τη δική του σχολή, την «Περιπατητική». Ονομάστηκε έτσι γιατί η διδασκαλία γινόταν περπατώντας. Πίστευε στην αντικειμενική πραγματικότητα και τον εξωτερικό κόσμο και άφησε πίσω του ένα πλούσιο επιστημονικό έργο: τα «Λογικά» με νόμους για την ορθή νόηση, τα «Φυσικά» με νόμους για τη φυσική και τη φυτολογία, τα «Μετά τα Φυσικά» που ασχολούνται με τις αρχές των όντων, τα «Ηθικά» και τα «Τεχνικά» που ασχολούνται με την τεχνική του αρχαίου δράματος και τα «Πολιτικά» που έχουν κοινωνιολογικό και πολιτικό περιεχόμενο.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).



Ισοκράτης (436-338 π.Χ.)

Γεννήθηκε το 436 π.Χ. από εύπορη οικογένεια στην Αθήνα. Διδάχτηκε από τον Πρόδικο, τον Γοργία (στη Σικελία), τον Τεισία και τον Θηραμένη, ενώ γνώριζε προσωπικά τον Σωκράτη. Αφού δούλεψε ως λογογράφος (συγγραφέας λόγων για λογαριασμό τρίτων επί πληρωμή) άνοιξε μια σχολή ρητορικής γύρω στα 393. Ανάμεσα στους μαθητές του ήταν οι ιστορικοί Έφορος και Θεόπομπος και οι ρήτορες Υπερείδης και Ισαίος. Δεν ήταν ποτέ ενεργά ρήτορας ή πολιτικός, αλλά δημοσίευσε τους περισσότερους λόγους του σε φυλλάδια. Πέθανε από θηληματική αστία το 338. Λίγες μέρες μετά τη μάχη της Χαιρώνειας από τη λήψη του για την καταστροφή της πατρίδας του ο Διονύσιος ο Αλικαρνασσεύς δέχεται εικοσιπέντε λόγους του σαν γνήσιους, σώζονται εικοσένες: Λογογραφικοί, Εγκώμια, Παιδαγωγικοί ("Κατά των σοφιστών" (329), Πολιτικοί ("Πανηγυρικός" το 380 όπου ζητεί εκστρατεία εναντίον της Περσίας, "Πλαταϊκός" για την καταστροφή των Πλαταιών το 373, "Περί Ειρήνης" (355), "Φίλιππος" (346), "Παναθηναϊκός" -ολοκληρώθηκε το 339, επιχειρεί μια σύγκριση της Αθήνας και της Σπάρτης, κ.ά.). Σώζονται ακόμα εννιά "Επιστολές" του και ένα εγχειρίδιο ρητορικής, τα αποσπάσματα του οποίου είναι αμφίβολης γνησιότητας.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).

ΡΩΜΑΪΚΟΙ ΧΡΟΝΟΙ

Πλούταρχος (47-127 π.Χ.)

Έλληνας συγγραφέας (π.46-π125). Από το 95 και μετά ήταν άρχων-ιερέας στην πατρίδα του Χαιρώνεια και στο ναό Απόλλωνα στους Δελφούς, μέχρι το θάνατο του. Έγραψε πολυάριθμες θρησκευτικές πραγματείες, καθώς επίσης και φιλοσοφικά, ηθικά και λογοτεχνικά δοκίμια, συγκεντρωμένα υπό τον τίτλο "Ηθικά". Είναι ο συγγραφέας των γνωστότατων "Βίοι παράλληλοι", το πιο διάσημο έργο του που αντιπροσωπεύει την σπουδαιότερη προσπάθεια σύζευξης του Ελληνικού και του Ρωμαϊκού πολιτισμού. Πρόκειται για 22 ζεύγη βιογραφιών και κάθε ζεύγος αποτελείται από την εξιστόρηση της ζωής ενός Έλληνα και ενός Ρωμαίου, ενώ υπάρχουν και 4 απομονωμένες βιογραφίες. Οι συγγένειες κάθε ζεύγους εξετάζονται στον πρόλογο και οι διαφορές στον επίλογο. Το κριτήριο που ακολουθείται στις βιογραφίες είναι το χρονολογικό.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).

BYZANTINOI ΧΡΟΝΟΙ

Ψελλός Μιχαήλ (1018-1078)

Βυζαντινός λόγιος και φιλόσοφος, από τις μεγαλύτερες πνευματικές μορφές του Βυζαντίου. Γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1018 και πέθανε το 1078. Το πραγματικό του όνομα ήταν Κωνσταντίνος, αλλά πήρε το όνομα Μιχαήλ, όταν έγινε μοναχός. Η πολυμαθειά του είχε ως αποτέλεσμα να έχει μεγάλο κύρος στους κύκλους της αυτοκρατορικής αυλής. Έγραψε έργα θεολογικού, φιλολογικού και αστρονομικού περιεχομένου. Σαν πολιτικός έφτασε μέχρι το αξίωμα του πρωθυπουργού. Υπήρξε από τους βασικότερους συντελεστές της αναγέννησης των γραμμάτων στα χρόνια των Κομνηνών.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia, Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. (1991). Τόμ. 9. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

Πλήθων-Γεμιστός Γεώργιος (περ. 1360-1452)

Φιλόσοφος, από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Βυζαντινής Φιλοσοφίας. Γεννήθηκε το 1360 στην Κωνσταντινούπολη και πέθανε το 1452 στο Μυστρά. Τα έργα του διακρίνονται σε φιλοσοφικά και πολιτικοκοινωνικά. Υπήρξε πολυμαθής προσωπικότητα, με σπουδές στη φιλοσοφία, φιλολογία, μουσική, θεολογία, μαθηματικά, αστρονομία και νομική. Θεωρείται ο εισηγητής του πλατωνισμού στην Ιταλία και ο εμπνευστής της ίδρυσης της Πλατωνικής Ακαδημίας στη Φλωρεντία. Ο Πλήθων έβλεπε στην αναγέννηση της Ελληνικής παράδοσης το όπλο εκείνο που θα έσωζε το Βυζάντιο από την καταστροφή. Προσπάθησε να πείσει τον αυτοκράτορα να εγκαταλείψει τον επίσημο τίτλο του "Βασιλεύς των Ρωμαίων", και να λάβει τον τίτλο "Βασιλεύς των Ελλήνων", γιατί θεωρούσε, πως η επίκληση και μόνο του τίτλου αυτού θα έφθανε για να εξασφαλίσει τη σωτηρία των ελεύθερων Ελλήνων και των σκλαβωμένων αδελφών τους. Ο Πλήθων πρότεινε στο Μανουήλ Β' ένα πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων για την αναγέννηση της Ελλάδας. Όλα αυτά όμως επί ματαίω.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia).

ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΙ ΤΟΥ ΓΕΝΟΥΣ

Κοραΐς Αδαμάντιος (1743-1833)



Διδάσκαλος τους Γένους, που γεννήθηκε στη Σμύρνη και πέθανε στο Παρίσι. Εξέδωσε έργα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, όπως επίσης και πολλά δικά του, πατριωτικά και πολιτικά. Προσπάθησε να διδάξει την κλασσική παιδεία, με διάφορα παιδαγωγικά συστήματα. Στο γλωσσικό ζήτημα ακολούθησε τη μέση οδό: ανάμεσα σε αρχαϊκή διάλεκτο και δημοτική. Πολέμησε μ' όλες του τις δυνάμεις για την απελευθέρωση της πατρίδας.

(Πηγή: Εγκυκλοπαιδεία Τομή – Interactive Multimedia).

Βούλγαρης Ευγένιος (1716-1806)



Διδάσκαλος του Γένους. Γεννήθηκε στην Κέρκυρα και πέθανε στην Πετρούπολη. Θεωρείται ο πιο μορφωμένος Έλληνας του 18ου αι. μετά τον Κοραή. Ανάμεσα στις γνώσεις του αναφέρονται η αρχαία ελληνική, λατινική και εβραϊκή φιλολογία, η θεολογία, οι θετικές επιστήμες, η νεώτερη φιλοσοφία και ξένες γλώσσες. Οι φιλελεύθερες ιδέες του προετοίμασαν το έδαφος για τον ελληνικό διαφωτισμό.

Το συγγραφικό του έργο υπήρξε πλούσιο. Έγραψε πραγματείες (νομικές, ιστορικές, θεολογικές, γραμματικές, γλωσσικές, αστρονομικές, πολιτικές, μαθηματικές και αρχαιολογικές), εγχειρίδια λογικής, μαθηματικών και μεταφυσικής, ποιήματα, λόγους και εκατοντάδες επιστολές.

(Πηγή: Εγκυκλοπαιδεία Τομή – Interactive Multimedia).

Μοισιόδαξ Ιώσηπος (1730/35-1800)

Διδάσκαλος του Γένους και παιδαγωγός της εποχής του ελληνικού Διαφωτισμού. Γεννήθηκε στην Τσερναβόδα της Ρουμανίας και πέθανε στο Βουκουρέστι. Χειροτονήθηκε διάκος και αλλάζει το όνομά του από Ιωάννης σε Ιώσηπος, μόλις τελειώνει τις σπουδές του. Το 1757 γίνεται μαθητής του Βούλγαρη στην Αθωνιάδα Σχολή. Το 1760 σπουδάζει φιλοσοφία, μαθηματικά και φυσική στη Πάντοβα. Το 1765 γυρίζει στη Βλαχία και διευθύνει την Αυθεντική Σχολή στο Ιάσιο. Για τις ανακαινιστικές του μεθόδους στη διδασκαλία και την αναμόρφωση του προγράμματος, με την εισαγωγή της φυσικής και των μαθηματικών ξεσηκώνει τη λυσσαλέα αντίδραση των συντηρητικών, που ήταν προσκολλημένοι στη σχολαστικά γραμματική διδασκαλία και τα θρησκευτικά. Αναγκάζεται από τις επιθέσεις τους και τη φυματίωση, που τον ταλαιπωρεί, να παραιτηθεί. Άρρωστος και πικραμένος περιπλανιέται ανάμεσα σε Βουκουρέστι, Τεργέστη και Βιέννη. Μεταξύ άλλων έγραψε τα εξής: *Περί παιδων αγωγής ή παιδαγωγία, Απολογία, Ηθική Φιλοσοφία*.

(Πηγή: Εγκυκλοπαιδεία Υδρία, (1985). Τόμ. 8. Αθήνα: Αξιοτέλλης Ε.Π.Ε.).

Κοσμάς ο Αιτωλός (1714-1779)

Διδάσκαλος του Γένους και Άγιος της Ορθόδοξης Χριστιανικής θρησκείας. Γεννήθηκε στο Δένδρο της Αιτωλίας το 1714 και πέθανε στην Καλικόνταση το 1779. Το κήρυγμά του είχε μεγάλη απήχηση στον λαό. Η γλώσσα του ήταν απλή και το ύφος του λιτό και απλοϊκό. Αντλούσε τα θέματα των κηρυγμάτων του από την επικαιρότητα, τις κοινωνικές συνθήκες και τη σκληρή ζωή των υπόδουλων Ελλήνων. Ίδρυσε πολλά σχολεία και παρακινούσε τους χωρικούς να μορφώνουν τα παιδιά τους. Αναγνωρίστηκε ως Άγιος το 1961. Η μνήμη του τιμάται στις 24 Αυγούστου. (Πηγή: Εγκυκλοπαιδεία Τομή – Interactive Multimedia).

ΕΥΡΩΠΑΙΟΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Rousseau Jean Jacques (1712-1778)

Γαλλόφωνος ελβετός φιλόσοφος, που γεννήθηκε το 1712 και πέθανε το 1778. Διαφωτιστής στην κριτική των πολιτισμικών αξιών και στην κοινωνική οργάνωση της εποχής του στο όνομα της βασικής ισότητας όλων των ανθρώπων, πρόδρομος του ρομαντισμού όσον αφορά στη διεκδίκηση του αυθορμητισμού των συναισθημάτων εναντίον της λογικής, έθεσε τις βάσεις της μοντέρνας δημοκρατίας. Πεισμένος για την καλή φύση του χαρακτήρα των ανθρώπων, ήταν ο θεωρητικός της ύπαρξης ενός κράτους που θα σέβεται τις ανάγκες και τις ελευθερίες των ατόμων, βασισμένο στο κοινωνικό συμβόλαιο με το οποίο κάθε άτομο παραμερίζει

τα δικαιώματά του προς όφελος του κοινωνικού συνόλου που έχει τη νομοθετική εξουσία και μπορεί να ανακαλέσει την εξουσιοδότηση που χορηγήθηκε στους κυβερνήτες. Στην παιδαγωγία θεωρούσε την εκπαίδευση ως αυτόνομη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού που αφήνεται ελεύθερο να εκδηλώσει το χαρακτήρα του. Στο Παρίσι συνεργάστηκε με τους εγκυκλοπαιδιστές.

Έργα του: *Διάλογος περί της προέλευσης των θεμελίων της ανισότητας μεταξύ των ανθρώπων*, *Κοινωνικό Συμβόλαιο*, *Εξομολογήσεις* (αυτοβιογραφία). Εκλεκτικό πνεύμα, ο Ρουσό ασχολήθηκε και με τη μουσική. Συνέθεσε την όπερα-μπαλέτο *Les Muses galantes* και το ιντερλούδιο *Le Devin du village*. (Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia)



Pestalozzi Johann Heinrich (1746-1827)

Περιφημος Ελβετός παιδαγωγός. Γεννήθηκε στη Ζυρίχη και πέθανε στο Μπρουγκ. Σπούδασε Θεολογία, Δίκαιο και Αγροτική Οικονομία. Ο Pestalozzi αφοσιώθηκε στα παιδιά με το σώμα και την ψυχή του. Εργαζόταν μέρα και νύχτα με μια απίστευτη θέρμη.

Το 1775, στο Νιουχόφ ίδρυσε σχολείο για τα φτωχά παιδιά, που περιπλανιόνταν στους δρόμους, σε άθλια σωματική και ηθική κατάσταση και αλήτευαν. Μετά το κλείσιμο του σχολείου, το 1780, και για 18 χρόνια επεδίωξε να βοηθήσει το λαό με τα γραπτά του. Το 1798 ανέλαβε τη διεύθυνση ενός ορφανοτροφείου στη Σταν, όπου συγκεντρώθηκαν τα ορφανά, που έχασαν του γονείς τους κατά την εισβολή των γαλλικών στρατευμάτων στην πόλη. Το 1805 ίδρυσε στο Υβερντον ένα ινστιτούτο που έγινε πρότυπο των σύγχρονων δημοτικών σχολείων. Η φήμη του σχολείου απλώθηκε σε όλες τις χώρες. Τελικά το ινστιτούτο έκλεισε το 1825 από έλλειψη πόρων. Αποσύρθηκε στο Νιούχοφ, όπου και πέθανε σε ηλικία 81 ετών.

Από τα πιο σημαντικά έργα του είναι:

- *Λεονάρδος και Γερτρούδη*, 1780
- *Βραδυνή ώρα ενός ερημίτη*, 1780
- *Ερευνες για την πορεία της φύσης στην εξέλιξη του ανθρώπινου γένους*, 1797
- *Πώς η Γερτρούδη διδάσκει τα παιδιά της*, 1801
- *Το κύκνειο άσμα*, 1826, που θεωρείται ως η παιδαγωγική διαθήκη του.

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia, Εγκυκλοπαίδεια Υδρία, (1985). Τόμ. 9. Αθήνα: Αξιώτελλης Ε.Π.Ε.) .

Herbert Johann Friedrich (1776-1841)



Ο Herbert καταλαμβάνει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις παιδαγωγικές μεγαλοφυΐες. Γεννήθηκε και πέθανε στη Γερμανία. Μετά τις εγκύκλιες φοίτησε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ιένας τρία χρόνια. Μετά το πέρας των σπουδών του δίδαξε ως υφηγητής και στη συνέχεια ως καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Γοττιγγης, αλλά μετά από ένα σύντομο χρονικό διάστημα προσκλήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Καινιξβέργης ως καθηγητής της Φιλοσοφίας στην έδρα του Καντίου (1809). Στο Πανεπιστήμιο αυτό δίδαξε 24 χρόνια και μετά επανήλθε στη Γοττιγγη ως καθηγητής του

Πανεπιστημίου, όπου και πέθανε σε ηλικία 65 ετών.

Ο Herbert ήταν βαθύς λάτρης του αρχαίου ελληνικού πνεύματος και ασχολήθηκε, νέος ακόμα, με τη σπουδή των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων. Η επιθυμία του να ασχοληθεί και στην πράξη με θέματα αγωγής, τον οδήγησε να εκμεταλλευθεί την ευκαιρία, που του δόθηκε, να γίνει οικοδιδάσκαλος. Είχε την ευκαιρία να αναπτύξει γνωριμία με τον περίφημο παιδαγωγό Pestalozzi. Η επιστημονική του δραστηριότητα εστιάζεται στην προσπάθειά του για την επιστημονική θεμελίωση της Παιδαγωγικής. Περίφημα είναι τα ερβαρτιανά τυπικά στάδια διδασκαλίας.

Σημαντικότερα έργα του είναι:

- *Γενική Παιδαγωγική (Allgemeine Pädagogik)*, 1806, που θεωρείται το πρώτο συστηματικό επιστημονικό σύγγραμμα στην περιοχή της παιδαγωγικής.
- *Γενική Πρακτική Φιλοσοφία (Allgemeine Praktische Philosophie)*, 1808
- *Εγχειρίδιο της Ψυχολογίας (Lehrbuch zur Psychologie)*, 1819
- *Σύστημα της Ψυχολογίας (System der Psychologie)*, 1824
- *Σκιαγράφημα παραδόσεων στην Παιδαγωγική (Umriss der Pädagogischen Vorlesungen)*, 1835

(Πηγή: Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής*. Τόμ. Α'. Αθήνα).

Dewey John (1859-1952)



Κύριος θεμελιωτής της αμερικανικής μορφής του Σχολείου Εργασίας. Μετά τις εγκύκλιες σπουδές του, συνέχισε τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο John Hopkins. Στην αρχή σπούδασε φιλοσοφία. Το 1884 αναγορεύτηκε διδάκτορας της φιλοσοφίας. Λίγο αργότερα υφηγητής και στη συνέχεια καθηγητής της φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Michigan. Το 1894 δέχτηκε την πρόσκληση να καταλάβει την έδρα της Φιλοσοφίας στο Chicago. Η αποδοχή εκ μέρους του της έδρας αυτής έγινε κυρίως, γιατί εμπεριείχε στο γνωστικό της περιεχόμενο και την παιδαγωγική. Την επιστήμη που είχε επιπλέον αποσπάσει πλήρως και αποκλειστικώς το επιστημονικό

του ενδιαφέρον. Το 1886, βοηθούμενος και από τη σύζυγό του-συνεργάτιδά του, ίδρυσε και έθεσε σε λειτουργία το πρώτο σχολείο-εργαστήριο, στο Πανεπιστήμιο του Chicago. Το 1904 έγινε καθηγητής της φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Columbia της Νέας Υόρκης.

Η συγγραφική του εργασία υπήρξε πλούσια. Ανάμεσα στα έργα του, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την παιδαγωγική είναι:

- *Το ενδιαφέρον σε σχέση με τη βούληση (Interest as related to will)*, 1896
- *Το παιδαγωγικό μου πιστεύω (My pedagogic creed)*, 1897
- *Το σχολείο και η κοινωνία (The school and the society)*, 1899
- *Πώς σκεπτόμαστε (How we think)*, 1910
- *Διαφέρον και προσπάθεια στην αγωγή (Interest and effort in education)*, 1913
- *Δημοκρατία και αγωγή (Democracy and education)*, 1919
- *Ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά (Human nature and conduct)*, 1922
- *Εμπειρία και φύση (Experience and nature)*, 1925
- *Πείρα και αγωγή (Experience and education)*

(Πηγή: Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής*. Τόμ. Α'. Αθήνα).



Kerschensteiner Georg (1854-1932)

Γεννήθηκε στο Μόναχο της Γερμανίας. Μετά τις εγκύκλιες σπουδές του σπούδασε Παιδαγωγικά και άρχισε την επιστημονική και επαγγελματική του σταδιοδρομία ως διδάσκαλος. Συγχρόνως όμως συνέχιζε τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου. Έγινε πτυχιούχος των φυσικομαθηματικών επιστημών και εργάστηκε σε διάφορα γυμνάσια και σε εμπορικές σχολές ως καθηγητής. Το 1895 κατέλαβε θέση εκπαιδευτικού συμβούλου και του βασιλικού εφόρου στα σχολεία της Βαυαρίας. Το 1918 έγινε η εκλογή του σε καθηγητή στην έδρα της *Θεωρίας και Οργανώσεως της Αγωγής* στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου.

Φιλομαθής και εργατικός, απέκτησε ευρύτατη επιστημονική κατάρτιση και διακρίθηκε για τη διδακτική, για τη διοικητική και την οργανωτική του πείρα στο χώρο της εκπαίδευσεως. Ταξίδεψε σε πόλεις της πατρίδας του και σε πολλές χώρες του εξωτερικού για να επισκεφτεί διάφορα παιδαγωγικά κέντρα, να γνωρίσει διαφόρους τύπους σχολείων και να παρακολουθήσει τις νέες τάσεις για την αγωγή. Η επίσκεψή του στις Η.Π.Α. του έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey και τον τρόπο οργανώσεως και λειτουργίας των σχολείων, που λειτουργούσαν κατά το πρότυπο του *σχολείου-εργαστηρίου* του. στον Pestalozzi αναφέρεται επίσης με πολύ θαυμασμό. Τον θεωρεί πρόδρομο του Νέου Σχολείου και θεμελιωτή της λαϊκής αγωγής.

Μερικά από τα έργα του έχουν μεταφραστεί στην ελληνική και έχουν εκδοθεί τα ακόλουθα έτη:

- *Το σχολείο του μέλλοντος, κ.κ.*
- *Η έννοια της αγωγής του πολίτη*, 1926
- *Ουσία και αξία της φυσιογνωστικής διδασκαλίας*, 1923

(Πηγή: Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής*. Τόμ. Α'. Αθήνα).



Montessori Maria (1870-1952)

Γεννήθηκε στο Κιαραβάλλε της επαρχίας Αγκόνα στην Ιταλία και πέθανε στο Νόορντβικ της Ολλανδίας. Στη Ρώμη σπούδασε ιατρική. Αναδείχθηκε στην πρώτη γυναίκα της Ιταλίας που πήρε Ακαδημαϊκό πτυχίο και αναγορεύτηκε στη θέση της Διδάκτωρ της Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου της Ρώμης. Από τη θέση αυτή ενδιαφέρθηκε για τα καθυστερημένα παιδιά, που την εποχή εκείνη τα αντιμετωπίζαν όπως του ψυχικά διαταραγμένους, έτσι ασχολήθηκε ειδικά με την παιδιατρική. Θεώρησε ότι η περίπτωση των καθυστερημένων είναι θέμα περισσότερο αγωγής παρά ιατρικής.

Πεπεισμένη ότι οι παλιές μέθοδοι δεν ήταν ικανές να δώσουν ικανοποιητικά αποτελέσματα, εφαρμόζει τις μεθόδους της και στα ομαλά παιδιά. Το 1907 ίδρυσε το *Σπίτι του Παιδιού* που στέγαζε παιδιά ηλικίας έως 6 ετών στη Ρώμη. Αυτό έγινε το παιδαγωγικό της εργαστήριο. Εκεί εξήγαγε τα παιδαγωγικά της συμπεράσματα, τα οποία οργάνωσε στη μέθοδό της, γνωστή παγκοσμίως ως, μοντεσσориανή μέθοδο. Η δραστηριότητά της επεκτάθηκε παντού στο εσωτερικό και στο εξωτερικό. Ίδρυσε το Κέντρο Παιδαγωγικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο για τους ξένους στην Περούτσια, την Εκκλησία των Μικρών στη Βαρκελώνη, ταξίδεψε στη Βόρεια Αμερική, τη Γερμανία, την Αγγλία, την Ισπανία, τις Κάτω Χώρες, τη Σουηδία, την Κίνα, τις Ινδίες και άλλες ανατολικές χώρες.

Από τα σπουδαιότερα έργα της είναι:

- *La casa dei Bambini dell' Istituto Romano dei Beni Stabili*, Ρώμη 1907
- *Παιδαγωγική Ανθρωπολογία (Anthropologia pedagogica)*, Μιλάνο 1910
- *Η αυτοεκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία (L'autoeducazione nelle scuole elementari)*, Ρώμη 1916
- *Educazione e pace*, Μιλάνο 1946

(Πηγή: Γιαγλή, Γ. (1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην Παιδαγωγική της Μ. Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, Νέα Παιδική και Σχολική Εγκυκλοπαίδεια «Ο Σύμβουλος των Νέων». Τόμ. Δ'. Αθήνα: Άτλας).

Decroly Ovide (1871-1932)



Βέλγος γιατρός και παιδαγωγός. Γεννήθηκε στο Renaix του Βελγίου. Μετά τις εγκύκλιες σπουδές του συνέχισε τις πανεπιστημιακές του σπουδές στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Γάνδης. Το 1901, ίδρυσε ένα λαϊκό ινστιτούτο για ειδικά παιδιά, στο οποίο άρχισε από το 1903 τους πειραματισμούς του για την ολική μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης αναγνώσεως. Την εποχή αυτή είχε την έμπνευση να δημιουργήσει και τα πρώτα παιδαγωγικά παιχνίδια. Στην επιστημονική παρατήρηση των μαθητών του χρησιμοποίησε τον κινηματογράφο. Το 1907, ίδρυσε ένα άλλο σχολείο για κανονικά παιδιά στην οδό Ermitage των Βρυξελλών, από όπου πήρε και

το όνομά του. Εδώ, έχει τη δυνατότητα να πειραματιστεί για πολλά θέματα όπως, για τα κέντρα ενδιαφέροντος, για την ολική μέθοδο διδασκαλίας της αναγνώσεως και της αριθμητικής, για την ατομικοποιημένη διδασκαλία, για την αυτοδιοίκηση του σχολείου κ.ά. Με τη συστηματική παρατήρηση, τον πειραματισμό και τις ακριβείς μετρήσεις των ψυχολογικών και παιδαγωγικών δεδομένων προωθεί την επιστημονική έρευνα και συμβάλλει στην ανάπτυξη των επισημών της αγωγής.

Ο Decroly παρουσιάζει καταπληκτική επιστημονική δραστηριότητα και γίνεται ταχύτατα μια διεθνή προσωπικότητα. Συμμετέχει σε διεθνή συνέδρια και προκαλεί το θαυμασμό για τις ρηξικέλευθες ψυχολογικές και παιδαγωγικές απόψεις του. Για την πολύτιμη συμβολή του στη Νέα Αγωγή τιμήθηκε με πολλές ακαδημαϊκές διακρίσεις. Η συγγραφική του παραγωγή πλησιάζει τα 200 βιβλία και μελετήματα, που έχουν μεταφραστεί σε πολλές ξένες γλώσσες.
(Πηγή: Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής*. Τόμ. Α'. Αθήνα).



Claparède Edouarde (1878-1940)

Θεωρείται ένας από τους κορυφαίους ψυχολόγους και παιδαγωγούς του γαλλόφωνου χώρου, αλλά και του ευρύτερου ευρωπαϊκού κατά τον 20ο αιώνα. Γεννήθηκε στη Γενεύη. Μετά την εγκύκλια μόρφωσή του, στράφηκε προς τις πανεπιστημιακές σπουδές. Το 1897 αναγορεύτηκε διδάκτορας της ιατρικής και από τότε άρχισε την επιστημονική του σταδιοδρομία. Το 1904, έγινε διευθυντής του εργαστηρίου της Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Γενεύης, το 1908 έκτακτος καθηγητής και το 1915 τακτικός στην έδρα της Ψυχολογίας. Το 1912, ίδρυσε τη *Σχολή των Επιστημών της Αγωγής*, στη Γενεύη. Την σχολή αυτή ονόμασε Ινστιτούτο J. J. Rousseau, με την ευκαιρία της συμπλήρωσης 200 χρόνων από τη γέννησή του. Στο ινστιτούτο αυτό ίδρυσε το 1913 νηπιαγωγείο και αργότερα δημοτικό σχολείο. Στα σχολεία αυτά έκανε πειραματικές έρευνες στην περιοχή της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Αναγορεύτηκε επίτιμος διδάκτορας σε πολλά πανεπιστήμια της Ευρώπης και της Αμερικής και είχε συχνή συμμετοχή σε διεθνή συνέδρια. Το συγγραφικό του έργο είναι πλούσιο.

(Πηγή: Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής*. Τόμ. Α'. Αθήνα).



Piaget Jean (1896-1980)

Περίφημος Ελβετός ψυχολόγος. Ήταν ταυτόχρονα παιδαγωγός, βιολόγος, φιλόσοφος και κυρίως γενετικός επιστημολόγος. Έχει ακόμα διερευνήσει σε βάθος τομείς διαφορετικούς μεταξύ τους, όπως είναι η λογική, τα μαθηματικά και η κοινωνιολογία.

Τις έρευνές του αρχίζει στα ψυχολογικά εργαστήρια του πανεπιστημίου της Ζυρίχης. Από εκεί τις μεταφέρει στο πειραματικό εργαστήριο του Binet στο Παρίσι. Συνεργάζεται ιδιαίτερα με το Simon, που είναι ένας από τους στενούς φίλους και συνεργάτες του Binet. Από την περίοδο αυτή ασχολείται συστηματικά με το γνωσιολογικό πρόβλημα. Για την επιστημονική τεκμηρίωση του θέματος αυτού ξεκινά τις έρευνές του για την ανάπτυξη της παιδικής νοημοσύνης. Το πρώτο επιστημονικό υλικό του συγκεντρώνει με τις παρατηρήσεις του, κυρίως στα τρία παιδιά του, για τη μελέτη της παιδικής νοημοσύνης και των παραμέτρων, από τις οποίες επηρεάζεται.

Ο Piaget είναι προσωπικότητα με διεθνή αναγνώριση και έχει τύχει πολλών επιστημονικών διακρίσεων. Έχει γράψει πολλές και ενδιαφέρουσες επιστημονικές εργασίες, που βασίζονται κυρίως στη εξελικτική διαδικασία της ανάπτυξης των διαφόρων συνόλων της γνώσης.

(Πηγή: Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής*. Τόμ. Α'. Αθήνα).

ΕΛΛΗΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ



Δελμούζος Αλέξανδρος (1880-1956)

Έλληνας εκπαιδευτικός και μεταρρυθμιστής, ο οποίος γεννήθηκε στην Άμφισσα το 1880 και πέθανε στην Αθήνα το 1956. Αρχικά, μετά από παρότρυνση των γονέων του, στράφηκε προς τα μαθηματικά. Αργότερα όμως, τον κέρδισε οι θεωρητικές σπουδές και γράφεται στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αφότου αποπεράτωσε τις σπουδές του σ' αυτήν, πήγε για μεταπτυχιακά στη Λειψία αρχικά και στην Ιένα αργότερα. Φύση ανήσυχη με έφεση για μάθηση, αλλά και κάτι τον οδηγούσε στο διδασκαλικό επάγγελμα, που ο ίδιος το εξύψωσε σε λειτούργημα. Δούλεψε από το 1908 μέχρι το 1911 στο Παρθεναγωγείο Βόλου. Οι παιδαγωγικές του αντιλήψεις, τις οποίες εφάρμοσε οδήγησαν σε διακοπή της λειτουργίας του Παρθεναγωγείου και τον ίδιο στο δικαστήριο με την κατηγορία της αθεΐας, προσβολής των ηθών και ανατρεπτικών ενεργειών. Για τις κατηγορίες αυτές κυρώθηκε αθώος. Είναι συνιδρυτής του «Εκπαιδευτικού Ομίλου». Διορίζεται ανώτατος επόπτης της δημοτικής εκπαίδευσης (1917-1920) και διευθυντής του Μαράσλειου Διδασκαλείου (1923-1926). Τέλος εκλέχτηκε καθηγητής παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (1929-1934 και 1936-1938).

Από το πλούσιο συγγραφικό έργο του, εκτός από πολλές μελέτες και άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά, ξεχωρίζουν τα ακόλουθα βιβλία του:

- *Σαν παραμύθι*, Αθήνα 1911
- *Μαράσλειο και Ζωή*, Αθήνα 1925
- *Δημοτικισμός και παιδεία*, Αθήνα 1926
- *Παιδεία και κόμμα*, Αθήνα 1947
- *Το κρυφό σχολειό*, Αθήνα 1950
- *Μελέτες και πάρεργα (μεταθανάτια έκδοση χειρογράφων του)*, Αθήνα 1958, Τόμοι Α' και Β'

(Πηγή: Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia, Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (1821-1986). Έκδοση Β'. Αθήνα: Παπαδήμας)



Γληνός Δημήτρης (1882-1943)

Έλληνας εκπαιδευτικός και συγγραφέας, πρωτεργάτης της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Γεννήθηκε στη Σμύρνη το 1882 και πέθανε στην Αθήνα το 1943. Μετά την αποφοίτησή του από την Ευαγγελική Σχολή της Σμύρνης, γράφτηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, από όπου αποφοίτησε το 1905. Κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του διδασκε στο Αδραμύτιο και στη Σμύρνη. Στη συνέχεια πήγε στη Γερμανία, όπου παρακολούθησε τρία χρόνια Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Φιλοσοφία και κοινωνιολογία στα Πανεπιστήμια της Jena και Leipzig. Το 1910 μαζί με τον Μ. Τριανταφυλλίδη και τον Α. Δελμούζο ίδρυσε τον "Εκπαιδευτικό Όμιλο". Το 1911 διορίζεται καθηγητής στο Αρσάκειο. Το 1912 αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, την οποία διατήρησε μέχρι το 1916. Ο Γληνός στρατεύτηκε στο Κομμουνιστικό Κόμμα, γεγονός που τον έφερε σε διάσταση με τους άλλους δύο. Το 1936 εκλέχτηκε βουλευτής Παλλαϊκού Μετώπου.

Έργα του είναι:

- *Γυναικείος Ανθρωπισμός*, 1921
- *Κρίση του Δημοτικισμού*, 1923
- *Το Βασικό Πρόβλημα της Παιδείας*, 1923
- *Ένας Άταφος Νεκρός*, 1925
- *Τριλογία του Πολέμου*, 1938
- *Ορίζοντες Νέας Ζωής*, 1938
- *Εισαγωγή στο Σοφιστή του Πλάτωνα*, 1940

(Πηγή: Εγκυκλοπαιδεία Τομή – Interactive Multimedia, Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (1821-1986). Έκδοση Β'. Αθήνα: Παπαδήμας)

Τριανταφυλλίδης Μανόλης (1883-1959)



Έλληνας γλωσσολόγος που γεννήθηκε και πέθανε στην Αθήνα. Αρχικά προσανατολίστηκε στις φυσικομαθηματικές σπουδές. Επικράτησε όμως η επιθυμία να εργαστεί μελλοντικά για την ανάπτυξη της ελληνικής παιδείας και γράφηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ αργότερα, το 1906, μετέβη στο Μόναχο της Γερμανίας, όπου και σπούδασε Ψυχολογία. Στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου αναγορεύτηκε διδάκτορας, το 1909. Η γλωσσολογία αποτέλεσε το κύριο επιστημονικό ενδιαφέρον του. Όταν επέστρεψε στην Ελλάδα μελέτησε το εκπαιδευτικό

σύστημα και έγραψε αρκετές γλωσσολογικές εργασίες. Υπήρξε ένας από τους ιδρυτές του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» (1910). Στην περίοδο 1913-1917 ήταν συνάκτης του "Ιστορικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών" και πραγματοποίησε ταξίδια στη Στερεά Ελλάδα για να συγκεντρώσει γλωσσικό υλικό. Το 1917 διορίστηκε Ανώτερος Επόπτης της Δημοτικής Εκπαίδευσης και συνεργάστηκε με λογοτέχνες και παιδαγωγούς για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό. Το 1925 αποχώρησε από το Υπουργείο Παιδείας. Στη περίοδο 1926-1934 διετέλεσε καθηγητής Γλωσσολογίας και Νεοελληνικής Γραμματικής στο πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης. Το 1938 ο Ι. Μεταξάς τον κρίζει πρόεδρο της επιτροπής, η οποία επεξεργάστηκε και εξέδωσε τη «Νεοελληνική Γραμματική».

Το συγγραφικό του έργο είναι τεράστιο, και περιλαμβάνει πολλούς τόμους: έρευνα ιδιωμάτων, γλωσσικό πρόβλημα, επιστημονική μελέτη της γλώσσας, βοηθήματα του σχολείου, κ.ά.. Με το θάνατό του αφήνει την πλούσια βιβλιοθήκη του (περίπου 9.000 τόμους) και όλη την ακίνητη περιουσία του στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για να ιδρυθεί το «Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών» στη Φιλοσοφική Σχολή. Σημαντικά του έργα είναι: «Δημοτικισμός και αντίδραση», «Νεοελληνική Γραμματική - Ιστορική Εισαγωγή», «Λεξιλογικές Ασκήσεις», κ.ά.

(Πηγή: Εγκυκλοπαιδεία Τομή – Interactive Multimedia, Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (1821-1986). Έκδοση Β'. Αθήνα: Παπαδήμας)



Παπαράυρος Μιχάλης (1893-1963)

Παιδαγωγός και δημοτικιστής με πλούσια δράση. Γεννήθηκε στο Βολισσό της Χίου. Αποφάσισε να σπουδάσει Παιδαγωγικά και μάλιστα με σπουδές απευθείας σε Πανεπιστήμιο της Γερμανίας. Έμεινε δύο χρόνια στην Αθήνα για να μάθει τη γερμανική γλώσσα. Στη Γερμανία σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ιένας και παράλληλα παρακολούθησε το παιδαγωγικό σεμινάριο του ίδιου Πανεπιστημίου. Συμπλήρωσε τελικά τέσσερα χρόνια σπουδών.

Δεν παρέλειψε να μελετήσει έργα άλλων Γερμανών παιδαγωγών του Σχολείου Εργασίας και να διαμορφώσει έτσι παιδαγωγικούς επιστημονικούς προσανατολισμούς. Επειδή κινδύνευε με απέλαση ζήτησε και παντρεύτηκε την κόρη μιας φιλικής γερμανικής οικογένειας. Έτσι, κατόρθωσε να φέρει εις πέρας τις σπουδές του, παίρνοντας τα ακόλουθα πτυχία: το Διδακτορικό Δίπλωμα της Παιδαγωγικής από το Πανεπιστήμιο της Ιένας, το Διδακτορικό Δίπλωμα της Φιλοσοφίας από το Πανεπιστήμιο της Λειψίας, το Διδακτορικό Δίπλωμα της Αρχαίας Φιλολογίας από το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Επηρεάστηκε ιδεολογικά από το χώρο των σοσιαλιστικών ιδεών.

Τυρνώντας στην Ελλάδα, λόγω της ιδεολογίας του ήρθε κοντά στο Γληνό και τάχθηκε υπέρ του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και πρόσφερε τις υπηρεσίες του σε διάφορες θέσεις. Σημαντική είναι η θητεία του στο Διδασκαλείο της Λαμίας και το Μαράσλειο Διδασκαλείο. Για τις ριζοσπαστικές του ιδέες διώκεται επανειλημμένως. Κατά τα χρόνια της Κατοχής, με εντολή του Γληνού, προσφέρει τις υπηρεσίες του για τη μόρφωση της νέας γενιάς.

Σημαντικά έργα του είναι:

- *Η Σχολική ενότητα*, 1928
 - *Ειδική Διδακτική του Σχολείου Εργασίας «Εικοσιτέσσερα γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο»*, 1932
 - *Σύστημα νέας παιδαγωγικής*, 1961, και πολλές άλλες μελέτες.
- (Πηγή: Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (1821-1986). Έκδοση Β'. Αθήνα: Παπαδήμας)



Ιμβριώτη Ρόζα (1898-1977)

Διακεκριμένη Ελληνίδα παιδαγωγός και συγγραφέας. Γεννήθηκε και πέθανε στην Αθήνα. Ήταν σύζυγος του διανοητή και άλλοτε καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, Γιάννη Ιμβριώτη. Σπούδασε Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και Φιλοσοφία, Παιδαγωγικά και Ιστορία στα Πανεπιστήμια Σορβόνης και Βερολίνου. Υπηρέτησε ως καθηγήτρια στη μέση εκπαίδευση. Φωτεινό ήταν το πέρασμά της από το Μαράσλειο Διδασκαλείο, όταν διευθυντής του ήταν το Δελμούζος. Το 1936 ίδρυσε το πρώτο στην Ελλάδα Πρότυπο Ειδικό Σχολείο για τα προβληματικά παιδιά. Πήρε ενεργό μέρος στην Εθνική Αντίσταση. Για την εθνική της δράση στην Αντίσταση και τις πολιτικές της ιδέες απολύθηκε από τη δημόσια θέση της και εξορίστηκε στο Τρικέρι και στη Μακρόνησο.

Το συγγραφικό παιδαγωγικό της έργο περιλαμβάνει:

- *Ιστορική επιστήμη στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης*, 1927
 - *Η γυναίκα στο Βυζάντιο*, 1927
 - *Μορφώνουμε δούλους*, 1936
 - *Ανάματα και καθυστερημένα παιδιά*, 1939
- (Πηγή: Εγκυκλοπαιδεία Υδρία, (1985). Τόμ. 5. Αθήνα: Αξιοτέλλης Ε.Π.Ε.).



Εξαρχόπουλος Νικόλαος (1874-1960)

Έλληνας ακαδημαϊκός και παιδαγωγός. Γεννήθηκε το 1874 στη Νάξο και πέθανε στην Αθήνα το 1960. Η αγάπη του για την ελληνική φιλολογία τον οδήγησε να σπουδάσει στη Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 1897, μπόρεσε να γίνει διδάκτορας με μια διατριβή για τον Οράτιο γραμμένη στα λατινικά. Τα επόμενα τέσσερα χρόνια εργάστηκε ως διευθυντής σε διάφορα ανώτερα σχολεία. Από το 1901 παρακολούθησε σπουδές πέντε εξαμήνων στη Γερμανία και ενός εξαμήνου στην Ελβετία, ως υπότροφος της ελληνικής κυβέρνησης. Το 1912 διορίστηκε καθηγητής στο τμήμα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 1923 ίδρυσε το εργαστήριο πειραματικής παιδαγωγικής και το 1929 το πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τον ίδιο χρόνο έγινε ακαδημαϊκός.

Τα μεγάλα διδακτικά του έργα του είναι:

- *Σωματολογία του παιδός*, 1928
- *Ψυχικαί διαφοραί των παιδων και η διάγνωσις αυτών*, 1932
- *Γενική διδακτική*, 1946
- *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, 1950
- *Ψυχικαί ανωμαλίες των παιδων και ο τρόπος βελτιώσεως αυτών*, 1953.
- *Ψυχολογία του παιδός*, 1957
- *Ειδική διδακτική*, 1962

(Πηγή: Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (1821-1986). Έκδοση Β'. Αθήνα: Παπαδημάς)



Παπανούτσος Ευάγγελος (1900-1982)

Συγγραφέας που γεννήθηκε στον Πειραιά το 1900 και πέθανε το 1982. Σπούδασε στα πανεπιστήμια Αθηνών, Βερολίνου, Τυβίγγης και Παρισιού. Ήταν διδάκτωρ της φιλοσοφίας του γερμανικού πανεπιστημίου της Τυβίγγης και «τιμής ένεκεν» διδάκτωρ του Δικαίου, του σκωτικού πανεπιστημίου του Αγίου Ανδρέα. Η συμβολή του στην λειτουργία και στην ανακαίνιση της Ελληνικής Παιδείας είναι πασιγνώστη. Υπηρέτησε στην εκπαίδευση από το 1920, και ως εκπαιδευτικός πέρασε όλες τις βαθμίδες της ιεραρχίας, έως ότου διορίστηκε Γενικός Διευθυντής και αργότερα Γενικός Γραμματέας στο υπουργείο Παιδείας. Δίδαξε για 20 χρόνια φιλοσοφία, ψυχολογία και παιδαγωγικά στο μορφωτικό σύλλογο «Αθηναίον». Ήταν αντιπρόεδρος του «Αθηναϊκού Τεχνολογικού ομίλου» και βουλευτής επικρατείας στην πρώτη Δημοκρατική Βουλή. Με τη διεύθυνσή του δημοσιεύτηκαν 15 τόμοι του περιοδικού «Παιδεία» (1946-1961) και 100 τόμοι Αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων έκδοση Ι. Ζαχαρόπουλου (1954-1958).

Το συγγραφικό του έργο περιλαμβάνει δεκάδες βιβλίων, όχι μόνο στην ελληνική αλλά και στη γερμανική, αγγλική και γαλλική. Τα γνωστότερα συγγράμματά του είναι: *Αισθητική*, *Ηθική*, *Φιλοσοφία* και *Παιδεία*, *Επίκαιρα* και *ανεπίκαιρα*, *Φιλοσοφικά προβλήματα*, *Ψυχολογία*, *Λογική*, *Ο Λόγος* και ο *Άνθρωπος*, *Τα δοκίμια του Καντ*, *Πρακτική Φιλοσοφία*,

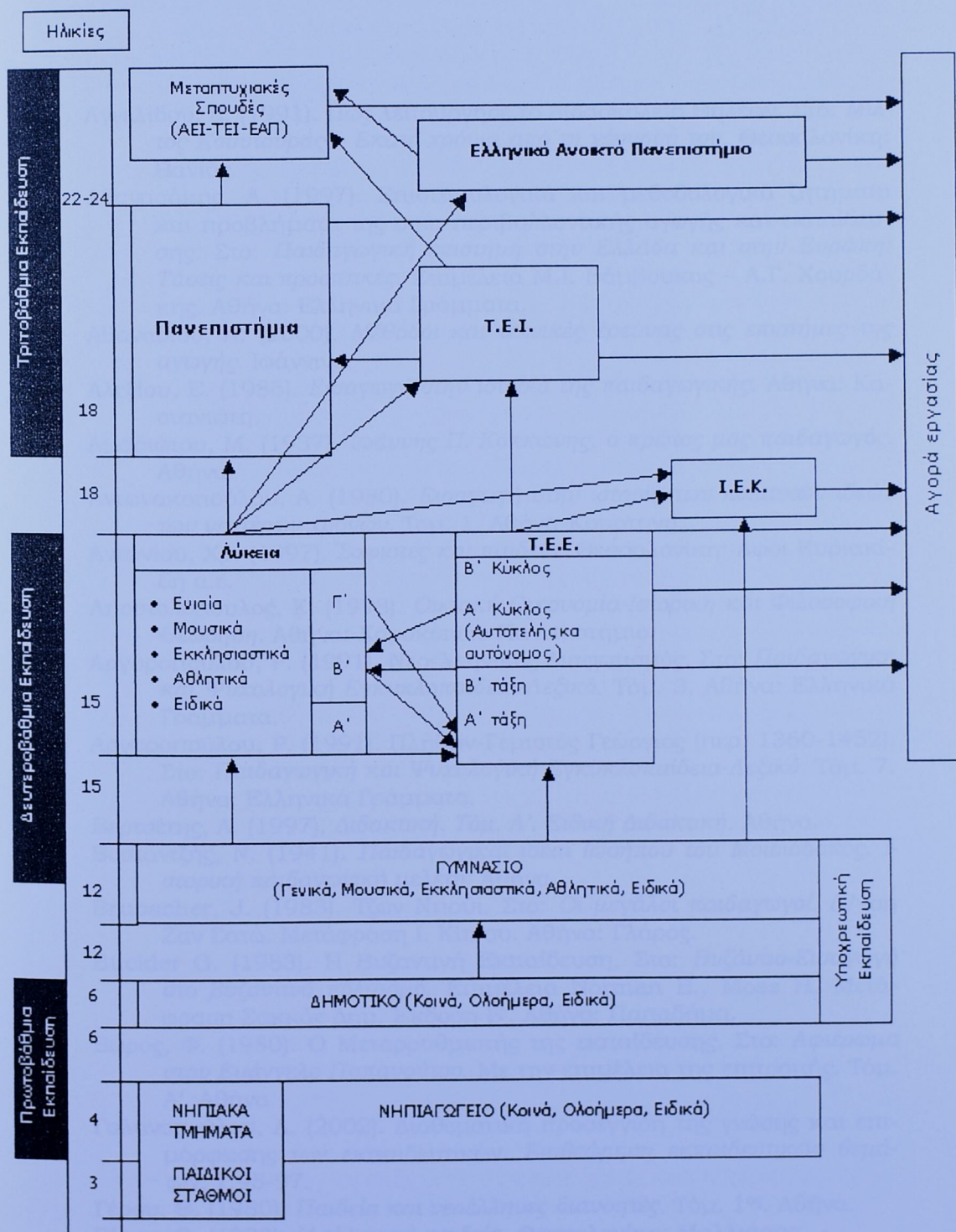
(Πηγή: *Εγκυκλοπαίδεια Τομή – Interactive Multimedia*).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Β'

ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

(Πηγή: www.ypepth.gr)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδου, Δ. (1991). Πως λειτούργησε το Διδασκαλείο Θηλέων. Στο: *Μίλτος Κουντουράς – Εκατό χρόνια από τη γέννησή του*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.
- Αθανασάκης, Α. (1997). Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα και προβλήματα της οικο-περιβαλλοντικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στο: *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Επιμέλεια Μ.Ι. Βάμβουκας – Α.Γ. Χουρδάκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα.
- Αλεξίου, Ε. (1986). *Εισαγωγή στην ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αμαριώτου, Μ. (1937). *Ιωάννης Π. Κοκκώνης, ο πρώτος μας παιδαγωγός*. Αθήνα.
- Αντωνικοπούλου, Α. (1980). *Εισαγωγή στην ιστορία των πολιτικών ιδεών των νεοτέρων χρόνων*. Τόμ. 1. Αθήνα-Κομοτηνή.
- Αντωνίου, Χρ. (1997). *Σοφιστές και παιδεία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη α.ε.
- Αποστολόπουλος, Κ. (1998). *Οικιακή Οικονομία-Ιστορική και Φιλοσοφική Θεώρηση*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Αργυροπούλου, Ρ. (1991). Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αργυροπούλου, Ρ. (1991). Πλήθων-Γεμιστός Γεώργιος (περ. 1360-1452). Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 7. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βερτσέτης, Α. (1997). *Διδακτική*. Τόμ. Α'. *Ειδική Διδακτική*. Αθήνα.
- Βοσταντζής, Ν. (1941). *Παιδαγωγικά ιδέα Ιωσήπου του Μοισιόδακος. Ιστορική παιδαγωγική μελέτη*. Αθήνα.
- Brubacher, J. (1983). Τζων Ντιούι. Στο: *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Δ/ση Ζαν Σατώ. Μετάφραση Ι. Κίτσου. Αθήνα: Γλάρος.
- Buckler G. (1983). Η Βυζαντινή Εκπαίδευση. Στο: *Βυζάντιο-Εισαγωγή στο βυζαντινό πολιτισμό*. Επιμέλεια Norman B., Moss H. Μετάφραση Σακκάς Δημ. Έκδοση Β'. Αθήνα: Παπαδάμα.
- Βώρος, Φ. (1980). Ο Μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης. Στο: *Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο*. Με την επιμέλεια της επιτροπής. Τόμ. Α'. Αθήνα.
- Γαλανοπούλου, Α. (2002). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7:95-97.
- Γέρου, Θ. (1980). *Παιδεία και νεοέλληνες διανοητές*. Τόμ. 1^{ος}. Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1990). *Η ελληνική παιδεία*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης.

- Γεωργοβασίλης, Δ. (1980). *Ιδεολογία της εκπαιδεύσεως και ο Δημ. Γληνός*. Στο: *Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο*. Με την επιμέλεια της επιτροπής. Αθήνα.
- Γεωργοβασίλης, Δ. (1980). *Ο παιδαγωγός*. Στο: *Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο*. Με την επιμέλεια της επιτροπής. Τόμ. Α'. Αθήνα
- Γεωργούλης, Κ. (1972). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1991). *Καινοτομίες στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου*. Στο: *Αλέξανδρος Π. Δελμούζος. Παιδαγωγός και Μεταρρυθμιστής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1999). *Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκερεδάκης, Γ. (1991). *Εξαρχόπουλος Νικόλαος (1874-1960)*. Στο: *Μεγάλη Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γλάρος, Α. (2000). *Θεία Παιδαγωγία. Παιδαγωγικά στοιχεία στο Μεγάλο Κανόνα του Ανδρέα Κρήτης*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα. Ακρίτας.
- Γληνός, Δ. (1983). *Άπαντα*. Τόμ. Α'. 1898-1910. Εκδοτική φροντίδα, εισαγωγή, σημειώσεις Φίλιππος Ηλιού. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γληνός, Δ. (1983). *Άπαντα*. Τόμ. Β'. 1910-1914. Εκδοτική φροντίδα, εισαγωγή, σημειώσεις Φίλιππος Ηλιού. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Calo, G. (1983). *Μαρία Μοντεσσόρι*. Στο: *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Δ/ση Ζαν Σατώ. Μετάφραση Ι. Κίτσου. Αθήνα: Γλάρος.
- Γιαγλής, Δ. (1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μαρίας Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Δαγκιτσιής, Κ. (1986). *Λεξικό των συνωνύμων*. Αθήνα: Ι.Γ.Βασιλείου.
- Δανασστής-Αφεντάκης, Α. (1992). *Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης. Παιδαγωγική Ανθρωπολογία. Παιδαγωγική ηθική*. Τόμ. Α'. Έκδοση Δ'. Αθήνα.
- Δανασστής-Αφεντάκης, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Τόμ. Γ'. Έκδοση Β'. Αθήνα.
- Δανασστής-Αφεντάκης, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Μάθηση και Ανάπτυξη. Συνειρμική κοινωνικο-γνωστική θεώρηση*. Αθήνα.
- Δανασστής-Αφεντάκης, Α. (2000). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17^{ος}-20^{ος} αιώνας)*. Παιδαγωγικά συστήματα. Τόμ. Β' Έκδοση Δ'. Αθήνα.
- Δελμούζος, Α. (1950). *Το κρυφό σχολειό 1908-1911*. Αθήνα: Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών.
- Δελμούζος, Α. (1984). *Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση*. Στο: *Α. Δελμούζος. Η ζωή του*. Επιλογή από το έργο του. Έκδοση Β'. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τραπέζης.
- Δελμούζος, Α. (1984). *Γενικές αρχές*. Στο: *Α. Δελμούζος. Η ζωή του*. Επιλογή από το έργο του. Έκδοση Β'. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τραπέζης.
- Dewey, J. (1990). *The school and society. The child and the curriculum*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Δημαράς, Κ. (1975). *Το σχήμα του Διαφωτισμού*. Στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΑ'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

- Δετοράκης, Θ. (1991). Κρήτη (η παιδεία από τη Φραγκοκρατία). Στο: *Μεγάλη Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 5. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δορμπαράκης, Π. (1991). Οικονόμου Παναγιώτης (1851-1931). Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Τομ. 6. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δορμπαράκης, Π. (1991). Παπαμάρκου Χαρίσιος (1844-1906). Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Τόμ. 7. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δορμπαράκης, Π. (1991). Ψελλός Μιχαήλ. Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 9. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dottrens, R. (1983). Εδουάρδος Κλαπαρέντ. Στο: *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Δ/ση Ζαν Σατώ. Μετάφραση Ι. Κίτσου. Αθήνα: Γλάρος.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (χ.χ.). *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*. Τομ. Α' και Β'. Έκδοση Δ'. Αθήνα: Δημητράκος.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (χ.χ.). *Γενική Διδακτική*. Τόμ. Α' και Β'. Έκδοση Δ'. Αθήνα: Ρούγκα.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1907). *Ποιος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*. Αθήνα
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1927). *Ο βίος και το έργο του Pestalozzi*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*. (Τόμ. Α'. Αρχαιότητα-Ελληνιστική και Ελληνορωμαϊκή εποχή-Βυζάντιο-Τουρκοκρατία-19ος αιώνας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*. (Τόμ. Β'. 20ος αιώνας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Fromm, E. (1975). Πρόλογος. Στο: *Θεωρία και πράξη της ανθρωπότητας εκπαιδευσης*. (Summerhill: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου). Μετάφραση Κώστα Λάμπρου. Έκδοση Γ'. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Gagné, M. R. (1975a). *Essential of Learning for Instruction*. Hinsdale: Dryden Press.
- Hubert, R. (1959). *Γενική Παιδαγωγική*. (μετάφραση Κίτσου Ι. και Σκουλάτου Β. Επιμέλεια Μαυριάς Γ. και Βοσταντζής Κ.). Αθήνα: Κένταυρος.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999). *Η παιδαγωγική σκέψη από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι (Ανθολογία κειμένων)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1980). *Παιδεία και Κοινωνία. (Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα)*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή
- Ιμβριώτη, Ρ. (1940). Έκθεση περί της εργασίας του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών. *Σχολική Υγιεινή*, 32:22-41.
- Ισηγώνης, Α. (1974). *Ιστορία της παιδείας*. Έκδοση Β'. Αθήνα.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. (1975). *Η Ελληνική Επανάσταση*. Τόμ. ΙΒ'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Καγκά, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6:93-95.

- Καλαντζής, Κ. (1985). *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού (Κώστας Σωτηρίου. Ρόζα Ιμβριώτη. Μιχάλης Παπαμαύρος. Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης)*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Kazamias, A., Massialas, B. (1965). *Tradition and change in education. A comparative study: Foundations of education series*.
- Καζεπίδης, Τ. (1991). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κακαβούλης, Α. (1997). Νέες εξελίξεις και προοπτικές για την εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Κριτική θεώρηση και συνενέπειες για την ελληνική παιδεία. Στο: *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Επιμέλεια Μ.Ι. Βαμβούκας – Α.Γ. Χουρδάκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλιάφας, Σπ. (1933). Πρόλογος. Στο: *Η σύγχρονος διδακτική εν θεωρία και πράξει*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Δημητράκος.
- Καλλιάφας, Σπ. (1963). *Επίτομος Γενική Παιδαγωγική*. Έκδοση Β'. Αθήνα.
- Καλλιάφας, Σπ. (1966). *Ανάλεκτα. (Άρθρα και Μελετήματα)*. Τόμ. Β'. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Τόμ. Α'. Μάθηση. Αθήνα.
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (1995). *Η μοντεσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα – Η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980). *Η νέα αγωγή. Θεωρία και μέθοδος*. Τόμ. Α'. Έκδοση Β'. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κοσμοπούλου, Α. (1972). *Μύστες της παιδαγωγικής*. Αθήνα.
- Κοσμοπούλου, Α. (1985). *Στοιχεία εισαγωγής στην παιδαγωγική και ιστορία της παιδείας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πατρών. ΟΕΔΒ.
- Κουγιουμτζόγλου, Γ. πρεσβ. (1999). *Λατρευτικό Εγχειρίδιο (Στοιχεία αγωγής για την τάξη και τη λατρεία της Εκκλησίας)*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Συναξάρι.
- Κουντουράς, Μ. (1985). *Κλείστε τα σχολεία. (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*. Τόμ. Α'. Επιμέλεια-Σχόλια Αλέξης Δημαράς. Αθήνα: Γνώση.
- Κουτρούμπα, Κ. (2002). *Ειδική Διδακτική στο γνωστικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις)*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κόφφας, Α. (1994). *Γενική διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων προσχολικής αγωγής*. Ρέθυμνο.
- Κριαράς, Εμμ. (1986). *Πρόσωπα και θέματα από την ιστορία του δημοτικού*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κριαράς, Εμμ. (1987). *Λόγιοι και Δημοτικισμός*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Κριβάς, Σπ. (1999). *Παιδαγωγική Επιστήμη (Βασική θεματική)*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1980). *Η παιδαγωγική στην εποχή μας. Εισαγωγή στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις. (Πανεπιστημιακές παραδόσεις)*. Ρέθυμνο.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1989). *Raymond Buyse. Θεμελιωτής της Πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Λύχνος.

- Κρουσταλάκης, Γ. (2002). Η παιδαγωγική των «διδαχών» του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού. *Πεμπτουσία*, 7:109-111.
- Κύρκος, Β. (1993). Η ελληνική έννοια της παιδείας ως διαχρονική αξία στις επιστήμες της αγωγής. Στο: *Διαχρονική παρουσία της ελληνικής αρχαιότητας στις επιστήμες της αγωγής. 2ο επιστημονικό συνέδριο. Αλεξανδρούπολη, 15-17 Νοεμβρίου 1991*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωνσταντέλος, Δ. πρωτοπρ. (2002). Εκκλησιαστικοί κανόνες και αρχαίες παραδόσεις στον ελληνικό μεσαίωνα. *Πεμπτουσία*, 9: 55-56.
- Λόππα, Α. (1994). Η αγωγή στο αρχαίο ελληνικό σχολείο. Στο: *1ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συμπόσιο Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής «Αγωγή – Σύγχρονοι Προβληματισμοί»*. Κομοτηνή.
- Λεοτσίνης, Γ. (1991). *Ζητήματα επανησιακής κοινωνικής ιστορίας*. Αθήνα: Τολιδη.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα.
- Μαντζανάς, Π. (1993). *Πεσταλότι. Ο μεγάλος δάσκαλος της αγάπης. Ζωή - Έργο - Παιδαγωγικές ιδέες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (1999). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαρκαντώνης, Ι. Σ. (1986). *Παραδόσεις ιστορίας της παιδείας. (Πανεπιστημιακές παραδόσεις)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Μαρκαντώνης, Ι. Σ. (1991) *Ιστορία της Παιδείας*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 5. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαρκαντώνης, Ι. Σ. (x.x.). *Ανθρωπαγωγική. Ιστορία της παιδείας*. Τόμ. 4. Αθήνα.
- Μαστροδημήτρης, Π. (1996). *Εισαγωγή στη νεοελληνική φιλολογία*. Έκδοση Στ'. Αθήνα: Δόμος.
- Ματαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία της Διδασκαλίας. (Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης)*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Ματαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοι-κεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μελανίτης, Ν. (1976). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Μεταλληνός, Γ. (1991). *Ιόνια νησιά (Η παιδεία από την Άλωση)*. Στο: *Μεγάλη Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μιχαηλίδης-Νουάρος, Α. (1991). Ο άνθρωπος Δελμούζος. Στο: *Αλέξανδρος Π. Δελμούζος. Παιδαγωγός και Μεταρρυθμιστής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Μιχαηλίδης-Νούαρχος, Α. (1991). Η πνευματική προσφορά του Κουντουρά. Στο: *Μίλτος Κουντουράς - Εκατό χρόνια από τη γέννησή του*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*. Αθήνα: Γλάρος.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Να εκπαιδεύσουμε το ανθρώπινο δυναμικό*. Αθήνα: Γλάρος.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Η ανακάλυψη του παιδιού*. Αθήνα: Γλάρος.
- Moreau, J. (1983). Ο Πλάτωνας και η αγωγή. Στο: *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Επιμέλεια Ζαν Σατώ. Αθήνα: Γλάρος.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας (με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία)*. Έκδοση Δ'. Αθήνα.
- Μωραΐτου, Δ. (1936). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Τύπος εκδοτικής α.ε.
- Neil, A. (1975). *Θεωρία και πράξη της ανθρωποκεντρικής εκπαίδευσης. (Summerhill: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου)*. Μετάφραση Κώστα Λάμπρου. Έκδοση Γ'. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Νήμας, Θ. (1995). *Η εκπαίδευση στη Δυτική Θεσσαλία κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Συμβολή στη μελέτη του Θεσσαλικού Διαφωτισμού. (Διδακτορική Διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη α.ε.
- Νικηταρά, Χρ. (2001). Διά βίου παιδεία. Διασαφήνιση και ορισμοί. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5: 72.
- Νικηταρά, Χρ. (2001). Η παιδαγωγική αξία της αριστοτελικής φρόνησης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 4: 109-110.
- Ντιούι, Τζ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Μετάφραση Λέανδρος Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.
- Ξωχέλλης, Π. (1980). Απόψεις του Α. Δελμούζου για τον εκπαιδευτικό και το έργο του από τη σκοπιά της σύγχρονης παιδαγωγικής. Στο: *Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο*. Με την επιμέλεια της επιτροπής. Τόμ. Α'. Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1999) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Έκδοση έκτη. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Παγκάκης, Γρ. (1993). *Νεοελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό (1991) Τόμ. 1. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Π. (1984). *Μίλτος Κουντουράς. Ο δάσκαλος της Ρωμιοσύνης*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Παπαδάκης, Κ. (1994). *Θέματα αγωγής του παιδιού κατά τον Ιερό Χρυσόστομο*. Έκδοση Β'. Ρέθυμνο.
- Παπαμαύρος, Μ. (1961). *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα
- Παπαναστασίου, Λ. (1985). *Το παιδαγωγικό έργο του Dr. Onide Decroly και η πειραματική προσαρμογή της μεθόδου του στα πρότυπα δημοτικά σχολεία της παιδαγωγικής ακαδημίας Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη α.ε.
- Παπανούτσος, Ε. (1982). *Απομνημονεύματα*. Επιμέλεια Οικονόμου Μπ. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τραπέζης.
- Παπανούτσος, Ε. (1985). *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Τικαρος.
- Παπάς, (κ.κ.). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής*. Έκδοση 4^η. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Πατρινέλης, Χ. (1975). *Η παιδεία στην Κρήτη και στα Επάνησα*. Στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΑ'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών

- Πατρινέλης, Χ. (1975). Η κατάσταση της παιδείας στις υπόδουλες ελληνικές περιοχές. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. Γ'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Πιαζέ, Ζαν. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης*. Μετάφραση Α. Κάντας. Επιμέλεια Μ. Μήτσου-Παπιδά. Αθήνα: Υποδομή.
- Plance, R. (1983). Οβίδιος Ντεκρολύ. Στο: *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Δ/νση Ζαν Σατώ. Μετάφραση Ι. Κίτσου. Αθήνα: Γλάρος.
- Πηγιάκη, Κ. (1997). Επιστημολογικά και μεθοδολογικά προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Στο: *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Επιμέλεια Μ.Ι. Βαρούκας – Α.Γ. Χουρδάκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρήγας, Α. (1973). *Johann Friedrich Herbart*. (Σύντομος παρουσίαση και κριτική). Αθήνα.
- Ρήγας, Α. (1993). *Παιδαγωγική επιστήμη. Διαχρονική θεώρηση της αγωγής*. (Συμβολή στην ιστορία της αγωγής). Τόμ. Β'. Έκδοση Β'. Αθήνα.
- Ρήγας, Α. (1993). *Παιδαγωγική επιστήμη. Ιστορική θεμελίωση της αγωγής*. (Συμβολή στην ιστορία της αγωγής). Τόμ. Α'. Έκδοση Β'. Αθήνα.
- Ρήγας, Α. (1997). *Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής. Θεμελιώδη προβλήματα*. Τόμ. Α'. Έκδοση Γ'. Αθήνα.
- Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής*. Τόμ. Α'. Αθήνα.
- Rousseau, J. J. *Αμιλίας ή Περί Αγωγής*. Μετάφραση Στέλλας Βουρδουμπά. Αθήνα: Δαρέμα.
- Σακελλαρίου, Χ. (1985). *Μιχ. Παπαμαύρος. Η ζωή. Οι διώξεις. Το έργο του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Η Παιδεία στην Αντίσταση*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Savioz, R. (1983). Γεώργιος Κερσενστάινερ. Στο: *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Δ/νση Ζαν Σατώ. Μετάφραση Ι. Κίτσου. Αθήνα: Γλάρος.
- Σίτου, Σπ. (1990). *Πλατωνικά Παιδαγωγικά Κείμενα*. Ιωάννινα.
- Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, Α. (1994). *Μαθητάρια των ελληνικών σχολείων κατά την Τουρκοκρατία*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων.
- Σολδάτος, Χρ. (1989). *Εκπαιδευτική και πνευματική κίνηση του ελληνισμού της Μικράς Ασίας (1800-1922). Η γέννηση και εξέλιξη των σχολείων*. Τόμ. Α'. Αθήνα.
- Σταματάκος, Ι. (χ.χ.) *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Πέτρος Δημητράκος Α.Ε.
- Stones, E. (1978). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Στύλιος, Ε. επίσκ. (1995). *Μικρό Χριστιανικό Λεξικό*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Τερζής, Ν. (1986). *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.

- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1963). *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*. Τόμ. Δ'. Γλωσσικό ζήτημα και γλωσσοεκπαιδευτικά Α'. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τρούλης, Γ. (1997). Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Στο: *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Επιμέλεια Μ.Ι. Βαμβέτσας – Α.Γ. Χουρδάκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσαμπής, Γ. (1999). *Η παιδεία στο χριστιανικό Βυζάντιο*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Τσιρίμπας, Α., Κωνσταντόπουλος, Ε. (1964). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Φράγκος, Χρ. (1986). *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας. (Κοινωνικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί: Μεταρρυθμίσεις. Ανατολή-Δύση. Εξετάσεις. Πόλεμος και Ειρήνη. Δελμούζος-Γληνός. Εκθέσεις Ιδεών κ.τ.λ.)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χρ. (1991). Αγωγή και μάθηση. Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Τόμ. 1. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σ.σ 69-70.
- Φράγκος, Χρ. (1991). Αλ. Δελμούζος – Δημ. Γληνός. Θέσεις και αντιθέσεις. Στο: *Αλέξανδρος Π. Δελμούζος. Παιδαγωγός και μεταρρυθμιστής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Φράγκος, Χρ. (1999) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας-Πορείας Διδακτικής και Μάθησης*. 37η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1983). Ο Γληνός και η παιδεία. Στο: *Δημήτρης Γληνός – Παιδαγωγός και φιλόσοφος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίτζος, Χ. (1989). *Το Παρθενάγωγείο του Βόλου*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Χατζιστεφανίδης, Θ. (1990). *Ριζοσπαστικά Παιδαγωγικά Κινήματα του 20ου αιώνα. (Σύγχρονη κριτική θεώρηση – Όρια στην ελευθερία)*. Αθήνα: Βυζάντιο.
- Χατζιστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Χατζόπουλος, Κ. (1991). *Ελληνικά σχολεία στην περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας (1453-1821)*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.
- Χρονοπούλου, Χρ. (2002). *Παιδαγωγική και εκπαιδευτική δράση της Ρόζας Ιμβριώτη. (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα

Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο

- www.ypepth.gr/el_ec_page1946.htm
- www.ypepth.gr/el_ec_page1947.htm
- www.ypepth.gr/el_ec_page1948.htm
- www.ypepth.gr/el_ec_page2093.htm

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ...

ΠΤΥ ΝΡΑ

ΠΡΑΠΑ Π.

11707

10035

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



★ 1 1 7 0 7 ★