

ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Νικολοπούλου Αρ. Παυλίνα

« Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση και οι διαδικασίες εδραίωσης του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών».

ΚΕΦΑΛΑΙΑ

Εισαγωγή 8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Από την Παιδαγωγική πράξη στην Παιδαγωγική επιστήμη 17
2. Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης.
 - 2.1 Jean Jacques Rousseau (1712-1778):
Η ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας. 21
 - 2.2 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) :
Η ιδέα της στοιχειώδους εκπαίδευσης. 22
 - 2.3 Johann Friedrich Herbart (1776-1841): Η πρώτη προσπάθεια
για μία επιστημονικά θεμελιωμένη παιδαγωγική θεωρία. 24
 - 2.4 Η Παιδαγωγική στο τέλος του 19^{ου} αρχές του
20^{ου} αιώνα στην Ευρώπη. 26
 - 2.5 Η ανάδυση μιας επιστήμης στον ευρωπαϊκό χώρο 27
 - 2.6 Οι Ερβαρτιανοί 33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

1. 19^{ος} Αιώνας: Πρώτες απόπειρες εγκαθίδρυσης της επιστήμης της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα
 - 1.1 Οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα
στο τέλος του 19^{ου} αιώνα. 37
 - 1.2. Το Πανεπιστήμιο 40
 - 1.2.1. Μία νέα μέθοδος διδασκαλίας
στο Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τα φροντιστήρια 42
 - 1.3. Η Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στις τελευταίες δεκαετίες.
του 19^{ου} αιώνα . Η κυριαρχία του Ερβαρτιανισμού. 47
 - 1.4. Η διδασκαλία της Παιδαγωγικής από έδρες άλλων επιστημών. 48
 - 1.4.1. Ιωάννης Πανταζίδης (1827-1900). 49
 - 1.4.2. Χρήστος Παπαδόπουλος (1835-1906). 53
2. Η πρώτη έδρα Παιδαγωγικής στην Ελλάδα
 - 2.1. Η μεταρρύθμιση Ευταξία. 57
 - 2.2. Η ίδρυση της έδρας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. 62
 - 2.3. Η εκλογή του πρώτου καθηγητή Παιδαγωγικής. 65
 - 2.4. Ζαγγογιάννης Δημήτριος (1860-1904) . 67
 - 2.5. Το διδακτικό έργο του Ζαγγογιάννη. 68
 - 2.6. Το παιδαγωγικό φροντιστήριο του Ζαγγογιάννη. 70
 - 2.7. Οι απόψεις του για την Παιδαγωγική. 70
 - 2.8. Κριτική θεώρηση του έργου του. 78
 - 2.9. Η απόλυσή του. 79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

1. Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική.
 - 1.1. Η Παιδαγωγική του νέου σχολείου : Ωθήσεις και συνιστώσες . 85
 - 1.2. Κοινωνικές , οικονομικές, δημογραφικές αλλαγές . 85
 - 1.3. Η κριτική του Πολιτισμού . 86
 - 1.4. Η Ψυχολογία. 87
 - 1.5. Οι κύριες συνιστώσες της Μεταρρυθμιστικής κίνησης. 88
 - 1.5.1. Το κίνημα von Kinde aus. 88

1.5.2. Το κίνημα για την καλλιτεχνική αγωγή .	89
1.5.3. Το Σχολείο Εργασίας.	90
1.5.4. Η Ενιαία διδασκαλία.	92
2. <u>Το αίτημα για μια επιστημονική Παιδαγωγική κατά το πρότυπο των θετικών επιστημών.</u>	
2.1. Τα πνευματικά ρεύματα που επηρέασαν την χρήση των αναλυτικών μεθόδων στην εκπαίδευση.	93
2.2. Το κίνημα της Παιδολογίας.	96
2.3. Η ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής.	98
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</u>	
<u>Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης, στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.</u>	
A. <u>Η Παιδαγωγική κίνηση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.</u>	101
1. Το Α΄ Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο (1904).	101
2. Η Παιδαγωγική εγκαθιδρύεται εκ νέου στο ακαδημαϊκό πλαίσιο: Η ίδρυση του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαιδεύσεως.	104
B. <u>Η οριστική εγκαθίδρυση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών</u>	
1. Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος	107
2. Ο Οργανισμός του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1911 και η έδρα της Παιδαγωγικής.	111
3. Το διδακτικό έργο του Εξαρχόπουλου.	118
4. Το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών του παραδόσεων.	123
4.1 Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης.	123
4.2. Η αναγκαιότητα της Παιδαγωγικής μόρφωσης.	124
4.3. Η συστηματική Παιδαγωγική.	126
4.4. Η Παιδολογία.	127
4.5. Η έννοια της Αγωγής.	128
4.6. Η τελολογία .	129
4.7. Η δύναμη και τα όρια της αγωγής.	132
4.8. Ευγονισμός και αγωγή.	136
4.9. Η Ιστορική Παιδαγωγική .	137
4.10. Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής ως επιστήμης.	137
4.11. Οι μέθοδοι έρευνας της Παιδαγωγικής επιστήμης.	139
4.11.1. Η Παρατήρηση.	141
4.11.2. Το Πείραμα .	142
4.12. Η σχέση της Παιδαγωγικής με τις άλλες επιστήμες.	146
4.12.1. Φιλοσοφία και Παιδαγωγική.	146
4.12.2. Λογική και Παιδαγωγική.	147
4.12.3. Καλλολογία και Παιδαγωγική.	147
4.12.4. Ψυχολογία και Παιδαγωγική .	147
4.12.5. Βιολογία και Παιδαγωγική.	149
4.12.6. Ιατρική και Παιδαγωγική .	149
4.12.7. Κοινωνιολογία και Παιδαγωγική.	150
5. Ο Εξαρχόπουλος και η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική	153
5.1. Το Σχολείο Εργασίας.	157
5.2. Η αναγκαιότητα των χειροτεχνικών εργασιών στο Σχολείο Εργασίας.	159
5.3. Η ελεύθερη πνευματική ενέργεια των παιδιών στο Σχολείο Εργασίας.	161
5.4. Η ενιαία διδασκαλία.	164
6. Προσπάθειες για αυτονόμηση και εδραίωση	

στον ακαδημαϊκό χώρο:	
Οι Οργανισμοί του 1922 και η Παιδαγωγική.	165
7. Το εργαστήριο πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών.	168
7.1. Σωματομετρικές έρευνες	170
7.2. Ψυχολογικές έρευνες.	172
7.2.1. Έρευνες για την νοητική εξέλιξη.	173
7.2.2 Έρευνες για την εξέλιξη διαφόρων ψυχικών, δεξιοτήτων και επιδόσεων.	177
7.2.3. Έρευνες για την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στα παιδιά.	180
7.2.4. Έρευνες σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών.	180
8. Το Πειραματικό Σχολείο.	180
8.1. Η δομή και η λειτουργία του Π.Σ.Π.Α.	183
8.2. Η αγωγή των παιδιών στο Π.Σ.Π.Α.	184
8.3. Οι θεμελιώδεις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές στο Π.Σ.Π.Α.	184
8.4. Παιδαγωγικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο Π.Σ.Π.Α.	185
8.5. Παιδαγωγικές καινοτομίες που εφαρμόστηκαν στο Π.Σ.Π.Α.	189
9. Η Μετεκπαίδευση των δασκάλων.	192
10. Παιδαγωγική: Μια επιστήμη υπό αμφισβήτηση.	202
10.1. Το παιδαγωγικό ενδεικτικό και η αντίδραση της Φυσικομαθηματικής Σχολής.	204
10.2. Η σύγκρουση για τη διαδοχή.	211
11. Παιδαγωγική: Μια επιστήμη στην υπηρεσία του έθνους.	
11.1. Μια αντικειμενική επιστήμη στην υπηρεσία των επιδιώξεων ενός ά-χρονου έθνους	217
11.2. Η Παιδαγωγική κατά των «ανατρεπτικών κοινωνικών τάσεων».	224
11.3. Δάσκαλοι και εθνικισμός	226
11.4. Η φυλή και το έθνος	227
11.5. Η εθνική αγωγή και οι κοινωνικές τάξεις.	228
11.6. Η Παιδαγωγική και ο εξευγενισμός του ανθρώπινου γένους.	232
12. Εκπαίδευση και φύλα.	236
13. Το γλωσσικό ζήτημα και η Παιδαγωγική.	
13.1. Το γλωσσικό ζήτημα στην ελληνική κοινωνία	237
13.2. Οι απόψεις του κατόχου της έδρας για τη γλώσσα του εκπαιδευτικού θεσμού.	245
14. Κριτική θεώρηση του έργου του.	253

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία: Σπυρίδων Καλλιάφας.

1. Εισαγωγή.	258
2. Η μετεμφυλιακή Ελλάδα.	258
2.1. Η εκπαίδευση.	261
2.2. Το πανεπιστήμιο Αθηνών μεταπολεμικά.	263
3. Η προσπάθεια οικοδόμησης ενός ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.	268

4. Ο κάτοχος της έδρας στην μετεμφυλιακή εποχή.	273
5. Η εκλογή του.	278
6. Το διδακτικό έργο του Καλλιάφα.	282
6.1. Η Φυσικομαθηματική Σχολή.	283
6.2. Η Θεολογική Σχολή.	284
6.3. Η Φιλοσοφική Σχολή.	285
7. Παιδαγωγική: Μια επιστήμη στην προάσπιση του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.	288
8. Οι απόψεις του για την Παιδαγωγική.	290
9. Οι σχέσεις της Παιδαγωγικής με τις άλλες επιστήμες.	
9.1. Παιδαγωγική και Ψυχολογία.	293
9.2. Παιδαγωγική και Φιλοσοφία.	294
9.3. Παιδαγωγική και Κοινωνικές επιστήμες.	295
9.4. Παιδαγωγική και Εμπειρικές επιστήμες.	295
10. Ο σκοπός της αγωγής.	296
11. Τα όρια και η δύναμη της αγωγής.	296
<u>Η έδρα της Παιδαγωγικής και ο αγώνας κατά του Υλισμού:</u>	
<u>Ψυχολογία- Φιλοσοφία.</u>	
12. Το «περί ψυχής» πρόβλημα: Ο αγώνας ενάντια σε μια Ψυχολογία «άνευ ψυχής».	298
12.1. Η απόρριψη της θεωρίας των σταθερών εγκεφαλικών κέντρων	300
12.2. Η απόρριψη της ψυχολογικής θεωρίας του συνειρμού	301
13. Η Ψυχολογία του Βάθους.	304
13.1. Η αναλυτική Ψυχολογία του C.G. Jung.	304
13.2. Η Θεωρία της Ψυχανάλυσης του Freud.	307
13.3. Η Ατομική Ψυχολογία του A.Adler.	311
13.4. Η χριστιανική ηθική και η Ψυχολογία του Βάθους	312
14. Η παραψυχολογία	312
15. Φιλοσοφικές αναζητήσεις του Καλλιάφα από την έδρα της Παιδαγωγικής	314
15.1. Ο Υλισμός	315
15.2. Ο πραγματοκρατικός παραλληλισμός.	316
15.3. Ο Καντ και οι Νεοκαντιανοί.	317
15.4. Ο Διαφωτισμός και ο Ορθολογισμός.	318
15.5. Οι Βιταλιστικές θεωρίες και ο Νεοβιταλισμός του Hans Driesch.	320
15.6. Η προσπάθεια αναίρεσης της Δαρβινικής θεωρίας.	322
16. Η Παιδαγωγική στην υπηρεσία της εθnikοφροσύνης.	
16.1. Η ιδεολογία της εθnikοφροσύνης.	326
16.2. Οι απόψεις του κατόχου της έδρας για το έθνος.	330
16.3. Η ερμηνεία της ιστορικής εξέλιξης και η κοινωνία της εποχής.	333
17. Η ψυχοϊστορία : Η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων στη βάση ψυχολογικών νόμων.	337
18. Ο φασισμός ως εκφραστής ενός ενδοστρεφούς πνεύματος.	339
19. Ο αντικομμουνισμός.	342
20. Οι όροι της αγωγής.	
20.1 Η υλόφρων περί της ζωής αντίληψη: Ο αστικός τρόπος ζωής.	347
20.2. Η οικογένεια.	353
20.3. Η γυναικεία εκπαίδευση.	359
20.4. Η σεξουαλικότητα.	361

21. Οι θέσεις του Καλλιόφα από την έδρα της Παιδαγωγικής για το γλωσσικό ζήτημα.	366
22. Το εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής.	373
22.1. Ατομικές έρευνες και οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν.	
22.1.1 Έρευνες για τη μέτρηση της νοημοσύνης.	377
22.1.2. Έρευνες για τη μελέτη της προσωπικότητας και την διάγνωση των προβλημάτων της.	379
22.2. Ομαδικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο και οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν	
22.2.1. Ομαδική έρευνα νοημοσύνης	382
22.2.2. Έρευνα σε εφήβους για τη διάγνωση των ψυχοσωματικών τύπων κατά Kretschmer.	383
22.2.3. Έρευνα των αναγνωστικών ενδιαφερόντων των ελληνοπαίδων.	384
23. Το Πειραματικό Σχολείο.	386
23.1. Παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που εφαρμόστηκαν στο Π.Σ.Π.Α. επί Καλλιόφα.	388
23.2. Καινοτομίες που εφαρμόστηκαν στο Π.Σ.Π.Α. επί Καλλιόφα.	392
24. Η Μετεκπαίδευση των δασκάλων.	393
25. Η πρόταση του Καλλιόφα, μεταπολεμικά, για τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.	401
26. Κριτική θεώρηση του έργου του.	409

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών την περίοδο της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας: Κωνσταντίνος Σπετσιέρης.

1. Το πανεπιστήμιο Αθηνών και η Φιλοσοφική Σχολή μπροστά στις νέες συνθήκες.	411
2. Προς την εκλογή νέου καθηγητή για την έδρα: Το μεταβατικό στάδιο.	417
3. Ο Κωνσταντίνος Σπετσιέρης στην έδρα της Παιδαγωγικής : Βιογραφικό.	426
4. Η εκλογή του .	428
5. Το διδακτικό έργο του .	
5.1. Φιλοσοφική Σχολή.	436
5.2. Φυσικομαθηματική Σχολή.	438
5.3. Θεολογική Σχολή.	439
6. Το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών του παραδόσεων.	
6.1. Η Θεωρία της Παιδείας.	439
6.2. Ο Εκπαιδευτικός Πλατωνισμός: Η αγωγή προς ολότητα.	444
7. Οι όροι της αγωγής	
7.1. Το έθνος.	447
7.2. Η οικογένεια.	450
7.3. Η θρησκεία.	452
8. Η κοινωνική διάσταση της αγωγής και η εκπαιδευτική δομή που η έδρα προτείνει.	452
9. Το εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής και το Πειραματικό σχολείο.	457
10. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων.	460
10.1. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η αντίδραση της Φιλοσοφικής.	464

11. Κριτική θεώρηση του έργου του.	467
------------------------------------	-----

Γενικά συμπεράσματα

1. Είναι επιστήμη η Παιδαγωγική ;	469
2. Ένας κλάδος αβέβαιος και ασταθής.	474

<u>Βιβλιογραφία</u>	478
---------------------	-----

Συντομογραφίες

αρ: αριθμός

βλ.: βλέπε

μτφ.: μετάφραση

ό.π.: όπου παραπάνω

σ.: σελίδα /σελίδες

τ. : τόμος /τόμοι

τχ: τεύχος

χ.ε.: χωρίς εκδότη

χ.σ.: χωρίς σελιδαρίθμηση

χ.χ.: χωρίς χρονολόγηση

ΕΚΠΑ: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Β.Δ. : Βασιλικό Διάταγμα.

ΠΣΦΣΠΑ: Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΠΣΦΜΣ : Πρακτικά Συνεδριάσεων Φυσικομαθηματικής Σχολής

ΠΣΘΣ : Πρακτικά Συνεδριάσεων Θεολογικής Σχολής.

Π.Σ. : Πρακτικά Συγκλήτου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί η διδασκαλία των Παιδαγωγικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από τη δεκαετία του 1870 (ακαδ. έτος 1876-77), όταν θα διδαχθούν αρχικά από έδρες Φιλοσοφίας και Φιλολογίας και από καθηγητές των οποίων το κύριο επιστημονικό έργο δεν αφορούσε την επιστήμη της εκπαίδευσης, έως και το 1967-1968 χρονιά κατά την οποία συνταξιοδοτείται ο τέταρτος κατά σειρά κάτοχος της έδρας της Παιδαγωγικής ενώ μόλις έχει επιβληθεί στη χώρα η δικτατορία των συνταγματαρχών.

Η επιλογή της συγκεκριμένης περιόδου μας επιτρέπει να μελετήσουμε τη διαδικασία εγκαθίδρυσης και συγκρότησης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης στο ελληνικό Πανεπιστήμιο. Παρακολουθούμε τα παιδαγωγικά ρεύματα που υιοθέτησαν οι καθηγητές από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και τις θέσεις που υποστήριξαν σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη διάρκεια ιστορικών περιόδων που καθόρισαν την τύχη του ελληνικού κράτους, όπως οι βαλκανικοί πόλεμοι, η μικρασιατική καταστροφή, η Κατοχή, ο εμφύλιος και οι πρώτες μετεμφυλιακές δεκαετίες. Η μελέτη ολοκληρώνεται το 1967, καθώς η απόπειρα στρατιωτικοποίησης της εκπαίδευσης από την δικτατορία, επηρέασε θεσμούς όπως είναι το Πανεπιστήμιο με διώξεις του διδακτικού τους προσωπικού, έλεγχο του φοιτητικού κινήματος και περιορισμό της ανεξαρτησίας του. Ιδιαίτερα στη Φιλοσοφική κατά τη διάρκεια των χρόνων της δικτατορίας αυξήθηκαν τα τμήματα της σχολής (1969-70 Φιλοσοφικό και 1970-71 Βυζαντινών και Μεσαιωνικών Σπουδών και Σπουδών Νεότερου Ελληνισμού), στα οποία η έδρα προσέφερε μαθήματα Παιδαγωγικής. Ταυτόχρονα το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών διαφοροποιήθηκε στα επιμέρους τμήματα σηματοδοτώντας μια περιορισμένη εξάπλωση των παιδαγωγικών σπουδών και στην Ελλάδα, την ίδια στιγμή που στα δυτικά ακαδημαϊκά ιδρύματα εγκαθιδρύονταν οι Επιστήμες της Αγωγής παρέχοντας ολοκληρωμένες σπουδές Παιδαγωγικής, ακαδημαϊκούς τίτλους και θέσεις εξειδικευμένων ερευνητών.

Το ερευνητικό πεδίο: Η ενασχόληση με τις Επιστήμες της Αγωγής σήμερα περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, και τη μελέτη της θεσμικής τους εξέλιξης και της επιστημολογικής τους πορείας η οποία δεν είναι ενιαία άλλα εμφανίζεται με ποικίλες μορφές στα διάφορα εθνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Εντούτοις και παρά τις επιμέρους διαφορές, μπορούμε παντού στον δυτικό κόσμο να παρατηρήσουμε, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, την εμφάνιση ενός γνωστικού πεδίου το οποίο πραγματεύεται τα φαινόμενα της εκπαίδευσης.

Η ανάλυση της διαδικασίας συγκρότησης του επιστημονικού κλάδου των Επιστημών της Αγωγής στοχεύει στην κατανόηση των βασικών παραγόντων που ωθούν στην εμφάνιση και στη συνέχεια στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου. Η ιστοριογραφία των επιστημών αυτών, η οποία πραγματεύεται τη διαδικασία συγκρότησης του επιστημονικού κλάδου μέσα από την ανάλυση των πρακτικών των δρώντων υποκειμένων στο ακαδημαϊκό κυρίως πλαίσιο, δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη μέχρι τώρα έχει όμως αρχίσει να αναπτύσσεται δυναμικά

(Caspard, 1979,1988,1995, Compère 1995)¹ και σε αυτή την προσπάθεια εντάσσεται και η δική μας έρευνα.

Η διατριβή μας παρακολουθεί τις προσπάθειες εγκαθίδρυσης της Παιδαγωγικής στον ακαδημαϊκό χώρο του Πανεπιστημίου Αθηνών, που ήταν και το μοναδικό ανώτατο ίδρυμα στην χώρα στα τέλη του 19^ο αιώνα. Εντάσσεται κατά συνέπεια σε μια σειρά μελετών αναφορικά με την ιστορία του πανεπιστημίου στη χώρα μας και σχετίζεται και αντλεί γνώσεις από εργασίες για την οργάνωση και τη λειτουργία του πανεπιστημιακού θεσμού². Συνδιαλέγεται με εργασίες που μελετούν το πρόγραμμα μαθημάτων και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάχθηκαν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών³, καθώς και με εργασίες που μελετούν τη διαδικασία συγκρότησης συγκεκριμένων επιστημονικών κλάδων στο χώρο του Πανεπιστημίου και τη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων.⁴ Διασταυρώνεται, τέλος, με εργασίες που αναφέρονται στο επιστημονικό έργο, τις απόψεις και τη δράση στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο, των παιδαγωγών που κατείχαν την έδρα στη μελετώμενη από εμάς περίοδο.⁵

Η μελέτη της διδασκαλίας της Παιδαγωγικής, η κατανόηση των επιστημονικών ρευμάτων που οι καθηγητές της έδρας ενστερνίστηκαν και ακολούθησαν, αλλά και η μελέτη της θέσης που επιφυλάχθηκε στη νέα επιστήμη, απαιτεί την θεώρησή της εντός του οργανωμένου πλαισίου σπουδών και την κατανόηση των πιέσεων που υφίσταται από την παράδοση και την εξέλιξη του συγκεκριμένου πανεπιστημιακού πλαισίου. Προϋποθέτει την σύγκριση με τη διδασκαλία στο ευρωπαϊκό παράλληλο και τη μελέτη των πιέσεων που ασκήθηκαν σε αυτήν τόσο από τη διοίκηση όσο και από τους επαγγελματικούς χώρους που προσδοκούσαν από τη νέα επιστήμη να συμβάλει στην υλοποίηση των επιδιώξεων τους. Τέλος απαιτεί την μελέτη της παρουσίας και λειτουργίας της Παιδαγωγικής και των παιδαγωγών στο ευρύτερο δημόσιο πεδίο.

Η σχέση του Πανεπιστημίου Αθηνών με τη δημόσια διοίκηση την οποία τροφοδοτούσε με στελέχη και κυρίως η σχέση της Φιλοσοφικής Σχολής με τον κόσμο του διδασκαλικού επαγγέλματος επηρέασε καθοριστικά την ένταξη της επιστήμης της Παιδαγωγικής στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Η θέληση της διοίκησης για εκσυγχρονισμό και βελτίωση της κρατικής μηχανής και ο ιδιαίτερος ρόλος που

¹ Rita Hofsteter, B Schnewly, «Η εμφάνιση ενός νέου γνωστικού πεδίου»: Rita Hofsteter, B Schnewly (επιμ.), *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*, μτφ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2005, σ.104.

² Βλ. Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής, *Πανεπιστήμιον Αθηνών (1837-1960): Οι πρώτες γενεές διδασκόντων*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, 2001 καθώς και Κώστας Λάμπας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά το 19^ο αιώνα*, Αθήνα, ΙΑΕΝ-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς- Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών ΕΙΕ 39, 2004.

³ Βλ. Sofia Chantzistefanidou, *Die Philosophische Fakultät zu Athen und der nationale Aufbruch Griechenlands (1837-1911)*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Johann Wolfgang Goethe Universität zu Frankfurt am Main, 1997.

⁴ Βλ. Βαγγέλης Δ. Καραμανωλάκης, *Η συγκρότηση της Ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*, Αθήνα, ΙΑΕΝ-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών ΕΙΕ 42, 2006, Άλκηστις Βερέβη, *Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (1950-1982)* ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, 1999.

⁵ Βλ. Γ. Γκερεδάκης *Lebenswerk Und Wirken von N. Exarchopoulos. Eine Kritisch-geschichtliche Interpretation im Zusammenhang mit den Bildungsproblemen im Griechenland seiner Zeit*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Universität Bonn, 1985, Αναστασία Κατερέλου – Ζαπανιώτη, Δ.Κ.Ζαγγογιάννης, (1860-1904). *Η συμβολή του στη νεοελληνική Παιδαγωγική*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, 1990, Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου.*, Αθήνα, Ο Πολίτης, 1990.

αναγνωρίστηκε στον εκπαιδευτικό θεσμό και στην αναβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος για την επίτευξη αυτού του στόχου, οδήγησε στην αναζήτηση μιας επιστημονικής Παιδαγωγικής, που δεν θα ήταν απλώς το άθροισμα επαγγελματικών κανόνων και πρακτικών και στην εγκαθίδρυσή της ως επιστήμης εντός του πλαισίου του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ανάγκη της διοίκησης να μορφώσει επαγγελματίες διδάσκοντες, βρίσκεται στη ρίζα της εξέλιξης της πανεπιστημιακής επιστήμης της Παιδαγωγικής στη χώρα και με τη σειρά της αυτή η τελευταία διαφοροποιεί τη φύση της μόρφωσης των επαγγελματικών χώρων και αναβαθμίζει το κύρος τους. Το επάγγελμα και η επιστήμη αλληλοεπιδρούν και αμοιβαία εξελίσσονται στην περίπτωση αυτή.

Η φυσιογνωμία του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο οποίο από την ίδρυσή του κιάλας, είχε δοθεί εκτός από τον επαγγελματικό και ένας ιδεολογικοπολιτικός και άμεσα εθνικός χαρακτήρας⁶, ο οποίος πρόβαλε την συμβολή του ιδρύματος στην επίτευξη των εθνικών στόχων, καθόρισε ευθύς εξαρχής τον ρόλο της νέας επιστήμης που εγκαθιδρύεται σε αυτό. Η αγωγή, που η νέα επιστήμη μελετούσε, σχεδίαζε και υπηρετούσε εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου του Αθήνησι, στόχευε στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και κυρίως στη διάδοσή της μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών.

Η Παιδαγωγική ως επιστήμη εντάσσεται στη δεδομένη ιστορική συγκυρία του 1880,⁷ εντός του συγκεκριμένου ακαδημαϊκού πλαισίου και καλείται να συμβάλει στην γενικότερη «ανορθωτική προσπάθεια του έθνους».

Η Παιδαγωγική εντός του πανεπιστημιακού προγράμματος μαθημάτων - Οι πηγές:

Η διατριβή μας στηρίχθηκε στην μελέτη εκτεταμένου αρχειακού υλικού. Μελετήσαμε, για την συγκεκριμένη περίοδο (1876-1968) τις διοικητικές και επιστημονικές επετηρίδες του Πανεπιστημίου Αθηνών, τις σειρές των πρακτικών της Συγκλήτου, των πρακτικών της Φιλοσοφικής, της Θεολογικής και Φυσικομαθηματικής Σχολής, τα νομοθετικά κείμενα, τους πρυτανικούς απολογισμούς, και τους λόγους που εκφώνησαν οι καθηγητές της Παιδαγωγικής, καθώς και επιστημονικές εργασίες που κατατέθηκαν στη Φιλοσοφική Σχολή, όπως διδακτορικές διατριβές που εκπονήθηκαν υπό την επίβλεψη της έδρας, και διατριβές επί υφηγεσία· αρχειακό υλικό που απόκειται στο Ιστορικό Αρχείο του Πανεπιστημίου.

Στη Βιβλιοθήκη της Βουλής μελετήσαμε τη νομοθεσία (νόμους, βασιλικά διατάγματα, εισηγητικές εκθέσεις) που καθόρισε την ύπαρξη και την λειτουργία του πανεπιστημιακού θεσμού από τον 19^ο αιώνα έως και τα μέσα του εικοστού, αλλά και τη νομοθεσία βάσει της οποίας εγκαθιδρύθηκε η έδρα και οι θεσμοί που συνδέονταν μαζί της, νομοθεσία που περιγράφει και καθορίζει την προσπάθεια εδραίωσής της στον ακαδημαϊκό χώρο και επέκτασης της επιρροής της στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

⁶ Κ.Θ.Δημαράς, «Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου», *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*, τ.Α' ΙΑΕΝ, Αθήνα, 1989. σ.50.

⁷ Το καλοκαίρι του 1875 ξέσπασε στη βόρεια βαλκανική η μεγάλη ανατολική κρίση, που κορυφώθηκε το 1878 με την υπογραφή της συνθήκης του Αγίου Στεφάνου (19 Φεβρουαρίου/ 3 Μαρτίου 1878) για να καταλήξει στη σύγκληση του Συνεδρίου του Βερολίνου. (1/13 Ιουλίου 1878) Οι αποφάσεις του συνεδρίου αυτού άνοιξαν το δρόμο για την προσάρτηση στο Βασίλειο της Ελλάδος, της Θεσσαλίας και της επαρχίας της Άρτας. Την περίοδο αυτή η χώρα αναζητά νέους προσανατολισμούς στην εξωτερική πολιτική της ενώ ταυτόχρονα επιχειρεί να εκσυγχρονίσει την οικονομία της και τις κρατικές δομές, ώστε να εξυπηρετήσει τις εθνικές της επιδιώξεις τη στιγμή που οι διεθνείς εξελίξεις οδηγούσαν σε ριζική ανάπλαση του πολιτικού χάρτη της Βαλκανικής. Ευάγγελος Κωφός, «Από το τέλος της κρητικής επαναστάσεως ως την προσάρτηση της Θεσσαλίας»: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. 13^{ος}, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 1977, σ. 289-290.

Τέλος ο Τύπος, ως πεδίο άντλησης πληροφοριών για τα καθημερινά δρώμενα, τις αντιδράσεις και τις προτάσεις των κοινωνικών και επαγγελματικών χώρων στις μεταρρυθμιστικές απόπειρες των κυβερνήσεων, υπήρξε μια επίσης δημοσιευμένη πηγή στην οποία ανατρέξαμε για όλη την μελετώμενη από εμάς περίοδο.

Η μελέτη των επετηρίδων μας επιτρέπει να θεωρούμε ότι γνωρίζουμε το σύνολο των τίτλων τουλάχιστον, των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών μαθημάτων που διδάχθηκαν κατά την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα στη Φιλοσοφική Σχολή, και όσων διδάχθηκαν σε όλα τα τμήματα και των τριών σχολών κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του 20^{ου}.

Σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα των μαθημάτων αυτό, ιδιαίτερα για τον 19^ο αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου}, συνιστά κείμενο προθέσεων και δεν αποδεικνύει απαραίτητα ότι το μάθημα διδάχθηκε. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου παρά την αναγραφή του μαθήματος στην επετηρίδα το μάθημα δεν διδάχθηκε ή και το αντίθετο.⁸ Στην περίπτωση της Παιδαγωγικής ωστόσο το πρόβλημα δεν είναι μεγάλο, ιδιαίτερα για τον 20^ο αιώνα.⁹

Σε κάθε περίπτωση οι τίτλοι των μαθημάτων αποτελούν σημαντικότερη πηγή για τη διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο. Οι πρυτανικοί λόγοι, σε ορισμένες περιπτώσεις, μας επέτρεψαν να διασταυρώσουμε τις πληροφορίες που είχαμε από τις επετηρίδες για την διδασκαλία των μαθημάτων και να σχηματίσουμε αρτιότερη εικόνα για το τι διδάχθηκε. Πληροφορίες για το περιεχόμενο των μαθημάτων παίρνουμε από τα βιβλία των καθηγητών, των οποίων οι τίτλοι είναι συχνά ίδιοι με τους τίτλους των προσφερόμενων μαθημάτων, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις στους προλόγους των βιβλίων αναφέρεται ρητά ότι η συγγραφή τους αποσκοπούσε να εξυπηρετήσει την πανεπιστημιακή διδασκαλία.

Η νομοθεσία, οι εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων, όπου υπάρχουν, οι συζητήσεις στη Βουλή για εκπαιδευτικά θέματα, οι συζητήσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού της κάθε σχολής, ειδικότερα της Φιλοσοφικής όπως καταγράφονται στα πρακτικά της, η αρθρογραφία στον τύπο για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση γενικότερα και το Πανεπιστήμιο Αθηνών και τους θεσμούς του ειδικότερα, είναι πηγές που μας επέτρεψαν να σχηματίσουμε μια εικόνα για τις πιέσεις και τις αντιστάσεις που συνάντησε η Παιδαγωγική κατά τη διαδικασία συγκρότησης της σε επιστήμη τόσο εντός του ακαδημαϊκού χώρου όσο και εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Μεθοδολογία της έρευνας :

Οι απαιτήσεις μιας εργασίας όπως η διατριβή μας επέβαλαν πριν ξεκινήσει η εργασία μας πάνω στο θέμα την εκπλήρωση τριών προϋποθέσεων: α) Να μελετήσουμε τον σύγχρονο προβληματισμό της Παιδαγωγικής επιστήμης, ώστε κατά την προσέγγιση και ανάλυση των κειμένων του παρελθόντος, να γνωρίζουμε συνειδητά ποιο είναι το σημερινό status της Παιδαγωγικής και ποιο της

⁸ Καραμανωλάκης, *Η συγκρότηση της Ιστορικής επιστήμης*, ό.π., σ.19.

⁹ Σύμφωνα με τον πρύτανη του ακαδημαϊκού έτους 1895-1896 Α. Κυριακού: « Δυστυχώς όμως παρατηρείται ότι ολίγοι των υφηγητών διδάσκουσι τακτικώς. Οι εξαιρέσεις αυτά είναι ολίγα. Οι άλλοι ή μόνον το πρώτον ότε διωρίσθησαν εδίδαξαν επί τινά χρόνον, ή περιωρίσθησαν μόνον εις το εναρκτήριον μάθημά των αρκεσθέντες εις το ότι απέκτησαν τον τίτλον του υφηγητού». *Τα κατά την Πρυτανείαν Α.Δ.Κυριακού Πρυτανεύσαντος κατά το Ακαδημαϊκόν έτος 1895-1896*, Αθήνα, τυπ. Π.Δ. Σακελλαρίου, 1898, σ. 43.

μελετώμενης από εμάς περιόδου, ώστε να μην την αναλύουμε και να μην την ερμηνεύουμε προβάλλοντας τα σημερινά δεδομένα, β) Να μελετήσουμε την εξέλιξη της Παιδαγωγικής σκέψης κατά τους νεότερους χρόνους και την εξέλιξη της επιστήμης που οδήγησε στην Παιδαγωγική της εποχής στην οποία αναφέρεται η διατριβή μας. γ) Να προβούμε σε αρχαιακή έρευνα δεδομένου ότι πέραν των γραπτών των εν λόγω παιδαγωγών υπήρχαν και γραπτά τεκμήρια στα αρχεία που αφορούσαν τη ζωή και το έργο τους.

Στο πλαίσιο της εργασίας μας εργαστήκαμε με τεκμήρια που στο μεγαλύτερο μέρος τους απόκεινται στο Ιστορικό Αρχείο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.¹⁰ Τα αρχεία που εντοπίσαμε και μελετήσαμε φτάνουν μέχρι το 1964. Πρώτο μας μέλημα σε ό,τι αφορά στη μελέτη των συγκεκριμένων αρχείων ήταν να συγκεντρώσουμε το σύνολο των στοιχείων που υπήρχαν σε αυτό σε σχέση με το αντικείμενο της μελέτης μας και στη συνέχεια να χαράξουμε άξονες έρευνας ώστε να το προσεγγίσουμε κατά τρόπο συστηματικό.

Προσπαθήσαμε να ορίσουμε το είδος των τεκμηρίων που θα αναζητούσαμε σε αυτές κατά προτεραιότητα, με βάση τους άξονες της έρευνάς μας: π.χ. εκλογές καθηγητών για την έδρα, υποστηρίξεις για υφηγεσία, εκθέσεις τριμελών επιτροπών για θέματα Παιδαγωγικής, αναφορές στο πειραματικό σχολείο, τη μετεκπαίδευση, το πειραματικό εργαστήριο, προτάσεις- εκθέσεις- διαμαρτυρίες της σχολής απέναντι στη διοίκηση, αντιδράσεις σε μεταρρυθμιστικές προτάσεις της διοίκησης. Στη συνέχεια θέσαμε μια σειρά από ερωτήματα για την διερεύνηση των οποίων αναζητήσαμε στοιχεία από τις πηγές μας.

- Πότε και εντός ποιου κοινωνικοπολιτικού πλαισίου αναδύθηκε η επιστήμη της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα.
- Ποιοι λόγοι επέβαλαν να γεννηθεί μια επιστήμη από έναν επαγγελματικό κλάδο
- Πώς καθορίστηκε το πεδίο έρευνας της νέας επιστήμης σε σχέση με τις ήδη υπάρχουσες επιστήμες αλλά και σε σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες ανάδυσής της.
- Ποια υπήρξε η διαδικασία εγκαθίδρυσής της στο ελληνικό πανεπιστήμιο και ποια επιστημονικά παραδείγματα ακολούθησε στην προσπάθειά της να νομιμοποιηθεί στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.
- Ποια η σχέση των παιδαγωγικών μοντέλων που κατά καιρούς υιοθετήθηκαν από την έδρα με την εξέλιξη της επιστήμης στο εξωτερικό;
- Ποιες οι σχέσεις της Παιδαγωγικής με άλλες επιστήμες, πώς καθορίζονται και πώς μετατοπίζονται τα όρια ανάμεσα σε επιστήμες που μελετούν συγγενικά αντικείμενα.
- Ποιοι δεσμοί, ποιοι ανταγωνισμοί και ποιες γνωστικές εισφορές είναι το αποτέλεσμα της συνύπαρξής τους
- Πώς η επιστήμη προσπάθησε να εδραιωθεί απέναντι σε ένα επαγγελματικό χώρο που ήταν ήδη δομημένος, περιβεβλημένος ισχυρά με εξουσία και είχε ήδη αναπτύξει διάφορες θεωρητικές θέσεις.
- Ποια αμοιβαία αλληλεπίδραση μπορεί κανείς να παρατηρήσει ανάμεσα στην επιστήμη και στο επάγγελμα, ιδιαίτερα στον τομέα των αιτημάτων για ποιότητα που διατυπώνονταν και από τους δύο.
- Ποιοι δεσμοί μπόρεσαν να εδραιωθούν ανάμεσα στην πολιτική-διοικητική εξουσία και στους εκπροσώπους της Παιδαγωγικής από την άποψη των ιστορικών εθνικών και ιδεολογικών μορφών που αυτοί οι δεσμοί κατά καιρούς πήραν.

¹⁰ Το Ιστορικό Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, ιδρύθηκε το 1991 και αποτελεί ερευνητικό και διοικητικό κέντρο του Πανεπιστημίου. Σκοπός του είναι η διάσωση και η σύγχρονη οργάνωση του αρχαιακού υλικού που διασώζεται από την ίδρυση του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (1837).

- Ποιες είναι οι δυνατότητες και τα όρια αυτονομίας μιας επιστήμης που διακονεί ένα αντικείμενο τόσο πολύ περιβεβλημένο από εξουσία και επιφορτισμένο με μία σημαντική για την κοινωνία αποστολή όπως είναι η εκπαίδευση
- Ποιες δυνατότητες αλλά και ποια όρια θέτει στην Παιδαγωγική αρχικά ,αλλά και στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη συνέχεια, το εξαιρετικά ευρύ πεδίο έρευνάς τους το οποίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης και άλλων επιστημών τα πορίσματα των οποίων επηρεάζουν την παιδαγωγική σκέψη;

Έχοντας υπόψη το σύνολο των ερευνητικών μας ερωτημάτων προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε στοιχεία που θα μας οδηγούσαν σε απαντήσεις. Για το σκοπό αυτό στραφήκαμε στη μελέτη των τεκμηρίων . *Ανοίγουμε το δρόμο μιας ανάγνωσης μέσα από ρήγματα και από τη διασπορά των πληροφοριών, σφυρηλατούμε ερωτήσεις παίρνοντας αφορμή από σιωπές και από τραυλίσματα. Μπροστά στα μάτια μας το καλειδοσκόπιο περιστρέφεται χίλιες φορές.*¹¹ Προσπαθούμε να ξαναβρούμε το παρελθόν μέσα από την πηγή σχεδόν διαβάζοντας μέσα από αυτή σα να ήταν διάφανη και να σχηματίσουμε μια εικόνα για το παρελθόν χρησιμοποιώντας μια σειρά από μεθόδους για να ερμηνεύσουμε τις πηγές μας. Σε συνάρτηση με τον προσανατολισμό της έρευνας μας διαλέγουμε, ταξινομούμε απομονώνουμε στοιχεία και προσπαθούμε να συνθέσουμε μια εικόνα για το παρελθόν. Ο ρόλος της σύνθεσης καταλήγει να είναι πρωταρχικός για να δοθεί ένα νόημα στα στοιχεία μας. Η προσπάθεια συνίσταται στο να πάμε πέρα από τα ακατέργαστα δεδομένα που προσφέρουν οι πηγές και να φτιάξουμε μια συνεκτική αφήγηση- έκθεση των γεγονότων, έχοντας δύο βασικές παραδοχές: 1) πως μελετάμε ένα παρελθόν το οποίο πράγματι υπήρξε και 2) πως η ιστορία πρέπει να νοεί τον εαυτό της ως επιστήμη. Θεωρώντας ότι η αφήγησή μας πρέπει να χαρακτηρίζεται ως επιστημονικός λόγος και όχι ως μυθοπλασία αποδεχόμαστε ότι πρέπει όπως κάθε επιστημονικός λόγος να εμπεριέχει και την εξήγηση.¹²

Αναφερόμενοι στην εξήγηση εννοούμε μια εντελώς ορθολογική διαδικασία η οποία οδηγεί σε μία αιτιακή ανάλυση. Σε ό,τι αφορά την ιστορική προσέγγιση η εξήγηση δεν πρέπει να νοείται στο πρότυπο του μηχανιστικού αιτιακού μοντέλου των φυσικών επιστημών. Ο γνωστικός κλάδος της ιστορίας δεν απέκτησε ποτέ την εννοιολογική αυστηρότητα των αναλυτικών επιστημών διότι μελετάει ανθρώπινες πράξεις και ενέργειες στις οποίες ενυπάρχουν τα στοιχεία της βούλησης της πρόθεσης και του νοήματος, στοιχεία που αντιστέκονται στον υψηλό βαθμό αφαίρεσης που διακρίνει τις σκληρότερες επιστήμες.¹³ Είναι σίγουρο πως το αξίωμα της απόλυτης αντικειμενικότητας και επιστημονικότητας της ιστορικής γνώσης δεν γίνεται πια ανεπιφύλακτα αποδεκτό¹⁴.

Η αποκατάσταση των γεγονότων είναι αξεχώριστη από την προσπάθεια για την αξιολόγηση των στοιχείων και την ένταξή τους στο πλαίσιο εντός του οποίου γεννήθηκαν: κατανόηση και εξήγηση. Αυτές οι δύο φάσεις ή καλύτερα οι μορφές της ιστορικής προσπάθειας δεν μπορούν να χωριστούν: η προσπάθεια αποκατάστασης ενός γεγονότος είναι μαζί και προσπάθεια κατανόησης του.¹⁵

Σε ό,τι αφορά την εργασία μας η οποία αναφέρεται στην Παιδαγωγική, την επιστήμη που μελετά την παιδαγωγική πραγματικότητα, δεν μπορούσαμε να μη λάβουμε υπόψη μας ότι η πραγματικότητα αυτή είναι σε μεγάλο βαθμό

¹¹ Arlette Farge, *Η γεύση του αρχείου*, Αθήνα, Νεφέλη, 2004, σ. 107.

¹² Γκέοργκ Ίγκερς, *Η Ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα*, Αθήνα, Νεφέλη, 2006, σ. 35

¹³ Στο ίδιο, σ. 35.

¹⁴ Ροζέ Σαρτιέ στο Γκέοργκ Ίγκερς, *Η Ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα*, Αθήνα, Νεφέλη, 1999 σ. 27-28.

¹⁵ Charles Samaran, (διεύθυνση), *ό.π.*, σ. 405

θεσμοθετημένη. Επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, ιστορικούς κοινωνικούς πολιτικούς, ιδεολογικούς και συνυφαίνεται με όλους τους τομείς της ζωής.

Μελετώντας τον τρόπο που τα διάφορα παιδαγωγικά κινήματα και ρεύματα αντιλαμβάνονταν την έννοια της αγωγής δεν λησμονούμε ότι η αγωγή ως ιστορικό φαινόμενο συλλαμβάνεται σε μια ιστορικά διαμορφωμένη και συνεχώς εξελισσόμενη πραγματικότητα, η οποία διαπλέκεται με όλες τις πολιτιστικές και κοινωνικές περιοχές του ανθρώπινου βίου¹⁶. Μελετώντας κατά συνέπεια την πορεία μιας επιστήμης η οποία τόσο στενά συνδέεται με τις ανθρώπινες αξίες και προθέσεις, προσπαθήσαμε να την τοποθετήσουμε μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό της πλαίσιο.

Επιχειρώντας να εντάξουμε τα μεμονωμένα-ατομικά περιστατικά, την ύπαρξη των οποίων ανακαλύπταμε στο αρχείο, εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο γεννήθηκαν και να τα συνδέσουμε με κοινωνικές δομές και λειτουργίες, έγινε σαφές ότι η εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήσαμε έπρεπε να συμπληρωθεί από μια κατανοητική-ερμηνευτική διαδικασία ανάπλασης και κατανόησης του κοινωνικού πολιτικού και ακαδημαϊκού πλαισίου εντός του οποίου η Παιδαγωγική εξελίσσεται από επάγγελμα σε επιστήμη.

Στο σημείο αυτό νομίζουμε ότι αντιμετωπίσαμε το μεθοδολογικό δίλημμα κάθε ιστορικής προσέγγισης. Διότι από τη μια μεριά η προσπάθεια για επιστημονική θεμελίωση επιβάλλει την εισαγωγή θεωρητικών σχημάτων και την συστηματική συλλογή εμπειρικών στοιχείων. Η επεξεργασία όμως αυτών των σχημάτων καταδεικνύει τα όρια της νομολογικής-θεωρητικής προσέγγισης των ιστορικών φαινομένων, αφού για την ολοκληρωμένη προσέγγισή τους απαιτείται η βιωματική κατανόηση που δεν υπόκειται σε αυστηρούς μεθοδολογικούς κανόνες.¹⁷ *Με σπάνιες εξαιρέσεις, το έγγραφο, το κείμενο ή το αρχείο δεν αποτελούν οριστική απόδειξη μιας οποιασδήποτε αλήθειας, αλλά αδιάψευστο μάρτυρα του οποίου το νόημα πρέπει στη συνέχεια να συνθέσουμε με ειδικά ερωτήματα...*¹⁸. Στην περίπτωση μας το υλικό πάνω στο οποίο εργαστήκαμε είναι κείμενα του παρελθόντος. Η μέθοδος που προσφέρεται για την ανάλυση των κειμένων αυτών είναι η ερμηνευτική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται στις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες και είναι κατάλληλη για την ερμηνεία και την κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων και έργων τα οποία αντιμετωπίζουμε ως προϊόντα της ιστορικής εξέλιξης. Η ερμηνευτική θεωρείται κατάλληλη μέθοδος για την σύλληψη και τη σημασία των έργων αυτών και την ανάλυση της επίδρασης που άσκησαν στην εποχή τους και στους μεταγενέστερους.

Η ιστορική γραφή ξεκινά στο σταυροδρόμι μεταξύ της σημασίας που πηγάζει από την εσωτερική οργάνωση του κειμένου και του σημείου αναφοράς που παραπέμπει σε μια εξωτερική ως προς τη γλώσσα πραγματικότητα. Όπως το θέτει ο Reinhart Koselleck: *Ο ιστορικός μεταχειρίζεται τις γραπτές πηγές ως μαρτυρίες που επιτρέπουν να εξαγάγει μια πραγματικότητα η οποία τις ξεπερνά. Περισσότερο από κάθε άλλον εξηγητή του κειμένου θεματοποιεί πράξεις που είναι εξωκειμενικές ακόμη κι αν δεν τις συνθέτει παρά μέσω της γλώσσας.*¹⁹

Η ερμηνευτική κατανόηση του ανθρώπινου πολιτισμού και η αναζήτηση νοήματος σε ανθρώπινα έργα πράξεις και θεσμούς, όπως αυτά που αφορούν την Παιδαγωγική πραγματικότητα, χρησιμοποιεί την κατανόηση ως κεντρική αναλυτική κατηγορία. Πρόκειται για μια ιδιότυπη πνευματική προσέγγιση που

¹⁶ Ιωάννης Χριστιάς, *Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2001, σ. 23.

¹⁷ Πέτρος Γέμτος, *ό.π.*, σ. 243.

¹⁸ Arlette Farge, *ό.π.*, σ. 114.

¹⁹ Nikolas Offenstadt (διεύθυνση), *Οι λέξεις του ιστορικού*, μτφ. Κωστής Γκότσιας, Αθήνα, Κέδρος, 2007, σ. 80-81.

στηρίζεται σε επεξεργασία και γενίκευση των τεχνικών ερμηνείας κειμένων. «Κεντρική της θέση που την διαφοροποιεί ουσιαστικά από το ορθολογικό μοντέλο των αναλυτικών επιστημών είναι η απόρριψη της μεθοδολογικής διάσπασης γνωστικού υποκειμενισμού και κόσμου (που διασφαλίζει ελεγχσιμότητα των επιστημονικών υποθέσεων) και η σύντηξη οριζόντων ερμηνευτή και ερμηνευόμενου αντικειμένου, ώστε να επιτυγχάνεται η δημιουργική πρόσληψη της παράδοσης.»²⁰ Η Ερμηνευτική δεν είναι αναπαραγωγική διαδικασία αλλά δημιουργική. Αντιμετωπίζει συνολικά και "εκ των έσω" το αντικείμενό της. Αυτό σημαίνει δύο πράγματα: (i) Το όλον κατανοείται από τα επιμέρους και τα επιμέρους από το όλον. Για το σκοπό αυτό απαιτείται μια κυλιόμενη διαδικασία. Ανάλυση του όλου κατά τα μέρη που το απαρτίζουν και σύνθεση τους σε ολότητα. Κατανόηση του όλου από τα επιμέρους και κατανόηση εκάστου των επιμέρους σε συσχέτιση με το όλον (ii) το αντικείμενο δεν υπάρχει άσχετα από τον ερευνητή, με την έννοια ότι αυτός δεν ξεκινά ως *tabula rasa*.

Στην προσπάθειά μας να αναλύσουμε, να ερμηνεύσουμε, να κατανοήσουμε και να συλλάβουμε τη σημασία ενός κειμένου δεν προσλαμβάνουμε απ' ευθείας το προϊόν του συγγραφέα όπως μας παρουσιάζεται αλλά το «ανακατασκευάζουμε» με βάση τον εννοιολογικό εξοπλισμό που διαθέτουμε, τις γνώσεις που ήδη έχουμε γι' αυτό -γνώσεις μεταγενέστερες αυτών που είχαν υπόψη τους οι συγγραφείς των αρχείων αφού εμείς γνωρίζουμε την σύγχρονη μας εκδοχή για τα υπό μελέτη θέματα- καθώς και τον τρόπο που επιλέγουμε να επεξεργαστούμε το κείμενο. Τα ερωτήματα που θέτουμε ανακλούν τις αξίες στις οποίες πιστεύουμε, δεν είναι ουδέτερα, υπάρχουν άρρητες πολιτικές και φιλοσοφικές παραδοχές πίσω από αυτά οι οποίες είναι καθοριστικές για την έρευνα.

Αν πάμε ένα βήμα παραπέρα το ίδιο το αρχείο που επεξεργαζόμαστε δεν είναι ουδέτερο. *Οι λογικές ταξινόμησης και διατήρησης των αρχείων αντικατοπτρίζουν όχι μόνον τις θεσμικές και διοικητικές δομές των ιδρυμάτων από όπου προέρχονται αυτά, (στην περίπτωσή μας το Πανεπιστήμιο Αθηνών), αλλά και διακυβεύματα εξουσίας και κατασκευής μνήμης. Όπως γράφει ο Joseph Morsel «η διατήρηση παράγει από μόνη της σημασία.»²¹ Το αρχείο δεν είναι απλώς ένα σύνολο κειμένων που η κοινωνία κρίνει ότι πρέπει να διαφυλάξει ως πηγές της ιστορίας και της ταυτότητας της αλλά ορίζει το τι μπορεί να διατηρηθεί και άρα να υπάρξει και να ειπωθεί, ενώ ταυτόχρονα εγκαθιδρύει λόγους και αποφάνσεις ως συμβάντα. Όπως το έθεσε στη δεκαετία του '60 ο Foucault, το αρχείο γίνεται κατανοητό ως προϊόν της εξουσίας που του δίνει ζωή, το υλικό που περιέχει όπως και οι σιωπές του, υπακούουν σε σκοπιμότητες της εξουσίας που το παράγει.²²*

Η συνείδηση του ότι δεν είμαστε και δεν μπορούμε να είμαστε απολύτως αντικειμενικοί δεν αίρει την υποχρέωση του ερευνητή να παλεύει για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αμεροληψία στην έρευνα και τα πορίσματα του.

Κατά την εκπόνηση της διατριβής μας προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε την ερμηνευτική προσέγγιση με μεθόδους και προβληματισμούς από το χώρο των κοινωνικών επιστημών. Αναζητήσουμε αιτιακές εξηγήσεις, κατά το σχήμα αίτιο-αιτιατό όπου αυτό ήταν δυνατό, αλλά επίσης προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε πράξεις, θέσεις και συμπεριφορές όσων πρωταγωνίστησαν στην ανάδυση της επιστημονικής Παιδαγωγικής στη χώρα καθώς και να αναπλάσουμε

²⁰ Γέμτος Πέτρος, *ό.π.*, σ. 518-519.

²¹ Nikolas Offenstadt, *ό.π.*, σ. 37.

²² Arlette Farge, *ό.π.*, σ.14.

το κλίμα μιας εποχής εντάσσοντας τα γεγονότα που μελετάμε και τους πρωταγωνιστές τους σε αυτό.

Η προσπάθειά μας αφορούσε έναν όσο το δυνατόν πιο διαλεκτικό συνδυασμό των δύο αυτών τρόπων ανάγνωσης των τεκμηρίων μας.

Στην ενασχόλησή μας με τα αρχεία προσπαθήσαμε να κρατηθούμε μακριά από το αρχείο- καθρέφτη από όπου αντλούμε μονάχα πληροφορίες. Μακριά δηλαδή, από έναν μη αναστοχαστικό τρόπο δουλειάς που στηρίζεται στην υπόθεση ότι η ίδια η ιστορική έκθεση εμπεριέχει και την εξήγησή της . Προσπαθήσαμε επίσης να αποφύγουμε το αρχείο- απόδειξη που προσφέρει τα στοιχεία του δηλώνοντας ότι τελειώσαμε μια για πάντα με το υλικό. Πιστεύουμε ότι η έρευνα μας δεν εξαντλεί το υπό μελέτη θέμα αλλά ότι προσφέρει ερεθίσματα και νέα δεδομένα για την περαιτέρω διερεύνησή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Από την Παιδαγωγική πράξη στην Παιδαγωγική επιστήμη

Η πράξη της αγωγής αποτελεί μία πρωταρχική λειτουργία της συνολικής κοινωνικής ζωής από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Η αντιμετώπισή της όμως ως πεδίο επιστημονικής έρευνας έχει τις ρίζες της στο 18^ο αιώνα, όταν για πρώτη φορά διατυπώνεται η απαίτηση να οργανωθεί συστηματικά η αγωγή και να βελτιωθεί η μόρφωση όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση της νέας γενιάς. Η επιθυμία για βελτίωση των όρων της Παιδαγωγικής πράξης οδήγησε στην προσπάθεια διερεύνησης και μελέτης της Παιδαγωγικής πραγματικότητας και καθιστώντας την αγωγή αντικείμενο έρευνας, αποτέλεσε την αφετηρία για την εξέλιξη από την πράξη της αγωγής στην Παιδαγωγική επιστήμη κατά τον 18^ο αιώνα, την εποχή του Διαφωτισμού.²³ Είναι η εποχή όπου ο δυτικός πολιτισμός εκκοσμικεύεται και κυριαρχεί η επιδίωξη μιας γήινης ευδαιμονίας έναντι μιας ευδαιμονίας μεταφυσικού χαρακτήρα. Η χριστιανική υπερφυσιοκρατία αποδυναμώνεται και η πίστη στην αυτονομία της σκέψης και της έρευνας κυριαρχεί. Η πίστη στο Λόγο, το ορθολογικό στοιχείο κάνει έντονη την παρουσία του στο Διαφωτισμό και συνοδεύεται από μια απεριόριστη εμπιστοσύνη στον ίδιο τον άνθρωπο.

Έχει προηγηθεί η εποχή της Αναγέννησης, όπου διαφοροποιήθηκε ο λόγιος από τον κληρικό, δηλ. η γνώση από την πίστη, ο Λόγος αυτονομήθηκε από κάθε εξωτερική αυθεντία και προβλήθηκε η ιδέα μιας ελεύθερης και χωρίς περιορισμούς έρευνας · ιδέα στην οποία ανάγονται οι απαρχές της σύγχρονης επιστήμης.²⁴ Στην Αναγέννηση η διάθεση για αυτονομία του Λόγου συμβαδίζει με τη διάθεση για αυτονομία του προσωπικού Εγώ και προβάλλεται η αξία της ατομικότητας.²⁵ Ως ιδανικό της για τη μόρφωση η εποχή αυτή έχει τον άνθρωπο με ολοκληρωμένη κλασσική παιδεία -φιλολογική και καλλιτεχνική- τον άνθρωπο με ευρείς φιλοσοφικούς ορίζοντες και εμπειρία ζωής, τον «homo universalis». Μορφωτικός στόχος των Ουμανιστών λογίων είναι η δημιουργία μιας προσωπικότητας ελεύθερης, πλασμένης σύμφωνα με τις αξίες και τα ιδανικά που προβάλλει η φιλοσοφία και η ποίηση της αρχαιότητας. Οι ουμανιστές θα εκδώσουν πολυάριθμες μεταφράσεις και σχόλια των αρχαίων Ελλήνων και Λατίνων κλασσικών καθώς και διδακτικά εγχειρίδια ρητορικής και ποιητικής.²⁶ Οι Γερμανοί ουμανιστές ιδιαίτερα, (Ερασμος, Μελάγχθων) θα εκδώσουν πολυάριθμα παιδαγωγικά συγγράμματα που στηρίζονταν στις παιδαγωγικές θεωρίες των κλασσικών συγγραφέων και ιδιαίτερα του Κοϊντιλιανού και του Κικέρωνα. Η αισιόδοξη στάση τους για τη ζωή και η άποψή τους για την ατομικότητα θα τους οδηγήσει μακριά από τα αυστηρά παιδαγωγικά ήθη του Μεσαίωνα και τους ωθεί να υποστηρίξουν μια χαρούμενη και παιγνιώδη μάθηση. Για πρώτη φορά μετά την

²³ Albert Reble, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφ., Θ. Χατζηστεφανίδης, Σοφία Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη, Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα, 1996, σ. 259.

²⁴ Paul Faure, *La Renaissance, Que sais- je ?*, Paris, Presses Universitaires, 1949, σ.124-125.

²⁵ Jacques le Goff, *Η Ευρώπη γεννήθηκε τον Μεσαίωνα*, Αθήνα, Πόλις, 2006, σ. 323-325.

²⁶ David Nicholas, *Η εξέλιξη του μεσαιωνικού κόσμου*, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1999, σ.701-706.

ελληνιστική εποχή η διδασκαλία και η αγωγή θεωρούνται ιδιαίτερη τέχνη. Ένα εκτενές πρόγραμμα λόγιας ανθρωπιστικής παιδείας αναπτύσσεται στα πανεπιστήμια και στα σχολεία που θα επηρεάσει έμμεσα το γερμανικό κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα.²⁷

Αν ο 16^{ος} αιώνας δημιουργεί κυρίως ανθρωπιστικά Λύκεια, ο 17^{ος} αιώνας εισάγει την εποχή της επαγγελματικής και ταξικής αγωγής και επιφέρει την πραγματική γέννηση του κρατικού σχολείου, στρεφόμενος κυρίως στο δημοτικό σχολείο. Γίνεται προσπάθεια συστηματοποίησης της εκπαίδευσης και προωθείται η ιδέα της εύρεσης μιας ορθής Παιδαγωγικής μεθόδου και ενός ενιαίου σχολείου. Είναι η εποχή που το απολυταρχικό, συγκεντρωτικό κράτος οργανώνει με ορθολογικό τρόπο και σύστημα την οικονομία το στρατό και την κρατική διοίκηση. Παρατηρείται, έτσι, ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον απέναντι σε θέματα αγωγής και εκπαίδευσης, στο μέτρο που η απολυταρχία χρειάζεται έναν πολίτη εφοδιασμένο με χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες, ο οποίος θα μπορέσει, ανάλογα με την κοινωνική του τάξη, να υπηρετήσει τις μεγάλες οικονομικές φιλοδοξίες ενός παντοδύναμου κράτους που θεμελιώνεται πάνω στην ισχύ. Ταυτόχρονα η αυξανόμενη αυτοτέλεια των διαφόρων εθνικοτήτων, την εποχή αυτή, αφυπνίζει ολοένα και περισσότερο ένα εθνικιστικό συναίσθημα και προβάλλει το δικαίωμα των εθνών να αναπτύξουν το λαϊκό πολιτισμό και τη λαϊκή γλώσσα, το δικαίωμα τού να στοχάζεται κανείς στη μητρική του γλώσσα. Πρόκειται για την πρώτη φάση μιας μακράς διαδικασίας που το απόγειό της βρίσκεται στο 18ο αιώνα. Η τάση αυτή σε συνδυασμό με την προσπάθεια της απολυταρχίας για τη δημιουργία κρατικού σχολείου οδήγησε στην ιδέα ενός γενικού λαϊκού σχολείου.

Οι παιδαγωγικές προσπάθειες του 17^{ου} αιώνα ενσαρκώνονται με εντυπωσιακό τρόπο στο έργο του Comenius, (1592-1670) ενός από τους μεγαλύτερους παιδαγωγούς στους νεότερους χρόνους.²⁸ Ο Comenius, θα υποστηρίξει ότι σκοπός της αγωγής είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο να οδηγηθεί από την συγκεχυμένη πολλαπλότητα των εγκοσμίων στην έσχατη ενότητα, δηλαδή στο Θεό. Η αγωγή οφείλει να βοηθήσει τον άνθρωπο «να οδηγηθεί στην τάξη». Η «δύναμη της τάξης» βρίσκεται σύμφωνα με τον Comenius στη βάση των φυσικών νόμων που διέπουν τον κόσμο και ως αρχή αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού του συστήματος. Υποστήριξε ότι η αγωγή πρέπει να ισχύει από τα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου γιατί τότε ο άνθρωπος είναι περισσότερο εύπλαστος, πρέπει να αφορά όλες τις κοινωνικές ομάδες, όχι μόνο τους γόνους των πλουσίων και των ευγενών και να είναι όμοια για όλους αφού : «Το πνεύμα πνέει εκεί που θέλει, κι όταν θέλει». ²⁹Πρέπει επίσης να αφορά και τα δύο φύλα γιατί οι γυναίκες είναι προικισμένες με εύστροφη και λεπτή διάνοηση, που τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται την επιστήμη όπως και οι άντρες.

²⁷ Β. Σ. Καραγεώργος, *Αναγέννηση. Αγωγή στην Αναγέννηση*, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1989, σ.277-282.

²⁸ Ο Comenius (1592-1670) γεννήθηκε στη Βοημία, σπούδασε στη Γερμανία και τάχθηκε στην υπηρεσία της Βοημικής Αδελφότητας ως εκκλησιαστικός και εκπαιδευτικός λειτουργός. Αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη Βοημία και να εξοριστεί στη Lissa. Περίοδευσε όλη την Ευρώπη και στην περίοδο του τριακονταετή πολέμου γνώρισε τη δυστυχία και την αθλιότητα στην οποία ζούσαν οι άνθρωποι. Ο Comenius υπήρξε πολυγραφότατος. Συνέγραψε σαράντα παιδαγωγικά βιβλία. Στο σημαντικότερο έργο του τη «Magna Didactica», αναπτύσσει τις παιδαγωγικές του ιδέες.

²⁹ J. B. Piobetta, «Ιωάννης Άμωσ Κομένιος (1592-1670)»: Jean Chateau (διεύθυνση), *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Γλάρος, Αθήνα, 1983, σ.139-153.

Διεκδικούσε την δημιουργία ενός πυκνού σχολικού δικτύου και υποστήριζε ότι στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά έπρεπε να διδάσκονται στην μητρική τους γλώσσα και όχι στα λατινικά όπως διδάσκονταν μέχρι τότε. Γι' αυτό ονόμασε το σχολείο αυτό «μητρικό σχολείο».

Ο Comenius ασχολήθηκε με τη μέθοδο διδασκαλίας στο σχολείο και υποστήριξε ότι μπορεί να υπάρξει μια διδακτική μέθοδος με την οποία να διδάσκονται όλοι οι άνθρωποι. Εφαρμόζοντας πάντοτε τη βασική «αρχή της τάξης», πρότεινε η διδασκαλία να προχωρά από το γνωστό στο άγνωστο, από το απλό στο σύνθετο, από το κοντινό στο μακρινό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Είναι ο εισηγητής της αρχής της Εποπτείας. Η διδασκαλία για τα μικρά παιδιά, χρειάζεται, υποστήριξε, να στηρίζεται στα ίδια τα πράγματα και όχι στις λέξεις για τα πράγματα. Ο μαθητής πρέπει να μάθει να εξετάζει και να γνωρίζει τα πράγματα τα ίδια και όχι να τα γνωρίζει μέσω παρατηρήσεων που άλλοι έκαναν για αυτόν. Έτσι ζητούσε να είναι εφοδιασμένο κάθε σχολείο με όλα τα απαραίτητα αντικείμενα, με τη μορφή μοντέλων ή τουλάχιστον εικόνων και τα βιβλία να είναι και αυτά εικονογραφημένα.³⁰

Με τον Comenius γίνεται, κατά τον 17^ο αιώνα, η πρώτη μεγάλη προσπάθεια συστηματοποίησης της Παιδαγωγικής και δημιουργίας του δημοκρατικού σχολείου, η οποία στηρίχθηκε στην φλογερή πίστη πως η ανθρώπινη φύση επιδέχεται τελειοποίησης και η αγωγή έχει τη δύναμη να αλλάξει τον άνθρωπο και την κοινωνία.

Στον 17^ο αιώνα ανήκει και ο Άγγλος φιλόσοφος J. Locke (1632-1704) ο οποίος θεωρείται ο πατέρας του ευρωπαϊκού φιλελευθερισμού με την θεωρία του περί κράτους. Σημαντική ωστόσο ήταν και η γνωσιοθεωρία του («Δοκίμιο για την ανθρώπινη μόρφωση» 1689/90) και η παιδαγωγική του διδασκαλία («Σκέψεις για την αγωγή» 1693).

Σύμφωνα με τον Locke ο άνθρωπος γεννιέται «tabula rasa» δηλ. άγραφος χάρτης. Τίποτα δεν υπάρχει στο νου, αν πριν δεν έχει υποπέσει στις αισθήσεις. Μοναδική πηγή γνώσης είναι η εμπειρία των αισθήσεων. Οι ιδέες και κατά συνέπεια οι γνώσεις δεν μπορούν να προέρχονται παρά από αντιλήψεις, που πηγάζουν από τις αισθήσεις και οι οποίες στη συνέχεια επεξεργάζονται από το πνεύμα μας.³¹ Με αυτή τη θέση ο Locke δήλωνε όχι μόνο ότι η αγωγή είναι δυνατή αλλά ότι είναι παντοδύναμη. Κατά την άποψη του τα 9/10 των ανθρώπων έγιναν αυτό που ήταν εξαιτίας της αγωγής που δέχτηκαν. Στον Locke απάντησε ο Leibniz υποστηρίζοντας ότι τίποτα δεν μπορεί να υπάρξει στο νου αν δεν υπάρξει πρώτα στις αισθήσεις εκτός από την ίδια τη Νόηση, διαβλέποντας αυτό που δεχόμαστε σήμερα ότι δηλαδή η αγωγή έχει ανθρωπολογική βάση.³² Οι ιδέες του Locke για την παντοδυναμία της αγωγής άσκησαν μεγάλη επίδραση όχι τόσο στον αιώνα του όσο σ' αυτόν που θα ακολουθήσει, τον 18^ο τον αιώνα του Διαφωτισμού, τον «παιδαγωγικό αιώνα».

³⁰ K. Schaller- A Reble, «Comenius Johann Amos (1592-1670)», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 3^{ος}, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ.1290-1291.

³¹ R. S. Woolhouse, *Φιλοσοφία της Επιστήμης. Β:Οι Εμπειριστές*, Αθήνα, Στάχυ, 2000, σ.119-130. Καθώς και Ζαν- Μισελ Μπενιέ, *Ιστορία της Νεωτερικής και σύγχρονης Φιλοσοφίας. Φυσιολογικές και Έργα*, μτφ. Κωστής Παπαγιώργης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999, σ.195-197.

³² John Cottingham, *Φιλοσοφία της Επιστήμης. Α' Οι Ορθολογιστές*, Αθήνα, Στάχυ, 2000, σ. 118-119.

Σε αντίθεση με τον 17^ο, που επεδίωξε μέσω του ορθολογισμού να ανακαλύψει τους αντικειμενικούς νόμους που κυβερνούσαν τη φύση και την κοινωνία και στους οποίους ήταν δέσμιο το άτομο, ο 18^{ος} αιώνας φιλοδόξησε να απελευθερώσει το άτομο σε όλους τους τομείς. Επιδίωξε να θεμελιώσει την αυτονομία του κάθε ατόμου με ορθολογικό τρόπο και απευθύνθηκε στον άνθρωπο στο όνομα της ελευθερίας, της λογικής και της αξιοπρέπειας. «Το 18^ο αιώνα με τον Καντ και τον Ρουσσώ στοχάζονται πάνω στην Ηθική και στους όρους της ελευθερίας και καταλήγουν στη θέση πως ο άνθρωπος είναι μια ύπαρξη που επιδέχεται τελειοποίησης. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση γίνεται το κυρίαρχο διακύβευμα. Φαίνεται στ' αλήθεια πως το μέσο για να πραγματοποιηθεί η τελειοποίηση του ανθρώπου είναι να εξελιχθεί στον άνθρωπο η βούληση και ως αποτέλεσμα της: η λογική»³³ Ολόκληρη η επιστήμη τοποθετείται κάτω από το πρίσμα της ωφελιμότητας. Οφείλει να «διαφωτίσει» όλους τους ανθρώπους. Η επιστήμη και η Φιλοσοφία πρέπει να διδάξουν τον άνθρωπο πώς να κατακτήσει την ευτυχία. Ο Διαφωτισμός πιστεύει ότι η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει όλους τους ανθρώπους και να τους χειραφετήσει πνευματικά. «Ο ενθουσιασμός για τη λογική και ακόμη περισσότερο η στροφή προς τον άνθρωπο καθιστούν τον 18^ο αιώνα από τη φύση του “παιδαγωγικό αιώνα” αλλά και ο ίδιος ο αιώνας κατανόησε τον εαυτό του σαν τέτοιο και του απέδωσε ρητά αυτόν τον χαρακτηρισμό. Το παιδαγωγικό και το ορθολογιστικό ρεύμα είναι τουλάχιστον εξίσου ουσιαστικά και βρίσκονται σε στενή συνάφεια μεταξύ τους.»³⁴

Υπό την επίδραση της παιδαγωγικής αισιοδοξίας του Διαφωτισμού αναπτύσσεται πλήρως και προβάλλεται η ιδέα της γενικής λαϊκής μόρφωσης, από μια ανερχόμενη αστική τάξη η οποία δραστηριοποιείται όχι μόνο στο πεδίο της οικονομίας αλλά και σε αυτό της πνευματικής δημιουργίας, διεκδικώντας την πολιτική, κοινωνική και προπάντων πνευματική εξίσωση με την τάξη των ευγενών.

Η απαίτηση για γενική μόρφωση σε συνδυασμό με την εκκοσμίκευση του κράτους οδηγεί στην εκκοσμίκευση της εκπαίδευσης με στόχο τη δημιουργία ενός κρατικού σχολείου. Ο 18^{ος} αιώνας απεργάζεται το θεσμό του κρατικού σχολείου αργά και σταδιακά, ιδίως στα γερμανικά κράτη.³⁵ Ωστόσο ανάλογα σχέδια και κινήσεις για τη δημιουργία εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων παρατηρούνται και σε άλλα κράτη όπως τη Δανία, την Ολλανδία, την Ελβετία και εμμέσως τη Γαλλία μέσω των επιρροών που οι ιδέες αυτές άσκησαν στη γαλλική επανάσταση.³⁶

Ο Διαφωτισμός προβάλλει την ιδέα μιας αγωγής σύμφωνης με τις ανάγκες του παιδιού που θα επιτρέπει την αίσθηση της χαράς κατά τη μαθησιακή διαδικασία και θα δίνει σημασία στην αυτενέργεια του παιδιού.

Οι νέες αντιλήψεις περί αγωγής, η πίστη στη δύναμη που έχει η γνώση για την ολοκλήρωση του ανθρώπου, οι ανάγκες στελέχωσης των κρατικών σχολείων

³³ Michèle Roulet, «Le cours de pédagogie des Ecoles normales françaises (1880-1920): Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, (Ed.), *Science(s) de l' education 19e-20e siècles*, Peter Lang, Bern 2002, σ.223.

³⁴ Reble, *ό.π.* σ. 211

³⁵ Στα 1794 δημοσιεύεται στην Πρωσία ο «Γενικός νομικός κώδικας» (Allgemeines Landrecht) που ανακήρυσσε ρητά όλα ανεξαιρέτα τα σχολεία και τα γυμνάσια σε κρατικά ιδρύματα: Andy Green, *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*, (επιστ. επιμέλεια Π. Κιμουρτζής, μτφ.: Π.Κιμουρτζής – Γ. Μανιώτη), Αθήνα, Gutenberg, 2010, σ. 50.

³⁶ Στο ίδιο, σ. 47-48.

τα οποία επεκτείνονται στο πλαίσιο μιας απαίτησης για γενίκευση της μόρφωσης, φέρνουν στο προσκήνιο το αίτημα της μόρφωσης των δασκάλων . Το ενδιαφέρον για τα ζητήματα της εκπαίδευσης φαίνεται και από την πληθώρα των παιδαγωγικών εργασιών που δημοσιεύονται αυτή την περίοδο . Μια «παιδαγωγική φιλολογία» αναπτύσσεται και θέτει τις βάσεις για την δημιουργία μιας επιστήμης που θα συμβάλλει στη μόρφωση των διδασκόντων και γενικότερα στη «διαφώτιση» του ανθρώπου· της επιστήμης της Παιδαγωγικής. Στο τέλος του αιώνα (1779), θα ιδρυθεί και η πρώτη πανεπιστημιακή έδρα Παιδαγωγικής στην πόλη Halle της Γερμανίας με καθηγητή τον Ernst Christian Trapp.³⁷

Η Θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης

Jean Jacques Rousseau (1712-1778): Η ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας.

Μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης άσκησαν οι ιδέες του J.J.Rousseau, ενός από τους σημαντικότερους φιλοσόφους και παιδαγωγούς που έδρασαν την εποχή του Διαφωτισμού, μιας περιόδου που εμπορούνταν από ισχυρή παιδαγωγική ορμή, υποσχόμενη την ευτυχία μέσω της προόδου των επιστημών και των τεχνών. Η επίδραση του στην Παιδαγωγική εκτείνεται σε μεγάλο βάθος χρόνου, αφού φτάνει από την Παιδαγωγική του Διαφωτισμού, μέχρι τη Γερμανική μεταρρυθμιστική κίνηση γύρω στα 1900.³⁸ Το όνομά του Rousseau συνδέεται με την «ανακάλυψη» της παιδικής ηλικίας στους νεότερους χρόνους, ως μίας ιδιαίτερης περιόδου της ζωής του ανθρώπου. Περισσότερο φιλόσοφος παρά παιδαγωγός ο Rousseau ασχολήθηκε με τη Φιλοσοφία της Αγωγής διατυπώνοντας γενικές αρχές και αξιώματα και όχι με ειδικές διδακτικές. Συνέβαλλε ώστε το παιδί να αντιμετωπιστεί ως μία ξεχωριστή και ιδιαίτερη οντότητα, η οποία αναπτύσσεται ακολουθώντας τα φυσικά στάδια εξέλιξης της, που προοδευτικά οδηγούν στην ωριμότητα.³⁹

Τις παιδαγωγικές ιδέες του, αναπτύσσει στο μυθιστόρημά του *Αμιλίος*. Ασκώντας, σε αυτό κριτική στην κοινωνία της εποχής του για τον τρόπο που διαπαιδαγωγεί τους νέους, προβάλλει το ιδανικό μιας «φυσικής αγωγής». Ο στόχος της αγωγής, υποστηρίζει, καθορίζεται από τη γενική ουσία του ανθρώπου αποκλειστικά, και τοποθετείται πάνω από κάθε πολιτική, κοινωνική και οικονομική ιδιαιτερότητα. Η αγωγή χρειάζεται να ακολουθεί την φυσική κατάσταση του παιδιού και να είναι αντίστοιχη προς τα φυσικά στάδια εξέλιξής του, ανεξάρτητα από άλλους μη παιδαγωγικούς σκοπούς όπως είναι π.χ. η κοινωνική προσαρμογή.⁴⁰ Ο παιδαγωγός δεν πρέπει να επιδιώκει μια γρήγορη «θετική» κοινωνικοποίηση του παιδιού, να διαμορφώσει το πνεύμα του πολύ γρήγορα, να το φέρει σε επαφή με τα καθήκοντα του ώριμου ανθρώπου πριν να είναι έτοιμο για αυτό. Αντίθετα πρέπει να καθυστερεί όσο το δυνατόν στις παιδαγωγικές του ενέργειες, ώστε να προστατεύσει το παιδί από πρόωμες παρεκτροπές που δημιουργούνται από τις κοινωνικές επιδράσεις και να του δώσει το χρόνο και τα μέσα, να αναπτύξει τις φύσει δοσμένες ικανότητές του. Αυτό είναι το περιεχόμενο που δίνει στην έννοια

³⁷ Reble, *ό.π.* σ. 254.

³⁸ Στο *ίδιο*, σ. 228,

³⁹ Jean Chateau, «Ο Ιωάννης –Ιάκωβος Ρουσώ ή η Παιδαγωγική του φυσικού προορισμού του ανθρώπου»: Jean Chateau (επιμ.) *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, *ό.π.* σ. 217.

⁴⁰ Reble, *ό.π.* σ. 234.

της «αρνητικής αγωγής». Η οποία διαθέτει στο παιδί καθετί, που θα το οδηγήσει στην αλήθεια, όταν βρεθεί στην κατάσταση να την κατανοεί, και στο αγαθό, όταν βρεθεί στην κατάσταση να το αγαπήσει.⁴¹ Η αγωγή, σύμφωνα με το Rousseau είναι η δημιουργία των όρων για να αναπτυχθεί ο άνθρωπος.

Η σκέψη του ανήκει και εκφράζει το πνεύμα του Διαφωτισμού και οι προσπάθειες του, εναρμονιζόμενες με το πνεύμα της εποχής, στοχεύουν στην βελτίωση της αγωγής του κοινωνικού συνόλου. Εντούτοις υπάρχουν πλευρές του στοχασμού του που υπερβαίνουν τον Διαφωτισμό και την πραγματιστική σκέψη του. Η εικόνα που έχει για την ιστορία και την πρόοδο, θεωρώντας ολόκληρη την ιστορική εξέλιξη ως μια καταστροφική απομάκρυνση από τη φύση, και το αίτημα για επιστροφή του ανθρώπου σε αυτή παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη όχι ως μια σταθερά ανελικτική πορεία, όπως την συνέλαβε ο διαφωτισμός, αλλά ως κύκλο. Αλλά και η ανακήρυξη του συναισθήματος σε υπέρτατη αξία έρχεται σε σύγκρουση με την εποχή του ορθολογισμού.⁴² Η κεντρική έννοια στη σκέψη του είναι η φύση και γι' αυτόν η λογική πρέπει να υπαγορεύει στον άνθρωπο το φυσικό. Στο λόγο του η φύση, ως θετικό στοιχείο, αντιδιαστέλλεται με τον πολιτισμό που διαφθείρει τον άνθρωπο. Κάθε κοινωνική σύμβαση, και όχι μόνο μία συγκεκριμένη κοινωνική τάξη, σημαίνει για τον άνθρωπο ανελευθερία, κατακερματισμό και αλλοτρίωση. Η αντίθεση μεταξύ φύσης και πολιτισμού είναι οξύτατη στο λόγο του. Αντιλαμβανόταν τη «φύση» περισσότερο ως μια ψυχολογική παρά ως μια οντολογική έννοια· με τον όρο αυτόν εννοούσε κατά βάση το γνήσιο, το απλό, το αληθινό.⁴³

Ο Rousseau υποστηρίζει μια αγωγή που διαμορφώνει το άτομο για να βιώσει τις πραγματικότητες του πολιτισμού και της κοινωνίας παραμένοντας ο εαυτός του ή καλύτερα, παρά την κοινωνική αλλοίωση και μέσα σ' αυτή, να πλάσει τον εαυτό του σύμφωνα με την βαθύτερη φύση του. Έργο του παιδαγωγού είναι να επεμβαίνει έμμεσα, όχι άμεσα, σε αυτή τη διαδικασία, σεβόμενος την προσωπικότητα του παιδιού και αφήνοντας του περιθώρια για πρωτοβουλία και αυτενέργεια.⁴⁴ Με το έργο του υποστήριξε ότι το παιδί έχει δικαιώματα και τα δικαιώματα αυτά πρέπει να γίνονται σεβαστά και εγκαίνιασε την εποχή της ευθύνης και της ενέργειας του παιδαγωγού.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Η ιδέα της στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Ο Pestalozzi έζησε στην Ζυρίχη την εποχή του Goethe, εποχή η οποία έκλινε περισσότερο προς τη λόγια μόρφωση, σε αντίθεση με την προγενέστερή της, στην οποία είχε προωθηθεί η ιδέα της λαϊκής μόρφωσης. Στο πρόσωπό του το αίτημα του διαφωτισμού για λαϊκή παιδεία εναρμονίζεται με την νέα εποχή και αποκτά μεγαλύτερο βάθος προτάσσοντας την ανάγκη ολόπλευρης καλλιέργειας του ανθρώπου. Αντιπροσωπεύει την υπεράσπιση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και του δικαιώματος στη μόρφωση των κοινωνικά καταπιεσμένων.⁴⁵ Υπήρξε η πνευματική

⁴¹ Chateau, *ό.π.*, σ.222.

⁴² Reble, *ό.π.*, σ. 229.

⁴³ Michel, Soetard, « Jean- Jacques Rousseau », *Δεκαπέντε παιδαγωγοί*, (επιμ. Houssaye Jean), Μεταίχμιο, μτφ. Δ. Καρακατσάνη Αθήνα, 2000, σ.28-31.

⁴⁴ Στο ίδιο, σ. 33-34.

⁴⁵ Reble, *ό.π.*, σ.334.

φυσιογνωμία που συνέβαλε στη διαμόρφωση του δημοτικού σχολείου κατά το 19^ο αι.

Η αγωγή, υποστήριξε ο Pestalozzi, οφείλει να δημιουργεί έναν ολόπλευρα αναπτυγμένο άνθρωπο ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ο καθένας. Η καθολική, γνήσια αγωγή του ανθρώπου, αποτελεί καθήκον της κοινωνίας για όλα τα μέλη της.

Επηρεάστηκε από τον Rousseau, και όπως και εκείνος, άσκησε κριτική στην εποχή του και στον πολιτισμό της. Ο Pestalozzi αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως παιδαγωγό με την ευρεία έννοια του όρου. Στη σκέψη του προβληματισμοί για το κοινωνικό πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι εμπλέκονται με παιδαγωγικά, υπό την στενή έννοια του όρου, θέματα.

Ο άνθρωπος ως κοινωνικό υποκείμενο είναι καταδικασμένος να βιώνει μια κατάσταση ουσιαστικού ανικανοποίητου ανάμεσα στις επιθυμίες του, που έχουν απομακρυνθεί από τη φύση και εξελίσσονται ελεύθερα, και στην κοινωνία η οποία οξύνει τις ανάγκες του και τον σπρώχνει σε έναν αγώνα κατά πάντων, για την ικανοποίησή τους.

Προσπαθώντας να λύσει την αντίφαση καταλήγει στο συμπέρασμα πως το ουσιώδες στοιχείο στην ανθρώπινη κατάσταση βρίσκεται στην συνάντηση του φυσικού πόθου με τα δεδομένα της κοινωνικής πραγματικότητας και για να ρυθμιστεί σωστά αυτή η σχέση, ώστε το αποτέλεσμα να συμβάλει στην ανύψωση του ατόμου, πρέπει να το διαπαιδαγωγήσουμε. Η πολιτική ξαναβρίσκει το νόημά της στην αγωγή, που έχει ως έργο τη διαμεσολάβηση ανάμεσα στον ατομικό πόθο και τη γενική βούληση.⁴⁶

Η εκπαίδευση τίθεται στο κέντρο της κοινωνίας ως ξεχωριστή και μοναδική ενέργεια του ανθρώπου πάνω στον άνθρωπο και το πρόβλημα της μεθόδου της αγωγής και της διδασκαλίας θα απασχολήσει ιδιαίτερα τον Pestalozzi. Επιχειρεί να θέσει τα θεμέλια μιας μεθοδικά σχεδιασμένης αγωγής. Στο βιβλίο του *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Πώς η Γερτρούδη μορφώνει τα παιδιά της) στα 1801 παρουσιάζει θεμελιωμένα τις κυριότερες σκέψεις του για το πρόβλημα της μεθόδου.

Από το 1800 στο Burgdorf και από το 1804 στο Iferten σε ένα δικό του Ινστιτούτο Αγωγής, ο Pestalozzi δοκιμάζει και επεξεργάζεται αδιάκοπα τις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές του αρχές. Η μέθοδος του Pestalozzi είναι πριν από όλα, ένα σύνολο αρχών, που θεμελιώνονται σε ψυχολογικές βάσεις, οι οποίες κατευθύνουν τις παιδαγωγικές ενέργειες, εμπνέουν τεχνικές και πρακτικές και στις οποίες πρέπει να επανέρχεται συνεχώς ο παιδαγωγός.

- Η αρχή της εποπτείας, σύμφωνα με την οποία κάθε μάθηση περνά μέσα από τις αισθήσεις και οφείλει να είναι συνδεδεμένη με τα βιώματα των παιδιών. Η γνώση πρέπει να δομείται σε σχέση με τον πραγματικό κόσμο και η μάθηση να συνδέεται με τις ανάγκες του παιδιού.
- Η αρχή της στοιχειώδους απλοποίησης, σύμφωνα με την οποία κάθε μάθηση πρέπει να ξεκινά από τα βασικά απλά της στοιχεία, γιατί ο σκοπός της αγωγής δεν είναι η μετάδοση γνώσεων αλλά η ενεργοποίηση των φυσικών δυνάμεων των μαθητών και η οικειοποίηση της γνώσης.
- Η αρχή της ολοκλήρωσης- ολόπλευρη ειδολογική μόρφωση σύμφωνα με την οποία σκοπός της αγωγής είναι κυρίως η ανάπτυξη της αυτόνομης

⁴⁶ Soetard , «Johann Heinrich Pestalozzi» : *Δεκαπέντε παιδαγωγοί, ό.π.,σ. 50-51.*

δύναμης του παιδιού και γι' αυτό σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του οι δυνάμεις του πρέπει να φτάνουν στον μέγιστο βαθμό ανάπτυξης.

- Η αρχή της δραστηριότητας σύμφωνα με την οποία το παιδί πρέπει πάντα να βρίσκεται σε κατάσταση δράσης, πρωτοβουλίας και δημιουργίας. Για τον Pestalozzi η Παιδαγωγική είναι, από όλες τις απόψεις, κίνηση.
- Η αρχή της αυτενέργειας σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός θεσμός, τα σχολικά εγχειρίδια, η Παιδαγωγική πράξη πρέπει να παραμένουν στην υπηρεσία της ελεύθερης δράσης με την οποία το παιδί κατανοεί και κατακτά την Παιδαγωγική διαδικασία.

Ο Pestalozzi αντιμετωπίζει το παιδί με τη βοήθεια μιας τριπλής οπτικής. Από την άποψη των γνωστικών του ικανοτήτων, από την άποψη της ελεύθερης βούλησης του για την ανάδειξη των φυσικών του ικανοτήτων και από την άποψη των κινητικών ικανοτήτων και των τεχνικών μέσων που υιοθετεί για να δημιουργήσει κάτι από, και με, τον ίδιο του τον εαυτό. Το τριπλό σχήμα «κεφάλι», «καρδιά», «χέρι» ή τα τρία ρήματα «γνωρίζω», «θέλω», «μπορώ» εκφράζουν συχνά τη δομή της μεθόδου του Pestalozzi.⁴⁷

Με τη μέθοδο αυτή «η μεγάλη ιδέα του Αιμίλιου πήρε επιτέλους σάρκα και οστά και η μονοσήμαντη έννοια της Φύσης [...]ανοίχτηκε τώρα προς την ανάγκη μιας Παιδαγωγικής διαδικασίας, η οποία θα έδινε στον καθένα τη δυνατότητα να κάνει τον εαυτό του ελεύθερο ξεκινώντας από αυτό που είναι και προς την κατεύθυνση που θα πρέπει να είναι, δόθηκε στην Παιδαγωγική η δυνατότητα να βρει τα μέσα προς αυτή την κατεύθυνση και στον παιδαγωγό να διευρύνει την αγάπη του προς τους ανθρώπους μέσα από μία πίστη που τον καθιστά πραγματικά ικανό να πράττει διαφορετικά.»⁴⁸

Johann Friedrich Herbart (1776-1841): Η πρώτη προσπάθεια για μια επιστημονικά θεμελιωμένη παιδαγωγική θεωρία

Ο Johann Friedrich Herbart, ο οποίος διαδέχτηκε τον Kant στην έδρα της φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο του Königsberg, ενδιαφέρθηκε, για μια πραγματικά επιστημονική διαπραγμάτευση της Παιδαγωγικής πέρα από την εύρεση εύχρηστων κανόνων για την σχολική πράξη. Παρ' ότι έζησε την εποχή του γερμανικού ιδεαλισμού, συγγενεύει περισσότερο με τον ορθολογιστικό διαφωτισμό και παρά τη μεταφυσική κατεύθυνση της σκέψης του, με το ρεαλιστικό θετικιστικό πνεύμα του 19^{ου} αιώνα.⁴⁹

Επιχείρησε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική σε δύο πυλώνες: τη Φιλοσοφία (Ηθική) και την Ψυχολογία. Σύμφωνα με τον Herbart, η νέα επιστήμη οφείλει να λαμβάνει από την Ηθική, που είναι κλάδος της Φιλοσοφίας, τους σκοπούς της αγωγής και να παράγει από την Ψυχολογία τις αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας.⁵⁰ Ωστόσο πέρα από τις θεμελιώδεις έννοιες για τη μέθοδο και το σκοπό ο Herbart υποστήριζε ότι η Παιδαγωγική όφειλε να διαμορφώσει και να χρησιμοποιήσει δικές της έννοιες και μεθόδους έρευνας, ενώ ο παιδαγωγός δεν έπρεπε να αρκείται στις μεθόδους και τις γνώσεις που προέρχονταν από την

⁴⁷ Στο ίδιο, σ. 55-56.

⁴⁸ Στο ίδιο, σ. 60.

⁴⁹ Reble, ό.π., σ. 364.

⁵⁰ Γιώργος Πυργιωτάκης, *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2007, σ.128-129.

εμπειρία και τις κατεστημένες συμβάσεις αλλά να υιοθετεί μια κριτική και στοχαστική στάση πάνω στην αγωγή και τη διδασκαλία.⁵¹

Στην εποχή του η Ψυχολογία δεν είχε αναπτυχθεί ως επιστήμη και έτσι δεν διέθετε έννοιες κοινώς αναγνωρισμένες στην προσπάθεια που έκανε να θεμελιώσει τον έναν από τους δύο- κατά την θεωρία του- πυλώνες της Παιδαγωγικής, την Ψυχολογία ως εμπειρική επιστήμη. Σύμφωνα με την Ψυχολογία του όλα τα ψυχικά φαινόμενα θα πρέπει να θεωρηθούν ως μια διαδοχή ενεργειών αυτοσυντήρησης και φαινομένων διατάραξης. Η μορφή με την οποία η ψυχή αντιδρά στις διάφορες διαταράξεις είναι οι παραστάσεις (Vorstellungen). Όλα τα ψυχικά φαινόμενα είναι κατά βάση παραστατικά φαινόμενα.⁵²

Οι παραστάσεις δεν είναι, όπως υπέθεσαν ορισμένοι μελετητές του, εικόνες της πραγματικότητας και η πρόσληψή τους από το άτομο δεν είναι παθητική αλλά ενεργητική διαδικασία. Ο παραστατικός κύκλος που διαθέτει το άτομο και η σύνδεσή των επιμέρους παραστάσεων σχηματίζουν ένα δίκτυο με το οποίο το άτομο συλλαμβάνει και κατανοεί τον κόσμο. Αυτό δηλ. που, κατά την σύγχρονη γνωστική ψυχολογία, είναι η γνωστική δομή και κατά τους νεωτεριστές οι «αναπαραστάσεις». Η σύνδεση, ο συνειρμός κατά τον Herbart, των νέων παραστάσεων που αποκτά το άτομο με εκείνες που διαθέτει σημαίνει ένταξη του νέου στην ήδη υπάρχουσα, κατά τη σύγχρονη ορολογία, γνωστική δομή και διεύρυνση ή αλλαγή της δομής αυτής.⁵³ Σύμφωνα με την θεωρία του όλες οι ψυχικές λειτουργίες και καταστάσεις αλλά και η βούληση παράγονται από τις παραστάσεις, δηλαδή από τη νόηση. Ο Herbart προσπαθεί να οικοδομήσει με τη βοήθεια των μαθηματικών καθολικούς τύπους της νόησης ως ένα είδος μηχανικής του πνεύματος. Προσπαθεί να παράγει όλες τις ψυχικές λειτουργίες και καταστάσεις από τις παραστάσεις.

Θεωρεί σημαντικότερη για την ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας τη βούληση από τη γνώση και ενδιαφέρεται περισσότερο για αυτή. Δεδομένου όμως ότι η βούληση έχει τις ρίζες της στις παραστάσεις ο παραστατικός κύκλος, όπως ο ίδιος λέει, γίνεται το πραγματικό επίκεντρο των παιδαγωγικών προσπαθειών. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία ανυψώνεται σε σημαντικότερη παιδαγωγική δραστηριότητα.

Η αγωγή έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της ατομικότητας που οδηγεί σε μια αυτόνομη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Αυτό άλλωστε ήταν και το δημοκρατικό αίτημα του Διαφωτισμού, οπαδός του οποίου ήταν ο Γερμανός παιδαγωγός, και της εποχής του, εποχής πεφωτισμένης δεσποτείας. Ασκώντας κριτική στο σχολείο της εποχής του υποστηρίζει ότι η αγωγή δεν πρέπει να υποτάσσεται στις απαιτήσεις της αγοράς και της κοινωνίας και δεν είναι δυνατόν να παράγει τον ίδιο τύπο ανθρώπου.

Η αγωγή πρέπει σύμφωνα με τον Herbart να τεθεί στην υπηρεσία του ανθρώπου βοηθώντας το άτομο να αναπτυχθεί αυτόνομα. Πρεσβεύει τη βασική θέση του Διαφωτισμού ότι με την αγωγή ο άνθρωπος γίνεται άνθρωπος. Το άτομο, υποστηρίζει, αποκτά συνείδηση και διαμορφώνει τον πνευματικό και τον ψυχικό του κόσμο με την εμπειρία (Erfahrung) και με τη συναναστροφή (Umgang). Πυρήνας της αγωγής είναι η διδασκαλία η οποία επιδιώκει τη διαμόρφωση του

⁵¹ Στο ίδιο, σ.128

⁵² Reble, *ό.π.*, σ.365.

⁵³ Ι. Χριστιάς, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2009, σ.155.

χαρακτήρα με τη μέθοδο του σχηματισμού του «παραστατικού κύκλου». ⁵⁴ Τα λεγόμενα τέσσερα ερβαριανά στάδια διδασκαλίας (Klarheit= ανάλυση, Assoziation= συνειρμός, σύνδεση, System= σύστημα, Methode=μέθοδος) δεν αφορούν διδακτικές αλλά ψυχολογικές έννοιες, δηλαδή επάλληλα βήματα μάθησης τα οποία μόνο έμμεσα μπορούν να θεωρηθούν στάδια διδασκαλίας υπό την έννοια ότι η διδασκαλία τα λαμβάνει υπόψη της τα ακολουθεί και τα στηρίζει. ⁵⁵

Η Παιδαγωγική του Herbart, κυριάρχησε ολοκληρωτικά στο σχολικό σύστημα του Δυτικού κόσμου για δεκαετίες και αποτέλεσε την πρώτη σημαντική προσπάθεια για την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων στη διδασκαλία. Αυτό οφείλεται στην σαφήνεια της θεωρητικής κατασκευής του, στον εύκολο και απλό τρόπο εφαρμογής της στην πράξη και στην σύνδεσή της με μια ολοκληρωμένη παραστατική ψυχολογία. ⁵⁶

Η Παιδαγωγική στο τέλος του 19^{ου} αρχές του 20^{ου} αιώνα στην Ευρώπη.

Ο 19^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από μια τρομακτική ανάπτυξη της οικονομίας στο σύνολό της, τέτοια που δεν είχε παρατηρηθεί ποτέ πριν στη διάρκεια ενός μόνου αιώνα. Η εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία αξιοποιεί τις ακριβείς γνώσεις των θετικών επιστημών για την παραγωγή αγαθών, οδηγεί σε μια τεράστια αύξηση του παραγωγικού μηχανισμού και της εμπορικής παραγωγής σε όλους τους τομείς. Γύρω στα 1830-1840 εκδηλώνεται, ως απότοκο των αλλαγών στην σφαίρα της οικονομίας, το φαινόμενο που θα καθορίσει την ευρωπαϊκή ζωή των επόμενων εκατό χρόνων. Η αυξανόμενη μαζικοποίηση της ύπαρξης. Οι άνθρωποι συγκεντρώνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα και η εργασία αποκτά « συλλογικό χαρακτήρα». ⁵⁷ Οι δυνάμεις της νέας εποχής καλούνται να τεθούν στην υπηρεσία του πραγματικού κόσμου. Σε οξεία αντιπαράθεση με το ρομαντισμό δεν εκτιμώνται πλέον η θρησκεία και η μεταφυσική αλλά κυρίως η έρευνα της φύσης και η οικονομική και αστική δραστηριότητα. Ο φιλοσοφικός ιδεαλισμός μεταβάλλεται σε φυσιοκρατία και υλισμό και η γεμάτη αυτοπεποίθηση αισιοδοξία, η πίστη στην πρόοδο και ο ορθολογισμός ενισχύονται. ⁵⁸

Όπως και στο Διαφωτισμό έτσι και στο 19^ο αιώνα η μόρφωση νοείται πρώτιστα ως εκπαίδευση του ανθρώπου, ως προϋπόθεση για την καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για χάρη της κοινωνικοοικονομικής ύπαρξης. Απουσιάζει ωστόσο, ο λαϊκομορφωτικός ενθουσιασμός του διαφωτισμού ενώ τονίζεται ιδιαίτερα η ωφελιμοκρατική προοπτική της μόρφωσης. Η οικονομία της νέας τεχνολογικής εποχής και η φύση της δημόσιας και ιδιωτικής διοίκησης της απαιτούσαν από τους πολίτες να κατέχουν την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης τουλάχιστον, γεγονός που οδήγησε τα κράτη στη γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. ⁵⁹

Ο 19^{ος} αιώνας είναι η εποχή που σχηματίζονται τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, θεσμοθετούνται και επεκτείνονται. Κύριο

⁵⁴ Γιώργος Πυργιωτάκης, *ό.π.*, σ.156

⁵⁵ Χριστιάς, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, *ό.π.*, σ.154.

⁵⁶ Robert Dottrens, *Le progrès à l' école: Sélection des élèves ou changement des méthodes ?*, Neuchatel, éd. Delachaux & Niestlé, σ.48.

⁵⁷ Gellner Ernest, *Έθνη και εθνικισμός*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992, σ.119-120.

⁵⁸ Reble, *ό.π.*, σ. 386

⁵⁹ E. Hobsbawm, *Η εποχή των αυτοκρατοριών*, 1865-1914, ΜΙΕΤ, Αθήνα, 2000, σ.234.

χαρακτηριστικό τους αποτελεί η καθολικότητα τους και ο προσανατολισμός τους στις κοσμικές ανάγκες της αστικής κοινωνίας και του κράτους.⁶⁰

Η φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από το νοησιαρχικό, τεχνοκρατικό και ρεαλιστικό πνεύμα της με αποτέλεσμα οι πρακτικοί κλάδοι να εισβάλλουν ορμητικά στα σχολεία και στα Πανεπιστήμια. Το Πανεπιστήμιο διατηρεί τις παραδοσιακές μορφές της οργάνωσης του, όμως η κυριαρχία της Φιλοσοφίας υποχωρεί μπροστά στην αυξανόμενη εξειδίκευση και στην κυριαρχία των ειδικών επιστημών που επεξεργάζονται το υλικό τους κατά το πρότυπο των φυσικών επιστημών. Οι φυσικές επιστήμες με τις πειραματικές τους μεθόδους εξαπλώνονται σε μεγάλο βαθμό, αλλά και στις επιστήμες του πνεύματος υπεισέρχονται ακριβέστεροι τρόποι εργασίας.⁶¹

Παράλληλα ωστόσο με την ωφελιμοκρατική οπτική της μόρφωσης ακμάζει στη Γερμανία κατά το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα το ρεύμα του νεοανθρωπισμού. Πρόκειται για μια πνευματική κίνηση, η οποία έχει τις απαρχές της στα μέσα του 18^{ου} αιώνα και η οποία θα προβάλλει την αξία των σπουδών της κλασικής αρχαιότητας και ιδιαίτερα των αρχαίων ελληνικών στη διάπλαση της ανθρώπινης προσωπικότητας.⁶² Η προσπάθεια για αναδιοργάνωση του κράτους ,μετά την καταστροφή που επέφεραν οι Ναπολεόντειοι πόλεμοι, θα συνδεθεί με τη δημιουργία ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος, η ενότητα του οποίου θα στηρίζονταν στην υιοθέτηση, από όλες τις βαθμίδες του, των αρχών του γνήσιου ανθρωπισμού.⁶³ Με τη συμβολή επιφανών ανδρών, όπως ο F.A. Wolf (1759-1824), Fr Schiller (1759-1805), W.v. Humbolt (1767-1835) θα κυριαρχήσει η άποψη πως σκοπός της αγωγής είναι να διαμορφώσει τη νέα γενιά με βάση τις παλιές κλασικές -κυρίως αρχαιοελληνικές αξίες- και να ανυψώσει το λαό στον πλήρη και υπεύθυνο για τον εαυτό του ενεργό ανθρωπισμό. Οι ιδέες που κυριαρχούν πρεσβεύουν τη δημιουργία ενός αρμονικά διαμορφωμένου, μέσω της αγωγής, αυτενεργού υποκειμένου. Υπό την επίδρασή τους θα διαμορφωθεί την εποχή αυτή το Γυμνάσιο σύμφωνα με το νεοανθρωπιστικό πνεύμα και θα παραμείνει σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ο κυρίαρχος σχολικός τύπος των ανώτερων σχολείων.⁶⁴ Μια γνήσια ανθρωπιστική μόρφωση αντιτίθετο σε κάθε επαγγελματική και ταξική αγωγή και στις ακραίες περιπτώσεις ενός μονόπλευρου νεοανθρωπισμού παραμελούσε το μάθημα των σύγχρονων γλωσσών και τα μαθήματα της πραγματογνωσίας.

Η ανάδυση μιας επιστήμης στον ευρωπαϊκό χώρο:

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η γλωσσολογία, η ανθρωπολογία και εθνολογία) θεσμοποιούνται ως ακαδημαϊκοί επιστημονικοί κλάδοι. Την ίδια εποχή η Παιδαγωγική που ανήκει στον τομέα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, βρίσκει και αυτή μια θέση στα πανεπιστήμια.

Η γένεση του «εκπαιδευόντος κράτους», η γενίκευση της υποχρεωτικής φοίτησης, η ανάγκη βελτίωσης της παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού

⁶⁰ Green, *ό.π.*, σ. 88.

⁶¹ Reble, *ό.π.*, σ. 388.

⁶² Ευάγγελος Κακούρος, «Εισαγωγή του Μεταφραστή» : Georg Kerschensteiner, *Η έννοια της αγωγής του Πολίτη*, μτφ. Ε Κακούρος, Αθήνα, εκδ. Αθηνά, 1926, σ. 25-26.

⁶³ Μιχάλης Κασσωτάκης, *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από τον 18^ο αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα, χ.ε, 2006, σ.31-32.

⁶⁴ Reble, *ό.π.*, σ. 377-378.

προσωπικού έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής μεταξύ 1890 και 1910. Οι Ευρωπαϊκές ακαδημίες θεσμοποιούν η μία μετά την άλλη- την «Παιδαγωγική» ή «Επιστήμη της Εκπαίδευσης». Οι δύο όροι εναλλάσσονται , χωρίς να διαφοροποιούνται, για να ονοματοθετήσουν τη νέα επιστήμη.

Το 1880 το πρώτο τεύχος του περιοδικού « Διεθνής επιθεώρηση για την Εκπαίδευση» (*Revue Internationale de l' Enseignement*), κατέγραφε ότι στα Γερμανικά πανεπιστήμια προσφέρονταν 30 μαθήματα Παιδαγωγικής, 9 στην Αυστροουγγαρία, 8 στην Ελβετία καθώς και πολυάριθμα στην Μ. Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Στην Ιταλία προσφέρονταν μαθήματα Παιδαγωγικής από το 1868 στο Πανεπιστήμιο της Μπολόνιας. Στην Γαλλία το 1883 προσφέρεται το πρώτο μάθημα Παιδαγωγικής στη Σορβόννη και από τότε οι παιδαγωγικές σπουδές θα εξαπλωθούν τόσο γρήγορα ώστε, μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τα 15 από τα 17 γαλλικά πανεπιστήμια να προσφέρουν ένα μάθημα της νέας «επιστήμης της Εκπαίδευσης» ή της « Παιδαγωγικής». ⁶⁵

Το 1890 στη Γενεύη ιδρύεται η πρώτη έκτακτη έδρα Παιδαγωγικής η οποία εντάσσεται στη Σχολή Φιλολογικών Σπουδών και Κοινωνικών Επιστημών και έξι χρόνια αργότερα, το 1896, η Βουλή της Γενεύης αναγνώρισε την Παιδαγωγική ως ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο μετατρέποντας την έκτακτη έδρα σε τακτική. Πολύ γρήγορα σε ολόκληρη την Ευρώπη τα προσφερόμενα παιδαγωγικά μαθήματα θα μετατραπούν σε έδρες Παιδαγωγικής και η νέα επιστήμη θα εγκαθιδρυθεί στα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια. ⁶⁶

Όλες οι έδρες εντάσσονται στις σχολές φιλολογικών σπουδών κοντά στη Φιλοσοφία. Είναι συνηθισμένο το φαινόμενο οι πανεπιστημιακοί οι οποίοι πριν από το 1890 ενέτασσαν στα μαθήματά τους στοιχεία από την Παιδαγωγική να είναι καθηγητές Φιλοσοφίας. Φιλόσοφοι θα είναι και αρκετοί από τους πρώτους καθηγητές εδρών Παιδαγωγικής στα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Τέτοια είναι η περίπτωση του φιλοσόφου Paul Duproix που θα αναλάβει την πρώτη έδρα Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο της Γενεύης το 1890 και του καθηγητή της Φιλοσοφίας Henri Marion, που θα παραδώσει το πρώτο μάθημα Παιδαγωγικής στη Σορβόννη το 1883. Στα Γαλλικά Πανεπιστήμια -από το 1883 ως το 1912- οι 33 από τους 38 καθηγητές που πρόσφεραν μαθήματα ή κατείχαν έδρες Παιδαγωγικής είχαν πτυχίο επιπέδου υφηγεσίας στη Φιλοσοφία. ⁶⁷

Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η επιστημονική Παιδαγωγική είναι σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι έδρες της Παιδαγωγικής ιδρύονται για να συμβάλλουν, κατ' αρχάς, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε μια εποχή που προβάλλει την ωφελιμοκρατική προοπτική της μόρφωσης και απαιτεί την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ώστε να επιτευχθεί η οικονομική και κοινωνική πρόοδος, ο εμπειρισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδοκιμάζεται. Νέες ορθολογικές και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές

⁶⁵ Jacqueline Gautherin , «La Science de l' education, une discipline republicaine dans les facultes francaises (1883-1914)» , : Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly , *Science(s) de l' education* , ό.π. σ. 102-103.

⁶⁶ Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly , « Η εμφάνιση ενός νέου γνωστικού πεδίου» ,*Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* ,ό.π., σ. 107-109.

⁶⁷ Jacqueline Gauterin ., *Une discipline pour la Republique*, Peter Lang SA, Editions scientifiques europeennes , Bern, 2002, σ. 78-79.

μέθοδοι καλούνται να τον αντικαταστήσουν.⁶⁸ Η νέα μεθοδολογία οφείλει να προέρθει από μια επεξεργασμένη Παιδαγωγική θεωρία. Μια επιστημονική θεωρία, από την οποία θα εξάγονται νόμοι γενικότερου κύρους που θα μπορούν να μεταδοθούν και να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση και στις διδακτικές μεθόδους συνεισφέροντας στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να κατέχουν τις ειδικές γνώσεις που αφορούν στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης αλλά για να είναι αποτελεσματικοί οφείλουν να κατέχουν και να εφαρμόζουν μια ειδική μεθοδολογία στη διδασκαλία τους η οποία, με τη βοήθεια καθαρά παιδαγωγικών γνώσεων, καλείται να επιτύχει προκαθορισμένους από την επιστήμη της εκπαίδευσης στόχους.

Η εγκαθίδρυση της νέας επιστήμης συνδέεται με τη δυνατότητα να παραχθούν γνώσεις που να μην είναι αυστηρά χρηστικές, απλά εργαλεία της διδασκαλίας, αλλά να αποτελέσουν ένα σώμα γενικότερων παιδαγωγικών γνώσεων που θα είναι απαραίτητες για την εξάσκηση του επαγγέλματος. Η επιστήμη της Παιδαγωγικής, η κρατική μέριμνα για την εκπαίδευση και η βελτίωση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών είναι οι τρεις παράγοντες που αλληλοεπιδρούν αμοιβαία δημιουργώντας το κατάλληλο κοινωνικό και εννοιολογικό πλαίσιο που επιτρέπει την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής σκέψης. Οι γνώσεις αυτές, επειδή ακριβώς είναι επιστημονικές, δεν προέρχονται ούτε αφορούν αποκλειστικά στην πράξη της εκπαίδευσης, ενισχύουν, ωστόσο, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της.

Η ανάπτυξη της επιστημονικής Παιδαγωγικής σκέψης έρχεται να ενισχύσει το κύρος του εκπαιδευτικού και προβάλλεται ως απάντηση στην προϊούσα απαξίωση του επαγγέλματος, το οποίο επικρίνεται ως αναποτελεσματικό, ανίκανο να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις. Οι χρονικές περίοδοι [στα 1880, (εκπαιδευόν κράτος) στα 1920 (ανάπτυξη πειραματικών μεθόδων), στα 1960 (ανάπτυξη ψυχοπαιδαγωγικής)] που αναπτύσσεται η παιδαγωγική προβληματική και εξελίσσεται η επιστήμη της Παιδαγωγικής είναι ταυτόχρονα και οι στιγμές της επαγγελματικής επιβεβαίωσης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα όμως επειδή οι μέχρι εκείνη τη στιγμή επικρατούσες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές, υπό την επίδραση μεταρρυθμιστικών κινήσεων, αναθεωρούνται, οι επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίχθηκαν σε αυτές, τίθεται με τη σειρά τους υπό αμφισβήτηση. «Πρέπει να επισημάνουμε αυτό το παράδοξο: κάθε πρόοδος στις επιστήμες της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των όρων εξάσκησης του επαγγέλματος και του κύρους των εκπαιδευτικών, αλλά ταυτόχρονα υφίσταται μια αμφισβήτηση των δεξιοτήτων τους, ειδικά σε ότι αφορά το κύρος των γνώσεων τους, δηλαδή των γνώσεων που παράχθηκαν μέσω της εμπειρίας και του προβληματισμού επί της εκπαιδευτικής πρακτικής.»⁶⁹

Η ίδρυση εδρών Παιδαγωγικής στα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, παρ' ότι χρονικά δεν απέχει ιδιαίτερα από χώρα σε χώρα, δεν υπακούει ωστόσο παντού στις ίδιες πιέσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις η ένταξη της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο, δεν απαντά σε καμία ζήτηση -απαίτηση του ακαδημαϊκού χώρου, ούτε του κόσμου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της

⁶⁸ Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*, imprimerie, Albert Kundig, Genève, 1916, σ.27.

⁶⁹ Antonio Novoa « La raison et la responsabilité: une science du "gouvernement des âmes" (1880-1920) » : Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, *Science(s) de l'éducation, ό.π.*, σ. 244.

κοινωνίας. Είναι η πολιτική θέληση για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και μόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ικανοποιηθούν, πολιτικοί στόχοι εκδημοκρατισμού της κοινωνίας μέσω της εξάπλωσης του λαϊκού σχολείου, αυτή που θα οδηγήσει, με τη βοήθεια της κεντρικής διοίκησης, στην ένταξη της Παιδαγωγικής στα Πανεπιστήμια.⁷⁰

Στη Γαλλία, το έθνος -κράτος επιθυμεί να οικοδομήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ενιαίο με κριτήρια σταθερά και αντικειμενικά δηλ. επιστημονικά. Η Παιδαγωγική καλείται να προτείνει εκπαιδευτικές πρακτικές ορθολογικές και αποτελεσματικές ικανές να εφαρμοστούν στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας. Καλείται να γίνει «το μάτι της λογικής», θεσπίζοντας κανόνες και πρακτικές και διαμορφώνοντας ορθολογικές θεωρίες που θα συμβάλλουν στην ενοποίηση και στην εκλογίκευση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η νέα επιστήμη τίθεται στην υπηρεσία μιας αγωγής πολιτικής και ηθικής. Μελετά τη μέθοδο με την οποία κανείς θα διδάξει τις δημοκρατικές αρχές και αξίες ακόμα και στο πιο μικρό παιδί συμβάλλοντας έτσι στην παγίωση της III ης γαλλικής δημοκρατίας. Παίρνει μέρος στην προσπάθεια να διαπλάσσει ένα πολίτη υπεύθυνο και ανεξάρτητο. Έχει διπλό έργο. Να μορφώσει έναν ικανό αριθμό δασκάλων για να στελεχώσουν τα λαϊκά σχολεία και να διαδώσουν την δημοκρατική ιδεολογία. Να οικοδομήσει την ισότητα μεταξύ των πολιτών οι οποίοι θα εξελίσσονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με τις ικανότητες και τα προσόντα τους. Το έργο της νέας επιστήμης αφορά και υπηρετεί εθνικούς στόχους: « ... δεν θα αρνηθούμε λοιπόν και στο πιο ταπεινό χωριατόπαιδο όλη την αισθητική κουλτούρα για την οποία είναι ικανό. Γιατί είναι αμάρτημα να εγκαταλείψουμε οικειοθελώς μια ευφυΐα ακαλλιέργητη. Κάθε δεξιότητα , κάθε ασυνείδητο αίσθημα οφείλουμε να το αναζητήσουμε, να το ξυπνήσουμε, να το εξελίξουμε με στοργική φροντίδα και σε εκείνον που θα αποδεχόταν με ελαφριά καρδιά την ευθύνη μιας ολιγορίας η πατρίδα θα μπορούσε να πει “ Αυτό που αρνήθηκες στον πιο μικρό ανάμεσά τους το αρνήθηκες σε εμένα. ”»⁷¹

Στην περίπτωση της Γαλλίας η προσφορά, σύμφωνα με τη θέληση της Πολιτείας, παιδαγωγικών μαθημάτων στα πανεπιστήμια προηγείται της όποιας ζήτησης από τον ακαδημαϊκό χώρο και την παρακινεί.⁷² Σε άλλες χώρες, ωστόσο, η δημιουργία έδρας Παιδαγωγικής είναι αποτέλεσμα μιας ισχυρής κοινωνικο-επαγγελματικής ζήτησης. Κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες, καθώς και εκπαιδευτικά συνδικάτα, αγωνίζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προτείνοντας την ένταξη της νέας επιστήμης στον πανεπιστημιακό χώρο. Η διοίκηση θα συμβάλλει στην ικανοποίηση ενός κοινωνικού και επαγγελματικού αιτήματος.⁷³

Η Παιδαγωγική εντός του ακαδημαϊκού χώρου συγκροτείται, σχεδόν παντού στην Ευρώπη, κάτω από μια διπλή εξάρτηση. Εξαρτάται από την Φιλοσοφία για τον καθορισμό των στόχων -κυρίως ηθικών- της εκπαίδευσης και

⁷⁰ Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. III. 1789-1930*, Editions Perrin, 2004, σ. 581-582

⁷¹ Thamin, 1884, p.387-388 : Jacqueline Gauterin , « Une discipline pour la République» Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes , Bern, 2002. σ. 294-295.

⁷² Jacqueline Gautherin , « La Science de l'éducation, une discipline republicaine dans les facultes francaises (1883-1914) », : Hofstetter R, Schneuwly B, *Science(s) de l'éducation, ό.π.*, σ.109.

⁷³ Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly , « Η εμφάνιση ενός νέου γνωστικού πεδίου» *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης ,ό.π.*, σ. 110.

από την Ψυχολογία για την επιστημονική κατανόηση του παιδιού. Παραμένει κυρίως μια κανονιστική επιστήμη και χρησιμεύει ως θεωρητικό πλαίσιο που τεκμηριώνει τον προσδιορισμό των στόχων και των περιεχομένων της εκπαίδευσης. Δεν είναι τυχαίο ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, είχαν φιλοσοφική μόρφωση

Οι φιλόσοφοι, στην πλειοψηφία τους, ήταν ιδεαλιστές και θεώρησαν φυσικό να στραφούν στη μελέτη των θεμελιωδών αρχών, στις βάσεις της εκπαίδευσης και στην ιστορία της. Προσπάθησαν να επανατοποθετήσουν άμεσα τα πρακτικά ζητήματα της διαπαιδαγώγησης προς μια νεοκαντιανή ή ρουσσωική κατεύθυνση, η οποία χαρακτηριζόταν από την εμπιστοσύνη στην έμφυτη ικανότητα εκπαίδευσης του παιδιού και στην αρετή της ανθρώπινης φύσης. Θεώρησαν επίσης ότι ο άνθρωπος είναι ον τελειοποιήσιμο. Το μέσον για να επιτευχθεί η τελειοποίηση του ανθρώπου είναι να εξελιχθούν η θέληση και κυρίως η ικανότητα του νου του να συλλογίζεται. Η τελειοποίηση των ατόμων, υποστήριζαν, θα οδηγήσει σε βελτίωση τις κοινωνίες και γι' αυτό η εκπαίδευση αναδείχθηκε σε κυρίαρχο διακύβευμα. Εγκαταστάθηκαν έτσι μέσα στις γενικές θεωρήσεις μιας τριαδικής φιλοσοφίας: Η ανθρώπινη φύση και η εκπαίδευση σε φυσικό, πνευματικό και ηθικό επίπεδο. Επίσης ασχολήθηκαν με την ιστορία των Παιδαγωγικών δογμάτων-συστημάτων. Λόγω της απουσίας ενός επίσημου προγράμματος και οδηγιών από πλευράς της διοίκησης, οι καθηγητές, οι περισσότεροι των οποίων θεωρούσαν ότι το κυρίως επιστημονικό τους έργο δεν αφορούσε στην επιστήμη της εκπαίδευσης, έκαναν ό,τι θεωρούσαν σωστό για να προάγουν το γενικό συμφέρον και επίσης ό,τι ήταν μέσα στα προσωπικά επιστημονικά τους ενδιαφέροντα.⁷⁴

Σε ό,τι αφορά στη σχέση της με την Ψυχολογία η Παιδαγωγική συγκροτείται σε ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο σε στενή όμως σχέση με αυτήν. Κατά την περίοδο συγκρότησης ενός επιστημονικού κλάδου θεωρείται φυσιολογικό τα όρια μεταξύ επιστημών και κλάδων να μην έχουν καθοριστεί οριστικά, να υπάρχει αλληλεξάρτηση και κατανομή του πεδίου δράσης ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους. Στην περίπτωση της Παιδαγωγικής και της ψυχολογίας αυτό όχι απλώς ίσχυσε, αλλά θεωρήθηκε ότι την όποια επιστημονική της εγκυρότητα η Παιδαγωγική μπορούσε να την αντλήσει από την Ψυχολογία. Το 1884 ο Dilthey ισχυρίζονταν ότι «η ανάπτυξη της Παιδαγωγικής δείχνει πως σήμερα η Παιδαγωγική δεν μπορεί να διεκδικήσει έναν επιστημονικό χαρακτήρα παρά μόνο ως εφαρμοσμένη ψυχολογία[...] Η εκπαίδευση με παιδαγωγικό χαρακτήρα είναι, πριν απ' όλα, μια ψυχολογική εκπαίδευση, να τελικά δεν είναι παρά μόνο αυτό».⁷⁵ Θεωρήθηκε ότι η Παιδαγωγική μπορεί να υφίσταται ως επιστημονικός κλάδος μόνο αν διατηρεί στενές σχέσεις με την ψυχολογία, στην οποία ανατέθηκε η ευθύνη των ερευνών για τη δυνατότητα της αγωγής και την αποτελεσματικότητα των μέσων της.⁷⁶ Η Παιδαγωγική οργανώνεται με βάση τα δεδομένα των ψυχολογικών θεωριών πάνω σε επιστημονική βάση και οι παιδαγωγικές μέθοδοι τοποθετούνται

⁷⁴ Jacqueline Gauterin., *Une discipline pour la Republique*,ό.π., p. 80, 95-97. καθώς και Jacqueline Gauterin, « La Science de l' education en France 1883-1914 : Rita Hofstetter R, Bernard Schneuwly , *Science(s) de l' éducation*, ό.π., σ. 108.

⁷⁵ Στο ίδιο,σ. 76.

⁷⁶ Mayeur, ό.π. σ. 664-666

εντός ενός ορθολογικού πλαισίου με την βεβαιότητα ότι θα γίνουν αποτελεσματικότερες.⁷⁷

Την εποχή που η Παιδαγωγική αναδύεται ως επιστήμη, οι περισσότεροι παιδαγωγοί, θεωρούν ότι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική είναι ανάλογη της σχέσης ανάμεσα στο νόμο και στην εφαρμογή του, ανάμεσα στην αρχή και το αποτέλεσμα. «Όπως ο γιατρός οφείλει να γνωρίζει τα όργανα και τις λειτουργίες του σώματος που θεραπεύει, ο γεωργός τη φύση του χώματος που καλλιεργεί, ο γλύπτης τις ιδιότητες του μαρμάρου που λαξεύει, του αργίλου που πλάθει, έτσι και ο παιδαγωγός δεν μπορεί να αγνοεί τους νόμους οργάνωσης της ψυχικής ζωής δηλαδή τη μελέτη της ψυχολογίας.»⁷⁸

Άλλωστε και ο Herbart -και τα χρόνια αυτά οι Ερβαρτιανοί κυριαρχούν ακόμη στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια- θεμελίωσε την Παιδαγωγική στη Φιλοσοφία και στη Ψυχολογία, υποστηρίζοντας ότι αυτή η τελευταία μπορεί να αποδείξει τις δυνατότητες της Παιδαγωγικής ως επιστήμης. Ο Herbart υποστήριξε ότι στην εποχή του η «νέα ψυχολογία» που θα ήταν ικανή να ανταποκριθεί σε αυτό τον ρόλο δεν είχε γεννηθεί ακόμη και πρότεινε η νέα ψυχολογία να βασιστεί στη μεταφυσική και στα μαθηματικά. Αργότερα, και ενώ η εξάρτηση της Παιδαγωγικής από την Φιλοσοφία θα αμφισβητηθεί κατά τη διάρκεια των προσπαθειών για την αυτονόμηση της νέας επιστήμης, η σχέση της με την Ψυχολογία θα εξακολουθήσει να θεωρείται απαραίτητη για τη διασφάλιση της εξέλιξης της.

Στα 1912, σε άρθρο του ο Claparède επισήμανε: «Η Παιδαγωγική, λοιπόν εν μέρει από την ίδια της τη φύση, αλλά, κυρίως, λόγω έλλειψης μεθόδου, θεωρήθηκε και θεωρείται ακόμη μια επιστήμη αποκλειστικά φιλοσοφική.[...]Μονάχα ένα αυστηρά επιστημονικό και ψυχολογικό θεμέλιο θα προσφέρει στην Παιδαγωγική το απαραίτητο κύρος ώστε να κατακτήσει την κοινή γνώμη και να επιτύχει την αποδοχή των επιδιωκόμενων μεταρρυθμίσεων. Δείτε, λοιπόν, την τεράστια δύναμη ανάπτυξης που παρείχε στην Παιδαγωγική του Herbart το γεγονός ότι στηρίχθηκε στην ψυχολογία.»⁷⁹

Η ίδια η Ψυχολογία βέβαια μεταξύ 1880 και 1920 πάλευε όσο και η Παιδαγωγική για τη θεσμική της αυτονόμηση και την κατάκτηση του επιστημονικού της κύρους στον ακαδημαϊκό χώρο, σε όλη την Ευρώπη. Είναι ενδεικτικό ότι στα γερμανικά πανεπιστήμια, μέχρι το 1920, δεν υπήρχαν αυτόνομες έδρες που να προορίζονταν αποκλειστικά για την Ψυχολογία. Η Ψυχολογία περιλαμβανόταν στο πρόγραμμα των Φιλοσοφικών σχολών ως μάθημα που προσέφεραν οι έδρες Φιλοσοφίας. Αναβαθμίζεται σε αυτόνομη επιστήμη μόλις το 1921, ενώ η Παιδαγωγική έχει αυτονομηθεί εδώ και καιρό. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ένα σύστημα αμοιβαίων εξαρτήσεων ανάμεσα στις δύο επιστήμες.⁸⁰

Αν η Παιδαγωγική χρησιμοποιεί την Ψυχολογία για να κατακτήσει την επιστημονικότητά της και η Ψυχολογία χρησιμοποιεί την Παιδαγωγική ως πεδίο

⁷⁷ Michèle Roulet « Le cours de pédagogie des Ecoles normales françaises (1880-1920): Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, *Science(s) et l' education...* ό.π., p. 231. Καθώς και Jacquet, (1890:p.240) : Στο ίδιο, σ. 223

⁷⁸ Compayre, (1885,p.13): Στο ίδιο, σ. 230.

⁷⁹ Janette Friedrich, « Φιλοσοφία, Παιδαγωγική, Ψυχολογία. Η συμβίωση των τριών» :Hofstetter,Schneuwly, *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 75.

⁸⁰ Στο ίδιο,σ.82.

έρευνας⁸¹ αφού όπως επισημαίνεται «...μέχρι το 1920 η εργασία των ψυχολόγων στα γερμανικά πανεπιστήμια αφορούσε σχεδόν αποκλειστικά τις έρευνες στη φιλοσοφία και την Παιδαγωγική».⁸² Επιπροσθέτως για ορισμένους διανοητές, όπως ο Beneke (1789-1854), η παιδαγωγική πρακτική συνιστούσε για την Ψυχολογία το δικό της κριτήριο αλήθειας, αφού η εγκυρότητα των εννοιών που αυτή η τελευταία χρησιμοποιούσε θα έπρεπε να επικυρώνεται μέσω της αντιπαράστασής τους με τις ,καθοδηγούμενες από παιδαγωγικούς στόχους, παιδαγωγικές πρακτικές. Ο Henri Marion στο εναρκτήριο μάθημά του στη Σορβόννη στα 1883, θα υποστηρίξει ότι τους κανόνες της διαπαιδαγώγησης «...πρέπει να τους αναζητήσουμε στα διδάγματα της ψυχολογίας, τα οποία επιβεβαιώνονται και συμπληρώνονται πάντα μέσα από τα διδάγματα της επαγγελματικής εμπειρίας.»⁸³

Η νέα επιστήμη δυσκολεύεται να αποκτήσει μια πραγματική ακαδημαϊκή νομιμότητα. Εισάγεται στα πανεπιστήμια ,κατ' αρχάς, για να ικανοποιήσει κοινωνικά πολιτικά και επαγγελματικά διακυβεύματα και γι' αυτό η ακαδημαϊκή κοινότητα θα την αντιμετωπίσει με επιφύλαξη ακόμα και στις χώρες που η εγκαθίδρυσή της δεν θα είναι προϊόν πολιτικού βολонταρισμού. Προορισμένη να συμβάλλει στην επιστημονική μόρφωση των εκπαιδευτικών, η Παιδαγωγική θα βρεθεί ευθύς εξ' αρχής μεταξύ των απαιτήσεων του επαγγέλματος και της προσπάθειάς της να εξελιχθεί σε ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο, προσπάθεια που απαιτούσε μια αποστασιοποίηση από τις ανάγκες της Παιδαγωγικής πρακτικής. Εγκαθιδρύεται υπό την διπλή εξάρτησή της από τη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία και εντός ενός περιβάλλοντος, όπου άλλες κοινωνικές επιστήμες προσανατολισμένες στην εκπαίδευση διεκδικούν κομμάτια από το πεδίο δράσης της. Από την αρχή εμφανίζεται ως μια επιστήμη αβέβαιη για την ταυτότητα της.

Σε όλη τη διάρκεια της πρώτης περιόδου εγκαθίδρυσής της στα πανεπιστήμια η Παιδαγωγική θεωρείται ως μια επιστήμη χαμηλού κύρους, μια επιστήμη εγκατεστημένη μέσα σε γενικόλογες θεωρίες, προορισμένη να ασχολείται με τα προβλήματα της πρακτικής. Για τους καθηγητές που ασχολούνταν με αυτήν συχνά δεν ήταν παρά ένα ενδιάμεσο σκαλοπάτι προς μια επιστήμη περισσότερο καταξιωμένη στην ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως μαρτυρούν οι συχνές μετονομασίες των μαθημάτων και των εδρών της Παιδαγωγικής.⁸⁴

Οι Ερβαρτιανοί

Στη Γερμανία από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα υπήρχαν μερικοί καθηγητές της Παιδαγωγικής αλλά αποτελούσαν μεμονωμένες περιπτώσεις και δεν εύρισκαν κατά κανόνα κανένα διάδοχο. Η μοναδική αυτόνομη έδρα Παιδαγωγικής μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα βρισκόταν στην Ιένα⁸⁵, ενώ στα άλλα πανεπιστήμια η Παιδαγωγική διδασκόταν στις έδρες της Φιλοσοφίας. Η Παιδαγωγική ουσιαστικά

⁸¹ Alfred Binet, *Idées modernes sur les enfants*, Paris, ed. Flammarion, 1916, σ. 7-16.

⁸² Friedrich, *ό.π.* σ. 82.

⁸³ Hofstetter, Schnewly, « Η εμφάνιση ενός νέου γνωστικού πεδίου» ,*Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*, *ό.π.*, σ. 114.

⁸⁴ Gauterin, *Une discipline*, *ό.π.*, σ.148-151.

⁸⁵ Γεώργιος Κοντομήτρος, *Η Γερμανική Μεταρρυθμιστική παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*, Βόλος Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, 2006. σ. 295

μπόρεσε μετά το 1918 να εγκατασταθεί στα γερμανικά Πανεπιστήμια μέσα στα πλαίσια του γενικού ρεύματος της εποχής. Στα πανεπιστήμια δραστηριοποιούνται από τη δεκαετία του 1850 οι Ερβαρτιανοί. Προσπαθούν ,με ολοένα και θετικότερα αποτελέσματα, να επιτύχουν την καθολική αναγνώριση του παιδαγωγικού συστήματος του Herbart, τουλάχιστον έτσι όπως το είχαν κατανοήσει και αντιληφθεί οι ίδιοι. Είναι πρωταρχικά μεθοδολόγοι. Επιδιώκουν να θέσουν το νόμο ως βάση της αγωγής και της διδασκαλίας και να δημιουργήσουν μια εύχρηστη σχολική μεθοδολογία.⁸⁶

Ο άνθρωπος που διαμόρφωσε τον τρόπο παιδαγωγικής σκέψης και τη διδακτική -μεθοδολογική συστηματική την οποία εννοεί κανείς κάτω από την στενότερη σημασία του όρου «ερβαρτιανισμός», ήταν ο Tuiskon Ziller (1817-1882). Ο Ziller, προσπάθησε με βάση τις ιδέες του Έρβαρτου για τη διδασκαλία να δημιουργήσει σταθερούς κανόνες που να ρυθμίζουν την πράξη της διδασκαλίας. Πρόταξε στα τέσσερα στάδια του Herbart ένα ακόμα στάδιο το οποίο ονόμασε «ανάλυση». Στο στάδιο αυτό, που προηγείται των άλλων, πρέπει να επανέρχονται όλες οι παραστάσεις στο επίπεδο της συνείδησης προκειμένου να αποτελέσουν τη βάση στην οποία θα ενταχθεί το νέο υλικό. Έτσι καθόρισε τα «πέντε τυπικά στάδια», με τα οποία εργάστηκαν αργότερα οι Ερβαρτιανοί και καταλήξαν να θεωρούνται συστατικό στοιχείο της ερβαρτιανής Παιδαγωγικής.⁸⁷

Υπό την επίδραση του Ziller, ο όρος «Ερβαρτιανισμός» απέκτησε ένα περιεχόμενο, το οποίο σε γενικές γραμμές μπορούν να περιγράψουν οι εξής τρεις θέσεις: α) Η διαδικασία της αγωγής έχει ως αρχή και τέλος της το άτομο (ατομισμός). β) ο σκοπός της αγωγής είναι η διαμόρφωση του ηθικού χαρακτήρα του διαπαιδαγωγούμενου,(μοραλισμός). γ) Η βούληση θεμελιώνεται στη νόηση (ιντελεκτουαλισμός).⁸⁸

Ο Ziller, ίδρυσε στην Λειψία ένα από τα πρώτα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά φροντιστήρια. Πανεπιστημιακό παιδαγωγικό φροντιστήριο, καθώς και πειραματικό σχολείο, ίδρυσε και ο Karl Volkmar Stoy (1815-1885) στην Ιένα. Ο Stoy ήταν περισσότερο καλλιτεχνική φύση και θεωρούσε την προσωπικότητα του δάσκαλου πιο σημαντική για την επίτευξη των σκοπών της διδασκαλίας από την ακριβή τήρηση των μεθοδολογικών κανόνων. Αρνήθηκε τη διαμόρφωση που επιχείρησε να κάνει στη θεωρία του Herbart ο Ziller. Ήταν σαφώς επηρεασμένος από τον Herbart, ήθελε όμως να ζωντανέψει το πνεύμα του χωρίς δογματικές δεσμεύσεις. Επιθυμούσε στο Πειραματικό σχολείο που ίδρυσε, να δημιουργήσει μια «γνήσια σχολική ζωή» και όχι απλά να εφαρμόσει ένα σύστημα διδασκαλίας.⁸⁹

Τον Stoy διαδέχθηκε στην Ιένα το 1886 ο Wilhelm Rein (1847-1929), ο οποίος αρχικά επηρεάστηκε από τον Ziller όσον αφορά στη μεθοδολογία του και συνέβαλλε αποφασιστικά στη διάδοση του ερβαρτιανισμού στη μορφή που της προσέδωσε ο τελευταίος. Σύντομα ωστόσο άσκησε κριτική στις θέσεις του Ziller, ενώ έμεινε πάντα πιστός στο πνεύμα του Herbart και προσπάθησε, όπως πίστευε, να το απαλλάξει από τις παρανοήσεις των Ερβαρτιανών. Ο Rein θέλησε να αναδείξει τον ερβαρτιανισμό ως ένα σταθερό θεωρητικό συστηματικό θεμέλιο της

⁸⁶ Ιωάννης Χριστιάς, , *Ιστορία της Εκπαίδευσης*,(Πανεπιστημιακές σημειώσεις), Frederick University Cuprus, Λεμεσός, 2012, σ.65.

⁸⁷ Albert Reble, *ό.π.*, σ. 402.

⁸⁸ Κοντομήτρος, , *ό.π.*, σ.63.

⁸⁹ Reble, *ό.π.*, σ. 404.

Παιδαγωγικής. Ο σκοπός της αγωγής καθοριζόταν από την Ηθική και οι παιδαγωγικές μέθοδοι αξιολογούνταν με κριτήριο την εξυπηρέτηση των σκοπών της αγωγής. Ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου έχει αξία εφόσον το οδηγεί στις εθνικές και χριστιανικές αξίες. «Γι' αυτό στη θέση του Ρουσσώ για τη φυσική αγωγή αντιπαρέτασσε την καντιανή ηθική του καθήκοντος. Η Παιδαγωγική αυτή ήταν τελικά για το Rein μια ατομική Παιδαγωγική»⁹⁰ Στον Rein παράλληλα με το ερβαρτιανό θεμέλιο της Παιδαγωγικής του υπάρχει και μια δεύτερη διάσταση της αγωγής σε εθνική και πολιτιστική κατεύθυνση. Στην εποχή που έδρασε ο λόγος για μια «εθνική Παιδαγωγική» ήταν συχνός και προβεβλημένος. Ο Rein αναμόρφωσε το παιδαγωγικό σεμινάριο της Ιένας και το πειραματικό σχολείο που ήταν προσαρτημένο σε αυτό και του έδωσε διεθνές κύρος. Στο πειραματικό του σχολείο δέχτηκε επιδράσεις από το χώρο της γερμανικής μεταρρυθμιστικής κίνησης και ακολούθησε μεταρρυθμιστική μεθοδολογία έξω από το πλαίσιο της ερβαρτιανής Παιδαγωγικής.⁹¹

Εκπαιδευτής στο σεμινάριο του Ziller, καθηγητής Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, υπήρξε και ο Willman Otto (1839-1920), ο οποίος ασχολήθηκε με ποικίλες παιδαγωγικές δραστηριότητες. Επηρεάστηκε από τον Ερβαρτιανισμό, αλλά προχώρησε περισσότερο και πήρε κριτική θέση απέναντι στην Παιδαγωγική επιστήμη. Το 1876 ο Willman υποστήριζε ότι η Παιδαγωγική ως επιστήμη πρέπει να αποδεσμευτεί από τη Φιλοσοφία και την Πρακτική Παιδαγωγική ('Το δέον γενέσθαι στην πράξη'). Η Παιδαγωγική είναι κοινωνική εμπειρική επιστήμη. Έχει ως αντικείμενο έρευνας την αγωγή ως κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο. Η Παιδαγωγική ως επιστήμη ερευνά το φαινόμενο της Αγωγής. Ερευνά το ον και όχι το δέον και γι' αυτό δεν αναφέρεται στο ποια πρέπει να είναι και πως θα γίνει η αγωγή. Ταυτόχρονα η Παιδαγωγική ως επιστήμη, θεμελιώνεται και στην ιστορική-συγκριτική σύλληψη της αγωγής ως ιστορικής πραγματικότητας.⁹² Αργότερα ο Willman άλλαξε. Ενέταξε την Παιδαγωγική στη Φιλοσοφία που προσδιορίζει το νόημα της Αγωγής με βάση μεταφυσικές και θρησκευτικές αξίες. Με αυτό τον τρόπο έληξε η πρωτοποριακή, για την εποχή της, θεώρηση της Παιδαγωγικής επιστήμης που πρότεινε. Ανάλογοι προβληματισμοί με τους δικούς του διατυπώθηκαν ξανά έναν αιώνα περίπου αργότερα, το 1960, όταν αναπτύχθηκε ο κλάδος της Εμπειρικής Παιδαγωγικής.

Στο Πανεπιστήμιο της Halle δραστηριοποιήθηκε αυτή την εποχή ο Otto Paul Martin Fric (1832-1892). Ήταν φιλόλογος και παιδαγωγός και ήταν εκείνος που επεξέτεινε την θεωρία των τυπικών σταδίων στη Μέση Εκπαίδευση στη Γερμανία. Μαθητής του υπήρξε ο Δ. Ζαγγογιάννης.⁹³

Οι Ερβαρτιανοί παιδαγωγοί άσκησαν μεγάλη επίδραση όχι μόνο στο γερμανικό αλλά γενικότερα στο Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα στη λειτουργία του δημοτικού σχολείου. Συνέβαλλαν θετικά στην προσπάθεια εγκαθίδρυσης της Παιδαγωγικής ως νέας επιστήμης στον ακαδημαϊκό χώρο. Η επίδραση τους ωστόσο δεν υπήρξε πάντα θετική. Πολλοί ερβαρτιανοί παιδαγωγοί θέλησαν να ρυθμίσουν θεωρητικά όλες τις λεπτομέρειες της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Σε ογκώδη συγγράμματά τους παρουσίαζαν

⁹⁰ Κοντομήτρος, *ό.π.*, σ. 64

⁹¹ Reble, *ό.π.*, σ. 403.

⁹² Στο ίδιο, σ. 405.

⁹³ Στο ίδιο, σ. 403-404 καθώς και Κοντομήτρος, *ό.π.*, σ.291.

«υποδειγματικές διδασκαλίες» για κάθε μάθημα του δημοτικού περιορίζοντας έτσι την αυτενέργεια δασκάλου και μαθητή και συμβάλλοντας στην τυποποίηση και αποστέωση της διδασκαλίας.⁹⁴ Στο επίκεντρο της διδασκαλίας τους έθεσαν τον δάσκαλο σε αντίθεση με τον Έρβαρτο που έθεσε το μαθητή. Αυτή ήταν και η σημαντικότερη παρανόηση του Έρβαρτου από τους παιδαγωγούς που στηρίχθηκαν στην φιλοσοφική και παιδαγωγική διδασκαλία του.

⁹⁴ Robert Dottrens, *Le progrès à l' école: Sélection des élèves ou changement des méthodes ?*, Neuchatel, éd. Delachaux & Niestlé, 1936, σ.48-49.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

19^{ος} αιώνας : Πρώτες απόπειρες εγκαθίδρυσης της επιστήμης της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα

Οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα στο τέλος του 19^{ου}

Οι δυο τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα είναι μια περίοδος όπου μετασχηματίζονται γοργά, μέσα σε ελάχιστα χρόνια, τόσο τα βασικά σημεία αναφοράς που οριοθετούσαν την ελληνική εξωτερική πολιτική την προηγούμενη πενηνταετία όσο και οι οικονομικές και κοινωνικές δομές της χώρας. Η διεθνής οικονομική ύφεση που πλήττει την Ευρώπη, η άνοδος στο διεθνές προσκήνιο νέων δυνάμεων στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, η ταχύτατη παρακμή της Οθωμανικής αυτοκρατορίας σε συνδυασμό με την αδυναμία των Μεγάλων Δυνάμεων να επιβάλλουν την αποκλειστική τους θέληση στο χώρο της Βαλκανικής για διατήρηση της εδαφικής της ακεραιότητας της, ανατρέπουν τις μέχρι τότε ισχύουσες ισορροπίες στην νοτιοανατολική Ευρώπη.⁹⁵ Η ξαφνική μεταβολή της διεθνούς συγκυρίας μετατρέπει τις εθνικές αλυτρωτικές βλέψεις των βαλκανικών λαών από οράματα σε συγκεκριμένα σχέδια δράσης και φέρνει στο προσκήνιο την πιθανότητα μιας ενδοβαλκανικής ένοπλης σύγκρουσης, αφού όλοι προσβλέπουν στην ίδια κληρονομιά, αυτήν της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.⁹⁶

Οι Βαλκανικοί λαοί αποκτούν συνείδηση ότι η επιτυχία των εθνικών τους βλέψεων συναρτάται από την στρατιωτική τους δύναμη και την οικονομική τους ευρωστία. Κατά συνέπεια ο εκσυγχρονισμός της κρατικής μηχανής και η αναδιοργάνωση των ενόπλων δυνάμεων παρουσιαζόταν πλέον ως προϋπόθεση επιτυχίας των εθνικών επιδιώξεων.⁹⁷

Την περίοδο αυτή, παρατηρείται ανάπτυξη του ελληνισμού της Μικράς Ασίας, γεγονός που ανανεώνει, από το 1880 και μετά, το κίνημα του Εθνισμού και αναζωπυρώνει τη Μεγάλη Ιδέα, η οποία πάντοτε στρεφόταν προς το χώρο αυτό. Ως προϋπόθεση για την εθνική ολοκλήρωση θεωρούνται η οικονομική ανόρθωση της χώρας και η αστική ανάπτυξη.⁹⁸

Στην Ελλάδα εμφανίζεται μια συνειδητή ανορθωτική και αναπτυξιακή πολιτική, κύριος εκφραστής της οποίας είναι ο Χαρίλαος Τρικούπης, (1882-1895) η οποία θα επιδιώξει και θα επιτύχει τον ταχύτατο μετασχηματισμό των κοινωνικών οικονομικών και πολιτικών δομών, που κυριαρχούσαν για μισό αιώνα, κατά την προηγούμενη περίοδο. Η ανορθωτική προσπάθεια περιλάμβανε τον εκσυγχρονισμό του κράτους, (αρχή της δεδηλωμένης), την αναδιοργάνωση στρατού και στόλου και την ταχύρρυθμη ανάπτυξη της οικονομίας της χώρας, ιδίως της βιομηχανίας και των συγκοινωνιών.⁹⁹

⁹⁵ Κωνσταντίνος Βεργόπουλος, « Η ευρωπαϊκή μεγάλη ύφεση»: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. 14^{ος}, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 2000, σ.60-62. καθώς και Χριστίνα Αγριαντώνη, «Η ελληνική οικονομία. Η συγκρότηση του ελληνικού καπιταλισμού, 1870-1909», *Ιστορία του Νέου ελληνισμού 1770-2000*, τ. 5^{ος} Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σ.55-58.

⁹⁶ Λίνα Λούβη, «Το εθνικό ζήτημα. “ Σλαβικός κίνδυνος” και ελληνική εξωτερική πολιτική.»: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 5^{ος}, ό.π. σ.37-44.

⁹⁷ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, « Η ανορθωτική προσπάθεια του Χαρίλαου Τρικούπης» *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. 14^{ος}, ό.π. σ.8-10.

⁹⁸ Κωνσταντίνος Βεργόπουλος, «Ο ανανεωμένος εθνισμός», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. 14^{ος}, ό.π., σ. 56-60.

⁹⁹ Λύντια Τριχιά, «Ο Χαρίλαος Τρικούπης, η πολιτική του και το πολιτικό αρχείο του»: Καίτη Αρώνη- Τσίχλη, Λύντια Τριχιά (επιμ.), *Ο Χαρίλαος Τρικούπης και η εποχή του*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 2000, σ.16-19.

Για πρώτη φορά σημειώνεται μία κάπως σοβαρή ανάπτυξη της ελληνικής βιομηχανίας που συνοδεύεται από την δειλή εμφάνιση μιας βιομηχανικής αστικής τάξης. Ταυτόχρονα προχωρά με γρηγορότερους ρυθμούς η αστικοποίηση, και σημειώνεται μια σημαντική μετεξέλιξη του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας ιδίως στο εσωτερικό του τριτογενή τομέα. Νέοι τομείς απασχόλησης εμφανίζονται και αυξάνονται θεαματικά το εξαγωγικό εμπόριο, οι συγκοινωνίες και τα ελεύθερα επαγγέλματα. Την ίδια εποχή πολλαπλασιάζονται τα πιστωτικά, ασφαλιστικά και τραπεζικά ιδρύματα και κάνει την εμφάνισή της μια νέα χρηματιστηριακή ολιγαρχία, που προέρχεται στο σύνολό της από τον ελληνισμό της διασποράς. Οι φορείς της διαθέτουν οικονομική επιφάνεια ασύγκριτα μεγαλύτερη από όλους τους άλλους παραδοσιακούς οικονομικούς φορείς και θα μεταβάλλουν άρδην την παραδοσιακή οικονομική και κοινωνική ισορροπία.¹⁰⁰ « Η ελληνική αστική τάξη ξεπερνά για πρώτη φορά το εμπορευματικό στάδιο. Η δημιουργία της βιομηχανίας η γρήγορη ανάπτυξη της ναυτιλίας και των Τραπεζών μας επιτρέπουν να μιλήσουμε, κυρίως για την περίοδο από το 1900, για ελληνική αστική τάξη, που, ως ένα βαθμό, μπαίνει στο καπιταλιστικό σύστημα της Ευρώπης».¹⁰¹

Η μεταβολή των οικονομικών και κοινωνικών δομών - ο αστισμός είναι σε φάση ανόδου- συνοδεύεται από μεταβολές στο ιδεολογικό πεδίο. Οι αστικές αξίες του ορθολογισμού και της αιτιοκρατικής σκέψης κερδίζουν έδαφος. Εμφανίζονται αιτήματα για επικράτηση της αρχής του κράτους δικαίου, χάραξη και άσκηση ορθολογικής οικονομικής πολιτικής, ανεξαρτητοποίηση της κρατικής μηχανής από τους πολιτικούς, με ταυτόχρονη μετάθεση ενός μέρους της εξουσίας προς τον αναπτυσσόμενο χώρο της ιδιωτικής οικονομίας. Από μία νέα ομάδα διανοουμένων, που προέρχονται από το χώρο των Θετικών επιστημών κυρίως, διατυπώνεται το αίτημα η επιστήμη- και ως επιστήμη νοούνται οι Θετικές επιστήμες- να αναδειχθεί σε κεντρική κοινωνική αξία από την οποία προσδοκούν να κινηθεί την οικονομία, να επέμβει στη φύση, και να οδηγήσει την κοινωνία στο δρόμο της προόδου. Το εκπαιδευτικό σύστημα με τη σειρά του καλείται να προσαρμοστεί και να υπηρετήσει τις νέες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες.¹⁰²

Η γενικότερη ανορθωτική προσπάθεια δεν ήταν δυνατόν να αφήσει απ' έξω την εκπαίδευση. Σε συνθήκες ανάπτυξης της οικονομίας και γοργής αστικοποίησης, το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα φανέρωνε τα όρια και τις ανεπάρκειες του και εμφανιζόταν αναποτελεσματικό και απαρχαιωμένο. Προσηλωμένο στις γενικές κλασικές σπουδές ήταν ανίκανο να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στις διεκδικήσεις της νέας οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας.¹⁰³

Την περίοδο αυτή προβάλλονται αιτήματα για μόρφωση ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων και αλλαγή του οπισθοδρομικού περιεχομένου διδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα, με ένα άλλο που θα μπορούσε να τροφοδοτήσει το κοινωνικό σύνολο με τα ειδικευμένα στελέχη που απαιτούσε η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων. Ταυτόχρονα γίνονται τα πρώτα διστακτικά βήματα για τη διαφοροποίηση των

¹⁰⁰ Χριστίνα Αγριαντώνη, «Οικονομία και Εκβιομηχάνιση στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα», *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Οικονομική Ιστορία (18^{ος} -20^{ος} Αιώνας)*, Αθήνα, τυπωθήτω, 1999, σ.145-176.

¹⁰¹ Νίκος Σβορώνος, *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Ιστορική Βιβλιοθήκη, 1990, Θεμέλιο, σ. 102.

¹⁰² Παναγιώτης Πουλής, « Η συμβολή του Χαρίλαου Τρικούπη στη ανόρθωση της ελληνικής διοίκησης»: Καίτη Αρώνη- Τσίχλη, Λύντια Τριγά (επιμ.), ό.π., σ.227-237.

¹⁰³ Αλέξης Δημαράς, «Εκπαίδευση 1882-1913», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. ΙΔ', ό.π.,σ. 409-413.

σχολικών δικτύων με την δημιουργία κάποιων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών.

Ο Τρικούπης κυβέρνησε την χώρα από το 1881 έως το 1895 με μικρές διακοπές και η πορεία της χώρας προς τον εκσυγχρονισμό δεν ήταν ούτε εύκολη ούτε ομαλή. Το 1893 με την πτώχευση του κράτους και τη σταφιδική κρίση η αναπτυξιακή πορεία που είχε ξεκινήσει, ανασχέθηκε.¹⁰⁴ Η Ελλάδα όμως είχε ήδη περάσει το κατώφλι ενός νέου τεχνικού πολιτισμού. Το πρόγραμμα του Τρικούπη ήταν η αφετηρία μιας νέας εποχής. Ο πόλεμος του 1897 και η ήττα σε μία στιγμή που η χώρα έβγαινε από την πλήρη χρεωκοπία οδήγησε την Ελλάδα σε δεινή οικονομική και πολιτική θέση με το ηθικό στρατού και κατοίκων καταρρακωμένο. Ωστόσο αυτή η ήττα στάθηκε η αφορμή να αφυπνιστούν τα πιο δυναμικά κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού. Οι προσπάθειες για την αναδιοργάνωση του στρατού και της οικονομίας δεν εγκαταλείφθηκαν αλλά εντάθηκαν.

Παρά το γεγονός ότι και η εκπαίδευση πλήττονταν από τις δημοσιονομικές κρίσεις του ελληνικού κράτους, καταβάλλονταν προσπάθειες για την ενίσχυσή της. Στην περίοδο 1833-1911 οι δαπάνες για την εκπαίδευση αυξήθηκαν σημαντικά, γεγονός που αντικατοπτρίζει την υψηλή θέση που διατηρούσε στην ιδεολογία του κράτους και του έθνους και τις προσδοκίες που σε αυτήν είχαν εναποτεθεί για την επίτευξη των εθνικών στόχων.¹⁰⁵

Την πολιτική αστάθεια και τις ζυμώσεις της πρώτης περιόδου, μετά τον πόλεμο του 1897, τερμάτισε σε κάποιον βαθμό το 1899 η εκλογική νίκη του Τρικουπικού κόμματος και η ανάληψη της πρωθυπουργίας από τον Γεώργιο Θεοτόκη, ο οποίος είχε αναλάβει την ηγεσία του κόμματος το 1898. Το Φεβρουάριο του 1899 κέρδισε τις εκλογές με την εξαγγελία ότι θα συνεχίσει το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του Χ. Τρικούπη. Το υπουργείο «Εκκλησιαστικών και Παιδείας» ανέλαβε ο Αθανάσιος Ευταξίας ο οποίος λίγους μήνες αργότερα έφερε στη Βουλή των Ελλήνων, για συζήτηση, νομοσχέδια για την μεταρρύθμιση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό τον προσανατολισμό των σπουδών σε περισσότερο παραγωγικές δραστηριότητες και την ανύψωση της ποιότητας της διδασκαλίας.¹⁰⁶

Στο πλαίσιο αυτών των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών εντάσσεται και η εγκαθίδρυση της πρώτης έδρας Παιδαγωγικής στη χώρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στα 1899.

¹⁰⁴ Καίτη Αρώνη Τσίχλη, «Κοινωνικοί αγώνες στην ελληνική ύπαιθρο», *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 5^{ος}, Αθήνα, ό.π., σ.79-90.

¹⁰⁵ Green, *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους*, ό.π., σ.35.

¹⁰⁶ Αλέξης Δημαράς, «Η Εκπαίδευση 1871-1909:Ελληνικές πραγματικότητες και μεταρρυθμίσεις», *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 5^{ος}, ό.π., σ.153-166.

Το Πανεπιστήμιο

Στο ελληνικό βασίλειο κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα η ανώτατη εκπαίδευση εκπροσωπείται από δύο καθιδρύματα. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών, που ιδρύθηκε το 1837¹⁰⁷ και το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, που άρχισε να λειτουργεί ως ανώτατο ίδρυμα στα 1887.¹⁰⁸

Το Πανεπιστήμιο εξήντα και πλέον χρόνια μετά την ίδρυσή του λειτουργεί ακόμα με τον προσωρινό ιδρυτικό κανονισμό του 1837, παρ' όλες τις πιέσεις για τη σύνταξη ενός οριστικού κανονισμού και με τέσσερεις σχολές τη Θεολογική, τη Νομική, την Ιατρική και την Φιλοσοφική στην οποία εξακολουθούν να ανήκουν και τα δύο ειδικά τμήματα, φυσικό και μαθηματικό, παρά τις προσπάθειες για την ίδρυση ιδιαίτερης φυσικομαθηματικής σχολής.¹⁰⁹

Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο, που ιδρύθηκε κατά την διάρκεια της αντιβασιλείας του Όθωνα είναι οργανωμένο κατά τα γερμανικά πρότυπα. Ευρωπαϊκό, σε μεγάλο βαθμό, δημιούργημα το Πανεπιστήμιο, ως θεσμός που εμπεριέχει στους κόλπους του το σύνολο των επιστημονικών κλάδων και των γνωστικών και ερευνητικών πεδίων, είναι αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξελικτικής πορείας οκτώ αιώνων. Ξεκινώντας από τον 11αίωνα οπότε ιδρύονται τα αρχαιότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα στην Μπολόνια και το Παρίσι, ο θεσμός δεν παύει να εξελίσσεται δεχόμενος επιδράσεις από τις πνευματικές και ακαδημαϊκές παραδόσεις των ευρωπαϊκών λαών.

Ο 19^{ος} αιώνας, εποχή κατά την οποία ιδρύεται και το Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο νεοσύστατο βασίλειο, είναι εποχή κατά την οποία συντελείται η ανανέωση και η αναδιάρθρωση του πανεπιστημιακού συστήματος στην Ευρώπη. Ο πανεπιστημιακός θεσμός υφίσταται έναν σημαντικό μετασχηματισμό υπό την επίδραση των αρχών του γερμανικού χουμπολντιανού προτύπου που θα οδηγήσει στη δημιουργία του αποκαλούμενου «ερευνητικού πανεπιστημίου» σε αντιδιαστολή με εκείνο που περιοριζόταν στη διδασκαλία.¹¹⁰

Στηρίχθηκε κυρίως στις απόψεις του Wilhelm von Humbolt, ο οποίος υπήρξε ο πρώτος πρύτανης του πανεπιστημίου του Βερολίνου, που ιδρύθηκε το 1809. Ο von Humbolt υποστήριξε την προτεραιότητα της έρευνας απέναντι στη διδασκαλία και συνέτεινε στην εδραίωση της παραδοσιακής ανεξαρτησίας του θεσμού από

¹⁰⁷ Β.Δ. «περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συσταθησομένου Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 16, 14/26 Απριλίου 1837.

¹⁰⁸ Ν. ΑΦΜΑ/ 1887 «Περί οργανισμού του εν Αθήναις σχολείου των βιομηχάνων τεχνών», ΦΕΚ 159, 27/Μαΐου 1887.

¹⁰⁹ Η ανάγκη για την ίδρυση ιδιαίτερης Σχολής Φυσικομαθηματικών επιστημών έχει επισημανθεί ήδη, από το 1882-1883 από τον πρύτανη του συγκεκριμένου ακαδημαϊκού έτους και θα αποτελέσει σταθερή διεκδίκηση των καθηγητών που διδάσκουν τις Θετικές Επιστήμες στα χρόνια που θα ακολουθήσουν. Τελικά θα διαχωριστούν από την Φιλοσοφική το 1904, θα ιδρυθεί η σχολή «Φυσικών και Μαθηματικών επιστημών». Κ. Παπάνας., *Χρονικό-Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαίδευσης*, Έκδοση Αμερικανικού Κολλεγίου Θηλέων, Αθήνα 1970, σ. 125-126.

¹¹⁰ «Το Χουμπολντιανό πανεπιστήμιο λειτουργούσε στη βάση τριών θεμελιωδών αρχών. 1) ενότητα έρευνας και διδασκαλίας 2) Ελευθερία της διδασκαλίας. Ο καθηγητής- ερευνητής πρέπει να στοχάζεται απερίσπαστος, μακριά από δεσμεύσεις και εξαρτήσεις. 3) Ακαδημαϊκή αυτοτέλεια προκειμένου να προστατευθεί το πανεπιστήμιο από κυβερνητικές παρεμβάσεις. [...] Βασική προϋπόθεση, στην οποία στηρίζεται το χουμπολντιανό μοντέλο, είναι ο ελιτίστικος χαρακτήρας της Ανωτάτης Εκπαίδευσης.» Δαμανάκη Μαρία, Κουλαϊδής Βασίλης, Γιάννης Βαρουφάκης, Γιάννης Καλογήρου, Νίκος Παπαδάκης. *Το πραγματικό και το κεκτημένο. Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2006. σ.58-59

κρατικές παρεμβάσεις και στην θεώρηση του πανεπιστημίου ως μιας κοινότητας δασκάλων και φοιτητών που οι σχέσεις τους έδιναν έμφαση στην ελευθερία και την παραγωγική μοναξιά.¹¹¹ Το πανεπιστήμιο αυτό, ως αυτόνομος φορέας ιδεολογίας για την κοινωνία στο σύνολό της συνέβαλλε στην καλλιέργεια της εθνικής κουλτούρας και στη δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας. Έτσι το πανεπιστήμιο κατά το 19^ο αιώνα μετεξελίσσεται σε ένα θεσμό που σχετίζεται στενά με τη διαδικασία συγκρότησης του εθνικού κράτους.¹¹²

Η θεμελίωση του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο νεότευκτο ελληνικό κράτος συνδέεται με την επίτευξη εθνικών στόχων. Από την πρώτη στιγμή δόθηκε στο ανώτατο καθίδρυμα ένας ιδεολογικός, πολιτικός, άμεσα εθνικός χαρακτήρας.¹¹³

Ως το πρώτο πανεπιστήμιο στην Νοτιοανατολική Ευρώπη, το Οθώνειο Πανεπιστήμιο φιλοδοξούσε να αποτελέσει πνευματικό πόλο έλξης στην περιοχή, προσφέροντας μία εκπαίδευση ανώτερη από εκείνη των γειτονικών του κρατών, απευθυνόμενο στον «αλύτρωτο ελληνισμό», σε όσους είχαν ελληνική συνείδηση ανεξάρτητα από τη νομική σχέση που είχαν με το ελληνικό κράτος. Η ιδεολογική διείσδυση, η πολιτισμική εξάπλωση των Ελλήνων, κυρίως, προς την άλλη πλευρά του Αιγαίου, προς την Μικρά Ασία και την ενδοχώρα της, αποτελούν τους σημαντικότερους λόγους ίδρυσης του ελληνικού πανεπιστημίου.¹¹⁴ Με πρότυπο το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, το Οθώνειο των Αθηνών εμφανίζεται ως ανεξάρτητο ίδρυμα, όμως από τα πρώτα νομοθετικά διατάγματα τα οποία θέτουν τον θεμέλιο λίθο του, διαφαίνεται καθαρά η τάση του κράτους να παρέμβει στα εσωτερικά του.¹¹⁵

Ο έλεγχος της ανώτατης βαθμίδας του κρατικού εκπαιδευτικού μηχανισμού διά μέσω του οποίου τα μέλη ενός έθνους-κράτους εσωτερικεύουν μία σειρά από νοήματα και σημασίες ώστε η πολιτική κοινωνικοποίηση να ανάγεται σε εθνική κοινωνικοποίηση, αποκτά για τα κράτη στην εποχή της νεωτερικότητας, ιδιαίτερη αξία.¹¹⁶ Ταυτόχρονα, ωστόσο, η ίδια η φύση του πανεπιστημιακού θεσμού ως χώρου μεθοδικής μετάδοσης και κριτικής προσέγγισης της γνώσης, παρέχει στην πανεπιστημιακή κοινότητα το δικαίωμα να διατηρεί μια σχετική αυτονομία, θεσμικά κατοχυρωμένη σε κάποιο βαθμό, από το κράτος. Η σχετική αυτή αυτονομία κυμαίνεται ανάλογα με τον συσχετισμό δυνάμεων, τόσο όσων δρουν εντός του θεσμού όσο και εκείνων του ευρύτερου κοινωνικού γίγνεσθαι.¹¹⁷

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το οποίο συνδέουν πολύπλοκες σχέσεις με το κράτος, από το οποίο άλλωστε προσδοκά οικονομική και πολιτική υποστήριξη για την υλοποίηση των εκάστοτε επιστημονικών επιδιώξεων των καθηγητών του, αντιδρά στις παρεμβάσεις στα εσωτερικά του και σταδιακά κατακτά ένα μεγαλύτερο βαθμό ανεξαρτησίας από την κεντρική διοίκηση. Έτσι στα 1882 αποκτά το δικαίωμα συμμετοχής των σχολών στην εκλογή των καθηγητών ενώ

¹¹¹ Άλκης Ρήγος, *Πανεπιστήμιο ιδεολογικός ρόλος και λόγος*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2000, σ.116.

¹¹² Μαρία Δαμανάκη, Βασίλης Κουλαϊδής, Γιάννης Βαρουφάκης, Γιάννης Καλογήρου, Νίκος Παπαδάκης, *Το πραγματικό και το κεκτημένο ό.π.*, σ.56-57.

¹¹³ Κ. Θ. Δημαράς, «Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού πανεπιστημίου» ό.π. σ.50.

¹¹⁴ Στο ίδιο σ. 50 και Κώστας Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*, ΙΑΕΝ, Αθήνα 2004, σ. 129.

¹¹⁵ Παπάπανος, ό.π., σ.55.

¹¹⁶ Ρήγος, ό.π., σ.166.

¹¹⁷ Στο ίδιο, σ. 179.

μέχρι τότε αυτοί διορίζονταν απευθείας από την πολιτεία.¹¹⁸ Στο πλαίσιο του προγράμματος εκσυγχρονισμού των τρικουπικών κυβερνήσεων, ο πανεπιστημιακός θεσμός καλείται να συνεισφέρει στον αστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Υπό την επίδραση των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών, υφίσταται με τη σειρά του μεταβολές και έτσι, μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα, έχει βελτιωθεί η οργάνωση των σπουδών με την αύξηση των προσφερόμενων φροντιστηρίων και των παραρτημάτων του πανεπιστημίου, έχουν ξεκινήσει οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες και έχει αυξηθεί ο αριθμός των εδρών του.

Νέες έδρες προστίθενται και εγκαθιδρύονται επιστημονικοί κλάδοι οι οποίοι σχετίζονται με τη βελτίωση των λειτουργιών της κρατικής μηχανής. Μία από αυτές είναι και η έδρα της Παιδαγωγικής που σε αυτή την συγκυρία ιδρύεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών,¹¹⁹ και η Παιδαγωγική η οποία ως νέος επιστημονικός κλάδος εντάσσεται, το 1899, στη Φιλοσοφική του Σχολή, στο πλαίσιο των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών για τον αστικό εκσυγχρονισμό της χώρας.

Μία νέα μέθοδος διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τα Φροντιστήρια.

Από τη δεκαετία του 1880, πραγματοποιείται μια σημαντική για τη φυσιογνωμία του Πανεπιστημίου εξέλιξη. Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων που έχουν σκοπό τον εκσυγχρονισμό και την ανόρθωση των εκπαιδευτικών θεσμών, η διεκδίκηση αλλαγών στη λειτουργία του ανώτατου ιδρύματος επεκτείνεται από το περιεχόμενο των σπουδών στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την πανεπιστημιακή διδασκαλία. Η ακαδημαϊκή διδασκαλία εξακολουθεί να κυριαρχεί, ωστόσο εξαπλώνεται και γενικεύεται η φροντιστηριακή και εργαστηριακή διδασκαλία των μαθημάτων και ιδρύεται ένας μεγάλος αριθμός εργαστηρίων και φροντιστηρίων. Μία νέα δυναμική στη διδασκαλία των μαθημάτων δημιουργείται και μία νέα οπτική προτείνεται για την προσέγγιση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών: «Δίπλα στον χρόνο της συνεχούς αφήγησης ή ανάγνωσης εμφανίστηκε εντονότερα ο διακεκομμένος χρόνος της ερωταπόκρισης, δίπλα στη λεκτική δραματοποίηση η αυτοψία και το πείραμα, δίπλα στα σχολικά βιβλία και στα γενικά συγγράμματα τα οποία οι περισσότεροι καθηγητές διάβαζαν στις ακαδημαϊκές παραδόσεις, διανέμονταν οι λιθογραφημένες ασκήσεις, τις οποίες καλούνταν να λύσουν οι φοιτητές. Η εκτεταμένη είσοδος της φροντιστηριακής διδασκαλίας γέννησε, σε επίπεδο προθέσεων τουλάχιστον, μία νέα Παιδαγωγική πειθαρχία. Ο φοιτητής δεν είχε

¹¹⁸ «Οι καθηγηταί εδημιουργούντο υπό των εκάστοτε υπουργών άνευ οιασδήποτε συμμετοχής των Σχολών κατά τας ευνοίας των κυβερνώντων και τας προς τούτους θερμάς συστάσεις ή πολιτικές πιέσεις άλλων ισχυρών. Μόνον το υπουργείον Χ.Τρικούπη κατά το 1875 ηθέλησε να δώση ισχύν εις το έως τότε νεκρόν άρθρον 6 του Προσωρινού κανονισμού περί συμμετοχής των Σχολών εις τους διορισμούς των καθηγητών [...] Επανελθόν δε εις τα πράγματα τω 1882 [...] προεκάλεσε δε το από 9 Απριλίου 1882 Β. διάταγμα [...] δι' ου εκανονίσθη η συμμετοχή των Σχολών...» Ι. Πανταζίδης, *Χρονικόν της πρώτης πενηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, τυπογραφείον «Παλιγγενεσία» 1889, σ. 197-198. και Β.Δ. «Περί του τρόπου της πληρώσεως χηρευούσης καθέδρας εν τω Εθνικώ Πανεπιστημίω» ΦΕΚ 31, 9.4.1882 και Β.Δ. «Περί του τρόπου τελέσεως διαγωνισμού προς πλήρωσιν χηρευούσης έδρας εν τω Εθνικώ Πανεπιστημίω», ΦΕΚ 84, 28 .2.1883.

¹¹⁹ Κ. Παπάπανος, *ό.π.*, σ.105.

πλέον την απόλυτη ελευθερία επιλογής των μαθημάτων. Ήταν υποχρεωμένος να παρακολουθεί συγκεκριμένες ώρες και διδακτικά αντικείμενα.»¹²⁰

Ως πρότυπα για τη λειτουργία του θεσμού των φροντιστηρίων θεωρήθηκαν τα γερμανικά Πανεπιστήμια. Στα μέσα του 18^{ου} αιώνα ο Joh. Matth. Gesner κλήθηκε από τη Λειψία όπου υπηρετούσε να οργανώσει τις κλασικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Gottingen (1737), όπου και ίδρυσε το πρώτο φιλολογικό φροντιστήριο το οποίο υπηρετούσε διπλό σκοπό: την προαγωγή της επιστήμης και την μόρφωση των μελλοντικών θεράποντων της.¹²¹ Λίγο αργότερα γύρω στα 1790, στο πλαίσιο των προσπαθειών για διεύρυνση του θεσμού του κρατικού σχολείου και επέκταση της λαϊκής παιδείας ο F. A. Wolf ίδρυσε στη Halle το Φιλολογικό του Φροντιστήριο για τη μόρφωση των δασκάλων του γυμνασίου συνεισφέροντας με αυτόν τον τρόπο αποφασιστικά στη διαμόρφωση ενός αυτόνομου φιλολογικού κλάδου και στην καλύτερη οργάνωση της εκπαίδευσης διδασκόντων.¹²²

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, η φροντιστηριακή ώρα κρίθηκε, αρχικά, ως απαραίτητο συμπλήρωμά της θεωρητικής από καθέδρας διδασκαλίας που εξακολουθούσε να κυριαρχεί στο πρόγραμμα της Σχολής και πίστευαν ότι μπορούσε να συμβάλλει στην επικοινωνία και συνεργασία των καθηγητών και των φοιτητών. Μέσω της συνεργασίας αυτής ο καθηγητής είχε τη δυνατότητα να γνωρίσει πληρέστερα τις δυνατότητες των φοιτητών του και να ρυθμίσει την διδασκαλία του ώστε, αυτή να αποβεί ωφελιμότερη και αποτελεσματικότερη.¹²³ Ταυτόχρονα μια παιδαγωγική οπτική διέτρεχε τα φροντιστηριακά μαθήματα, ιδιαίτερα στο Φιλολογικό. Προετοιμάζαν τους φοιτητές για την διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου που σπούδαζαν.¹²⁴

Ωστόσο παιδαγωγικά μαθήματα δεν προσφέρονται στο ελληνικό πανεπιστήμιο και έδρα Παιδαγωγικής δεν υπάρχει. Το αίτημα για την ίδρυσή της θα διατυπωθεί για πρώτη φορά, εξ' όσων γνωρίζουμε, το 1873 από τον γυμνασιάρχη Κωνσταντίνο Ξανθόπουλο, ο οποίος αφού παρουσιάσει το πρότυπο του εκπαιδευτικού, ερβαρτιανής μάλλον έμπνευσης, θα τονίσει την ανάγκη παιδαγωγικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και την αναγκαιότητα να ιδρυθεί η ανάλογη έδρα.¹²⁵

¹²⁰ Καραμανωλάκης, *Η συγκρότηση της Ιστορικής Επιστήμης*, ό.π., σ.185.

¹²¹ Reble, ό.π., σ.280.

¹²² Καραμανωλάκης, ό.π, σ.181, καθώς και Reble, ό.π., σ. 261.

¹²³ *Τα κατά την Πρωτανείαν Ιωάννου Ν. Χατζιδάκι πρωτανεύσαντος κατά το Ακαδημεικόν(sic) έτος 1894-1895*, Αθήνα, τυπογραφείον Π.Δ. Σακελλαρίου 1896, σ.15-16.

¹²⁴ «Ότι τα φροντιστήρια είναι απαραίτητο συμπλήρωμα της θεωρητικής διδασκαλίας τούτο είνε νυν γενικώς παραδεδεγμένως και παρ' ημίν και απανταχού, ένθα καλλιεργούνται αι επιστήμαι. Σκοπός των φροντιστηρίων είνε πρώτον μεν να ίδη ο σπουδαστής εφαρμογάς των ήδη δεδιδασγμένων θεωριών και να σχηματίση σαφή ιδέα του συνόλου αυτών και να συστηματοποιήση τας γνώσεις αυτού ώστε να δύναται και να διδάξη αυτάς επιτυχώς». Στο ίδιο, σ.15.

¹²⁵ «Διαπλάσσεται δε τοιούτος διδάσκαλος, εάν εκτραφείς εκ παίδων εν ευσεβεία και χρηστότητι ευδοκίμως εκπαιδευθή ο μεν του δημοτικού σχολείου μέλλων διδάσκαλος εν ιδίω διδασκαλείω, οίον οφείλει η πολιτεία ν' ανιδρύσει ως οίον τε επί βάσεων υγιεστέρων, αν κήδεται εαυτής και να πέποιθεν ότι οι διδάσκαλοι δεν φυτρώνουν, αλλά μορφώνονται, ο δε των σχολείων και γυμνασίων και εν πανεπιστημίω, πλην άλλων ειδικών μαθημάτων ης ησπάστο επιστήμης ακροώμενος μάλα συντόμως και ψυχολογίαν και όλην φιλοσοφίαν και παιδαγωγίαν δε, ης ανάγκης εις το μέλλον να νομοθετηθεί έδρα» Κωνσταντίνος Σ. Ξανθόπουλος, *Πρώτη και μέση εκπαίδευσις και περί ανατροφής και εκπαιδύσεως των κορασίων*, Αθήνα, Αδελφοί Περρή, 1873,σ. 127.

Τρία χρόνια αργότερα η Παιδαγωγική εισάγεται στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, ως μάθημα που διδασκόταν, επί σειρά ετών, φροντιστηριακά, με σκοπό την καλύτερη προετοιμασία των μελλοντικών φιλολόγων για την διδακτική πράξη και αρχικά θα αντιμετωπιστεί λιγότερο ως επιστήμη και περισσότερο ως τεχνική της διδασκαλίας. Το ακαδημαϊκό έτος 1876-1877, ο Ιωάννης Πανταζίδης, καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας, προσέφερε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για πρώτη φορά παιδαγωγικό μάθημα με τίτλο «Γυμνασιακή Παιδαγωγική», χωρίς να αναγράφεται στις επετηρίδες η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διδασκαλία του. Την επόμενη χρονιά όμως, 1878-1879, γνωρίζουμε ότι το μάθημα διδάχθηκε ως φροντιστηριακό. «Εν τω φροντιστηρίω συνθετικά ασκήσεις επί θεμάτων εκ της γυμνασιακής παιδαγωγίας και διδασκαλίας.» Σύμφωνα με Β. Διάταγμα του 1868¹²⁶, ο Πανταζίδης είχε το δικαίωμα να ασκήσει τους φοιτητές τους στο φιλολογικό φροντιστήριο εκτός των γλωσσών, και σε άλλα μαθήματα που η έδρα του προσέφερε. Με δεδομένο ότι το παιδαγωγικό φροντιστήριο δεν θα ιδρυθεί στη Σχολή παρά το 1895, θεωρούμε ότι ο Πανταζίδης, πραγματοποίησε τις πρώτες παιδαγωγικές και διδακτικές ασκήσεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο φιλολογικό φροντιστήριο.

Ταυτόχρονα, το ίδιο έτος, ο υφηγητής στην έδρα της Φιλοσοφίας Χρήστος Παπαδόπουλος προσέφερε μάθημα που τιτλοφορείται «Παιδαγωγική» και το επόμενο 1879-1880 «Παιδαγωγία» και τα οποία διδάχθηκαν θεωρητικά. Φαίνεται ότι η διδασκαλία της Παιδαγωγικής από έναν καθηγητή έδρας της Φιλολογίας και έναν της Φιλοσοφίας ξεκίνησε αυτόβουλα και το πανεπιστήμιο συναίνεσε.

Το πανεπιστήμιο, όμως, καθώς και το κράτος, θα εκδηλώσει το ενδιαφέρον του για την παιδαγωγική προετοιμασία των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης, το 1884, όταν έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα κλίμα ¹²⁷αναμορφωτικό για την ελληνική εκπαίδευση. Το έτος αυτό, εκδίδεται Β. Διάταγμα σύμφωνα με το οποίο ως σκοπός του φιλολογικού φροντιστηρίου ορίζεται η πρακτική άσκηση των φοιτητών στα μαθήματα της Ελληνικής και Λατινικής Φιλολογίας, της Αρχαιολογίας και της Παιδαγωγικής. Πλάι στις ερμηνευτικές, γραμματολογικές, μετρικές, γραμματικές, αρχαιολογικές ασκήσεις, εισάγονται τώρα και οι παιδαγωγικές.¹²⁸

Το φιλολογικό φροντιστήριο συστήθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών από το 1842, ήδη, με Βασιλικό διάταγμα της 30^{ης} Ιουνίου, ως προσάρτημα του πανεπιστημίου Αθηνών και τέθηκε υπό τη διεύθυνση ενός εκ των τακτικών καθηγητών της Φιλολογίας. Σκοπός του ήταν να εξασκηθούν οι φοιτητές της Φιλολογίας στην έρευνα και ανάλυση των κλασσικών συγγραφέων καθώς και στην γραφή της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γλώσσας.¹²⁹ Οχτώ χρόνια αργότερα και πάλι με βασιλικό διάταγμα στις 17 Σεπτεμβρίου του 1850 θα εγκριθεί ο κανονισμός

¹²⁶«Διάταγμα περί του κανονισμού του φιλολογικού φροντιστηρίου», 10 Οκτωβρίου 1868, άρθ. 3 και 5.: Αριστείδης Βαμπάς (επιμ.), *Οι νόμοι του Εθνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα 1885, σ. 112

¹²⁷ Η ανάγκη παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών της Μέσης διατυπώνεται για πρώτη φορά το 1836, στο ιδρυτικό ουσιαστικά διάταγμα της Μέσης Εκπαίδευσης στη χώρα. : Β. Διάταγμα «Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», 31 Δεκεμβρίου 1836, άρθρα 33,34,37,38, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, αριθ. 87.

¹²⁸ «Διάταγμα περί κανονισμού του Φιλολογικού Φροντιστηρίου», 15 Οκτωβρίου 1884, αρθρ. 2 και 3. ,: Αριστείδης Βαμπάς, *ό.π.*, σ. 109-111.

¹²⁹ «Διάταγμα περί προσθήκης έδρας των Ελληνικών Γραμμάτων και περί συστάσεως Φιλολογικού Φροντιστηρίου», 30 Ιουνίου (12 Ιουλίου) 1842, : *Στο ίδιο*, σ. 107-108.

λειτουργίας του και ο αριθμός των καθηγητών του θα αυξηθεί σε τρεις, όλοι καθηγητές της Αρχαίας Ελληνικής και της Λατινικής. Η φοίτηση σε αυτό ήταν διετής και ως σκοπός του οριζόταν η εξάσκηση των φοιτητών που επιθυμούσαν « να μετέλθωσι το διδασκαλικόν έργον», στην αρχαία ελληνική και Ελληνική γλώσσα και στην ανάλυση των κλασικών κειμένων.¹³⁰ Με διάταγμα της ίδιας χρονιάς ορίζεται ότι κανείς δεν θα μπορούσε πλέον να ασκήσει το επάγγελμα του ελληνοδιδασκάλου χωρίς να έχει παρακολουθήσει τα μαθήματα του φιλολογικού τμήματος και των αντίστοιχων φροντιστηρίων του, ούτε να κατέχει θέση καθηγητή γυμνασίου χωρίς να είναι τουλάχιστον τελειοδίδακτος της Φιλοσοφικής Σχολής.¹³¹

Το 1868, ο αριθμός των καθηγητών του φροντιστηρίου αυξήθηκε από τρεις σε πέντε, εκ των οποίων οι τέσσερις εξασκούσαν τους φοιτητές στην Αρχαία Ελληνική γλώσσα και ο ένας στην Λατινική. Για πρώτη φορά στη λειτουργία του Φιλολογικού Φροντιστηρίου επιτράπηκε σε κάθε καθηγητή του Φιλολογικού τμήματος να εξασκεί τους φοιτητές όχι μόνο στις γλώσσες αλλά και «...εις άλλα υπ' αυτού διδασκόμενα μαθήματα...»¹³². Για πρώτη φορά επίσης περιορίζεται ο αριθμός των συμμετεχόντων σε αυτό μόνο στους «...μέλλοντες να μετέλθωσι το διδασκαλικόν έργον». Από αυτούς οι φοιτητές των δύο πρώτων ετών συμμετείχαν ως ακροατές μόνον ενώ των δύο τελευταίων έπαιρναν ενεργό μέρος στις ασκήσεις του φροντιστηρίου.¹³³

Είκοσι σχεδόν χρόνια αργότερα -το 1884¹³⁴- ορίζεται ότι οι φοιτητές που επιθυμούν να εξασκήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα οφείλουν να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές ασκήσεις για να διδαχθούν πρακτικά τη σωστή μέθοδο διδασκαλίας «κατά τους κανόνες και τα αξιώματα της διδακτικής και της Παιδαγωγικής». Στο ίδιο νομοθέτημα αναφέρεται η δυνατότητα να ορίσει το υπουργείο ένα γυμνάσιο και ένα ελληνικό σχολείο των Αθηνών, όπου θα μπορούν οι φοιτητές να εξασκούνται στη διδασκαλία υπό την καθοδήγηση και τον έλεγχο του καθηγητή του φροντιστηρίου. Το υπουργείο με την εισαγωγή της συγκεκριμένης παραγράφου στο διάταγμα του 1884 αποδέχεται απόφαση της Σχολής,¹³⁵ η οποία δύο χρόνια νωρίτερα¹³⁶ έκρινε ότι στα ειδικά εξεταστέα μαθήματα του φιλολογικού τμήματος θα έπρεπε να συμπεριληφθεί και η «Γυμνασιακή Παιδαγωγική», η οποία θα διδασκόταν αποκλειστικά φροντιστηριακά.

Η πρόταση αυτή της Σχολής ενισχύει την άποψη πως η Παιδαγωγική, αντιμετωπίστηκε κυρίως ως τεχνική προορισμένη να βελτιώσει την εκπαιδευτική

¹³⁰ «Διάταγμα περί εγκρίσεως του κανονισμού του φιλολογικού φροντιστηρίου», 17 Σεπτεμβρίου 1850 : Στο *ίδιο*, σ.109-111.

¹³¹ Β.Δ. «Περί Ελληνοδιδασκάλων και Καθηγητών Γυμνασίου», 18 Οκτ. 1850, αρθρ. 1 και 2., ΦΕΚ, αρ.39, 27 Οκτ.1850.

¹³² «Διάταγμα περί του κανονισμού του φιλολογικού φροντιστηρίου», 10 Οκτωβρίου 1868, άρθ. 3 και 5.: Αριστείδης Βαμπάς, *ό.π.*, σ. 112.

¹³³ Στο *ίδιο*, άρθ. 8, σ. 112.

¹³⁴ «Διάταγμα περί κανονισμού του Φιλολογικού Φροντιστηρίου», 15 Οκτωβρίου 1884, αρθρ. 3. Στο *ίδιο*, σ. 113.

¹³⁵ Όπως δηλώνεται στο έγγραφο με αριθμό πρωτοκόλλου 15,606 που θα αποστείλει ο υπουργός Σ. Βουλπιώτης, στις 16 Οκτωβρίου 1884 στην Πρυτανεία του Εθνικού Πανεπιστημίου. «...εγκρίνομεν μεν τα υπό της φιλ. Σχολής εν τη συνεδριάσει αυτής της 18 7βρίου [...] καθορισθέντα ειδικά αυτής μαθήματα...» Στο *ίδιο*, σ. 87.

¹³⁶ «Κατ' απόφασιν της φιλοσοφικής Σχολής ληφθείσαν εν τη συνεδριάσει αυτής της 18^{ης} Σεπτεμβρίου 1882, δυνάμει του άρθρ. 3§β' του περί εξετάσεων Β. Διατάγματος, ειδικά εξεταστέα μαθήματα μαθήματα του φιλολογικού τμήματος της φιλ. Σχολής είναι τα εξής : [...] ι') Γυμνασιακή παιδαγωγία, διδασκόμενη εν φροντιστηρίω.» Στο *ίδιο*, σ. 86-87.

πράξη και γι' αυτό προκρίθηκε η διδασκαλία της αποκλειστικά στο φροντιστήριο όπου οι μέλλοντες διδάσκοντες θα εξασκούνταν στις ορθές διδακτικές πρακτικές. Η θεωρητική θεμελίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά το 19^ο αιώνα, αναζητήθηκε κυρίως στις φιλοσοφικές θεωρίες, ιδιαίτερα του Έρβαρτου και από την έδρα της Φιλοσοφίας του Χρήστου Παπαδόπουλου διδάχθηκε αρχικά η Παιδαγωγική, ως φιλοσοφικό μάθημα.

Το πρώτο Παιδαγωγικό φροντιστήριο ιδρύθηκε το 1895, με Β. Διάταγμα που υπογράφει ο Αθ. Ευταξίας ως υπουργός. Σύμφωνα με το διάταγμα αυτό, το Φιλολογικό Φροντιστήριο διαιρείται σε δύο τμήματα και ιδρύεται το παιδαγωγικό Φροντιστήριο ως παράρτημα του.¹³⁷ Στο παιδαγωγικό Φροντιστήριο ορίστηκε ότι θα πραγματοποιούνται: 1) διδασκαλία της Γυμνασιακής Παιδαγωγικής. 2) Παιδαγωγικές ασκήσεις για τη μεθοδική διδασκαλία των δύο αρχαίων γλωσσών, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. 3) Υποδειγματικές διδασκαλίες σε ένα Ελληνικό σχολείο και σε ένα Γυμνάσιο.¹³⁸

Κανένας φοιτητής δε θα γινόταν δεκτός στις τελικές εξετάσεις των μαθημάτων στην Σχολή αν δεν προσκόμιζε βεβαίωση ότι έλαβε μέρος στα αντίστοιχα φροντιστήρια και κανείς δε θα γινόταν δεκτός στις διδασκαλικές εξετάσεις για να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αν δεν είχε εξασκηθεί για δύο έτη στις ασκήσεις του Φιλολογικού και Παιδαγωγικού φροντιστηρίου.¹³⁹ Ο Ευταξίας επισημαίνει ότι ακόμα κι αν καταργήθηκαν οι διδασκαλικές εξετάσεις¹⁴⁰ τα φροντιστήρια απέδωσαν πολύ και είχαν επεκταθεί σε όλες τις σχολές.¹⁴¹

Τέσσερα χρόνια αργότερα ο Ευταξίας, ως υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως της κυβέρνησης Θεοτόκη, ίδρυσε την πρώτη έδρα «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας» στη χώρα και φρόντισε να προσαρτηθεί σε αυτήν παιδαγωγικό φροντιστήριο. Στις 23 Νοεμβρίου 1899 με Β.Δ. ιδρύθηκε παιδαγωγικό φροντιστήριο με σκοπό την πρακτική παιδαγωγική και διδακτική εξάσκηση των υποψήφιων λειτουργών της Μέσης εκπαίδευσης.¹⁴² Ως έδρα του ορίστηκαν δυο σχολεία: το Β' Γυμνάσιο Αθηνών και το Δ' Ελληνικό σχολείο. Διευθυντής του ορίστηκε ο καθηγητής της έδρας, ο οποίος και είχε την ευθύνη να καταρτίσει το πρόγραμμα των πρακτικών ασκήσεων σε συνεργασία με τους διευθυντές των δύο σχολείων. Σε περίπτωση διαφωνίας μεταξύ τους για το πρόγραμμα, το υπουργείο θα παρέμβαινε για να προτείνει λύση μετά από αίτηση του καθηγητή της έδρας.¹⁴³

¹³⁷ Διάταγμα «Περί κανονισμού του εν τω Εθνικώ Πανεπιστημίω Φιλολογικού Φροντιστηρίου», 25 Σεπτεμβρίου 1895, άρθρο 4, : *Νόμοι και Διατάγματα περί Εθνικού Πανεπιστημίου (από του έτους 1886-1895) εκδιδόμενα επί της Πρυτανείας Αν.Διομήδους Κυριακού*, Αθήνα, τυπ. Ανέστη Κωνσταντινίδου, 1896, σ. 61.

¹³⁸ Στο ίδιο, σ.61.

¹³⁹ Στο ίδιο, άρθρο 7, σ. 62-63.

¹⁴⁰ Ν. ΒΣΖ' «περί προσόντων των Καθηγητών και Ελληνοδιδασκάλων», ΦΕΚ 13, τχ. Α', αριθ. 12 Ιουλίου 1895.

¹⁴¹ Αιτιολογική Έκθεσις του νομοσχεδίου «Περί οργανισμού του πανεπιστημίου» Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής. Παράρτημα 14 Ιουλίου 1899, σ.965.

¹⁴² «Διάταγμα περί ιδρύσεως παιδαγωγικού φροντιστηρίου προς πρακτικήν παιδαγωγικήν και διδακτικήν άσκησιν των υποψηφίων λειτουργών της Μέσης Εκπαιδύσεως», 23 Νοεμβρίου 1899, : *Νόμοι διατάγματα περί του Εθνικού Πανεπιστημίου (από του έτους 1895-1900) εκδιδόμενα επί της πρυτανείας Κ. Μητσόπουλου*, Αθήνα, τυπ. Π.Δ.Σακελλαρίου, 1901, σ. 80-83.

¹⁴³ Στο ίδιο, άρθρ. 1, 2 και 3, σ. 80-81.

Ο καθηγητής της Παιδαγωγικής ήταν υποχρεωμένος : 1^{ov}) Να παρουσιάζει τουλάχιστον μια υποδειγματική διδασκαλία το δεκαπενθήμερο ενώπιον των φοιτητών του φροντιστηρίου. Είχε το δικαίωμα να διδάξει οποιοδήποτε μάθημα και για όσες ώρες επιθυμούσε μετά από σχετική έγκριση του Υπουργείου. 2^{ov}) Να επιβλέπει την πρακτική εξάσκηση των φοιτητών ορίζοντας τους το μάθημα και το τμήμα της ύλης που θα διδάξουν και διορθώνοντας την έγγραφη, προπαρασκευαστική της διδασκαλίας τους, εργασία. 3^{ov}) Να οδηγεί τους φοιτητές στην διδασκαλία των καθηγητών του Παιδαγωγικού φροντιστηρίου. Η παρακολούθηση του φροντιστηρίου ήταν υποχρεωτική για τους τριτοετείς φοιτητές όλων των τμημάτων της Φιλοσοφικής και της Θεολογικής σχολής, οι οποίοι επιθυμούσαν να υπηρετήσουν στη Μέση εκπαίδευση. Οι φοιτητές παρακολουθούσαν τις εργασίες του φροντιστηρίου ως ακροατές και πραγματοποιούσαν υποδειγματικές διδασκαλίες σύμφωνα με τις υποδείξεις του καθηγητή της έδρας.¹⁴⁴

Στην αρχή κάθε ακαδημαϊκού έτους οι τριτοετείς φοιτητές γράφονταν στον κατάλογο του καθηγητή της Παιδαγωγικής και στο τέλος του έτους έπαιρναν απόδειξη ότι παρακολούθησαν τις θεωρητικές παραδόσεις στο Πανεπιστήμιο, και ότι συμμετείχαν στις εργασίες του φροντιστηρίου. Τις αποδείξεις αυτές όφειλαν να επισυνάψουν στην αίτηση τους για να πάρουν μέρος στις επί πτυχίω ή επί διδακτορία εξετάσεις. Από 1^{ης} Σεπτεμβρίου 1900 ο νόμος όριζε ότι στις επί πτυχίω εξετάσεις οι φοιτητές θα εξετάζονταν θεωρητικώς στην ύλη των παιδαγωγικών μαθημάτων που παρακολούθησαν τα δύο τελευταία έτη της φοιτήσεως τους και θα έπρεπε να προσκομίσουν τις αποδείξεις παρακολούθησης του φροντιστηρίου.¹⁴⁵

Η πορεία που ακολούθησε η φροντιστηριακή διδασκαλία της Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο Αθηνών αντικατοπτρίζει και την πορεία εδραίωσης της επιστήμης αυτής κατά το 19^o αιώνα στον ακαδημαϊκό χώρο. Αρχικά εισάγεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από έδρα που δεν είναι δική της, ως μάθημα σε ένα φροντιστήριο του οποίου ο κύριος σκοπός ουδεμία σχέση είχε με τις παιδαγωγικές ασκήσεις, χάρη στη θέληση των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Δέκα χρόνια αργότερα, στο πλαίσιο της γενικότερης ανορθωτικής προσπάθειας της χώρας, η πεποίθηση ότι η Παιδαγωγική επιστήμη μπορεί να συμβάλει στον αναγκαίο εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μηχανισμού, οδηγεί στη θεσμοθέτηση των παιδαγωγικών ασκήσεων, στη δημιουργία παιδαγωγικού παραρτήματος του φιλολογικού φροντιστηρίου και τέλος στην ίδρυση παιδαγωγικού φροντιστηρίου προσαρτημένου στην πρώτη έδρα Παιδαγωγικής που θα ιδρυθεί στη χώρα.

Η Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα: Η κυριαρχία του Ερβαρτιανισμού

Η Παιδαγωγική που θα εγκατασταθεί στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο τέλος του 19^{ου} αιώνα είναι, μία επιστήμη που στηρίζεται στη Θεωρία του Έρβαρτου για να αποκτήσει ακαδημαϊκή νομιμότητα και στη μεθοδολογία των Ερβαρτιανών ως μέσο για τη μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου.

¹⁴⁴ Στο ίδιο, άρθρ. 5 και 6, σ. 81-82.

¹⁴⁵ Στο ίδιο, άρθρ.7 και 8, σ. 82-83.

Στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα στην Ελλάδα, υπό το βάρος των αλλαγών που πραγματοποιούνται στην ελληνική κοινωνία, επιδιώχθηκε και η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτό να καταστεί περισσότερο λειτουργικό. Χάρη στην πρωτοβουλία ενός μη κρατικού φορέα, του «Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων», οι πρώτοι Έλληνες υπότροφοι φοίτησαν στην Γερμανία στα παιδαγωγικά,¹⁴⁶ και αργότερα ακολούθησαν και άλλοι. Οι Έλληνες στη Γερμανία ήρθαν σε επαφή με το ερβαρτιανό παιδαγωγικό σύστημα. Βέβαια στη Γερμανία η μεταρρυθμιστική κίνηση είχε ήδη ξεκινήσει, ωστόσο δεν είχε γίνει ακόμα αισθητή σε ευρεία κλίμακα ενώ στα Πανεπιστήμια δραστηριοποιούνταν οι Ερβαρτιανοί. Οι Έλληνες υπότροφοι παρακολούθησαν μαθήματα τόσο στη Λειψία όπου δίδασκε ο Ziller, όσο και στην Ιένα όπου δίδασκαν ο Stoy και αργότερα ο Rein.¹⁴⁷ Σημαντικότερη για τους Έλληνες παιδαγωγούς υπήρξε η επίδραση του παιδαγωγικού σεμιναρίου της Ιένας. Στην Ιένα υπήρχε ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η μοναδική έδρα Παιδαγωγικής στη Γερμανία και ήταν φυσικό οι περισσότεροι από τους Έλληνες υποτρόφους να περάσουν από το πανεπιστήμιο της Ιένας για να διδαχθούν την Παιδαγωγική επιστήμη σε ένα σεμινάριο που έχαιρε διεθνούς κύρους. Θεωρούσαν ότι πρόσφεραν σημαντική υπηρεσία στην πατρίδα τους μεταλαμπαδεύοντας τις θεωρίες μιας επιστημονικής Παιδαγωγικής και έτσι η ερβαρτιανή μεθοδολογία διαδόθηκε ταχύτατα στη Ελλάδα και μάλιστα αβίαστα ,με πρωτοβουλία της ελληνικής πλευράς .

« Ενώ στη Γερμανία οι επιδιώξεις της κοινωνίας και της πολιτικής εναποτέθηκαν στη μεταρρύθμιση του ερβαρτιανού σχολείου, το οποίο λαθεμένα είχε γίνει συνώνυμο του “παλαιού σχολείου”, στην Ελλάδα αυτό θα γίνει με την εισαγωγή του σχολείου που άρχισε να εγκαταλείπεται από τους Γερμανούς».¹⁴⁸

Η διδασκαλία της Παιδαγωγικής από έδρες άλλων επιστημών.

Η Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών διδάχθηκε αρχικά από καθηγητές των οποίων το κύριο επιστημονικό έργο δεν αφορούσε την επιστήμη της εκπαίδευσης και αντιμετωπίστηκε είτε ως κλάδος της Φιλοσοφίας είτε ως απαραίτητο συμπλήρωμα των επιστημονικών γνώσεων των διδασκόντων στη Μέση. Έτσι παρουσιάζεται το φαινόμενο, ενώ δεν υπάρχει έδρα Παιδαγωγικής ,παιδαγωγικά μαθήματα να διδάσκονται από μία έδρα Φιλολογίας και μία έδρα Φιλοσοφίας ταυτόχρονα και να αναπτύσσονται εντάσεις και συγκρούσεις για το ποιος τελικά νομιμοποιείται να τα διδάξει. Συγκρούσεις που απέβαιναν σε βάρος της ένταξης

¹⁴⁶ Επρόκειτο για τους Χαρίσιο Παπαμάρκου , Παναγιώτη Οικονόμου και Σπυρίδωνα Μωραΐτη.

¹⁴⁷ Σε άρθρο που δημοσιεύτηκε ανώνυμα το 1897 στο περιοδικό *Zeitschrift fuer Philosophie und Paedagogik* των O.Flugel ,K. Just και Wilhelm Rein και είχε ως πιθανό συντάκτη τον Π. Οικονόμου αναφέρονται ως εκπρόσωποι του Ερβαρτιανισμού στην Ελλάδα ο Χρ. Παπαδόπουλος μαθητής του Drobisch και του Hartenstein στο Πανεπιστήμιο της Λειψίας, ο Π. Οικονόμου μαθητής του Ziller και του Stoy στην Λειψία και την Ιένα αντίστοιχα , ο Βλ. Σκορδέλης στη Λειψία μαθητής του Ziller, ο Μ . Βρατσάνος με σπουδές στην Ελβετία και στη Λειψία , ο Θ. Μιχαλόπουλος με σπουδές στο Eisenach κοντά στον Rein.και στη συνέχεια στη Λειψία και στη Βιέννη, ο Μ. Σακελλαρόπουλος, μαθητής του Stoy στην Ιένα, ο Αρ. Κουρτίδης μαθητής του Rein στην Ιένα, ο Δ. Ζαγγογιάννης που σπούδασε δίπλα στον Frick στην Halle και άλλοι.

¹⁴⁸ Κοντομήτρος ,ό.π.,σ.288.

τους στο πρόγραμμα της Φιλοσοφικής Σχολής ισότιμα με τα υπόλοιπα διδασκόμενα μαθήματα.¹⁴⁹

Ωστόσο και παρά τις εντάσεις που δημιουργήθηκαν δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι τα παιδαγωγικά μαθήματα εισάγονται στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών ταυτόχρονα- και σε ορισμένες περιπτώσεις νωρίτερα- με τα περισσότερα δυτικοευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Έχει ενδιαφέρον επίσης να σημειώσουμε ότι παρ' ότι η Παιδαγωγική, ως επιστημονικός κλάδος, θα δυσκολευτεί να κατακτήσει την επιστημονική νομιμότητά της, τα μαθήματά της εντάσσονται ταχύτατα στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου. Παρουσιάζεται δηλαδή και στην Ελλάδα το φαινόμενο που παρουσιάστηκε και σε άλλες χώρες της Ευρώπης,¹⁵⁰ η ακαδημαϊκή κοινότητα να αντιμετωπίζει επιφυλακτικά τη νέα επιστήμη αλλά οι αυξημένες προσδοκίες της διοίκησης και των επαγγελματιών κλάδων για βελτίωση και αναβάθμιση της Μέσης εκπαίδευσης που συνδέθηκαν με τη διδασκαλία της, να ωθούν τους καθηγητές, των «συγγενικών εδρών», να εντάξουν και ένα παιδαγωγικό μάθημα σε αυτά που η έδρα τους προσέφερε.

Ιωάννης Πανταζίδης (1827- 1900)

Ο πρώτος που θα διδάξει παιδαγωγικά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το 19^ο αιώνα, είναι ο καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας Ιωάννης Πανταζίδης.

Ο Πανταζίδης γεννήθηκε στο Κρούσοβο της Μακεδονίας το 1827. Σπούδασε Φιλολογία και με υποτροφία της κοινότητας Σερρών συνέχισε τις σπουδές του στη Γερμανία. Μετά την επιστροφή του ασχολήθηκε με τη διδασκαλία σε σχολεία της Μακεδονίας και της Αθήνας. Διετέλεσε διευθυντής της Εθνικής Βιβλιοθήκης μέχρι το 1875, οπότε και διορίστηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ως τακτικός καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας στις 4 Νοεμβρίου της ίδιας χρονιάς.

Το μάθημα εισάγεται στο πρόγραμμα του πανεπιστημίου το 1887,¹⁵¹ από την έδρα της ελληνικής φιλολογίας, για να εξυπηρετήσει την ανάγκη παιδαγωγικώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διότι είναι φανερό, όπως θα επισημάνει ο Πανταζίδης, ότι οι επιστημονικές γνώσεις δεν αρκούν για μια σωστή διδασκαλία.«...Οι μέλλοντες εν οιοδήποτε σχολείο να διδάσκωσι δεν αρκεί να έχωσι μόνον τας προς τα διδαχθησόμενα μαθήματα αναγκαίας επιστημονικές γνώσεις αλλ' είνε απαραίτητος ανάγκη να αποκτήσωσιν και την τέχνην του διδάσκειν, να προπαιδευθώσιν παιδαγωγικώς.»¹⁵² Σε ό,τι αφορά τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας, επισημαίνει ότι χάρη και στην δράση

¹⁴⁹ Στη συνεδρίαση της 5^{ης} Οκτωβρίου 1891 οι Ι. Πανταζίδης και Χ. Παπαδόπουλος θα διαφωνήσουν για το ποιος δικαιούται να εξετάζει το μάθημα της Παιδαγωγικής αφού και οι δύο ασχολούνται με τη διδασκαλία της Παιδαγωγικής παράλληλα με τα υπόλοιπα μαθήματα της έδρας τους. Ο Παπαδόπουλος υποστηρίζει ότι σε αυτόν έχει ανατεθεί με Β. Δ. η διδασκαλία της Παιδαγωγικής στο φροντιστήριο και ο Πανταζίδης αντιτείνει ότι αυτός διδάσκει το μάθημα από το 1877 ενώ στον Παπαδόπουλο ανατέθηκαν μόνο οι παιδαγωγικές ασκήσεις. Η σχολή απορρίπτοντας την πρόταση να απευθυνθούν στο υπουργείο για να επιλύσει τη διαφορά, αναβάλλει την απόφαση της για το ποιος και πώς θα εξετάζει το μάθημα και αποφαινεται ότι προς το παρόν το μάθημα της παιδαγωγικής δεν θα εξετάζεται στη Φιλοσοφική Σχολή. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 7^{ος}, συνεδρία 5^{ης} Οκτωβρίου 1891, σ. 145.

¹⁵⁰ Gautherin, *Une Discipline*, ό.π., σ. 33.

¹⁵¹ *Αναγραφή των επί το Ακαδημαϊκόν έτος 1877-78 Αρχών του εν Αθήναις Εθνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα, εκ του τυπογραφείου Πέτρου Περρή, 1877, σ.19.

¹⁵² Ι. Πανταζίδης *Γυμνασιακή Παιδαγωγική*, Αθήνα, τυπ. Ανέστη Κωνσταντινίδου, 1889, σ. 1.γ.

του Συλλόγου Διάδοσης των Ελληνικών Γραμμάτων, του οποίου υπήρξε μέλος και γραμματέας, είχαν αρχίσει οι προσπάθειες για την παιδαγωγική τους μόρφωση. Αντίθετα σε ό,τι αφορά τη Μέση υπήρχε παντελής έλλειψη παιδαγωγικών σπουδών. Η ανάγκη βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης στη Μέση βαθμίδα ήταν το σημαντικότερο επιχείρημα υπέρ της εισαγωγής της Παιδαγωγικής στον ακαδημαϊκό χώρο. Η Παιδαγωγική εισάγεται στο πανεπιστήμιο για να συμβάλει στην βελτίωση της διδασκαλίας σε Γυμνάσια και Ελληνικά σχολεία, όπου σε ό,τι αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας μπορούσε να παρατηρήσει κανείς την «... αμεθοδιαν και αναρχίαν και την προς τα παιδαγωγικά αδιαφορίαν.»¹⁵³

Ο Ιωάννης Πανταζίδης δίδαξε το μάθημα της Παιδαγωγικής κυρίως φροντιστηριακά. Από το ακαδημαϊκό έτος 1876-1877 έως το θάνατό του το 1900, το μάθημα της Γυμνασιακής Παιδαγωγίας ή Γυμνασιακής Παιδαγωγικής διδασκόταν, με διακοπές, μέσω ασκήσεων «εν τω φροντιστηρίω».

Πίστευε στην ανάγκη της Παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών, άρχισε τις προσπάθειες του να προσφέρει παιδαγωγικές γνώσεις στους φοιτητές του σχεδόν αμέσως μετά τον διορισμό του στην έδρα της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας. Συνάντησε, ωστόσο αντιδράσεις που τον ανάγκασαν να διακόψει τη διδασκαλία του μαθήματος. Όταν τέσσερα χρόνια αργότερα ξανάρχισε τις παιδαγωγικές του παραδόσεις αναφέρθηκε με πικρία, κατά το β' εναρκτήριο μάθημα του, στην αδιαφορία τόσο της πολιτείας όσο και του ακαδημαϊκού κόσμου για το μάθημα της Παιδαγωγικής.¹⁵⁴ Το 1889, εξέδωσε το βιβλίο *Γυμνασιακή Παιδαγωγική*, «προς χρήσιν των τε φοιτητών της φιλολογίας και πάντων εν γένει των διδασκάλων της μέσης εκπαίδευσως». Όπως αναφέρει στον πρόλογο του βιβλίου, ένας από τους κύριους λόγους για την έκδοσή του ήταν να μπορούν να μελετούν την θεωρία της *Γυμνασιακής Παιδαγωγικής* οι φοιτητές και κατ' ιδίαν ώστε να εξοικονομείται, από τον περιορισμένο χρόνο της φροντιστηριακής διδασκαλίας, περισσότερη ώρα για τις πρακτικές παιδαγωγικές ασκήσεις.¹⁵⁵ Στον απολογισμό του παιδαγωγικού φροντιστηρίου το ακαδ. έτος 1897-1898 δηλώνει ότι «Η θεωρητική γυμνασιακή Παιδαγωγική παρελείφθη...» αναπτύσσοντας ακριβώς το ίδιο σκεπτικό.¹⁵⁶

Αντιμετώπισε την Παιδαγωγική κυρίως ως πρακτική επιστήμη, προορισμένη να προσφέρει λύσεις στα προβλήματα της διδασκαλίας, συνδεδεμένη στενά με τις ανάγκες του επαγγέλματος και προσανατολισμένη αποκλειστικά στις απαιτήσεις του. Στο βιβλίο του *Γυμνασιακή Παιδαγωγική* δεν ασχολείται με τα θεωρητικά προβλήματα της Παιδαγωγικής όπως το πώς θεμελιώνεται και νομιμοποιείται ως επιστήμη, το αντικείμενο της μελέτης της, τη μέθοδο και τα μέσα με τα οποία το ερευνά, τους όρους και τους παράγοντες της αγωγής. Στο βιβλίο του δεν αναπτύσσεται μία ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρία. Αναφέρεται

¹⁵³ Στο ίδιο, σ. ιδ.

¹⁵⁴ «Είδομεν τοσαύτην ακηδίαν, τοσαύτην αδιαφορίαν προς το ιερώτατον και εις την πολιτείαν χρησιμώτατον των επαγγελμάτων, ώστε φαίνεται μάταιον και εις εμέ να διδάσκω και εις υμάς να ακούητε μάθημα το οποίον η πολιτεία, η οφείλουσα προ παντός άλλου να μεριμνά περί τούτου, δεν απαιτεί παρ' ημών[...] Αλλ' άραγε το Πανεπιστήμιον, το οποίον ανέλαβε να μορφώσει τους μέλλοντας καθηγητάς των γυμνασίων, δεν οφείλη να φροντίση περί παιδαγωγικής και διδακτικής αυτών μορφώσεως;» Κατερέλου – Ζαπανιώτη Αναστασία, *Δ.Κ. Ζαγγογιάννης (1860-1904). Η συμβολή του στη Νεοελληνική Παιδαγωγική*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, 1990, σ. 66.

¹⁵⁵ Πανταζίδης, *ό.π.*, σ. κ'.

¹⁵⁶ *Ευθύνη Πρωτανείας Σ. Μαγγίνα*, Αθήνα, τ. Ανέστη Κωνσταντινίδου, 1898, σ.167.

αποκλειστικά στα προβλήματα του Γυμνασίου, και είναι κυρίως «... έκφρασις βαθέως ερριζωμένων πεποιθήσεων, αντιθέτων πολλάκις προς τας κοινάς επικρατούσας συνηθείας, και φέρει διά τούτο πολλαχού πολεμικόν ή κατηχητικόν χαρακτήρα.»¹⁵⁷

Το Γυμνάσιο υποστηρίζει ότι πρέπει να επιτελεί διπλό σκοπό: α) Να λειτουργεί ως αυτοτελής βαθμίδα προσφέροντας τις απαραίτητες γνώσεις σε όσους επιθυμούν να εργαστούν αμέσως μετά το τέλος των σπουδών τους σε αυτήν, β) να προετοιμάζει όσους επιθυμούν να συνεχίσουν στο Πανεπιστήμιο για ανώτερες σπουδές.¹⁵⁸ Στη συνέχεια αναφέρεται στα διδασκόμενα μαθήματα και εισηγείται μαζί με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και λατινικών, την εισαγωγή της νέας ελληνικής στα Γυμνάσια ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές ένα ασφαλές και οικείο σε αυτούς γλωσσικό όργανο σκέψης και έκφρασης.¹⁵⁹ Είναι θετικός απέναντι στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, μαθηματικών, ιστορίας, γεωγραφίας, φυσιολογίας, φυσικής, κοσμογραφίας, καλλιγραφίας, ιχνογραφίας, μουσικής και γυμναστικής στα γυμνάσια, ενώ αντιμετωπίζει αρνητικά τα «φιλοσοφικά μαθήματα» τα οποία περιλάμβαναν κάτω από τον ίδιο τίτλο τη διδασκαλία της Λογικής, της Ψυχολογίας και της Ηθικής της Φυσικής και της Ζωολογίας. Πρόκειται για ένα σύμφυρμα διδακτικών αντικειμένων, υποστηρίζει ο Παντζαζίδης, που προδίδει άγνοια της φιλοσοφίας και του αντικειμένου της.¹⁶⁰ Στη συνέχεια αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία γενικά (εκλογή και διάταξη της ύλης, τύποι διδασκαλίας) και στην ειδική μεθοδολογία κάθε μαθήματος ξεχωριστά, ενώ αφιερώνει ξεχωριστό κεφάλαιο για τις εξετάσεις στη Μέση βαθμίδα. Τέλος αναφέρεται στα καθήκοντα των μαθητών προς το σχολείο, την κοινωνία και το Θεό και στις προτεινόμενες ποινές για παραβατικές συμπεριφορές.

Ο Παντζαζίδης δίδασκε στο Πανεπιστήμιο το μάθημα της *Γυμνασιακής Παιδαγωγικής* από μια έως δύο ώρες της εβδομάδα φροντιστηριακά, ενώ για μια και μόνη χρονιά, κατά το ακαδημαϊκό έτος 1885-1886, αναφέρεται ότι θα διδάξει τέσσερις ώρες την εβδομάδα.¹⁶¹ Σύμφωνα με όσους απολογισμούς έχουν δημοσιευτεί στις πρυτανικές λογοδοσίες,¹⁶² οι εργασίες του παιδαγωγικού φροντιστηρίου περιλάμβαναν:

¹⁵⁷ Παντζαζίδης, *ό.π.*, σ. κ.γ'.

¹⁵⁸ Στο ίδιο, σ.10.

¹⁵⁹ Στο ίδιο, σ.14-16. Δέκα χρόνια αργότερα, το 1899 ο Ι. Παντζαζίδης θα βοηθήσει την ανηψιά του Ιουλία Σωμάκη, ιδιαίτερα γραμματέα της βασιλίσσας Όλγας, να μεταφράσει σε μία «συντηρητική» Νεοελληνική γλώσσα, τα Ευαγγέλια. Η μετάφραση αυτή θα σταθεί η αφορμή για να ξεσπάσουν επεισόδια στην Αθήνα, με πρωταγωνιστές τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι μαζί με τους καθηγητές τους τέθηκαν επικεφαλής του αντιδημοτικιστικού αγώνα.

¹⁶⁰ Στο ίδιο, σ.31 και σ. 33.

¹⁶¹ Πρόκειται για δήλωση πρόθεσης. Παρ' ότι αναγράφεται στην επετηρίδα του έτους το πρόγραμμα διδασκαλίας του Πανεπιστημίου για το συγκεκριμένο έτος, γνωρίζουμε ότι τα μαθήματα δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω επιστράτευσης των φοιτητών. Βλ. *Λόγος εκφωνηθείς τη 23^η Νοεμβρίου 1886 κατά την εορτή της καθιδρύσεως των νέων αρχών του Εθνικού Πανεπιστημίου υπό Κωνσταντίνου Π. Δηλιγιάννη*, Αθήνα, τυπ. «Παλιγγενεσίαν», 1887, σ.7.

¹⁶² Ενδεικτικά αναφέρουμε: *Τα κατά πρυτανείαν Παύλου Ιωάννου πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1891-1892*, Αθήνα, τύποις Σακελλαρίου 1893, σ. 212, *Τα κατά πρυτανείαν Ιωάννου Παντζαζίδου, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1892-1893*, Αθήνα, τύποις Σακελλαρίου 1894, σ. 162, *Τα κατά την πρυτανείαν Παναγιώτου Παυλίδου πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1893-1894*, Αθήνα, τύποις Σακελλαρίου 1895, σ. 144., *Τα κατά πρυτανείαν Α. δ. Κυριακού, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1895-1896*, Αθήνα, τύποις Σακελλαρίου, 1898, σ. 209-211, *Ευθύνη Πρυτανείας Σ. Μαργίνα*, 1898, *ό.π.*, σ.167-168, *Τα κατά πρυτανείαν*

Α) ασκήσεις στα κύρια ζητήματα της Γυμνασιακής Παιδαγωγικής, όπου εξετάζονταν ορισμένα κεφάλαια της. β) Διδακτικές ασκήσεις που αφορούσαν την ερμηνεία των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων. γ) Ποικίλες ασκήσεις που προετοίμαζαν τους φοιτητές στην αντιμετώπιση ρητορικών λόγων. δ) Ασκήσεις για τον τρόπο μετάφρασης των αρχαίων ποιητών και συγγραφέων. ε) Διδακτικές ασκήσεις που αφορούσαν άλλα, πλην των Ελληνικών, μαθήματα του Γυμνασίου όπως την Ιστορία και την Γεωγραφία. στ) Ασκήσεις στη Θεματογραφία όπου δινόταν στους φοιτητές κείμενο στην καθομιλουμένη για να μεταφραστεί στα αρχαία ελληνικά ενώ στη συνέχεια ακολουθούσε συζήτηση επί της ασκήσεως με έναν ή δύο φοιτητές από το ακροατήριο. Όλοι οι φοιτητές ήταν υποχρεωμένοι να παραδώσουν το κείμενο γραπτώς. Οι μεταφραστικές και συνθετικές ασκήσεις γράφονταν κατ' οίκον από τους φοιτητές και διορθώνονταν κατ' οίκον από τον καθηγητή. Στη συνέχεια κρίνονταν στο φροντιστήριο ενώπιον όλων. Στο φροντιστήριο υπήρχαν εκτός από γραπτές και προφορικές ασκήσεις.

Στις 10 Νοεμβρίου 1899, έναν χρόνο πριν από την ίδρυση της έδρας της Παιδαγωγικής, ο Πανταζίδης αναφέρει στον απολογισμό του ότι καταργήθηκαν στο Φροντιστήριο του οι διδακτικές ασκήσεις. Ήταν ασκήσεις όπου φοιτητές δίδασκαν σε φοιτητές και ως εκ τούτου διέφεραν τόσο πολύ από μια πραγματική διδασκαλία σε μαθητές, ώστε αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές. Ο ίδιος αναφέρει ότι το υπουργείο σκεφτόταν να συστήσει στην Αθήνα πρότυπο Γυμνάσιο όπου θα πραγματοποιούνταν οι παιδαγωγικές ασκήσεις των διδασκόντων της φιλοσοφικής σε πραγματικές συνθήκες και αυτός είναι ένας ακόμη λόγος που ενίσχυσε την απόφασή του να καταργήσει τις διδακτικές ασκήσεις.¹⁶³

Όπως αναφέρει στον απολογισμό της 28^{ης} Αυγούστου 1893, υπήρχε μικρή χρηματική αμοιβή στους φοιτητές που διακρίνονταν στις ασκήσεις του φροντιστηρίου η οποία και καταργήθηκε. Την επόμενη χρονιά στον απολογισμό της 7^{ης} Ιουλίου 1894 αναφέρει ότι οι φροντιστηριακές ασκήσεις δεν εκτελέστηκαν με ζήλο διότι η Σύγκλητος κατάργησε όλα τα επιμίσθια. Έτσι άλλοι καθηγητές δέχθηκαν να εξασκήσουν τους φοιτητές δωρεάν και άλλοι όχι. Η αναφορά του Πανταζίδη στο μικρό οικονομικό όφελος τόσο των φοιτητών όσο και των καθηγητών των φροντιστηρίων, αναδεικνύει έναν ακόμη λόγο της επέκτασής τους στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ο οποίος, αν και δεν ήταν ο σημαντικότερος, δεν πρέπει να ήταν ολότελα αμελητέος.¹⁶⁴

Τιμολέοντος Αργυροπούλου πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1898-1899, Αθήνα, τ. Ανέστη Κωνσταντινίδου, 1900, σ. 120-121.

¹⁶³ « Αι διδακτικά ασκήσεις, γινόμεναι υπό φοιτητών προς φοιτητάς και ουχί παιδιάς Ελληνικού Σχολείου ή Γυμνασίου, καθ' ο παντάπασι φανταστικά, απεδείχθησαν ήκιστα λυσιτελείς, δι' ο και καταργήθησαν τοσούτον μάλλον καθ' όσον εγεννήθη η ελπίς ότι η κυβέρνησις ήθελε συστήσει εν Αθήναις πρότυπον τι Γυμνάσιον εν ω θα εγίνοντο υπό δοκίμων παιδαγωγικών διδασκάλων ευρύτεραι και τελεσφορότεραι διδακτικά ασκήσεις όχι φοιτητών ολίγον χρόνον δυναμένων να οικονομήσωσιν εκ των καθαρώς φιλολογικών μελετών προς παιδαγωγικήν εαυτών μόρφωσιν, αλλά διδασκόντων ήδη όλως εις την προς το διδασκαλικόν έργον παρασκευήν αφοσιωμένων.» *Τα κατά Πρυτανείαν Τιμολέοντος Αργυροπούλου, ό.π.*, σ. 121.

¹⁶⁴ Πάντως όπως αναφέρει ο πρύτανης της επόμενης χρονίας στον απολογισμό του «Ταύτα έχουσα υπ' όψιν η Σεβαστή κυβέρνησις ου μόνον ενέκρινεν ακέραιον το υπό της Συγκλήτου ψηφισθέν ποσόν δια τα υπάρχοντα φροντιστήρια αλλά και δύο νέα ίδρυσε τη συστάσει της πρυτανείας...» *Τα κατά την Πρυτανείαν Ιωάννου Ν. Χατζιδάκι, ό.π.*, σ.16.

Χρήστος Παπαδόπουλος (1835-1906)

Ο Χρήστος Παπαδόπουλος ήταν τακτικός καθηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ο οποίος παράλληλα με τα φιλοσοφικά μαθήματα που προσέφερε, ασχολήθηκε και με την Παιδαγωγική.

Ο Παπαδόπουλος διορίστηκε υφηγητής¹⁶⁵ στην έδρα της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1878, και τρία χρόνια αργότερα, το 1881, αναγορεύτηκε τακτικός καθηγητής της έδρας. Θεωρείται ως ο εισηγητής της Ερβαρτιανής φιλοσοφίας στην Οθωμανική αυτοκρατορία και στην Ελλάδα. Η συμβολή του ήταν σημαντική στην επικράτηση του ερβαρτιανισμού στα ελληνικά σχολεία. Διετέλεσε καθηγητής στο γυμνάσιο της Ανδριανούπολης, καθηγητής της Θεολογικής σχολής της Χάλκης και διευθυντής της εκεί εμπορικής Σχολής. Υπήρξε διευθυντής του επανιδρυθέντος Διδασκαλείου της Αθήνας μέχρι το 1881, οπότε εξελέγη τακτικός καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επίσης υπήρξε πρόεδρος της επιτροπής για την αξιολόγηση και έγκριση των διδακτικών εγχειριδίων.¹⁶⁶ Αν ο Ι. Πανταζίδης ενδιαφέρθηκε κυρίως για την βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών, ο Χρήστος Παπαδόπουλος, αναμφίβολα και λόγω της φιλοσοφικής του μόρφωσης, αποστασιοποιήθηκε από τις τρέχουσες ανάγκες των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και καταπάτησε με τα θεωρητικά ζητήματα και τις αρχές της νέας επιστήμης. Προσπάθησε να τη θεμελιώσει πάνω στο σταθερό και συστηματικό θεμέλιο της ερβαρτιανής παιδαγωγικής. Δίδαξε Παιδαγωγική κατά τα δύο πρώτα χρόνια του διορισμού του ως υφηγητή (1878-1880), στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και συνέχισε και ως τακτικός καθηγητής της Φιλοσοφίας με μικρά ή μεγάλα διαστήματα διακοπής (διέκοψε για πέντε χρόνια από το 1885-1890) μέχρι το τέλος της πανεπιστημιακής καριέρας του να ασχολείται με τη διδασκαλία της Παιδαγωγικής.

Ο Χρ. Παπαδόπουλος δίδαξε το μάθημα τόσο θεωρητικά από καθ' έδρας, όσο και φροντιστηριακά. Θεωρούσε απαραίτητο να προηγείται της φροντιστηριακής διδασκαλίας, μάθημα για τα θεωρητικά ζητήματα της επιστήμης. Προσέφερε μαθήματα που αφορούσαν την παιδαγωγική θεωρία τουλάχιστον μέχρι το διορισμό του Δ. Ζαγγογιάννη ως υφηγητή της Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο της Αθήνας, διορισμό που οδήγησε στην εγκαθίδρυση της πρώτης έδρας Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Από το ακαδημαϊκό έτος 1897-1898¹⁶⁷ δεν δίδαξε ξανά θεωρητική Παιδαγωγική και ένα έτος αργότερα έπαυσε να εξασκεί τους φοιτητές και στο παιδαγωγικό φροντιστήριο. Από το 1898-99 και μέχρι το θάνατό του το 1906, εργαζόταν με τους φοιτητές στο Φιλοσοφικό Φροντιστήριο. Ωστόσο μετά την απόλυση του Ζαγγογιάννη και το θάνατο του Πανταζίδη, δίδαξε ξανά, από το φιλοσοφικό φροντιστήριο πλέον, στοιχεία Γενικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής.

¹⁶⁵ Αρχικά το προσωπικό του Πανεπιστημίου διακρινόταν σε καθηγητές και σε «ιδιαίτερους διδασκάλους» (διδάκτορες), οι οποίοι επικράτησε τελικά να ονομάζονται υφηγητές. Ενώ τους καθηγητές τους διόριζε ο βασιλιάς, οι υφηγητές έπαιρναν το δικαίωμα της διδασκαλίας από τα πανεπιστημιακά όργανα. Οι υφηγητές δεν μισθοδοτούνταν από το κράτος. Για να διοριστεί κάποιος ως υφηγητής απαιτούνταν ο ακαδημαϊκός βαθμός του προλύτου του κατόχου δηλ. διδακτορικής διατριβής όμως η διάταξη αυτή συχνά καταστρατηγήθηκε. Οι υφηγητές δίδαξαν ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων σε όλες τις σχολές.

¹⁶⁶ Κοντομήτρος, *ό.π.*, σ. 289.

¹⁶⁷ Την χρονιά αυτή αναγράφεται για πρώτη φορά στην επετηρίδα της Φ.Σ. ότι ο Δ. Ζαγγογιάννης θα δίδαξει «Γενικήν Διδακτικήν μετ' εισαγωγής εις την Παιδαγωγικήν» ως ο πρώτος υφηγητής Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο Αθηνών. Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής 1897-1898, σ. 28.

¹⁶⁸ Κατά τα πρώτα έτη (1901-1904) του 20^{ου} αιώνα η Παιδαγωγική διδάσκεται, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ως φροντιστηριακό μάθημα, από την έδρα της Φιλοσοφίας αποκλειστικά.

Ιδιαίτερα σε ότι αφορά την φροντιστηριακή του διδασκαλία ο Παπαδόπουλος, σύμφωνα με όσους απολογισμούς έχουν δημοσιευτεί στις πρυτανικές λογοδοσίες, δίδαξε αρχικά στο Φιλολογικό φροντιστήριο για δύο έτη (1890-1892) και στη συνέχεια στο Παιδαγωγικό φροντιστήριο, θεωρία και πράξη της Γυμνασιακής Παιδαγωγίας. Παρουσίαζε στους φοιτητές του τις βασικές αρχές της ερβαρτιανής θεωρίας και συζητούσε μαζί τους ζητήματα ψυχολογίας που αφορούσαν στην Παιδαγωγική και στην Διδακτική. Ζητήματα όπως: «περί ψυχικής αφομοίωσης», «περί ενδιαφέροντος και προσοχής», «περί ορέξεως και βουλήσεως», «περί του σκοπού της αγωγής και της παιδαγωγούσης διδασκαλίας», «περί μεθόδων», «περί εποπτικής και τυπικής διδασκαλίας», «περί των ειδολογικών βαθμίδων της διδασκαλίας.» Στη συνέχεια ασχολούνταν με τον τρόπο εφαρμογής των πορισμάτων της θεωρίας στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του Ελληνικού σχολείου και γυμνασίου, πραγματοποιώντας υποδειγματικές διδασκαλίες και εξασκώντας τους φοιτητές με δοκιμαστικές. Στον απολογισμό του έτους 1895- 1896 σημειώνει ότι ενώ πολλοί φοιτητές γράφτηκαν στον κατάλογο του φροντιστηρίου και πολλοί φοίτησαν ως ακροατές, ενεργό μέρος στις συζητήσεις πήραν μόνον οχτώ άτομα.¹⁶⁹ Ερμηνεύει την περιορισμένη συμμετοχή ως αποτέλεσμα του προαιρετικού χαρακτήρα μαθήματος της Παιδαγωγικής, επισημαίνοντας έμμεσα και το χαμηλό κύρος της στον ακαδημαϊκό χώρο «Τούτο δε διότι ούτε η Παιδαγωγική και Διδακτική εξετάζονται ούτε η εις το φροντιστήριο φοίτησις είνε υποχρεωτική.»¹⁷⁰

Ο Παπαδόπουλος, αναμφίβολα και λόγω της φιλοσοφικής του παιδείας, θεωρούσε απαραίτητη την θεωρητική θεμελίωση της παιδαγωγικής πράξης. Μπορούμε να προσεγγίσουμε την παιδαγωγική θεωρία του μελετώντας το έργο του Gustav Adolf Lindner, μετέπειτα καθηγητή Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Πράγας, *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*, το οποίο μετέφρασε στα ελληνικά το 1880, όταν ήταν διευθυντής του Διδασκαλείου της Αθήνας και υφηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το έργο, το οποίο προβάλλει θέσεις της ερβαρτιανής παιδαγωγικής, γνώρισε τέσσερις εκδόσεις,¹⁷¹ γεγονός που

¹⁶⁸ Σύμφωνα με τους απολογισμούς του Φιλοσοφικού φροντιστηρίου που συνέταξε ο Παπαδόπουλος κατά τα πανεπιστημιακά έτη 1901- 1904, η εργασία του φροντιστηρίου αφορούσε αποκλειστικά τη διδασκαλία της Παιδαγωγικής. Για τα έτη 1904-1906 δεν έχουμε απολογισμούς του φροντιστηρίου του και έτσι δεν γνωρίζουμε το περιεχόμενο της διδασκαλίας του κατά τα έτη αυτά. Βλ. *Τα κατά πρυτανείαν Σπυρίδωνος Κ. Σακελλαροπούλου, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1901-1902* Αθήνα, εκ του τυπογραφείου του «Κράτους», 1903, σ. 92, *Τα κατά πρυτανείαν Νεοκλέους Καζάζη, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1902-1903* Αθήνα, εκ του τυπογραφείου Π.Δ.Σακελλαρίου, 1905, σ.105, *Τα κατά πρυτανείαν Ιωάννου Ευταξίου, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1903-1904*, Αθήνα, εκ του τυπογραφείου Π.Δ.Σακελλαρίου, 1907, σ.80.

¹⁶⁹ Την περιορισμένη συμμετοχή των φοιτητών στις εργασίες του Παιδαγωγικού φροντιστηρίου σε σχέση με τον αριθμό των εγγραφέντων φοιτητών στον κατάλογο του καθηγητή μπορεί να τη διαπιστώσει κανείς και από τους απολογισμούς άλλων ετών τόσο του φροντιστηρίου Παπαδόπουλου όσο και του Παναταξίδη.

¹⁷⁰ *Τα κατά Πρυτανείαν Α.Δ. Κυριακού, ό.π.* 209-210.

¹⁷¹ Στα 1880, 1892, 1899 και 1904.

δείχνει την απήχηση που είχε στον ακαδημαϊκό χώρο, και επηρέασε την πορεία της παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα.¹⁷²

Στον πρόλογο της πρώτης έκδοσης του έργου ο Παπαδόπουλος αναφέρει πως έντονη παιδαγωγική κίνηση παρατηρείται στην Ελλάδα της εποχής, που συνοδεύεται από την απαίτηση τόσο των κυβερνώντων όσο και των πολιτών για μεταρρύθμιση του σχολείου. Η μεταρρύθμιση αυτή όμως για να πετύχει πρέπει, κατά τη γνώμη του, να ακολουθήσει τις αρχές της επιστήμης. Για να συμβάλει στην επιτυχία της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας μετέφρασε το βιβλίο του G. Lindner - το οποίο εστιάζεται στα σημαντικότερα ζητήματα της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής - με σκοπό το έργο να αποτελέσει εγχειρίδιο μελέτης τόσο από τους μαθητές του Διδασκαλείου της Αθήνας όσο και από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών που παρακολουθούσαν τις παραδόσεις του. Ο Παπαδόπουλος συνέχισε να εκδίδει το βιβλίο ως μεταφραστής καθ' όλη τη διάρκεια της πανεπιστημιακής του σταδιοδρομίας μέχρι το 1904, γεγονός που καταδεικνύει την αξία που του απέδιδε και την εμπορική επιτυχία που είχε το έργο.

Στο σύγγραμμα αυτό η Παιδαγωγική αντιμετωπίζεται ως επιστήμη και ως τέχνη. Ως επιστήμη μελετά το φαινόμενο της αγωγής και είναι «Θεωρία της αγωγής». Ως πράξη η Παιδαγωγική είναι «τέχνη». Η πράξη προηγείται ιστορικά και λογικά της θεωρίας και αποτελεί την σημαντικότερη πηγή της, αφού χωρίς την παιδαγωγική πράξη η παιδαγωγική θεωρία δεν έχει λόγο ύπαρξης. Η πράξη προσφέρει την εμπειρία η οποία βρίσκεται στη βάση του όποιου επιστημονικού προβληματισμού. Ο όρος εμπειρία αφορά κυρίως την παιδαγωγική εμπειρία που συνίσταται στις παρατηρήσεις του παιδαγωγού «εν τω έργω της αγωγής». Ο παιδαγωγός παρατηρεί το αποτέλεσμα των εφαρμοσμένων παιδαγωγικών μέσων και στοχάζεται επί αυτών, προσπαθώντας να καταλήξει σε γενικότερα θεωρήματα για το φαινόμενο της αγωγής. Ωστόσο το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής πράξης εξαρτάται όχι μόνο από τα παιδαγωγικά μέσα αλλά και από τις πνευματικές ιδιότητες του αναπτυσσόμενου ατόμου. Η βαθύτερη κατανόηση των πνευματικών λειτουργιών του ανθρώπου είναι απαραίτητη ώστε οι παιδαγωγικές παρατηρήσεις να οδηγήσουν σε γενικότερες παιδαγωγικές θεωρίες. Γι' αυτό η επιστήμη που μελετά τις πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπου -η Ψυχολογία- αποτελεί τον έναν από τους δύο πυλώνες πάνω στους οποίους η Παιδαγωγική θεμελιώνει την επιστημονικότητά της. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, η Ψυχολογία είναι μία από τις δύο βοηθητικές επιστήμες της Παιδαγωγικής.¹⁷³

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται στο βιβλίο η Παιδαγωγική μελετά όχι μόνο το «πώς πράγματι έχει» η πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου αλλά και «πώς οφείλει να έχει».¹⁷⁴ Τα κριτήρια για τον καθορισμό των σκοπών της αγωγής τα προσφέρει στην Παιδαγωγική η Ηθική. Η Φιλοσοφία είναι η δεύτερη βοηθητική επιστήμη της Παιδαγωγικής. Εκτός από την Ηθική και ένας άλλος κλάδος της Φιλοσοφίας είναι χρήσιμος στην Παιδαγωγική: η Λογική. Η γνώση των νόμων της Λογικής είναι απαραίτητη στον διδάσκοντα γιατί σύμφωνα με αυτούς τους νόμους οφείλει να διατάζει τη διδακτέα ύλη ώστε να «ριζοβολεί ευκολώτατα εις την

¹⁷² Συχνές αναφορές στο έργο του Lindner σε μετάφραση Χρ. Παπαδόπουλου κάνει στο έργο του *Παιδαγωγούσα Διδασκαλία*, ο Δ. Ζαγγογιάννης.

¹⁷³ Lindner- Παπαδόπουλος, *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα, τυπ. Σπ. Κουσουλίνου, 1899. σ. 13.

¹⁷⁴ Στο ίδιο, σ.13.

συνείδησιν του μαθητού». Ο Παπαδόπουλος, σύμφωνα με τα παραπάνω θεωρεί ότι η Παιδαγωγική, ως επιστήμη, θεμελιώνεται στην Φιλοσοφία και την Ψυχολογία και σε αυτή του τη θέση είναι φανερή η επίδραση του Έρβαρτου. Αντιμετωπίζει την Παιδαγωγική ως εφαρμοσμένη επιστήμη. « Είναι πρακτική τεχνολογία», υποστηρίζει και διδάσκει « πώς οφείλει τις να παιδεύει». Είναι στενά συνδεδεμένη με την πράξη και ως πράξη είναι τέχνη. Προτείνει τον διαχωρισμό της «Παιδαγωγικής» από την «Παιδαγωγία»: «Αλλ' η Παιδαγωγική είναι θεωρία η δε παιδαγωγία τέχνη».¹⁷⁵

Η Παιδαγωγική ως επιστήμη παρέχει στον παιδαγωγό τα γενικά εκείνα θεωρήματα που καθορίζουν το σκοπό και το περιεχόμενο της αγωγής. Όμως η εφαρμογή ενός συστήματος γενικών αρχών μέσα στο πολύπλοκο σύστημα σχέσεων εντός του οποίου συντελείται το εκπαιδευτικό έργο, προϋποθέτει ικανότητες και προτερήματα που αποκτώνται στην πράξη. Η ταχύτητα με την οποία συντελείται η παιδαγωγική πράξη είναι τόσο μεγάλη, ώστε ο παιδαγωγός δεν διαθέτει το χρόνο να συσχετίσει συνειδητά τις συγκεκριμένες ενέργειές του με θεωρητικές αρχές ούτε να προστρέξει σε αυτές για να καθορίσει τον κανόνα της δράσης του. Ο παιδαγωγός πρέπει να έχει τη δεξιότητα να εκτιμήσει ορθά και με ταχύτητα το όποιο παιδαγωγικό πρόβλημα θα παρουσιαστεί και να βρει αμέσως, με βάση τις γενικές παιδαγωγικές αρχές και δρώντας πάντα σύμφωνα με αυτές, τα πιο πρόσφορα και αποτελεσματικά μέσα για την επίτευξη του καθορισμένου παιδαγωγικού σκοπού. Αυτές οι δεξιότητες και τα παιδαγωγικά προτερήματα που αποκτώνται μόνο «εν τη πράξει», είναι τέχνη: η τέχνη της Παιδαγωγίας. Η Παιδαγωγική ως επιστήμη μελετά το φαινόμενο της αγωγής. Ο Παπαδόπουλος θεωρεί ως αγωγή, την προσχεδιασμένη επίδραση που ασκούν οι ενήλικοι, μέσω των γνώσεων και της εμπειρίας τους στους ανήλικους με σκοπό να δώσουν μορφή στην πνευματική και ψυχική υπόστασή τους η οποία να είναι σύμφωνη με τον γενικότερο προορισμό του ανθρώπου.¹⁷⁶ Το ανθρώπινο ον γεννιέται, υποστηρίζει, με βιολογικές αδυναμίες που καθιστούν την επιβίωσή του αδύνατη χωρίς την βοήθεια των ενηλίκων. Το χαρακτηρίζει «φυσική ένδεια» πολύ μεγαλύτερη από τα άλλα πλάσματα του ζωικού βασιλείου. Σε αντιστάθμισμα ο άνθρωπος διαθέτει «φύσει» ικανότητες, οι οποίες μεταδόθηκαν σε αυτόν μέσω της κληρονομικότητας και οι οποίες μπορούν να εξελιχθούν με τη βοήθεια της αγωγής.¹⁷⁷ Ο άνθρωπος μπορεί σύμφωνα με τον ίδιο να διαπαιδαγωγηθεί, είναι «μορφώσιμο ον» γι' αυτό και η προσωπικότητά του δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά από τις έμφυτες προδιαθέσεις και τάσεις του. Αυτές αφορούν τον διαφορετικό τρόπο και βαθμό που ο κάθε άνθρωπος προσλαμβάνει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του¹⁷⁸ και προσδιορίζουν μόνο τις δυνατότητες για πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου θέτοντας τα «λίαν εκτεταμένα», όρια εντός των οποίων επιδρά η αγωγή.

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας όμως, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αρχές και τους σκοπούς που υπηρετεί η αγωγή, την οποία το άτομο δέχθηκε. Η «Παιδαγωγική τέχνη» -η πράξη δηλαδή της αγωγής- είναι ισχυρότερη από τη Φύση

¹⁷⁵ «Λόγος απαγγελθείς υπό Χ. Παπαδοπούλου Διευθυντού του εν Αθήναις Διδασκαλείου κατά την τελετήν των εγκαινίων αυτού τελεσθείσαν τη 24 Σεπτεμβρίου», *Πλάτων*, 31/10/ 1878, σ. 9.

¹⁷⁶ Lindner- Παπαδόπουλος, *ό.π.*, σ. 3

¹⁷⁷ Στο ίδιο, σ. 2.

¹⁷⁸ Διαφορετικός βαθμός ερεθιστικότητας δηλ. δεκτικότητας εξωτερικών ερεθισμάτων, ταχύτητας στην πρόσληψη και επεξεργασία τους και ισχύος στην διατήρηση των παραστάσεων

γι' αυτό η αγωγή είναι και δυνατή και αναγκαία. Η αγωγή δεν είναι μόνο έργο του παιδαγωγού, γιατί ο άνθρωπος ανατρέφεται εντός της κοινωνίας και για αυτήν. Η αγωγή αποτελεί και απαίτηση του κοινωνικού συνόλου το οποίο επιθυμεί να μεταδώσει στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο τις γνώσεις τις αξίες και τα ήθη του.¹⁷⁹

Τα όρια της αγωγής καθορίζονται, σύμφωνα πάντα με τον Παπαδόπουλο, από τρεις «τυφλούς παράγοντες». Την φύση ¹⁸⁰, την κοινωνία και την τύχη. Η επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος στον άνθρωπο είναι, υποστηρίζει, αργή και μονότονη. Η επίδραση της κοινωνίας αφορά ερεθίσματα που εκπορεύονται χωρίς συγκεκριμένη πρόθεση και μεθόδευση από το κοινωνικό περιβάλλον στους ανήλικους, με προεξάρχουσα την μετάδοση του γλωσσικού οργάνου, μέσω του οποίου η κοινωνία μεταδίδει στον ανήλικο τις ιδέες και τις αξίες της.

Η επίδραση της τύχης αφορά την καταγωγή του κάθε ατόμου, το έθνος και την τάξη στην οποία ανήκει και τις όποιες ευμενείς ή δυσμενείς περιστάσεις του βίου του. Και οι τρεις είναι τυφλοί ασυνείδητοι παράγοντες της αγωγής σε αντίθεση με τις μεθοδευμένες και συνειδητές ενέργειες της συστηματικής αγωγής. Και οι τρεις επιδρούν αδιαλείπτως επί των ατόμων, ενώ η συστηματική αγωγή σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, επιδρούν τυχαία ως «τυφλάι δυνάμεις», ενώ ο παιδαγωγός είναι «ον αυτοσυνείδητον» και γι' αυτό η δράση του αποτελεσματικότερη. Επιπροσθέτως, μέχρι ενός σημείου, μπορεί να ενσωματώσει τις δύο πρώτες στην διαδικασία της συστηματικής και μεθοδευμένης αγωγής.

Λόγω της δράσης των τριών αυτών παραγόντων η δύναμη της συστηματικής αγωγής στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο δεν είναι απεριόριστη και ο παιδαγωγός δεν είναι ο μόνος υπεύθυνος για το αποτέλεσμα του παιδαγωγικού έργου.¹⁸¹

Η διδασκαλία του Χ. Παπαδόπουλου εγγράφεται στις πρώτες προσπάθειες για την εγκαθίδρυση μίας επιστημονικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα.

Η πρώτη έδρα Παιδαγωγικής στην Ελλάδα

Η μεταρρύθμιση Ευταξία

Η εγκαθίδρυση της πρώτης έδρας Παιδαγωγικής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο είναι συνδεδεμένη με την μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα επιχειρήσει στα τέλη τα 19^{ου} αιώνα ο υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Θεοτόκη, Αθανάσιος Ευταξίας. Τα νομοσχέδια που ο υπουργός έφερε στη Βουλή για συζήτηση λίγους μήνες μετά την ανάληψη των καθηκόντων του αφορούσαν και τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σε αυτά διατυπώθηκε και τεκμηριώθηκε

¹⁷⁹ Στο ίδιο, σ. 8. Στο σημείο αυτό ο Παπαδόπουλος αναφέρεται στην έννοια της «Κοινωνικής Παιδαγωγικής» χωρίς όμως να αναλύει περισσότερο τον όρο.

¹⁸⁰ Ως Φύση εννοείται το φυσικό περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται ο άνθρωπος και οι έμφυτες προδιαθέσεις που κληρονομεί.

¹⁸¹ «Η αγωγή δεν είναι δημιουργήμα του παιδαγωγού, αλλά γινόμενον πολλών παραγόντων, εις των οποίων είναι και ο παιδαγωγός. Η αγωγή εν μέρει είναι φυσικόν προϊόν, εν μέρει δε τεχνητόν. Τούτο μετριάξει την εύθυναν σίγουρα; του παιδαγωγού, και διορθοί συγχρόνως τα σφάλματα της κυρίως αγωγής. Η φυσική προδιάθεσις, η φύσις, η κοινωνία και η τύχη εμποδίζουσι πολλάκις τον παίδα να εισέλθῃ εις σκολιάν οδόν. Εις τον παιδαγωγόν πρέπει να αρκή η συνείδησις ότι η αγωγή δεν αποβαίνει δια της συνεργείας αυτού χείρων ή άνευ αυτής. Τα λοιπά πρέπει ν' αναθέσῃ εις την θείαν πρόνοιαν.» Lindner- Παπαδόπουλος, ό.π., σ. 11.

νομικά για πρώτη φορά στο ελληνικό κράτος, η αστική αντίληψη για την εκπαίδευση.¹⁸² Κατατέθηκαν στη Βουλή για συζήτηση, το «Περί Δημοτικής Εκπαιδευσεως» στις 15 Μαΐου και τα περί «Μέσης Εκπαιδευσεως» και περί «Οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου» στις 14 Ιουλίου 1899.

Με τα νομοσχέδια αυτά το αστικό φιλελεύθερο κράτος επιχείρησε να μεταρρυθμίσει το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων και να διαμορφώσει τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς που θα το στήριζαν και θα συνέβαλλαν στην ανάπτυξη των νέων παραγωγικών σχέσεων. Η βαρύτητα που αποδιδόταν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση φαίνεται από το γεγονός ότι η επιτυχία ή η αποτυχία της παρουσιάζονται στην Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου « Περὶ οργανισμού του πανεπιστημίου» ,περίπου ως ζήτημα εθνικής επιβίωσης.¹⁸³ Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του Πανεπιστημίου για την επιτυχία ή όχι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κρίθηκε καθοριστικός γιατί η αναδιοργάνωση και ανόρθωση του, θα είχε ευεργετικά αποτελέσματα στο σύνολο της ελληνικής εκπαίδευσης και του εθνικού βίου.

Ο Ευταξίας, στην έκθεσή του, αναφέρεται στον τριπλό ρόλο που όφειλε να διαδραματίσει το πανεπιστήμιο στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Έπρεπε: α) να καλλιεργήσει και να προάγει την επιστήμη, β) να εκπαιδεύσει επιστήμονες ικανούς να καλύψουν τις ανάγκες του κράτους και της κοινωνίας σε ανώτερο εξειδικευμένο προσωπικό γ) να γίνει το συνεκτικό κέντρο όλων των χριστιανικών πληθυσμών της Ανατολής και της Ιλλυρικής χερσονήσου και να τους οδηγήσει σε πνευματική αναγέννηση. Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας παρέμενε για το κράτος επιδιωκόμενος στόχος για τους πληθυσμούς που διαβιούσαν τόσο εντός όσο και εκτός των συνόρων του και έβλεπε το Πανεπιστήμιο στο ρόλο του μεταλαμπαδευτή του ανώτερου ελληνικού πολιτισμού και του διαμορφωτή του εθνικού χαρακτήρα των Ελλήνων.

Κρίνοντας την κατάσταση του υφιστάμενου Πανεπιστημίου, ο Ευταξίας σημείωνε ότι δεν ανταποκρινόταν στις προσδοκίες της κοινωνίας και δεν επιτελούσε το ρόλο του. Δεν είχε σταθεί ικανό να παρακολουθήσει τις επιστημονικές εξελίξεις της εποχής του και γι' αυτό δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στην αποστολή του, και να γίνει το μέσον όχι μόνο πνευματικής αλλά και εθνικής και πολιτικής αναγέννησης. Θεωρούσε ότι το κύριο πρόβλημά του εστιαζόταν στον Οργανισμό λειτουργίας του ,ο οποίος παρέμενε ο ίδιος επί 63 έτη, αν και δημοσιεύτηκε ως προσωρινός, και επισήμαινε: «Ο περί ου ο λόγος οργανισμός

¹⁸² Φραγκουδάκη Άννα, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*, Κέδρος, Αθήνα, 1990, σ. 22.

¹⁸³ « Το ζήτημα του Πανεπιστημίου ως και το εκπαιδευτικόν καθόλου ζήτημα, ούτινος αυτό τυγχάνει η κορωνίς, δεν είναι κομματικόν, αλλ' εθνικόν κατ' εξοχήν ζήτημα. Το Πανεπιστήμιον ανυψούμενον εις την εμπρέπουσαν αυτῶ περιωπὴν , θ' ασκήση ροπήν ευεργετικωτάτην ἐπὶ την ὅλην ημῶν ἐκπαίδευσιν , ἐπὶ τον ὅλον εθνικόν ημῶν βίον.[...] Αἱ εκπαιδευτικαὶ μεταρρυθμίσεις εἶνε η βᾶσις καὶ η κρηπίς πάσης ἄλλης μεταρρυθμίσεως ἐν Ἑλλάδι. Καθ' ον χρόνον πάντες ἀνομολογοῦμεν ὅτι τα πάντα χηρίζουσι μεταρρυθμίσεως καὶ ἀνορθώσεως παρ' ημῖν ἀν θέλωμεν νὰ λάβωμεν οριστικόν διαζύγιον πρὸς το ἀπαίσιον παρελθόν, το ἐγκυμονήσαν τας μέχρι τούδε εθνικὰς συμφορὰς καὶ την παρούσαν ημῶν κακοδαιμονίαν ,ν' ἀποσοβήσωμεν δ' ἐν τῷ μέλλοντι τον κίνδυνον τελείας καταστροφῆς, θα ἦτο η ἐσχάτη ἀπόνοια δι' ημᾶς το ἔργον τούτο νὰ καταστήσωμεν ζήτημα συμπολιτεύσεως καὶ ἀντιπολιτεύσεως...» Αιτιολογική Έκθεσις του νομοσχεδίου « Περὶ οργανισμού του πανεπιστημίου» , 14/7/1899: Παράρτημα της εφημερίδος της Βουλῆς της Α' Συνόδου της ΙΕ' Βουλευτικῆς περιόδου, Αθήνα , Εθνικὸ Τυπογραφεῖο, 1899, σ.1003.

μετεφυτεύθη εις την Ελλάδα μηχανικώς όλως εκ Γερμανίας, ένθα αυτός υπό διαφόρους ιστορικά και κοινωνικά συνθήκας απέδιδε καρπούς αγαθούς, απέτυχεν όμως εν πολλοίς παρ' ημίν, παρ' οίς δεν συνέπιπτον αι ιστορικά και κοινωνικά εκείναι συνθήκαι».¹⁸⁴ Αποφαινόταν μάλιστα ότι ο Οργανισμός λειτουργίας του πανεπιστημίου έχρηζε συνολικής και ριζικής μεταρρύθμισης για να μπορέσει το ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα να ανταποκριθεί στον « αληθή προορισμό του » και έκρινε ότι οι έως εκείνη τη στιγμή επί μέρους τροποποιήσεις μάλλον χειροτέρεψαν παρά βελτίωσαν την λειτουργία του.

Στην έκθεση που συνοδεύει τα νομοσχέδια, προβάλλεται από την επίσημη πολιτεία, για πρώτη φορά τόσο ξεκάθαρα και αιτιολογημένα, η ανάγκη να αποκτήσει η πανεπιστημιακή γνώση λειτουργική αξία, ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των προσπαθειών όσων δραστηριοποιούνται στη σφαίρα της οικονομίας, προσπάθειες που κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη των εθνικών στόχων. Για πρώτη φορά επιχειρείται πολύ δειλά, η άμβλυνση του θεωρητικού κλασικιστικού προσανατολισμού του Πανεπιστημίου και η σύνδεση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με την παραγωγή και τις ανάγκες της οικονομίας. «Το αστικό φιλελεύθερο κράτος, επιχειρεί τη διαμόρφωση των κοινωνικών θεσμών, όπως το Πανεπιστήμιο, που θα το στηρίζουν.»¹⁸⁵ Για πρώτη φορά οργανώνεται μεθοδικά η μεταρρύθμιση του συνόλου των εκπαιδευτικών βαθμίδων και ιδιαίτερα της Ανώτατης Εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση ως κορωνίδα του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται ότι οφείλει να συμβάλλει στην μεταρρύθμιση του συνόλου της εκπαίδευσης, παράγοντας λειτουργούς ικανούς να στηρίξουν την ανορθωτική προσπάθεια της χώρας, και να μετατραπεί σε μοχλό μεταρρύθμισης και ανάπτυξης του συνόλου των κοινωνικών και οικονομικών δομών.

Τα νομοσχέδια προβλέπουν την αύξηση του αριθμού των σχολών από τέσσερεις σε πέντε με την ίδρυση της σχολής των Φυσικομαθηματικών επιστημών, και συναντούν την άρνηση της Φιλοσοφικής Σχολής για λόγους που δημοσιεύονται στην αναφορά του κοσμήτορά της Σ. Σακελλαρόπουλου στις 27 Οκτωβρίου 1895. Ο Ευταξίας δηλώνει ότι είναι σε γνώση του οι λόγοι που η Φιλοσοφική σχολή επικαλείται εναντίον αυτού του διαχωρισμού και δηλώνει πως δεν τους θεωρεί σοβαρούς. Η σημασία της ίδρυσης Φυσικομαθηματικής Σχολής για την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων είναι μεγάλη, καθώς η δυνατότητα εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων και η πρόοδος των κοινωνιών στο 19^ο αιώνα, συνδέεται με την ανάπτυξη των Φυσικών επιστημών. Οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν, η σπουδαιότητα και η πληθώρα των πρακτικών εφαρμογών που προκύπτουν από την έρευνά τους, επιβάλλουν τον διαχωρισμό τους από τη Φιλοσοφία τονίζεις, και θεωρεί αναχρονισμό την παραμονή τους στην Φιλοσοφική Σχολή ειδικά τη στιγμή που επιχειρείται η αναδιοργάνωση του πανεπιστημίου.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Στο ίδιο, σ.951.

¹⁸⁵ Μπουζάκης Σήφης, *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005)*, Τεκμήρια Ιστορίας τ.Α' Αθήνα, Gutenberg, 2006 σ.86-87.

¹⁸⁶ « Καθ' ημάς ουδόλως παράδοξον ότι τα πλείστα των Γερμανικών Πανεπιστημίων, διακρινόμενα δια το συντηρητικόν αυτών πνεύμα, εμμένουσι έτι και νυν εν τη αρχική των φυσικομαθηματικών επιστημών ενότητι μετά της καθόλου Φιλοσοφίας. Αλλά την σήμερον αι επιστήμαι αύται αναπτυχθείσαι τα μάλιστα, κατά τους τελευταίους ίδια χρόνους, απεσπάσθησαν της κυρίως Φιλοσοφίας ακολουθήσασαι αυτοτελή όλως οδόν και δια την έκτασιν και δια την σπουδαιότητα αυτών. Ο σκοπός και τα αντικείμενα της μελέτης, η μέθοδος της ερεύνης και καθόλου τα μέσα της

Εκτός από την ίδρυση πέμπτης σχολής, τα νομοσχέδια προβλέπουν τον χωρισμό της Φιλοσοφικής Σχολής σε δύο νέα τμήματα: α) της *Αρχαίας* και β) της *Νεωτέρας Φιλολογίας* και της Νομικής Σχολής σε δύο τμήματα επίσης: α) στο *Νομικόν* τμήμα και β) στο τμήμα των *Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών*.¹⁸⁷ Με την ίδρυση των τμημάτων της *Νεωτέρας Φιλολογίας* και των *Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών*, το Πανεπιστήμιο καλείται να συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης και την στελέχωσή της με καταρτισμένους και μορφωμένους υπαλλήλους ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων αναγκών και να υπηρετήσουν αποτελεσματικότερα τις εθνικές επιδιώξεις.

Προτείνεται στο τμήμα της *Νεωτέρας Φιλολογίας* να διδαχθούν οι νεότερες γλώσσες που ήταν απαραίτητες στο διπλωματικό σώμα κυρίως. Εκτός από τη Γαλλική, που ήταν η γλώσσα της διεθνούς διπλωματίας, αναγκαία θεωρείται η διδασκαλία των γλωσσών των λαών της Ιλλυρικής Χερσονήσου και της Ανατολής, όπου κυρίως αναπτύσσεται η δράση της ελληνικής διπλωματίας.¹⁸⁸ Τα νομοσχέδια προβλέπουν την ίδρυση εδρών της Γαλλικής, της Αγγλικής, της Γερμανικής, της Τουρκικής και «Σλαωνικής» (sic) Φιλολογίας.¹⁸⁹

Το τμήμα Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών προορίζεται να εκπαιδεύσει όχι μόνο ανώτερους κρατικούς υπαλλήλους στις σύγχρονες περί διοίκησης, κράτους και οικονομίας επιστημονικές θεωρίες, αλλά και τα μέλη της ανερχόμενης αστικής τάξης με σκοπό να προσφέρει τις επιστημονικές γνώσεις που ήταν απαραίτητες στα στελέχη της διοίκησης και της ελεύθερης αγοράς, ώστε η δράση τους να καταστεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική.¹⁹⁰

Η Φιλοσοφική και η Φυσικομαθηματική ήταν οι δύο σχολές οι οποίες, σύμφωνα με τον Ευταξία, έφεραν το βάρος της στελέχωσης των άλλων δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης με διδάσκοντες. Για τη επιτυχία του έργου τους ο Ευταξίας θεωρούσε ότι δεν αρκούσε μόνο η γνώση της επιστήμης τους, αλλά έπρεπε να κατέχουν παιδαγωγικές γνώσεις και να έχουν διδακτικές ικανότητες. Η διδασκαλία της Παιδαγωγικής κρίθηκε αναγκαία. Τα νομοσχέδια προέβλεπαν την ίδρυση δύο εδρών Παιδαγωγικής. Μιας Τακτικής και μιας Επικουρικής.¹⁹¹

Η νέα επιστήμη εγκαθιδρύεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για να αναβαθμίσει το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να εισάγει τους μελλοντικούς διδάσκοντες στα προβλήματα της

σπουδής αυτών διέρρηξαν τους πάλαι δεσμούς των προς την κυρίως Φιλοσοφίαν. Δια της υπ' αυτών γινομένης έρευνας των φαινομένων και καθόλου των νόμων της Φύσεως τείνουσαι να δεσπόσωσι ταύτης αι φυσικαί επιστήμαι χειραγωγούσι τον άνθρωπον εις την κατανόησιν και εκμετάλλευσιν των φυσικών δυνάμεων. Η δ' οσημέραι κρατυνομένη ροπή αυτών επί την νεωτέραν κοινωνίαν, αι άπειροι εφαρμογαί των ανακαλύψεών των εις τας ποικίλας του βίου ανάγκας, αι εις την καταπληκτικήν τούτων ανάπτυξιν οφειλόμεναι γιγαντιαίαι του πολιτισμού πρόοδοι ανύψωσαν τας περί ων ο λόγος επιστήμας επί τοσούτον, ώστε να προσδώσωσιν αυτάι εις τον λήγοντα ιθ' αιώνα το όνομά των.» *Αιτιολογική Έκθεσις, ό.π., σ.972-973.*

¹⁸⁷ Άρθρο 6 «περί Σχολών» του Νομοσχεδίου «περί Οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου», 14 /7/1899: Παράρτημα της εφημερίδος της Βουλής, *ό.π., σ. 1617.*

¹⁸⁸ *Αιτιολογική Έκθεσις, ό.π., σ.974.*

¹⁸⁹ Στο ίδιο, σ. 988-989. καθώς και άρθρο 19 «περί εδρών» του Νομοσχεδίου «περί Οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου», *ό.π., σ. 1019*

¹⁹⁰ Στο ίδιο, σ.974.

¹⁹¹ άρθρο 19 «περί εδρών» & άρθρο 20, του Νομοσχεδίου «περί Οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου», *ό.π., σ. 1019-1020.*

διδασκαλίας. Ως πρώτιστος σκοπός της κρίνεται η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της χώρας σε παιδαγωγικώς καταρτισμένο προσωπικό.¹⁹²

Στα νομοσχέδια Ευταξία η πρώτη προσπάθεια να εισαχθεί η Παιδαγωγική στο πανεπιστήμιο Αθηνών συνδέθηκε με τη συγκροτημένη απόπειρα να μεταρρυθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, στο σύνολό του.¹⁹³ Η αναδιάρθρωση και των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί περισσότερο λειτουργική και να εξυπηρετήσει αποτελεσματικότερα την ανάπτυξη της οικονομίας, την ανόρθωση του κράτους και την επίτευξη των εθνικών στόχων, θα επιτυγχανόταν με βάση τις αρχές και τα πορίσματα της νέας επιστήμης της Παιδαγωγικής. Η έδρα της Παιδαγωγικής έπρεπε όπως τονίζεται, να παράγει τα ανώτερα επιστημονικά στελέχη που θα πλαισίωναν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και θα συνέβαλλαν στην μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.¹⁹⁴

Η θεωρητική παιδαγωγική μόρφωση των λειτουργών της Μ. Εκπαίδευσης, ανήκε, σύμφωνα με τον Ευταξία αποκλειστικά στο Πανεπιστήμιο, όπου ήταν και η θέση της νέας επιστήμης. Θεωρούσε ωστόσο απολύτως απαραίτητη και την πρακτική τους εξάσκηση στη διδασκαλία, την οποία διαχώριζε από την θεωρητική πανεπιστημιακή διδασκαλία και όριζε ότι θα έπρεπε να γίνεται μετά το τέλος των πανεπιστημιακών σπουδών.¹⁹⁵ Στα νομοσχέδια προτείνεται οι μέλλοντες διδάσκοντες να φοιτούν, σε κατάλληλα οργανωμένα λύκεια της πρωτεύουσας, στα *Πρότυπα Λύκεια*, επί ένα έτος. Αρχικά να παρακολουθούν ως ακροατές τα διάφορα μαθήματα και στη συνέχεια να προβαίνουν σε υποδειγματικές διδασκαλίες ως δόκιμοι καθηγητές. Την ανώτερη εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων σε όλα τα Πρότυπα Λύκεια θα είχε ο καθηγητής της Παιδαγωγικής.¹⁹⁶

Στο τέλος της χρονιάς θα εξετάζονταν «πρακτικώς», στη διδασκαλία, ενώπιον του συμβουλίου της Μέσης Εκπαίδευσης¹⁹⁷ και οι επιτυχόντες θα διορίζονταν στις κατώτερες τάξεις του γυμνασίου για τρία χρόνια οπότε και θα υποβάλλονταν σε νέα εξέταση. Όσοι θα πετύχαιναν και σε αυτήν θα μπορούσαν να τύχουν προαγωγής.¹⁹⁸

Για να τονισθεί ο λειτουργικός χαρακτήρας της νέας επιστήμης και η σύνδεσή της με τις διδακτικές ανάγκες της Μέσης εκπαίδευσης, προτεινόταν η τακτική έδρα να ονομαστεί έδρα της «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας». Επειδή όμως θεωρήθηκε ότι η Γυμνασιακή Παιδαγωγική ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της Γενικής Παιδαγωγικής από την οποία αντλούσε τις γενικές παιδαγωγικές αρχές που την όριζαν ως κλάδο της Παιδαγωγικής επιστήμης, στον τίτλο της νέας έδρας προτάχθηκε η φράση «η της Παιδαγωγικής καθόλου». Έτσι τελικά η νέα έδρα ονομάστηκε έδρα της «Παιδαγωγικής καθόλου και ίδια η της Γυμνασιακής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας». Η επικουρική έδρα

¹⁹² Ευταξίου.Π. Αθανασίου, *Μεταρρυθμίσεις και ανόρθωσις*, Αθήνα, τυπ. Π. Δ. Σακελλαρίου, 1899, σ. 49.

¹⁹³ Στο ίδιο, σ. 37.

¹⁹⁴ *Αιτιολογική Έκθεσις*, ό.π. . σ.986 .

¹⁹⁵ *Αιτιολογική Έκθεσις του νομοσχεδίου περί Μέσης Εκπαιδύσεως*, 14/7/1899: Παράρτημα της εφημερίδος της Βουλής της Α΄ Συνόδου της ΙΕ΄ Βουλευτικής περιόδου, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, 1899, σ.940.

¹⁹⁶ άρθρα 16,17,18 του Νομοσχεδίου «Περί μέσης εκπαιδύσεως», 14/7/1899, ό.π., σ.940.

¹⁹⁷ Στο ίδιο, & δ΄ του άρθρου 24

¹⁹⁸ *Αιτιολογική Έκθεσις* του νομοσχεδίου «περί Μέσης», σ. 932.

προβλέπονταν να είναι έδρα της «Παιδαγωγικής καθόλου», τονίζοντας την ανάγκη διδασκαλίας της Γενικής Παιδαγωγικής. Διότι όπως ο εισηγητής σημειώνει δεν αρκεί μόνο να διδάσκει κανείς ορθώς. Πρέπει να προχωρήσει στη μελέτη της Παιδαγωγικής ως επιστήμης η οποία δεν ταυτιζόταν με την διδακτική.¹⁹⁹

Τα νομοσχέδια εντάσσουν την έδρα της Παιδαγωγικής στο πρώτο από τα δύο τμήματα στα οποία προβλέπονταν να διαιρεθεί η Φιλοσοφική Σχολή, σε αυτό της Αρχαίας Φιλολογίας, μαζί με τις έδρες της Φιλοσοφίας, της Ελληνικής Φιλολογίας, της Γλωσσολογίας, της Λατινικής Φιλολογίας, της Ιστορίας και της Ιστορίας της αρχαίας Τέχνης και της Επιγραφικής.²⁰⁰ Στην εισηγητική έκθεση δηλώνεται ότι η έδρα της Παιδαγωγικής αναγράφεται μαζί με αυτή της Φιλοσοφίας διότι η σπουδή στην Παιδαγωγική έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση την επαρκή γνώση της Φιλοσοφίας.²⁰¹ Η πορεία της Παιδαγωγικής, ώστε να καταστεί αυτόνομος επιστημονικός κλάδος έχει μόλις ξεκινήσει και στην Ελλάδα όπως και σε όλη την Ευρώπη κατά το 19^ο αιώνα, επικρατεί η ερβαρτιανής σύλληψης, θέση πως ο ένας από τους δύο πυλώνες στους οποίους στηρίζεται είναι η Φιλοσοφία.

Τα νομοσχέδια Ευταξία «περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» υπήρξαν πρωτοποριακά για την εποχή τους. Ωστόσο, ή ίσως ακριβώς γι' αυτό, δεν θα ψηφιστούν από τη Βουλή και ο Αθ. Ευταξίας θα παραιτηθεί από το Υπουργείο Παιδείας το Μάρτιο του 1900.²⁰²

Η ίδρυση της έδρας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η αυτονόμηση της Παιδαγωγικής από τη Φιλοσοφία και η εγκαθίδρυσή της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα πολιτικής θέλησης. Η εγκαθίδρυση της νέας επιστήμης συνδέεται με την πρώτη σοβαρή -αστικής αντίληψης- μεταρρυθμιστική προσπάθεια στη χώρα. Η σχολή στέκει διστακτική απέναντι στην νέα επιστήμη.

Στις 6 Μαρτίου 1896 συζητείται στη Φιλοσοφική η κρίση του διδάκτορος της Φιλοσοφίας κ. Δ. Ζαγγογιάννη ως προς την επί υφηγεσία διατριβή του με τίτλο: «Παιδαγωγούσα Διδασκαλία, ήτοι έννοια και ουσιωδέστατα ταύτης απαιτήσεις.»

Ο Ι. Πανταζίδης κρίνοντας τη διατριβή θα επισημάνει την επιστημονική επάρκεια του υποψηφίου, στέκει όμως διστακτικός απέναντι στο ενδεχόμενο να διαχωριστεί η Παιδαγωγική από την Φιλοσοφία τονίζοντας ότι η νέα επιστήμη είναι

¹⁹⁹ *Αιτιολογική Έκθεση* «περί Οργανισμού», ό.π., σ.986.

²⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 985-988.

²⁰¹ Στο ίδιο, σ.985.

²⁰² « Παρητήθημεν εκ του υπουργείου Παιδείας κατά τον παρελθόντα Μάρτιον, αφού επείσθημεν ότι ήτο αδύνατον να ψηφισθώσι τα εκπαιδευτικά ημών νομοσχέδια υπό της Βουλής. Προς τον πρωθυπουργόν κ. Θεοτόκην, όστις και τότε και μετά την λήξιν των εργασιών της βουλευτικής εκείνης συνόδου επέμενε να πείση ημάς ότι είμεθα πάντοτε ο υπό των πραγμάτων ενδεδειγμένος υπουργός Παιδείας απηγήσαμεν «Αρκετά κύριε πρόεδρε, εδοκίμασα ήδη την δόξαν του Υπουργού, τρις μέχρι τούδε γενόμενος τοιούτος. Τελευταίον άλλην φιλοδοξίαν δεν είχον ή να ίδω τα νομοσχέδια, άτινα μετά πολυετή και σύντονον μελέτην και εργασίαν είχον παρασκευάσει, ψηφιζόμενα υπό της Βουλής και γινόμενα νόμους του Κράτους. Αφού όμως, το γε νυν έχον είνε τούτον αδύνατον, μυριάκις προτιμότερον ευρίσκω να παραμείνων επί τινα χρόνον ιδιωτεύον...» Αθανάσιος Ευταξίας, *Το Υπουργείον Παιδείας πώς λειτουργεί την σήμερον*. (ανατύπωσης εκ της «Ακροπόλεως»), Αθήνα, εκ του τυπογραφείου Π.Δ. Σακελλαρίου, 1900, σ.41-42.

σχετικά άγνωστη στον ελλαδικό χώρο ενώ από ορισμένους κρίνεται ως τελείως περιττή.²⁰³

Η σύσταση της νέας έδρας της Παιδαγωγικής αποτελεί αίτημα κατ' αρχάς της Πολιτείας. Η Φιλοσοφική, δεν διαφωνεί για την ίδρυσή της, ωστόσο επισημαίνει πως η απόφαση για την ανάγκη ίδρυσης νέων εδρών και η επιλογή του επιστημονικού πεδίου στο οποίο θα ανήκουν αυτές θα έπρεπε να αναγνωριστεί ως αποκλειστικό δικαίωμά της. Δεν παύει να ζητάει από το υπουργείο τροποποίηση του νομοθετικού πλαισίου που ρυθμίζει το ζήτημα της ίδρυσης νέων εδρών, υπερασπιζόμενη την αυτοτέλειά της έναντι της διοίκησης. Στις παρατηρήσεις της, στις 29 Μαΐου 1896, επί του νομοσχεδίου για τον νέο οργανισμό του πανεπιστημίου που προετοιμάζει το Υπουργείο Παιδείας η Σχολή ζητεί να κατοχυρωθεί νομοθετικά το δικαίωμά της να αποφασίζει η ίδια και να προτείνει στο υπουργείο την ίδρυση νέας έδρας και να μην είναι δυνατή η ίδρυση της με Β.Δ. χωρίς την πρόταση της οικείας Σχολής.²⁰⁴

Όσον αφορά την έδρα της Παιδαγωγικής προτείνει τη θεωρητική αντιμετώπιση των ζητημάτων της νέας επιστήμης, και ζητά να ιδρυθεί έδρα «Παιδαγωγικής» και όχι «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής», ενώ ταυτόχρονα ζητά να παρθούν αποστάσεις από την εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και τα προβλήματα της πράξης απορρίπτοντας την πρακτική άσκηση των τελειοφοίτων της σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας.²⁰⁵

Τρία χρόνια μετά και ενώ έδρα Παιδαγωγικής δεν έχει συσταθεί ακόμα στο πανεπιστήμιο Αθηνών το Υπουργείο επανέρχεται. Ο Αθανάσιος Ευταξίας δηλαδή, ως υπουργός Παιδείας, με έγγραφό του προς την Πρυτανεία του Πανεπιστημίου στις 8 Μαΐου 1899 υπενθυμίζει στη Φιλοσοφική την ανάγκη να υπάρξει έδρα Παιδαγωγικής στο μοναδικό πανεπιστήμιο της χώρας. Για μια φορά ακόμα η αντιμετώπιση των μεγάλων προβλημάτων της Μέσης Εκπαίδευσης είναι ο κινητήριο μοχλός για την ανάδειξη της Παιδαγωγικής σε επιστήμη και την αυτονόμηση της στο ακαδημαϊκό πεδίο. Όπως επισημαίνει ο Ευταξίας οι καθηγητές της σχολής γνωρίζουν πολύ καλά τα προβλήματα της μέσης βαθμίδας, αφού ως επιθεωρητές των γυμνασίων του κράτους αποφαίνονται στις εκθέσεις τους ότι το κύριο αίτιο της κακής λειτουργίας των γυμνασίων της χώρας είναι η έλλειψη της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου. Γενικότερα, υπογραμμίζει ο υπουργός, ότι σε

²⁰³ «Νομίζω όμως ότι ο κ. Ζαγγογιάννης ανέγνωσε μα και εσπούδασε πολλά παιδαγωγικά και γνωρίζει πολλά και αν ήτο ανάγκη δια την έδραν της Παιδαγωγικής δεν θα ευρίσκामεν άλλον ικανόν δια την έδραν ταύτην αν ήτο ανάγκη να αποσπασθῆ αὐτή της Φιλοσοφίας...» και συνεχίζει τονίζοντας « Παρ' ημίν η Παιδαγωγική είνε νέον φυτόν ην μάλιστα τινές θεωροῦσιν ως εντελώς περιττήν...» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 8^{ος}, συνεδρία 18^{ης} Μαρτίου 1896, σ. 2-3.

²⁰⁴ « Μετά τούτο η σχολή κρίνει αναγκαίαν την προσθήκην άρθρου περί ιδρύσεως νέας έδρας ως εξής: Όταν η σχολή κρίνει αναγκαίαν την ίδρυσιν νέας έδρας προτείνει τούτο εις το υπουργείον, δια πλειοψηφίας των 2/3 του όλου αριθμού των καθηγητών αυτής, τη προτάση δε ταύτης ιδρύεται η προτεινόμενη έδρα δια Β. Διατάγματος.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 8^{ος}, συνεδρία 29^{ης} Μαΐου 1896, σ. 12. Η Φιλοσοφική με την ίδια ακριβώς θέση θα επανέλθει τέσσερα χρόνια αργότερα, στις 14 Ιανουαρίου 1900, όταν και πάλι θα ζητηθούν οι παρατηρήσεις της για το Σχέδιο του Οργανικού Νόμου του Πανεπιστημίου που πρότεινε το Υπουργείο. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 8^{ος}, συνεδρία 14^{ης} Ιανουαρίου 1900, σ. 143.

²⁰⁵ « Περί της έδρας της παιδαγωγικής η σχολή κρίνει άτοπον την προσθήκην της μεθοδολογίας και της πρακτικής ασκήσεως των διδακτόρων ήτις δε δύναται να υποταχθῆ εις την πανεπιστημιακήν διδασκαλίαν. Αν το υπουργείον θέλει να θεσπίση τοιαύτας (λέξη δυσανάγνωστη) το μέτρον τούτον θα είναι καθαρώς διοικητικόν. Αποφασίζει δε ότι δέον να συσταθῆ μόνον :έδρα της Παιδαγωγικής.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 8^{ος}, συνεδρία 29^{ης} Μαΐου 1896, σ. 12.

ευρωπαϊκό επίπεδο η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής μόρφωσης των λειτουργών της Μέσης θεωρείται ως το αίτιο για τα προβλήματα της και η προσπάθεια αναβάθμισής της σχετίζεται με τις κινήσεις που γίνονται για την βελτίωση της Παιδαγωγικής τους μόρφωσης.

Ο Ευταξίας αποδεικνύεται, όπως φαίνεται και από την αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου « Περί οργανισμού του πανεπιστημίου», που υπογράφει, καλός γνώστης των εξελίξεων στην εκπαίδευση των πιο προηγμένων ευρωπαϊκών κρατών. Επιθυμεί η Ελλάδα να ακολουθήσει τις εξελίξεις, να μην μείνει ουραγός.²⁰⁶ Θα προσθέσει ότι το υπουργείο επιθυμεί να προβεί στην πλήρωση της έδρας τάχιστα και ότι έχει πληροφορηθεί πως το Φιλολογικό τμήμα της Φιλοσοφικής σχολής έχει την αυτή γνώμη με το υπουργείο σε ό,τι αφορά στη σύσταση της έδρας της Παιδαγωγικής. Καλεί τη Σχολή να συνεδριάσει και να υποδείξει τον κατάλληλο καθηγητή για την έδρα της «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας». Όπως θα αποδειχθεί από τη συζήτηση που θα ακολουθήσει, η σχολή δεν έχει την ίδια γνώμη με τον υπουργό για τη νέα έδρα, τουλάχιστον όχι το σύνολο των καθηγητών της.

Ο Πανταζίδης εκφράζει τη γνώμη ότι η σχολή έχει ανάγκη από έδρα «Γενικής Παιδαγωγικής» και όχι από μια ειδική έδρα «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής» η οποία είναι ένας μικρός μόνο κλάδος της «Γενικής Παιδαγωγικής». Μαζί του συντάσσεται και ο Χρηστομάνος υποστηρίζοντας ότι το υπουργείο θα έπρεπε να απευθύνει στη σχολή ερώτημα για την πλήρωση έδρας «Γενικής Παιδαγωγικής» διότι αυτή θεωρεί αναγκαία η σχολή. Ο Χρήστος Παπαδόπουλος θα τονίσει πως δεν είναι δυνατόν να υπάρξει «Γυμνασιακή Παιδαγωγική» χωρισμένη από την διδασκαλία της «Γενικής Παιδαγωγικής» και ο καθηγητής της έδρας θα πρέπει κατ' αρχάς να διδάξει τις βάσεις της επιστήμης δηλ. να διδάξει «Γενική Παιδαγωγική». Ο Ευαγγελίδης συνοψίζει: « το ερώτημα του υπουργείου δεν είναι σύμφωνον προς την απόφασιν του τμήματος ην αναφέρει το έγγραφον, διότι η απόφασις είνε περί Παιδαγωγικής εν γένει εν ω ήδη ζητείται η ίδρυσις έδρας εφηρμοσμένης Παιδαγωγικής. Τις θα διδάξη τότε την Γενικήν Παιδαγωγικήν; Πρέπει λοιπόν να λυθεί το ζήτημα τούτο πρώτον».²⁰⁷

Ο Δ. Πατσόπουλος, καθηγητής της Ιστορίας των Μέσων Χρόνων, τονίζει ότι η σχολή έχει δικαίωμα αλλά και καθήκον να υποδείξει στο υπουργείο την πλάνη του και να ζητήσει την ίδρυση έδρας Γενικής Παιδαγωγικής. Χωρίς να είναι ριζική η διαφωνία τους το κέντρο βάρους της πολιτείας και της σχολής φαίνεται να διαφοροποιείται. Η Πολιτεία στην προσπάθειά της να μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό σύστημα και να μορφώσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ικανοποιηθούν πολιτικοί στόχοι για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και σύνδεση του σχολείου με την παραγωγική διαδικασία, ενδιαφέρεται κυρίως για την πράξη

²⁰⁶«Εν τοις εθνέσι τούτοις κατενόησας ότι τα πλημελλή έχοντα εν τη γυμνασιακή παιδεία πρέπει να αποδοθώσι κυρίως εις την έλλειψιν επαρκούς παιδαγωγικής μορφώσεως παρά τοις εν τοις γυμνασίοις διδασκάλους, δι ο και πυρετώδης δύνανται τις να είπη, γίνεται νυν εκεί φροντίς περί τελειότερου τούτων καταρτισμού από παιδαγωγικής και διδακτικής απόψεως. Τούτων ούτως εχόντων πρέπει και ημείς νυν κατά τον αυτόν τρόπον να φροντίσωμεν να άρωμεν το κύριον αίτιον της νοσηράς καταστάσεως της παρ' ημίν γυμνασιακής παιδείας, να φροντίσωμεν δηλαδή και ημείς περί τελειότερου παιδαγωγικού καταρτισμού των λειτουργών ταύτης. Τούτο δε δυνατόν είναι μόνον δια της πληρώσεως της έδρας ειδικού καθηγητού της γυμνασιακής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας». ΠΣΦΣΠΑ, τ. 8^{ος}, συνεδρία 12^{ης} Μαΐου 1899, σελ. 115.

²⁰⁷ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 8^{ος}, συνεδρία 12^{ης} Μαΐου 1899, σ. 123.

της εκπαίδευσης και προς τα εκεί προσανατολισμένη επιθυμεί και τη νέα επιστήμη. Η Σχολή ενδιαφέρεται να θεμελιώσει την Παιδαγωγική ως επιστήμη πάνω στη βάση θεμελιωδών αρχών. Οι αρχές που θα εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να εξαχθούν από νόμους γενικότερου κύρους τέτοιους που μόνον μια παιδαγωγική θεωρία μπορεί να παράγει. Στο κέντρο του ενδιαφέροντός της είναι κυρίως η Παιδαγωγική θεωρία η οποία θα καθοδηγήσει την πράξη. Αντιλαμβάνεται δηλαδή η Σχολή την Παιδαγωγική ως Φιλοσοφική- Κανονιστική Παιδαγωγική, όπου το δέον γενέσθαι της παιδαγωγικής πράξης θα προκύπτει από την εφαρμογή γενικών νόμων και αρχών, χωρίς διαμεσολάβηση, χωρίς ιδιαίτερη μελέτη των συνθηκών εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών και των προβλημάτων που ανακύπτουν στην πράξη.

Ωστόσο με βάση το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του Πανεπιστημίου η Σχολή δεν έχει δικαίωμα να αποφασίσει για το αντικείμενο της νέας έδρας όπως θα επισημάνει ο κοσμήτορας στους διαμαρτυρούμενους καθηγητές.²⁰⁸ Μπορούν να εκλέξουν μόνο τον κατάλληλο για να καταλάβει την έδρα μεταξύ των υποψηφίων που υπέβαλαν αίτημα προς τη Σχολή.

Η εκλογή του πρώτου καθηγητή Παιδαγωγικής.

Οι υποψήφιοι για την έδρα της Παιδαγωγικής ήταν δύο, ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης και ο Παναγιώτης Οικονόμου. Εισηγητής εκ μέρους της σχολής είχε οριστεί ο Ι. Πανταζίδης. Ο Ζαγγογιάννης ήταν ήδη υφηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από την 19^η Μαρτίου 1896, όταν η σχολή τον δέχθηκε παμψηφεί. Ο Π. Οικονόμου ήταν, στην συγκεκριμένη χρονική στιγμή, διευθυντής του διδασκαλείου της Αθήνας.

Οι υποψήφιοι είχαν σπουδάσει και οι δύο με υποτροφία στη Γερμανία Παιδαγωγικά και είχαν εκδώσει βιβλία και μελέτες. Ο εισηγητής δεν βρήκε κανέναν από τους δύο κατάλληλο για την θέση του καθηγητή της νέας έδρας. Ο Π. Οικονόμου, αν και είχε σπουδέσει στα Παιδαγωγικά είχε το μειονέκτημα, σύμφωνα με τον εισηγητή, να μην είναι φιλόλογος και να μην κατέχει την κλασική Παιδεία²⁰⁹.

²⁰⁸ Σύμφωνα με τον αρχικό προσωρινό κανονισμό λειτουργίας του πανεπιστημίου ο αριθμός των εδρών κάθε σχολής θα καθοριζόταν αργότερα με ξεχωριστές διατάξεις. Ωστόσο μέχρι το 1889 δεν είχε οριστεί ρητώς αλλά καθοριζόταν ανάλογα με τον ετήσιο προϋπολογισμό του κράτους. Το 1893 (ν. ΒΡΠΠ' /24/2/1893, ΦΕΚ 44) ορίζεται ο αριθμός των εδρών σε 24 για τη Φιλοσοφική. Το 1895 (ν. ΒΤΜΖ' 26/8/1895, ΦΕΚ 35) ο νόμος επανακαθορίζει τον αριθμό των εδρών σε πενήντα επτά, όχι όμως και τις ονομασίες τους. Ορισμένος αριθμός εδρών θα υπάρξει με την ψήφιση του πρώτου Οργανισμού του Πανεπιστημίου το 1911, οπότε θα καθοριστούν με διατάγματα οι έδρες του Πανεπιστημίου και η ονομασία τους. Για τη Φιλοσοφική Σχολή πρόκειται για τα βασιλικά διατάγματα: (20 Ιουλίου 1911, ΦΕΚ 190) και (8 Μαρτίου 1912, ΦΕΚ 98). Οι καθηγητές διορίζονται και απολύονται από την κυβέρνηση μέχρι και το 1910. Από το 1882 και το 1883 καταργείται ο απ' ευθείας διορισμός από την κυβέρνηση και αναγνωρίζεται στις σχολές η αρμοδιότητα να εκλέγουν τους καθηγητές τους. Σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή η σχολή καλείται από το Υπουργείο να προτείνει, με αιτιολογημένη έκθεσή της τον κατάλληλο για την κατάληψη της έδρας. Ωστόσο κάθε ανάμιξη εξωπανεπιστημιακών παραγόντων στην εκλογή των καθηγητών θα καταργηθεί με τον Οργανισμό του 1911 οπότε η εκλογή καθηγητών θα είναι αποκλειστικά αρμοδιότητα και δικαίωμα της σχολής.

²⁰⁹ «...γνωρίζω και επείσθη ότι ο κ. Οικονόμου εσπούδασε παιδαγωγικά αλλά δεν ανέπτυξε την ικανότητα δια την θέσιν ην τώρα ζητεί [...] Δεν τον θεωρώ ικανόν εν γένει.» Στα μειονεκτήματα του είναι ότι δεν κατέχει «την κλασική παιδεία της Φιλοσοφίας». ΠΣΦΣΠΑ, τ. 8^{ος}, συνεδρία 24^η Μαΐου 1899, σ. 119.

Ο Δ. Ζαγγογιάννης αντίθετα ήταν διδάκτορας της Φιλολογίας και θεωρούνταν ότι είχε φιλοσοφική παιδεία. Ωστόσο και γι' αυτόν ο εισηγητής θα είναι αρνητικός. Έκρινε ότι ήταν ανώριμος ως επιστήμονας για την θέση του καθηγητή και ότι προσπαθούσε να μεταφέρει μηχανιστικά στην ελληνική πραγματικότητα παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές από το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές της.²¹⁰

Ο Πανταζίδης στη συνέχεια, εξέφρασε τη λύπη του διότι άνθρωποι ικανότατοι είτε δεν επιθυμούσαν να υποβάλλουν υποψηφιότητα, όπως ο Χαρίσιος Παπαμάρκου, είτε δεν είχαν εκδώσει συγγράμματα για να έχουν το δικαίωμα να διεκδικήσουν την έδρα. Πρότεινε στη σχολή να αναβάλει την απάντηση στο ερώτημα του Υπουργείου αφού κανείς από τους δύο υποψηφίους δεν ήταν κατάλληλος.

Οι υπόλοιποι καθηγητές ήταν ωστόσο επιεικέστεροι με την προτίμηση να κλίνει προς τον Δ. Ζαγγογιάννη. Ο Χ. Παπαδόπουλος βρήκε τον Π. Οικονόμου μεθοδικότατο, τόνισε ότι εφαρμόζει καλά τις αρχές του Ερβάρτου, ενώ δήλωσε ότι αγνοούσε εάν έχει κλασσική μόρφωση. Θεωρούσε πως ο Ζαγγογιάννης γνωρίζει παιδαγωγικά και τα συγγράμματα που έγραψε μετά την επιστροφή του από τη Γερμανία το αποδεικνύουν. Είχε σπουδάσει κοντά στον Stoy και στον Frick. Ειδικά ο τελευταίος διηύθυνε πολλά «παιδαγωγικά καταστήματα» και έδινε μεγίστη σημασία στην πρακτική εφαρμογή της Γυμνασιακής Παιδαγωγικής, «...διότι απεδείχθη ότι η θεωρητική μόρφωσις δεν αρκεί» για την παιδαγωγική κατάρτιση των λειτουργών της Μέσης. Κρίνοντας το έργο που πρόσφερε ο Ζαγγογιάννης στη σχολή ως υφηγητής ο Παπαδόπουλος θα πει: «Θα ήτο ευχής έργον αν γενόμενος υφηγητής εφήρμοζε και πρακτικώς τας γνώσεις του αλλά δεν ηδυνήθη». Παρά ταύτα πίστευε ότι μπορούσε να αποκτήσει την πείρα που του έλειπε για τη θέση του καθηγητή.

Είναι χαρακτηριστικό της εποχής πως όχι μόνο κανείς δεν αμφισβητεί την νεοερβαρτιανή Παιδαγωγική η οποία εκτείνεται ως την πράξη, αλλά αντιθέτως η σωστή εφαρμογή των ερβαρτιανών αρχών θεωρείται ως απόδειξη επιστημονικής επάρκειας για τον υποψήφιο της έδρας. Στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια κυριαρχούν ακόμα οι Ερβαρτιανοί και στην Ελλάδα η Παιδαγωγική συγκροτείται ως επιστήμη εντός του ακαδημαϊκού χώρου υπό την ισχυρή επίδραση της σκέψης του Γερμανού παιδαγωγού. Δεν είναι τυχαίο ότι και οι δύο υποψήφιοι για την έδρα έχουν διδαχθεί την επιστήμη τους κοντά στους μαθητές του Έρβαρτου.

Η σχολή δεν υιοθέτησε την πρόταση περί αναβολής απάντησης στο ερώτημα του υπουργού και στις 24 Μαΐου του 1899 πρότεινε τον Δ. Ζαγγογιάννη για τη θέση του πρώτου καθηγητή της έδρας της «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής». Επί συνόλου είκοσι (20) ψηφισάντων ο Ζαγγογιάννης απέσπασε δέκα πέντε θετικές ψήφους (15), ο Π. Οικονόμου δύο (2) και υπήρξαν και τρεις (3) λευκές ψήφοι.²¹¹

²¹⁰«...διότι το παιδαγωγικόν σύστημα όπερ εν Γερμανία λειτουργεί θαυμάσια εν Ελλάδι ήθελεν αποδειχθή ανωφελές, διότι δεν δύναται να ευδοκιμήση ενταύθα παν ότι, εν Γερμανία εφαρμόζεται όπου ο χαρακτήρ και τα ήθη είνε διάφορα των παρ' ημίν, πρέπει λοιπόν να γνωρίζη τις τι εκ των εκεί ευδοκιμησάντων δύναται να χρησιμοποιηθή ενταύθα, όπερ ο κ. Ζαγγογιάννης δεν απέδειξε μέχρι τούδε ότι το γνωρίζει. Είναι φιλολογικώς αρκετά μορφωμένος αλλά δια τη θέσιν ην ζητεί δεν είναι έτι ώριμος». Στο ίδιο, σ. 121.

²¹¹ Στο ίδιο, σ. 124.

Ζαγγογιάννης Δημήτριος (1860-1904)

Ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης καταγόταν από τη Λαμία και ήταν γιος στρατιωτικού γιατρού. Τελειώνοντας τις γυμνασιακές του σπουδές στην πόλη του, γράφτηκε το 1875, στο Φιλολογικό τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, από το οποίο αποφοίτησε το 1881.²¹² Την επόμενη χρονιά διορίστηκε καθηγητής στο νεοσύστατο Γυμνάσιο Λάρισας και υπηρέτησε σε αυτό τρία χρόνια. Στη συνέχεια πέτυχε κρατικής υποτροφίας, και μετέβη στη Γερμανία για να σπουδάσει την Παιδαγωγική. Κατά τα γραφόμενά του στη Γερμανία παρακολούθησε μαθήματα Θεωρητικής και Πρακτικής Παιδαγωγικής και ιδιαίτερα Γυμνασιακής Παιδαγωγικής.²¹³

Στα Πανεπιστήμια της Ιένας και της Halle, παρακολούθησε, μεταξύ άλλων, τις παραδόσεις των Stoy, Ekcstein, Liebmann, Wundt, Frick και πήρε μέρος στις Παιδαγωγικές ασκήσεις, που πραγματοποιούσαν στα φροντιστήρια τους ο Stoy και ο Frick. Ο τελευταίος διηύθυνε τότε, το γυμνασιακό φροντιστήριο, στο Franckesche Stifungen της Halle.

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα ο Ζαγγογιάννης, δίδαξε αρχικά ως καθηγητής μέσης εκπαίδευσης. Το 1891 διορίστηκε καθηγητής στο διδασκαλείο Θεσσαλίας και δύο χρόνια αργότερα -το 1893- διορίστηκε διευθυντής του. Απολύθηκε από τη θέση αυτή δύο χρόνια αργότερα -το καλοκαίρι του 1895- και το γεγονός αυτό απασχόλησε τη Βουλή στις συνεδριάσεις της στις 6 και 8 Μαρτίου του 1896.

Όπως ο ίδιος επισημαίνει, η εργασία του στα Διδασκαλεία δεν τον απομάκρυνε από την κύρια ασχολία του που ήταν η μελέτη των προβλημάτων της Μέσης Εκπαίδευσης.²¹⁴ Συνέταξε και δημοσίευσε μελέτες και πραγματείες για την αναμόρφωση της Μέσης Εκπαίδευσης, καθώς και παρατηρήσεις για εκπαιδευτικά νομοσχέδια που δημοσιεύονταν.²¹⁵

Το 1897, ο Αθανάσιος Ευταξίας, υπουργός των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως στην κυβέρνηση Δ. Ράλλη, ο οποίος γνώριζε την εργασία και τις απόψεις του Δ. Ζαγγογιάννη,²¹⁶ για τα ζητήματα της Ελληνικής εκπαίδευσης τον διόρισε τμηματάρχη της Μέσης Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας. Από αυτή τη θέση ο Ζαγγογιάννης εισηγήθηκε, σε επιτροπή ειδικών υπό την προεδρία του Α. Ευταξία, τη μεταρρύθμιση των διαταγμάτων που αφορούσαν στο πρόγραμμα μαθημάτων των ελληνικών σχολείων και των Γυμνασίων. Το νέο πρόγραμμα εκδόθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου 1897. Αναφερόμενος στο νέο πρόγραμμα ο Α. Ευταξίας θα τονίσει ότι αυτό θεωρήθηκε ακόμα και στη Γερμανία όπου έγινε γνωστό «... ως αφετηρία νέας σταδιοδρομίας της μέσης εκπαίδευσης εν Ελλάδι

²¹² Κατερέλου – Ζαπανιώτη, ό.π., σ. 20-22.

²¹³ «Ενταύθα ελθών ησχολήθην, ως ην εικός, εις την καθόλου ή θεωρητικήν Παιδαγωγικήν και τας επικουρικός αυτής επιστήμας, εκ της Πρακτικής Παιδαγωγικής ειδικώς παρηκολούθησα την γυμνασιακήν ...» Δ. Ζαγγογιάννη, *Λόγοι απολύσεως από της εν τω Πανεπιστημίω καθηγησίας*, εκ των καταστημάτων Ακροπόλεως, Αθήνα, 1901, σ. 86.

²¹⁴ Στο ίδιο, σ. 86.

²¹⁵ Ενδεικτικά αναφέρουμε: Δ. Ζαγγογιάννης, *Η μεταρρύθμιση των Γυμνασίων εν Γερμανία και τα εν ταύτην δι' ημάς διδάγματα*, Αθήνα, 1895, Δ. Ζαγγογιάννης, «Παρατηρήσεις εις το του έτους 1889 νομοσχέδιον της Μέσης Εκπαιδύσεως», *Αθηνά*, τ.Γ', 1891, σ. 39-94., Δ. Ζαγγογιάννης, «Βραχεία παρατηρήσεις εις το περί εκπαιδευτικού συμβουλίου νομοσχέδιον του 1894», *Αθηνά*, τ. ΣΤ', 1894, σ. 380-391.

²¹⁶ Ζαγγογιάννης, *Λόγοι απολύσεως*, ό.π., σ.87.

ακολουθούσης πιστώσ τα διδάγματα της σημερινής Παιδαγωγικής επιστήμης και πείρας.»²¹⁷

Το νέο πρόγραμμα προσπαθούσε, σύμφωνα με τον Α. Ευταξία, να επαναφέρει τη Μέση εκπαίδευση στον αρχικό της φιλολογικό ή ανθρωπιστικό προορισμό, παρέχοντας στη νεολαία όσο το δυνατόν πληρέστερη εγκύκλιο μόρφωση και ταυτόχρονα να καταστήσει τη μαθητιώσα νεολαία ικανή για περαιτέρω επιστημονικές σπουδές σε οποιοδήποτε επιστημονικό τομέα αλλά και κάθε κλάδο «αναγομένου εις θετικότερα στάδια». Ταυτόχρονα με το νέο πρόγραμμα, τα διατάγματα περί εξετάσεων που το συνόδευαν, έθεταν φραγμούς στην απρόσκοπτη προαγωγή των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη καθώς και από τη μέση βαθμίδα στην ανώτερη, γεγονός που συνέβαλλε, σύμφωνα με τον Ευταξία, στη βελτίωση του επιπέδου της Μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.²¹⁸

Λίγο μετά τη δημοσίευση των νέων διαταγμάτων, όμως, ο Ευταξίας παραιτήθηκε από υπουργός Παιδείας και ο Δ. Ζαγγογιάννης διορίστηκε γυμνασιάρχης στο Β' Γυμνάσιο Αθηνών. Ωστόσο, σύμφωνα με τα γραφόμενα του ίδιου του Ζαγγογιάννη και ο διάδοχος του Ευταξία στο Υπουργείο Παιδείας, Α. Παναγιωτόπουλος, βουλευτής Αιγιαλείας, συνέχισε να τον περιβάλλει με την εμπιστοσύνη του και του ζητήσε να επεξεργαστεί νομοσχέδιο για την Παιδαγωγική κατάρτιση των λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης. «Ο κ. Παναγιωτόπουλος δ' ανέθηκέ μοι και την εισήγησιν επί νομοσχεδίου περί Παιδαγωγικής μορφώσεως των λειτουργών της Μέσης Εκπαιδεύσεως, ό και συνεζητήθη τότε υπό επιτροπείας αποτελουμένης εκ καθηγητών του Πανεπιστημίου και εμού, τότε γυμνασιάρχου.»²¹⁹

Το αίτημα για παιδαγωγική κατάρτιση των λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης είχε ωριμάσει και έτσι όταν ο Α. Ευταξίας, επανήλθε στην ηγεσία του υπουργείου Παιδείας -τον Απρίλιο του 1899- ίδρυσε στην Φιλοσοφική σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών την πρώτη έδρα Παιδαγωγικής της χώρας. Στις 7 Ιουνίου 1899²²⁰ δημοσιεύεται ο διορισμός του Δ. Ζαγγογιάννη, ως πρώτου καθηγητή στην έδρα «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής» σύμφωνα με την πρόταση της Σχολής²²¹ και στις 23 Νοεμβρίου 1899 με Βασιλικό Διάταγμα ιδρύεται Παιδαγωγικό Φροντιστήριο.²²²

Το διδακτικό έργο του Δ. Ζαγγογιάννη

Ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης θα αναγορευτεί υφηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1895-1896.²²³ Για πρώτη φορά

²¹⁷ Ευταξίας, *Μεταρρύθμισις και ανόρθωσις, ό.π.*, σ.48.

²¹⁸ Στο ίδιο σ. 47, 48.

²¹⁹ Ζαγγογιάννης, *Λόγοι απολύσεως, ό.π.* σ.88.

²²⁰ «...δυνάμει του από 9 Απριλίου 1882 Β. διατάγματος και της υπ' αριθ. 43 από 24 Μαΐου ε.ε. προτάσεως της Φιλοσοφικής Σχολής προτάσει του αυτού Υπουργού,(σημ. δική μου εννοεί τον Ευταξία που αναφέρεται παραπάνω) διορίζεται καθηγητής της Γενικής και Γυμνασιακής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας εν τω Εθνικώ Πανεπιστημίω ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης υφηγητής.» ΦΕΚ 133, τχ. Γ', 7/6/1899, σ. 380.

²²¹ Κατερέλου – Ζαπανιώτη, *ό.π.*, σ. 71, καθώς και *Τα κατά την Πρωτανείαν Τιμιλέοντος Αργυροπούλου 1898-1899, ό.π.*, σ. 34.

²²² Β.Δ. «Περί ιδρύσεως παιδαγωγικού φροντιστηρίου προς πρακτικήν παιδαγωγικήν και διδακτικήν άσκησιν των υποψηφίων λειτουργών», ΦΕΚ 258, τχ. Α', 24/11/1899.

²²³ *Τα κατά την Πρωτανείαν Α.Δ.Κυριακού, ό.π.*, σ. 43.

ωστόσο, αναφέρεται στις διοικητικές επετηρίδες ότι θα διδάξει ως υφηγητής στο χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 1897-1898.

Το αν προσέφερε τελικά μαθήματα Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, επί δύο χρόνια από τη στιγμή που αναγορεύτηκε υφηγητής, δεν το γνωρίζουμε και δεν μπορούμε να το συμπεράνουμε από το αρχειακό υλικό που ελέγξαμε. Δεν ήταν όμως σπάνιο οι υφηγητές να μην προσφέρουν διδακτικό έργο μετά την εκλογή τους. Τουναντίον. Σύμφωνα με τον πρύτανη του ακαδημαϊκού έτους 1895-1896 Α. Κυριακού : «... παρατηρείται ότι ολίγοι των υφηγητών διδάσκουσι τακτικώς. Οι εξαιρέσεις αυτά είναι ολίγα. Οι άλλοι ή μόνον το πρώτον ότε διορίσθησαν εδίδαξαν επί τινά χρόνον, ή περιορίσθησαν μόνον εις το εναρκτήριο μάθημά των αρκεσθέντες εις το ότι απέκτησαν τον τίτλον του υφηγητού.»²²⁴

Τα ακαδημαϊκά έτη 1897-1898 (για το χειμερινό εξάμηνο) και 1898-1899 (για το χειμερινό και εαρινό εξάμηνο), αναγράφεται στις σχετικές επετηρίδες ότι θα διδάξει «Γενικήν Διδακτικήν μετ' εισαγωγής εις την Παιδαγωγικήν» χωρίς ωστόσο να αναγράφονται η ημέρα και οι ώρες που θα προσφέρεται το μάθημα. Από τον τίτλο του μαθήματος φαίνεται η βαρύτητα που αποδιδόταν στην Διδακτική. Σε μια σχολή όπου η Παιδαγωγική δεν είχε ακόμη, δική της έδρα το ενδιαφέρον του πρώτου υφηγητή της Παιδαγωγικής στρέφεται κατ' αρχάς στην διδασκαλία του μαθήματος της Γενικής Διδακτικής που θα μόρφωνε τους αυριανούς διδάσκοντες της μέσης. Ωστόσο ο Ζαγγογιάννης, παράλληλα με τη Διδακτική, αναφέρει ότι θα διδάξει και εισαγωγικές έννοιες της νέας επιστήμης της Παιδαγωγικής, αφού πιστεύει, όπως θα φανεί παρακάτω, ότι χωρίς τη μελέτη της Θεωρητικής Παιδαγωγικής η Διδακτική στερείται κάθε επιστημονικότητας. Άλλωστε πρέπει να ήταν ενήμερος και για τις απόψεις της σχολής σε σχέση με το αντικείμενο της έδρας. Παρά την αναγραφή του ονόματός του καθώς και του αντικειμένου της διδασκαλίας του στις επετηρίδες δεν γνωρίζουμε αν τελικά δίδαξε ως υφηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ή η συγκεκριμένη αναγραφή δεν αντιστοιχεί παρά σε δήλωση πρόθεσης που δεν υλοποιήθηκε ποτέ.²²⁵ Τις αμφιβολίες μας ενισχύει το γεγονός ότι ο πρύτανης του ακαδημ. έτους 1897-1898, έτος που ο Ζαγγογιάννης αναγράφεται στην επετηρίδα, θα αναφέρει τα ονόματα των 32 από τους 52 εγγεγραμμένους υφηγητές που τελικά προσέφεραν τις διδακτικές τους υπηρεσίες στο Πανεπιστήμιο και ο υφηγητής της Παιδαγωγικής δεν είναι ανάμεσά τους.²²⁶

Την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά 1899- 1900 ο Ζαγγογιάννης ως τακτικός καθηγητής πλέον της Φιλοσοφικής σχολής -κάτοχος της έδρας της «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής»- δίδαξε «Γενική Διδακτική» τρεις ώρες την εβδομάδα και στη συνέχεια προσέφερε το μάθημα της «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής». Στην έδρα είναι προσαρτημένο και Φροντιστήριο με καθηγητή τον ίδιο που ευθύς εξ' αρχής δεν περιορίζεται μόνο στις θεωρητικές παραδόσεις. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 1900-1901, ο Ζαγγογιάννης δίδαξε και στα δύο εξάμηνα, για τρεις ώρες την εβδομάδα, το μάθημα της Γυμνασιακής Παιδαγωγικής, ενώ υπήρχε και μία ώρα κάθε εβδομάδα φροντιστηριακής άσκησης.

²²⁴ Στο ίδιο, σ. 43.

²²⁵ «Φαίνεται ότι ο Ζαγγογιάννης περιλαμβάνεται σ' αυτή την κατηγορία των υφηγητών που ποτέ δεν δίδαξαν...» Αναστασία Κατερέλου – Ζαπανιώτη, ό.π., σ. 68.

²²⁶ *Ευθύνη πρυτανείας Σ. Μαγγίνα από 1 Σεπτεμβρίου 1897 μέχρι 31 Αυγούστου 1898 ήτοι τα κατά την πρυτανείαν αυτού πεπραγμένα μετά των κατά την παραλαβήν και την παράδοσιν αυτής εκφωνηθέντων λόγων*, εκ του τυπογραφείου των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου, Αθήνα, 1899, σ. 55.

Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο του Ζαγγογιάννη.

Σύμφωνα με το ιδρυτικό του διάταγμα το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο εδραζόταν σε δύο σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης -το Β΄ Γυμνάσιο Αθηνών και το Δ΄ Ελληνικό σχολείο- διευθυντής των οποίων ορίζονταν ο κάτοχος της έδρας της Παιδαγωγικής. Η παρακολούθηση του φροντιστηρίου ήταν υποχρεωτική για τους τριτοετείς φοιτητές όλων των τμημάτων της Φιλοσοφικής και της Θεολογικής σχολής, οι οποίοι επιθυμούσαν να υπηρετήσουν στη Μέση εκπαίδευση.

Ο Δ. Ζαγγογιάννης για το ακαδημαϊκό έτος 1899-1900, την μόνη χρονιά για την οποία έχουμε απολογισμό του φροντιστηρίου του, γνωρίζουμε ότι πραγματοποίησε υποδειγματικές διδασκαλίες σε διάφορα μαθήματα που διδάσκονταν σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, όπως όριζε το ιδρυτικό διάταγμα. Σκοπός των διδασκαλιών αυτών ήταν η πληρέστερη κατανόηση από τους φοιτητές του των θεωριών της Γενικής Διδακτικής. Οι φοιτητές, ωστόσο, δεν μπόρεσαν να ασκηθούν οι ίδιοι, πραγματοποιώντας δοκιμαστικές διδασκαλίες ή εκπονώντας εργασίες, γιατί σύμφωνα με τον απολογισμό του Ζαγγογιάννη, το σύντομο χρονικό διάστημα από την έναρξη της λειτουργίας του φροντιστηρίου δεν επέτρεψε να πραγματοποιηθούν όλες οι προβλεπόμενες ασκήσεις. Επιπροσθέτως, η θεωρητική διδασκαλία της Ειδικής Διδακτικής δεν είχε ολοκληρωθεί, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να μην διαθέτουν, σύμφωνα με τον καθηγητή, το απαιτούμενο θεωρητικό υπόβαθρο για την πραγματοποίηση μιας διδασκαλίας.

Η παραίτηση του Ευταξία από το Υπουργείο Παιδείας και η αντικατάστασή του το Μάιο του 1900 από τον Σπυρίδωνα Στάη, θα σημάνει ουσιαστικά την αρχή του τέλους των προσπαθειών στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο. Η αρχόμενη δυσπιστία μεταξύ του καθηγητή της έδρας και του Υπουργείου βρήκε μία πρώτη έκφραση στην υπονόμευση των προσπαθειών του Ζαγγογιάννη στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο από το Υπουργείο, με αποτέλεσμα αυτές να μην τελεσφορήσουν, σύμφωνα με όσα ο ίδιος κατήγγειλε.²²⁷

Οι απόψεις του για την Παιδαγωγική

Στην εναρκτήρια ομιλία του στις 9 Οκτωβρίου 1899, ως καθηγητής της νεοσύστατης έδρας της «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής», ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης θα θελήσει κατ' αρχάς να καταδείξει την ανάγκη ύπαρξης πανεπιστημιακής έδρας για την Παιδαγωγική μόρφωση των λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης. Τα πρώτα συγγράμματα που αναφέρονται στην Γυμνασιακή Παιδαγωγική, δεν ήταν, όπως υποστηρίζει, τίποτε άλλο παρά απλή συλλογή υποκειμενικών σκέψεων και ατομικών εμπειριών. Οι απόψεις και οι θεωρίες που σε αυτά στηρίζονταν δεν θεμελιώνονταν σε γενικές παιδαγωγικές αρχές. Ήταν «διδάγματα» που δεν παράγονταν από μια ενιαία παιδαγωγική θεωρία, από μια ενιαία αντίληψη του φαινομένου της Αγωγής, όπως αυτή που χαρακτηρίζει τη Φιλοσοφική Παιδαγωγική και κατά συνέπεια, το σύνολο των διδαγμάτων των προηγούμενων χρόνων, δεν το διέκρινε η ενότητα εντός ενός κοινού θεωρητικού πλαισίου, ούτε η αναγκαία εσωτερική συνοχή. Επιπροσθέτως, η Γυμνασιακή Παιδαγωγική των προηγούμενων χρόνων δε μελετούσε και δεν αντλούσε γνώσεις από την ιστορία

²²⁷ Ζαγγογιάννη, *Λόγοι απολύσεως*, ό.π., σ.114.

της Παιδαγωγικής. Μία τέτοια Παιδαγωγική δεν ήταν επιστημονική και δεν άξιζε να έχει έδρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.²²⁸

Δηλώνει στον εναρκτήριο λόγο του, ότι η Παιδαγωγική έχει γίνει στην εποχή του επιστήμη, υπό την επίδραση του Έρβαρτου. Την χαρακτηρίζει «Γενική ή Φιλοσοφική ή Θεωρητική Παιδαγωγική». Ο Έρβαρτος πρώτος, κατά τον Ζαγγογιάννη, μελέτησε επιστημονικά το φαινόμενο της αγωγής, θεμελιώνοντας τη «Γενική ή Φιλοσοφική ή Θεωρητική Παιδαγωγική» στη Φιλοσοφία και στη Ψυχολογία. Η Φιλοσοφία -και συγκεκριμένα η « Ηθική»- καθορίζει τους σκοπούς που πρέπει να υπηρετεί η αγωγή, ενώ η Ψυχολογία τα μέσα που πρέπει να χρησιμοποιήσει για να τους πετύχει. Ακολουθώντας τις απόψεις του Έρβαρτου ο Ζαγγογιάννης υποστηρίζει ότι σκοπός της Αγωγής, είναι η ολόπλευρη ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου, που ως αποτέλεσμα θα έχει η βούλησή του να στραφεί στην «Ηθικότητα», τη διαμόρφωση ηθικού χαρακτήρα.

Προσπαθώντας να προσδιορίσει την έννοια του ηθικού χαρακτήρα αναφέρεται στην καθημερινή ζωή, όπου η έκφραση «ένας άνθρωπος που διαθέτει χαρακτήρα» σημαίνει συνήθως έναν άνθρωπο που τον διακρίνει η σταθερότητα και η αρμονία ανάμεσα στη θέληση και στις πράξεις. Η αρμονία αυτή είναι δυνατή, αν το άτομο έχει υιοθετήσει ορισμένους γενικούς ηθικούς κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους πάντα προσπαθεί να ρυθμίζει τη βούληση και τη συμπεριφορά του. Το κάθε άτομο οφείλει να διατάξει τις ηθικές του αρχές σε μία κλίμακα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του ηθικού νόμου και τη συνείδησή του. Ο ηθικός χαρακτήρας είναι, σύμφωνα με τον Ζαγγογιάννη: « η ακολουθία των επί μέρους βουλήσεων και πράξεων ημών δι' υποταγής αυτών υπό ηθικής αρχάς ας η μεν ηθική διδάσκει ημάς, η δε θρησκεία και καθαγιάζει, τούτων δε πάλιν υπό την ανωτάτην πρακτικήν αρχήν του αεί πράττειν κατά τα κελεύσματα εκείνων.»²²⁹ Αποτελεί δε ο ηθικός χαρακτήρας η τελειότερη μορφή της ψυχικής ανάπτυξης του ατόμου. Ο ολοκληρωμένος ηθικός χαρακτήρας είναι ένα ιδεώδες προς το οποίο τείνει η αγωγή, αλλά δύσκολα μπορεί να το πετύχει στο χρόνο που αυτή διαρκεί, διότι η ολοκλήρωση του ηθικού χαρακτήρα απαιτεί από τον άνθρωπο να δρα εντός της κοινωνίας. Η πράξη διαμορφώνει το χαρακτήρα. Μέσα στην κοινωνία μέσω της συνεχούς και επαναλαμβανόμενης δράσης η βούληση του ανθρώπου ενισχύεται, η δύναμη των ηθικών του αρχών αυξάνει και ο ηθικός χαρακτήρας ολοκληρώνεται. Ωστόσο οι ηθικές αρχές πρέπει να διαμορφωθούν και τα θεμέλια του ηθικού χαρακτήρα πρέπει να τεθούν, τη χρονική περίοδο που ο άνθρωπος εξελίσσεται και ωριμάζει. Ο χρόνος αυτός είναι ο χρόνος της αγωγής.

Η αγωγή τοποθετεί στο κέντρο του ενδιαφέροντός της, το άτομο διότι ο άνθρωπος ως άτομο έχει απόλυτη, άπειρη και αιώνια αξία. Η αρχή της ατομικότητας, όπως αυτή ορίζεται από την «Ηθική», πρέπει να καθορίζει τον σκοπό της αγωγής. Ο Ζαγγογιάννης ασπάζεται και μεταφέρει την άποψη του Lorenz von Stein πως η αξία του ατόμου δεν εξαφανίζεται και δεν αναιρείται όταν ο άνθρωπος νοείται ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου. Η σχέση του ατόμου προς την κοινωνία είναι σχέση ισοτιμίας και το άτομο εκλαμβάνεται ως μικρόκοσμος ο

²²⁸ Δημήτριος Ζαγγογιάννης *Λόγος εισιτήριοις εις την Γυμνασιακήν Παιδαγωγικήν*, Αθηνά, τ. 12^{ος}, τχ.1,2, Αθήνα, τυπογραφείο των αφων Περρή, 1900, σ. 178.

²²⁹ Δημήτριος Ζαγγογιάννης, *Παιδαγωγούσα Διδασκαλία ήτοι Έννοια και ουσιωδέσταται ταύτης απαιτήσεις*, (Διατριβή επί υφηγεσία του μαθήματος της Παιδαγωγικής), τυπογραφείο της Εστίας, Αθήνα, 1896, σ. 22.

οποίος αντικατοπτρίζει τον μέγασκομο που αντιπροσωπεύει το κοινωνικό σύνολο.²³⁰

Η αρχή της ατομικότητας, εξεταζόμενη από την πλευρά όχι της Φιλοσοφίας αλλά της Ψυχολογίας θέτει την αγωγή σε ανθρωπολογική βάση, διότι, σύμφωνα με την Ψυχολογία, ο άνθρωπος γεννιέται διαθέτοντας έμφυτες τάσεις, κλίσεις και προδιαθέσεις, τις οποίες καμία εξωτερική επίδραση δεν είναι δυνατόν να απαλείψει. Τουναντίον, η αγωγή καλείται μάλλον να ενισχύσει και να εξελίξει τις έμφυτες κλίσεις του μαθητή. Οι προδιαθέσεις του κάθε ατόμου θέτουν και τα όρια εντός των οποίων συντελείται η πράξη της Αγωγής.²³¹

Η ατομικότητα, κατά τον Ζαγγογιάννη, διαμορφώνεται πάντα και σε σχέση με την εποχή στην οποία ο άνθρωπος ζει. Επικαλούμενος τον Έρβαρτο τονίζει ότι σύμφωνα με τον Γερμανό φιλόσοφο, τα διανοήματα και τα συναισθήματα των ανθρώπων, αντικατοπτρίζουν και επαναλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό, τις κοινώς αποδεκτές ιδέες και αξίες της κοινωνίας μέσα στην οποία οι άνθρωποι ζουν. Αυτές είναι πνευματικά αγαθά που κάθε λαός και κάθε γενιά παραλαμβάνει από τις προηγούμενες και οφείλει να τις διατηρήσει, να τις προαγάγει και να τις μεταδώσει στις επόμενες. Ο άνθρωπος είναι ιστορικό ον και ταυτόχρονα κοινωνικό, αφού από τη στιγμή της γέννησής του κιάλας ανήκει σε διάφορες κοινότητες, με τις οποίες βρίσκεται σε όλη τη ζωή του σε σχέση αλληλεπίδρασης, και αλληλεξάρτησης. Τα συμφέροντα της ατομικότητας και τα συμφέροντα της κοινωνίας είναι συνδεδεμένα. Έργο της αγωγής είναι να προετοιμάζει το άτομο ώστε να γίνει χρήσιμο μέλος στην κοινωνία, μεταδίδοντας στη νέα γενιά τα αγαθά του πολιτισμού και ταυτόχρονα διαμορφώνοντας τον χαρακτήρα του ατόμου έτσι, ώστε με την ελεύθερη βούληση του να συμμετέχει και να δρα εντός των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκει.

Η αγωγή έχει σύμφωνα με τον Ζαγγογιάννη και κοινωνική βάση. Αναφερόμενος λοιπόν, στο σκοπό της αγωγής, έτσι όπως τον ορίζει ο Γερμανός φιλόσοφος, ο Ζαγγογιάννης θεωρεί ότι τον χαρακτηρίζει μια μονομέρεια και εντοπίζει, το πρόβλημα της ερβαρτιανής παιδαγωγικής θεωρίας στο εξής: Ο Έρβαρτος εξετάζει το άτομο αυτό καθ' εαυτό, ως αυθύπαρκτη οντότητα, την οποία δεν εντάσσει στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Δεν εξετάζει τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο, με μικρότερες ή μεγαλύτερες κοινότητες, στις οποίες αυτό ανήκει ως ενεργό μέλος τους. Γι' αυτό ο σκοπός της αγωγής, όπως τον ορίζει ο Έρβαρτος, πρέπει να συμπληρωθεί και με την κοινωνική διάσταση της αγωγής.

Η Αγωγή -η «κυρίως αγωγή» ή «όλη αγωγή»- αποτελείται από δυο συνιστώσες. Την ιδίως αγωγή και τη διδασκαλία. Η «ιδίως αγωγή» αφορά στις μεθοδευμένες πράξεις του παιδαγωγού με τις οποίες επενεργεί στη βούληση του μαθητή του²³² Σκοπός της «ιδίως αγωγής», σύμφωνα με τον Ζαγγογιάννη είναι η μετατροπή της ηθικής γνώσης σε ηθική βούληση. Η γνώση μετατρέπεται σε βούληση μέσω της πράξης. Υποστηρίζει πως η αγωγή που παρέχεται στο σχολείο, οφείλει να σχεδιάζει και να κατευθύνει δράσεις με γνώμονα την απόκτηση ηθικής γνώσης, που θα βοηθήσουν το μαθητή να μορφώσει τον ηθικό χαρακτήρα του. Γι' αυτό η αγωγή στο σχολείο οφείλει να παρέχει συχνά αφορμή για δράση. Κατά

²³⁰ Στο ίδιο, σ. 27.

²³¹ Στο ίδιο, σ. 28.

²³² Στο ίδιο, σ. 9.

συνέπεια, σε αυτό το σημείο ,ο Ζαγγογιάννης υιοθετεί τις απόψεις του Έρβартου -που είναι και απόψεις του Διαφωτισμού- πως η γνώση ηθικοποιεί τον άνθρωπο.

Η άλλη συνιστώσα της Αγωγής , η διδασκαλία έχει ως έργο να διαμορφώσει την ηθική κρίση του μαθητή, την οποία καθορίζει και μέσω της οποίας εκδηλώνεται η γνώση που το κάθε άτομο διαθέτει για το τι είναι ηθικό και ενάρετο και τι όχι. Αναφερόμενος στο Σωκράτη και στον Αριστοτέλη, ο Ζαγγογιάννης υποστηρίζει ότι ο μεν πρώτος μας δίδαξε πως η αρετή είναι δυνατόν να διδαχθεί, και ο δεύτερος ότι είναι αποτέλεσμα ασκήσεως και «έθους». Κατά συνέπεια στόχος της διδασκαλίας είναι η διαμόρφωση της «ηθικότητας» του μαθητή.²³³ Αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί με την «παιδαγωγούσα διδασκαλία», όρο που πρώτος ο Έρβартος εισήγαγε. Ενδεικτικό της επίδρασης που ο μεγάλος αυτός φιλόσοφος και παιδαγωγός είχε στη σκέψη του Ζαγγογιάννη, είναι το ότι το θέμα της επί υφηγεσίας διατριβής του ,την οποία εκπόνησε το 1895, ήταν η «Παιδαγωγούσα Διδασκαλία».

Η διδασκαλία που μπορεί να χαρακτηριστεί παιδαγωγούσα, υποστηρίζει ο Ζαγγογιάννης, είναι αυτή η οποία επιδιώκει να αναπτύξει και να διαμορφώσει την ανθρώπινη προσωπικότητα στο σύνολό της λαμβάνοντας υπόψη και χρησιμοποιώντας όλες τις πνευματικές ικανότητες του ανθρώπου διαμορφώνοντας ταυτόχρονα τον «κύκλο των νοημάτων» του, έτσι ώστε η θέλησή του να στραφεί στην επίτευξη του τελικού σκοπού της αγωγής που είναι η ηθικότητα.²³⁴ Η «παιδαγωγούσα διδασκαλία» συνεπικουρείται από την «ιδίως αγωγή», δηλαδή από τις σκόπιμες και μεθοδευμένες επιδράσεις που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού, με σκοπό την επενέργεια στη βούληση του μαθητή. Η «ιδίως διδασκαλία» είναι κατά τον Ζαγγογιάννη αγωγή με την στενή έννοια του όρου.²³⁵ Η παιδαγωγούσα διδασκαλία, κατά τον ίδιο, δεν αποβλέπει μόνο στη διανοητική μόρφωση του ανθρώπου, δεν έχει ως αποκλειστικό σκοπό τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων και την επαγγελματική αποκατάσταση. Αποβλέπει κυρίως στη μόρφωση του συνόλου της προσωπικότητας του παιδιού· όχι μόνο στη διανοητική του μόρφωση. Προσπαθεί να επιδράσει και να διαμορφώσει κυρίως την ικανότητα του ανθρώπου για συν-αίσθηση και βούληση. Αυτές είναι οι ικανότητες από τις οποίες κρίνεται η αξία ή η απαξία του ατόμου και όχι η ποσότητα των γνώσεων που αυτό το τελευταίο αθροίζει. Ο Ζαγγογιάννης αναφέροντας αυτή την τελευταία θέση επικαλείται τον Καντ τονίζοντας ότι « ...υπό του Καντίου το πρώτον εξηνέχθη η γνώμη αυτή...»²³⁶

Παρ' ότι η επίδραση του Έρβартου είναι μεγάλη στη σκέψη του Ζαγγογιάννη, στέκει κριτικός απέναντί του και αναφέρεται συχνά στους νεότερους παιδαγωγούς στη Γερμανία, που αν και βαθύτατα επηρεασμένοι από τον Έρβартο αναθεωρούσαν ορισμένες από τις απόψεις του. Ο Ζαγγογιάννης αποδεικνύεται ότι παρακολουθούσε και ενημερωνόταν για όλες τις απόψεις και τις τάσεις της Παιδαγωγικής στη Γερμανία των χρόνων του. Αναφερόμενος στο σκοπό της αγωγής, έτσι όπως τον ορίζει ο Γερμανός φιλόσοφος, παρατηρεί ότι η θέση πως η απόκτηση γνώσεων είναι αποκλειστικά και μόνον μέσον για την επίτευξη του βασικού σκοπού της αγωγής, τη διαμόρφωση ηθικού χαρακτήρα, είναι μια

²³³ Στο ίδιο, σ. 24.

²³⁴ Στο ίδιο,σ. 8-9.

²³⁵ Στο ίδιο, σ. 15

²³⁶ Στο ίδιο.σ.9

υπερβολή, ένα απόηχο στο οποίο υπέπεσε η Ερβάρτιανή θεωρία προσπαθώντας να πολεμήσει τον «διδασκτικό υλισμό», ο οποίος κατά τον Ζαγγογιάννη οδηγεί στην Παιδαγωγική αμάθεια.²³⁷ «...η Παιδαγωγική του Ερβάρτου και κατ' ακολουθίαν και το διδασκτικόν αυτής μέρος δεν έχει τι κοινό προς σκοπούς και ελατήρια κείμενους πέραν του ατόμου, και παριστά ημίν το ύψιστον σημείον της ατομικής ιδεώδους εκδοχής της αγωγής.»²³⁸ Η ερβάρτιανή θεωρία της Αγωγής «... ει και καθ' εαυτήν ορθή ...» πρέπει να συμπληρωθεί και με τη θεώρηση του ατόμου ως κοινωνικού και ιστορικού, δρώντος υποκειμένου. Αναφέρεται στους συγχρόνους του παιδαγωγούς και ιδιαίτερα στους Willman και Rein, οι οποίοι εργαζόνταν, όπως υποστηρίζει, για να επεκτείνουν τον ορίζοντα της Παιδαγωγικής Επιστήμης εξετάζοντας το άτομο, όχι μόνον αυτό καθ' εαυτό αλλά και εντός του κοινωνικού πλαισίου. «...ως λέγει ο Willmann, η διδασκαλία και η αγωγή, παρά τον τελικόν σκοπόν όν αμφοτέραι έχουσι να δώσωσι τω ανθρώπω ποιάν τινα εσωτερικήν σύνταξιν (Verfassung), είνε πάντοτε συγχρόνως Ueberlieferung und Assimilation. (μτφ. δική μου: μετάδοση και αφομοίωση πολιτιστικών αγαθών)»²³⁹

Συμπληρώνοντας την κοινωνική διάσταση στον σκοπό της αγωγής ο Ζαγγογιάννης παρατηρεί ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων παύει να είναι πλέον αποκλειστικά μέσον για να επιτευχθεί ο σκοπός της αγωγής, η ηθικοποίηση του ατόμου, αλλά γίνεται και αυτή με τη σειρά της αυτοτελής σκοπός της αγωγής. Οι γνώσεις αποτελούν αγαθό ιστορικά δοσμένο, είναι η «ιερά των πατέρων κληρονομία», η οποία περνάει από την παλαιά στην καινούρια γενιά.²⁴⁰ Η τελευταία αυτή οφείλει να εμπλουτίσει, να αυξήσει, να ολοκληρώσει τις γνώσεις αυτές και να προαγάγει τον πολιτισμό στο σύνολό του. Κατά συνέπεια, επειδή η μετάδοση γνώσεων είναι κοινωνικά αναγκαία, γίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας και όχι αποκλειστικά σύμφωνα με τις επιλογές και τις επιθυμίες του ατόμου. Σύμφωνα με τον Ζαγγογιάννη υπάρχουν τρεις μεγάλες κατηγορίες στις οποίες μπορεί κανείς να κατατάξει τις ανθρώπινες γνώσεις δηλαδή στους τρεις μεγάλους κλάδους «των πραγματικών καλουμένων μαθήσεων»: α) τη «φυσιогνωσία», β) τη «γνώση του ανθρώπινου βίου» κατά το παρόν όσο και κατά το παρελθόν και γ) τη «Θρησκεία».

Ο Ζαγγογιάννης χωρίζει τα σχολεία σε «παιδαγωγούντα» και σε ειδικές ή επαγγελματικές σχολές. Ο χωρισμός αυτός αντιστοιχεί στα δύο είδη διδασκαλίας που κατά την άποψή του υπάρχουν. Στις ειδικές επαγγελματικές σχολές ο σκοπός της διδασκαλίας επικεντρώνεται στην απόκτηση θετικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα διαμορφώσουν στο μαθητή την ικανότητα εξάσκησης του επαγγέλματος που έχει διαλέξει. Από τους τρεις μεγάλους κλάδους των μαθήσεων που πρέπει να περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ενός παιδαγωγούντος σχολείου, είναι δυνατόν σε αυτά τα σχολεία να διδάσκεται μόνο ο ένας ή να διδάσκονται αποσπασματικά, με λίγα μόνο μαθήματα ανάλογα με τις απαιτήσεις του προγράμματός τους, και οι τρεις.

²³⁷ Στο ίδιο, σ.33.

²³⁸ Στο ίδιο, σ.10.

²³⁹ Στο ίδιο, σ.10

²⁴⁰ Θέση που παραπέμπει στον Schleiermacher, σύμφωνα με τον οποίον η αγωγή είναι η μετάδοση της παράδοσης της παλιάς προς την νεότερη γενιά, η οποία και την αναπτύσσει και την εξελίσσει περαιτέρω προς το καλύτερο. Αγωγή είναι η ενίσχυση αυτής της διαδικασίας που αφ'εαυτού της συντελείται στη ζωή.

Όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας και αυτή καθορίζεται από την ανάγκη απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων για την εξάσκηση του επαγγέλματος για το οποίο οι σχολές αυτές προετοιμάζουν τους μαθητές τους. Τόσο η διδακτέα ύλη όσο και η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέγεται, υποτάσσονται στην ανάγκη εκπαίδευσης επαγγελματιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αγωγή, ως σκόπιμη και μεθοδευμένη Παιδαγωγική επίδραση που αποσκοπεί στην μόρφωση της βούλησης του μαθητή, να μην αποτελεί το κύριο έργο αυτών των σχολείων. Αν όμως η αγωγή δεν είναι ο κύριος σκοπός των σχολών αυτών δεν πρέπει να ισχυριζόμαστε ότι στερούνται οποιασδήποτε Παιδαγωγικής δύναμης. Η διδασκόμενη ύλη, αν και όχι στο σύνολό της, τουλάχιστον σε επιμέρους τμήματά της είναι δυνατόν να έχει όντως Παιδαγωγική επίδραση επί των μαθητευόμενων, ενώ και η προσωπικότητα των διδασκόντων ασκεί παιδαγωγική επίδραση σε αυτούς. Επιπροσθέτως, ο σκοπός της εκπαίδευσης στα επαγγελματικά σχολεία είναι άμεσα αντιληπτός και η χρησιμότητα των διδασκόμενων μαθημάτων στην μελλοντική ζωή του μαθητή προφανής, γεγονός που είναι δυνατόν να αποτελέσει παράγοντα ανάπτυξης της υπευθυνότητας τους και γενικότερα της ηθικής πλευράς της προσωπικότητάς τους.²⁴¹

Η διδακτική εργασία στα σχολεία αυτά είχε τα αποτελέσματα που ακολουθούν κάθε σοβαρή και οργανωμένη εργασία: την ενίσχυση της βούλησης των μαθητών και την εκμάθηση της πιστής εκπλήρωσης των καθηκόντων που τους ανατίθενται. Αυτά είναι αποτελέσματα που προέρχονται από τις παιδαγωγικές επιδράσεις που τελικά ασκούνται στα ειδικά σχολεία. Ασκούνται όμως εμμέσως, ανοργάνωτα και ασυντόνιστα. Τα παιδαγωγικά αποτελέσματα δεν είναι ο κύριος σκοπός αυτών των σχολείων. Είναι ευπρόσδεκτα επακόλουθα της επιδίωξης του κύριου σκοπού τους δηλαδή της επαγγελματικής κατάρτισης.

Στις «παιδαγωγούσες» σχολές αντιθέτως τα πάντα οδηγούν, με προσχεδιασμένο τρόπο, στην επίτευξη του κύριου σκοπού των σχολείων αυτών που είναι να καταστήσουν τους μαθητές τους ηθικές προσωπικότητες.²⁴² Η διδακτέα ύλη εκλέγεται με κριτήριο την καλλιέργεια όλων των εκφάνσεων της προσωπικότητας δια μέσου της ιδιαίτερης μορφωτικής δύναμης που ο κάθε γνωστικός κλάδος διαθέτει, χωρίς να παραβλέπεται η αρμονική και υγιής ανάπτυξη του σώματος, που αποτελεί προϋπόθεση της ολόπλευρης ψυχικής ανάπτυξης. Στο αναλυτικό πρόγραμμα τους υπερτερούν οι κλάδοι, που είναι «φορείς του ηθικού και θρησκευτικού φρονήματος». Η μέθοδος διδασκαλίας, η συμπεριφορά των διδασκόντων στους διδασκόμενους, ακόμα και οι άδηλοι ή λανθάνοντες παράγοντες της αγωγής όλα συνεργάζονται για την επίτευξη του κύριου σκοπού αυτών των σχολείων: την αγωγή.²⁴³

Τα σχολεία αυτά, παρέχουν γενική μόρφωση. Ενδιαφέρονται να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών και να τους προσφέρουν μια όσο το δυνατόν πιο πολύπλευρη και περιεκτική θεώρηση του κόσμου. Είναι σωστό, υποστηρίζει ο Ζαγγογιάννης, να ονομάζονται γενικές ή προπαρασκευαστικές σχολές. Δεν προσφέρουν οι ίδιες ειδικές επαγγελματικές γνώσεις, αλλά προετοιμάζουν τους μαθητές για την εισαγωγή τους στα επαγγελματικά σχολεία που θα τους προσφέρουν περισσότερο εξειδικευμένες γνώσεις. Ωστόσο, τονίζει πως

²⁴¹ Στο ίδιο, σ. 14

²⁴² Στο ίδιο, σ.14.

²⁴³ Στο ίδιο σ. 15. Ο Ζαγγογιάννης αναφέρεται σε άδηλους ή λανθάνοντες παράγοντες της αγωγής χωρίς ωστόσο να διευκρινίζει ποιους εννοεί και πώς αυτοί επιδρούν στο παιδί.

τα σχολεία που παρέχουν γενική μόρφωση δεν είναι δυνατόν να είναι αποκομμένα από την κοινωνία και τις απαιτήσεις της. Ο άνθρωπος ηθικοποιείται εντός της κοινωνίας. Ο ανώτατος σκοπός της αγωγής, η σχεδιασμένη και μεθοδευμένη ηθική διαμόρφωση του ανθρώπου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί εκτός κοινωνικού πλαισίου, ο άνθρωπος διαπλάθεται στη συναναστροφή του με τους άλλους και χωρίς τις ανθρώπινες σχέσεις αποκλείεται να οδηγηθεί στην ολοκλήρωσή του. Σε αυτό το σημείο καταγράφει ξανά την διαφωνία του με την ερβαρτιανή παιδαγωγική. « Αλλ' όλως άσχετοι προς την κοινωνίαν και τον εν αυτή βίον και αι γενικά σχολαί και η εν αυταίς παρεχομένη διδασκαλία ούτε εν τη πράξει είνε, ούτε εν τη θεωρία πρέπει ούτω να θεωρώνται, ...εκ τοιαύτης δ' αρχής να εξάγονται επακολουθήματα, ως τούτο γίνεται συνήθως εν τη καθ' Έρβαρτον Παιδαγωγική και διδακτική, ήτις, ως λέγει ο Willmann, τους κοινωνικούς λόγους τους πείθοντας ημάς περί της ανάγκης της εν τοις γυμνασίοις σπουδής των κλασικών γλωσσών ουχί παιδαγωγικούς θεωρεί.»²⁴⁴

Ο σκοπός των παιδαγωγούντων σχολείων δεν πρέπει να καθορίζεται μόνο από τις πνευματικές ανάγκες του αναπτυσσόμενου ατόμου που αγωνίζεται με τη βοήθεια της αγωγής να διαπλάσσει τον ηθικό χαρακτήρα του, αλλά και από την ανάγκη του να συμμετέχει στην κοινωνία ως ενεργό μέλος της, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του πολιτισμού της εποχής του. Για να μπορέσει όμως να συμβάλει στην ανάπτυξη του πολιτισμού δεν αρκεί μόνο να θέλει. Πρέπει να διαθέτει και τις ικανότητες και τις δεξιότητες για να προσφέρει στη εκπολιτιστική προσπάθεια της εποχής του. Κατά συνέπεια τα παιδαγωγούντα σχολεία πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές τους και θετικές γνώσεις και δεξιότητες, ούτως ώστε να είναι ικανοί να μετατρέψουν τη θέληση τους για συμμετοχή στα κοινά σε ωφέλιμη για τον εαυτό τους και την κοινωνία δράση. Οι μαθητές τους οφείλουν να γνωρίζουν και να αφομοιώσουν τις γνώσεις, «τους πνευματικούς θησαυρούς» που οι άνθρωποι, διαχρονικά κατέκτησαν κατ' αρχάς για να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τον πολιτισμό μέσα στον οποίο ζουν. Υπογραμμίζεται εξάλλου ότι η γνώση του παρελθόντος επιτρέπει να προσεγγίσουμε το παρόν και να το ερμηνεύσουμε, διότι το παρόν στηρίζεται στις βαθμίδες του πολιτισμού που προηγήθηκαν. Ο Ζαγγογιάννης εννοεί την ιστορική εξέλιξη, όπως και οι ερβαρτιανοί, ως μια συνεχή, αδιάλειπτη και ανοδική πορεία από απλούστερες σε συνθετότερες και ανώτερες βαθμίδες του πολιτισμού.²⁴⁵ Το παιδί για να κατακτήσει και να κατανοήσει πλήρως τον πολιτισμό της εποχής του πρέπει με τη βοήθεια των παιδαγωγών να γνωρίσει και να αφομοιώσει τα επιτεύγματα όλων των βαθμίδων που προηγήθηκαν. Αυτή την άποψη σημειώνει ο Ζαγγογιάννης, αποδέχονται πλέον οι περισσότεροι, και τη συναντάμε ήδη στον Αριστοτέλη, ο οποίος συμβούλευε « ει δε τις εξ' αρχής τα πράγματα φυόμενα βλέψει, κάλλιστα αν ούτω θεωρήσει»²⁴⁶. Αποφεύγει ωστόσο ο ίδιος να λάβει θέση στο ερώτημα που είχε τεθεί από γερμανούς παιδαγωγούς και διανοούμενους της εποχής του, τους οποίους και αναφέρει,²⁴⁷ για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ανάπτυξη του κάθε ενός ατόμου ξεχωριστά και στην ανάπτυξη του λαού στον οποίον, το άτομο αυτό ανήκει. Αν δηλαδή η

²⁴⁴ Στο ίδιο σ. 16.

²⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 18.

²⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 18.

²⁴⁷ Στο ίδιο, σ. 19. Ο Ζαγγογιάννης αναφέρεται στους Ziller, Rein, Willman, ονομαστικά και σε συγκεκριμένα έργα τους που πραγματεύονται το θέμα.

ανάπτυξη των ατόμων είναι απόλυτη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των λαών και κατ' επέκταση και της ανθρωπότητας ή μόνον σχετική. Ο Ζαγγογιάννης δηλώνει ότι δεν κλίνει υπέρ της μιας ή της άλλης απάντησης και δεν προτίθεται να αναλύσει τα αποτελέσματα που θα είχε η υιοθέτηση κάθε μιας από τις δύο αυτές απόψεις στην πρακτική και τη θεωρία της διδακτικής των επιμέρους κλάδων. Αρκείται να τονίσει πως είναι απολύτως αναγκαία η αφομοίωση από τους μαθητές των πολιτιστικών αγαθών των προηγούμενων εποχών για να μπορέσουν να κατανοήσουν την εποχή τους αλλά και για έναν ακόμα σπουδαιότατο κατά τη γνώμη του λόγο. Στα πολιτιστικά αγαθά των προηγούμενων εποχών συμπεριλαμβάνονται και οι γνώσεις που ανακαλύφθηκαν κατά τη διάρκεια τους. Διευκρινίζει ότι δεν αναφέρεται σε καθαρά επαγγελματικές γνώσεις, εξειδικευμένες, τέτοιες που να οδηγούν κατευθείαν σε επαγγελματική αποκατάσταση, σαν αυτές που προσφέρουν οι ειδικές σχολές. Όταν υποστηρίζει πως οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν και «θετικές γνώσεις και δεξιότητας», αναφέρεται σε γνώσεις που θα καταστήσουν το μαθητή εμμέσως ικανό να ενταχθεί «στον πρακτικό βίο», θα του επιτρέψουν να γίνει ενεργό μέλος της κοινωνίας και να συμβάλλει με την σειρά του, μέσα από την εργασία του, στην ανάπτυξη του πολιτισμού.

Επανέρχεται, λοιπόν στην απαίτηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, στα παιδαγωγούντα σχολεία, να περιλαμβάνει και γνώσεις που θα επιτρέπουν στους μαθητές να ενταχθούν ως ενεργά μέλη στην κοινωνία. Αναμφίβολα, υποστηρίζει ο Ζαγγογιάννης, η αγωγή έχει ως τελικό και ανώτατο σκοπό της τη διαμόρφωση του ηθικού χαρακτήρα του μαθητή και όλες οι μεθοδευμένες, συντονισμένες και σκόπιμες ενέργειες του παιδαγωγού προς αυτό τον τελικό σκοπό πρέπει να κατατείνουν. Όμως, και σε αυτό το σημείο επικαλείται για μια φορά ακόμα τον Rein, μόνο μέσα στην κοινωνία, στην προσπάθεια του ατόμου για να συμβιώσει με τους άλλους, τελειοποιείται και ολοκληρώνεται ο ηθικός του χαρακτήρας. Η προσπάθεια διάπλασης του ηθικού χαρακτήρα του μαθητή περιλαμβάνει και την απαίτηση να γίνει ικανός για αυτενέργεια και συμμετοχή στις προσπάθειες που καταβάλλει ο λαός στον οποίο ανήκει, να προοδεύσει τόσο στον πνευματικό όσο και στον υλικό τομέα. Δεν αρκεί, υποστηρίζει ο Έλληνας παιδαγωγός, να εμφυσήσουμε στο μαθητή τον ενθουσιασμό για συμμετοχή στα κοινά και το σθένος για να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες του πρακτικού βίου, όπως υποστηρίζει ο Rein. Δεν αρκεί μόνο να θέλει πρέπει και να μπορεί, να είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του κοινωνικού βίου. Για να παρασκευάσουμε το μαθητή για την κοινωνία χρειάζεται να του μεταδώσουμε και θετικές γνώσεις και δεξιότητες. Κρίνει πως τα γενικά σχολεία της εποχής του δεν προετοιμάζουν επαρκώς τους μαθητές για την είσοδό τους στην κοινωνία. Την αγωγή που αντιμετωπίζει τον μαθητή ως μέλος της κοινωνίας ούτε η παιδαγωγική θεωρία αλλά ούτε και η παιδαγωγική πράξη αντιμετώπισαν με την ίδια σοβαρότητα με την οποία αντιμετώπισαν την αρχή της ατομικότητας. Όμως στα τέλη του 19^{ου} αιώνα κατά τον ίδιο, η Παιδαγωγική αρχίζει να αλλάζει για να συμβαδίσει με την πρόοδο που αυτή την εποχή συντελείται.²⁴⁸ Ο σκοπός της αγωγής, δεν μπορεί να παραβλέπει τις

²⁴⁸«Αλλά νυν ευτυχώς το κακόν τούτο της Παιδαγωγικής Θεωρίας κατενοήθη και η παιδαγωγική επιστήμη, άκρως τέως ατομιστική ούσα, νυν και αύτη ήρχισε να ακολουθή την πρόοδον των χρόνων ημών, οι εργάζονται προς υπερνίκησιν το μεν της ροπής προς την μονομερή θεραπείαν της

απαιτήσεις των καιρών για πρόοδο. Κατά συνέπεια προτείνει τον ακόλουθο ορισμό της Αγωγής: « η αγωγή σκοπεί τον άνθρωπον να καταστήσει ηθικήν προσωπικότητα, άμα δε να καταρτίσει αυτόν δια τας μεγάλας κοινότητας του βίου, εν αις κέκληται να δράση ,και δια της μεταδόσεως θετικών γνώσεων και δεξιοτήτων».²⁴⁹

Κριτική θεώρηση του έργου του

Ο Ζαγγογιάννης μαζί με τον Παπαμάρκο ,τον Οικονόμου και άλλους ανήκει στη γενιά που κατά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα θα θέσει τις πρώτες βάσεις της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα.

Με σπουδές στη Γερμανία είναι επηρεασμένος από την Ερβαρτιανή Παιδαγωγική και ακολουθεί την παράδοσή της σε ό,τι αφορά την θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης. Την στηρίζει δηλαδή σε δύο πυλώνες τη Φιλοσοφία για να καθορίσει τους σκοπούς της και τη Ψυχολογία για να καθορίσει τον τρόπο πραγματοποίησής τους. Η Παιδαγωγική του Ερβάρτου ως συνέχεια των θέσεων του Διαφωτισμού είναι Ατομική Παιδαγωγική. Ο Ζαγγογιάννης θέλησε να τονίσει και την κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της Παιδαγωγικής , έχοντας υπόψη του τον Willman. Ωστόσο, δεν αναφέρεται στην προσπάθεια του Willman, ο οποίος κατά τις πρώτες φάσεις της σταδιοδρομίας του θέλησε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική ως εμπειρική, ελεύθερη αξιολογήσεων, επιστήμη. Ίσως αυτό να συνέβη διότι στην εποχή που εμφανίζεται ο Ζαγγογιάννης, ο Willman έχει αναθεωρήσει εκ βάθρων τις απόψεις του για την επιστημονικότητα της Παιδαγωγικής. Ο Χρήστος Παπαδόπουλος, τον οποίον η Σχολή έχει ορίσει ως εισηγητή κατά την κρίση της επί υφηγεσίας διατριβής του Ζαγγογιάννη θα θεωρήσει ως εσφαλμένη την κριτική του στην Ερβαρτιανή θεωρία, αποτέλεσμα παρανοήσεων και ελλιπούς εμβάθυνσης στη θεωρία του Γερμανού παιδαγωγού.²⁵⁰ Ωστόσο ανεξάρτητα από τις ενστάσεις που υπήρξαν στη θεωρητική θεμελίωση των απόψεών του για την αγωγή, είναι βέβαιο ότι προβάλλοντας την κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της Παιδαγωγικής ο Ζαγγογιάννης εναρμονίζεται με την απαίτηση των ανερχόμενων αστικών στρωμάτων της εποχής του, για μια επιστήμη που θα συνέβαλλε με τις γνώσεις και το κύρος της στη μεταρρύθμιση του

διάνοιας(Intellektualismus), το δε της τάσεως προς την του ατόμου επικράτησιν (Individualismus).» Στο ίδιο, σ. 34.

²⁴⁹ Στο ίδιο.

²⁵⁰ « Η επί υφηγεσίαν διατριβή του Δ. Ζαγγογιάννη είχε ερανισμοί εκ των παιδαγωγικών συγγραφέων των περί τον Έρβαρτον οίς ασπάζεται τας θεωρίας του Ερβάρτου αλλά και εν οίς διαφωνεί προς αυτόν. Τινές δηλαδή των οπαδών του Έρβάρτου παρανοήσαντες αυτό εθεώρησαν την Παιδαγωγικήν αυτού ως μονομερή [...] επιχείρησαν να συμπληρώσωσι δήθεν αυτόν προσθέτοντες εις την δήθεν ατομικήν αρχήν αυτού ως συνάλληλον [...] ομοταγή αυτή εις την κοινωνικήν αρχήν. Τούτος δε επόμενος και ο κ. Ζαγγογιάννης επαναλαμβάνει τας αδικούς μομφάς αυτών κατά της Παιδαγωγικής του Ερβάρτου, ενώ εάν εμβάθυνε περισσότερο ου μόνον εις την παιδαγωγικήν αλλά και εις την Ηθικήν, την Ψυχολογίαν αυτού θα εύρισκεν ότι ούτος θέτων σκοπόν της αγωγής τη μόρφωσιν ηθικού χαρακτήρος δια της εξεγέρσεως πολυμερούς και ισορρόπου διαφέροντος περιέλαβεν παν ότι αποκτάται [...]δια την κοινωνίαν. Πλην τούτων θα εύρισκεν ότι ο Έρβαρτος ορίζων ούτω τον σκοπόν της αγωγής δεν προσκόληθη τυφλώς εις την δήθεν ατομικήν αρχήν αλλά ότι μετά συνειδήσεως [...]την λεγόμενην κοινωνικήν αρχήν ως θεμέλιον της Παιδαγωγικής ομοταγές της δήθεν ατομικής. Θα εύρισκε ότι είχε διαστροφή της αληθείας να γίνεται λόγος περί κοινωνικής και ιστορικής απομονώσεως παρ' Ερβάρτω .» ΠΣΦΣΠΑ , τ. 8^{ος} ,συνεδρία 18^{ης} Μαρτίου 1896 ,σ.1.

εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτό να καταστεί πιο λειτουργικό και αποτελεσματικό από την άποψη της εξυπηρέτησης κοινωνικών, οικονομικών και εθνικών στόχων.

Η απόλυσή του

Δύο περίπου χρόνια μετά τον διορισμό του στην έδρα της «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής -στις 28 Ιουλίου 1901- υπογράφηκε το διάταγμα της απόλυσης του από τη θέση του καθηγητή του πανεπιστημίου. Ο λόγος της απόλυσης του ήταν σύμφωνα με την υπουργική έκθεση η δημοσίευση άρθρου του Ζαγγογιάννη σε περιοδικό της Λειψίας τον Απρίλιο του 1900, στο οποίο πάντα κατά τον υπουργό ο καθηγητής της Παιδαγωγικής διέσυρε το εκπαιδευτικό και πολιτικό σύστημα της χώρας.

Επρόκειτο για μια πραγματεία περί της Μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η οποία είχε ζητηθεί στο Δ. Ζαγγογιάννη από τον W. Rein καθηγητή της Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο της Ιένας τότε, για να συμπεριληφθεί στο η' και τελευταίο τόμο του «Encyklopaedisches Handbook der Pedagogic» (Εγκυκλοπαιδικό Εγχειρίδιο της Παιδαγωγικής), ο οποίος θα ήταν αφιερωμένος στην εκπαίδευση των άλλων, πλην της Γερμανίας, «εκπολιτισμένων εθνών». Η έκδοση του συγκεκριμένου τόμου τελικώς αναβλήθηκε και ο Rein προτίμησε να δημοσιεύσει το άρθρο στο περιοδικό *Deutsche Zeitschrift fur ausländisches Unterrichtswesen* («Γερμανικό περιοδικό για τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών») τον Απρίλιο και τον Ιούλιο του 1901. Στο άρθρο αυτό, το οποίο ο ίδιος ο Ζαγγογιάννης μετέφρασε και δημοσίευσε στα ελληνικά στην προσπάθεια του να υπερασπιστεί τον εαυτό του, ο καθηγητής της Παιδαγωγικής κατακρίνει τον μονομερή προσανατολισμό των σπουδών στη Μ. Εκπαίδευση. Η πληθώρα των κλασικών Γυμνασίων, η έλλειψη πρακτικής κατεύθυνσης η οποία θα μπορούσε να συνδέσει τις σπουδές της Μέσης με τις ανάγκες της οικονομίας καθώς και η αδυναμία των ελληνικών σχολείων να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες της νέας κοινωνικής πραγματικότητας,²⁵¹ έχουν σύμφωνα με τον Ζαγγογιάννη ως αποτέλεσμα τον προσανατολισμό μεγάλου αριθμού μαθητών στις γυμνασιακές και συνακόλουθα στις πανεπιστημιακές σπουδές και την υπερπαραγωγή άνεργων επιστημόνων και υπαλλήλων.²⁵² Αναφερόμενος στην πολιτική πραγματικότητα της χώρας υποστηρίζει ότι η έλλειψη της μονιμότητας των δημοσίων λειτουργών και η χρησιμοποίηση του διορισμού ως ψηφοθηρικού μέσου από τον πολιτικό κόσμο, έχει ως αποτέλεσμα την επιδείνωση της κατάστασης στην ελληνική εκπαίδευση. Η ελπίδα ενός διορισμού από τον οικείο βουλευτή οδηγεί πολλούς νέους να συνεχίσουν σε ανώτερες σπουδές για τις οποίες δεν είναι ικανοί, ενώ ταυτόχρονα

²⁵¹ Το 1836 με Β.Δ., οργανώθηκε η Μέση Εκπαίδευση στην Ελλάδα και περιελάμβανε δύο βαθμίδες: τα ελληνικά σχολεία και τα Γυμνάσια. Υπήρχαν μονοτάξια διτάξια και τριτάξια ελληνικά σχολεία. Οι μαθητές εισάγονταν σε αυτά μετά το δημοτικό, έως το 1867 χωρίς εξετάσεις και στη συνέχεια με εξετάσεις. Ο νόμος όριζε ως σκοπό των Ελληνικών σχολείων: α) να προετοιμάζουν τους μαθητές για τον πρακτικό βίο β) να προετοιμάζουν όσους το επιθυμούσαν για το Γυμνάσιο. Διάταγμα «Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», άρθρ. 33, 34, 37, 38. ΦΕΚ 87, 31 Δεκεμβρίου, 1836.

²⁵² Ζαγγογιάννης *Λόγοι απόλυσεως, ό.π.*, σ. 32.

πολλοί λειτουργοί υπό το φόβο μιας απόλυσης υποκύπτουν σε πιέσεις βουλευτών και γίνονται εξαιρετικά επιεικείς απέναντί τους.²⁵³

Ο Σπυρίδων Στάης²⁵⁴ στην υπουργική έκθεση με την οποία αιτείται στο βασιλιά την απόλυση του, κατηγορεί τον Ζαγγογιάννη ότι στην πραγματεία του διαστρέφει την αλήθεια, συκοφαντεί και διασύρει τον πολιτικό και εκπαιδευτικό κόσμο. Η απόλυσή του θα σημάνει και την κατάργηση της έδρας της Παιδαγωγικής στο μοναδικό Πανεπιστήμιο της χώρας. Ο Ζαγγογιάννης θα υποστηρίξει πως η πραγματεία του ήταν η αφορμή που ζητούσε το υπουργείο για να τον απολύσει, αφού η έδρα της Παιδαγωγικής κρίθηκε περιττή από τον νέο υπουργό Παιδείας. «Ταύτα πάντα επικυροί η τελευταίον απροκαλύπτως εξανεχθείσα υπό του κ. Στάη γνώμη, ότι η έδρα της Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω είνε περιττή»²⁵⁵

Ο Ζαγγογιάννης θα καταγγείλει προσπάθειες υπονόμησης της έδρας από το υπουργείο και ματαίωσης του έργου που γίνονταν στο παιδαγωγικό φροντιστήριο. Οι εκπαιδευτικοί των δύο εκλεγμένων πρότυπων σχολείων για την πραγματοποίηση των υποδειγματικών και δοκιμαστικών διδασκαλιών, δηλ. του δ' ελληνικού σχολείου και του β' Γυμνασίου Αθηνών θα αντικατασταθούν. Ήταν προσωπικό που είχε διορίσει ο Ευταξίας, κατόπιν εισήγησης του Δ. Ζαγγογιάννη, κατάλληλα επιλεγμένο για να συμβάλλει στο έργο της έδρας. Οι αντικαταστάτες τους δεν ήταν προετοιμασμένοι για το έργο του παιδαγωγικού φροντιστηρίου. Επιπλέον θα αλλάξει και η σύνθεση και ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις.²⁵⁶ Σύμφωνα με τον Ζαγγογιάννη, ο πόλεμος κατά της έδρας θα λήξει με την κατάργησή της. Θεωρεί πως σκοπός της νέας ηγεσίας του υπουργείου είναι η κατάργηση όποιων μεταρρυθμιστικών μέτρων του Αθ. Ευταξία έχουν υλοποιηθεί, στα οποία ανήκε και η ίδρυση έδρας « Γυμνασιακής Παιδαγωγικής» στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τα νομοσχέδια Στάη ανατρέπουν όντως την εκπαιδευτική πολιτική του προκατόχου του και καθώς ένα από αυτά προέβλεπε την ίδρυση Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης για τη παιδαγωγική κατάρτιση των αποφοίτων της Φιλοσοφικής και των «προλυτών» της Θεολογικής, το αίτημα της θεσμοθέτησης και της νομιμοποίησης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης, τίθεται στο επίκεντρο των πολιτικοεκπαιδευτικών συγκρούσεων. Από τη μια μεριά βρίσκονται όσοι επιθυμούν την Παιδαγωγική ενταγμένη στο Πανεπιστήμιο, σε έναν δηλαδή, σχετικά ανεξάρτητο από την πολιτική εξουσία και αυτόνομο φορέα, και από την άλλη όσοι επιθυμούσαν μια ισχυρή πρόσδεσή της στα κέντρα εξουσίας υποστηρίζοντας τη λύση του Διδασκαλείου όπου καθοριστική θα ήταν ή επίδραση του Συμβουλίου Μέσης Εκπαίδευσης δηλαδή της κεντρικής εξουσίας.²⁵⁷

²⁵³ Στο ίδιο.

²⁵⁴ Σπυρίδων Στάης (1860-1931). Βουλευτής στο κόμμα του Γ. Θεοτόκη θα διαδεχτεί τον Αθανάσιο Ευταξία στο Υπουργείο Παιδείας (27-5- 1900), μετά την παραίτηση του τελευταίου. Θα διατελέσει κατ' επανάληψη υπουργός των κυβερνήσεων Γ. Θεοτόκη και Δ. Γούναρη. Ως υπουργός Παιδείας (1900, 1903, 1908) θα εκπονήσει σχέδιο για νέο Οργανισμό του Πανεπιστημίου, θα ιδρύσει την έδρα των Οικονομικών επιστημών, θα συντάξει το πρώτο νομοσχέδιο περί ίδρύσεως της Ακαδημίας Αθηνών και θα διορίσει την πρώτη ελληνίδα υφηγήτρια.

²⁵⁵ Ζαγγογιάννης, «Λόγοι απολύσεως», *ό.π.*, σ.114.

²⁵⁶ Στο ίδιο.

²⁵⁷ Χρ. Αντωνίου, «Η παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης (1899-1997) :Πανόραμα ιστορίας της Εκπαίδευσης όψεις και απόψεις, (επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης), τ. β', Gutenberg, Αθήνα, 2011, σ. 856.

Ο Δ. Ζαγγογιάννης θα καταγγείλει τα νομοσχέδια του Σπ. Στάη που προέβλεπαν τη δημιουργία Διδασκαλείου Μέσης εκπαίδευσης ²⁵⁸ως μέρος της προσπάθειας για την αποβολή της Παιδαγωγικής από τον ακαδημαϊκό χώρο και την υποβάθμιση της «...αντί Παιδαγωγικής διδασκαλίας εν τω Πανεπιστημίω, ιδρύετο εν Διδασκαλείον της Μ. Εκπαίδευσεως suis generis, μεθ' ενός δηλαδή Διευθυντού και άνευ άλλου προσωπικού.»²⁵⁹ Λίγους μήνες νωρίτερα ο ίδιος ο Αθ. Ευταξίας είχε επιτεθεί από του βήματος της Βουλής στα νομοσχέδια που ο αντικαταστάτης του κατέθεσε στη Βουλή στις 17 Νοεμβρίου 1900 καταγγέλλοντας ότι γίνεται προσπάθεια να ανατρέψουν τη μεταρρυθμιστική του προσπάθεια. Όσο για την παιδαγωγική μόρφωση των λειτουργών της Μέσης, όπως προβλεπόταν από τα νομοσχέδια Στάη θα τη χαρακτηρίσει παρωδία.²⁶⁰

Η προβλεπόμενη από τα νομοσχέδια ίδρυση του Διδασκαλείου υποστήριξε, θα είχε ως αποτέλεσμα να διαχωριστεί η παιδαγωγική μόρφωση των διδασκόντων της Μέσης από το Πανεπιστήμιο και την υπόλοιπη επιστημονική τους μόρφωση, γεγονός που χαρακτήρισε πρωτοφανές και ανήκουστο. Η διδασκαλία της Παιδαγωγικής στη Γερμανία, «...ήτις έχει την σήμερον την ηγεσίαν εν τοις τοιούτοις ζητήμασι...» ανήκει στο πανεπιστήμιο και αυτή πρέπει να είναι και η θέση της στην Ελλάδα τόσο όσον αφορά την θεωρητική διδασκαλία της όσο και τις πρακτικές ασκήσεις.

Οι εξελίξεις θα είναι διαφορετικές. Η έδρα της Παιδαγωγικής θα καταργηθεί τρία χρόνια σχεδόν μετά την ίδρυσή της και η Παιδαγωγική θα διδάσκεται και πάλι από την έδρα της Φιλοσοφίας του Χ. Παπαδόπουλου, ενώ το Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης θα ιδρυθεί τελικά δέκα χρόνια αργότερα με το Ν. ΓΨΗΨ του 1910 και θα αφορά στη μετεκπαίδευση των καθηγητών της Μέσης.

Στο πλαίσιο ευκαιριακών ενεργειών και ασυντόνιστων λύσεων για το πρόβλημα της παιδαγωγικής κατάρτισης των καθηγητών, κατά την περίοδο αυτή, θα μπορούσαν να ενταχθούν οι παιδαγωγικές ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν, επί υπουργίας Σπ. Στάη στην Αθήνα, τους καλοκαιρινούς μήνες των ετών 1900 και 1901. Το υπουργείο κάλεσε στην πρωτεύουσα τους ήδη υπηρετούντες ελληνοδιδασκάλους και καθηγητές για να παρακολουθήσουν, επί τρεις εβδομάδες παιδαγωγικά μαθήματα. Το πρόγραμμα περιλάμβανε κυρίως μαθήματα διδακτικής και υποδειγματικές διδασκαλίες. Την πρώτη χρονιά λειτούργησαν τρία τμήματα. Στο ένα δίδαξε ο Δ. Ζαγγογιάννης, ως καθηγητής της Παιδαγωγικής, στο δεύτερο ο Φ. Γεωργαντάς ως γενικός επιθεωρητής της Δημοτικής Εκπαίδευσης και στο τρίτο ο Χ. Παπαμάρκου ως διευθυντής του Διδασκαλείου της Αθήνας.²⁶¹ Ο Δ.

²⁵⁸ 17 Νοεμβρίου 1900 « περί Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαίδευσεως » άρθρα 1,2,3,: Αθανασίου Ευταξίου, *Τα νομοσχέδια του Υπουργείου Παιδείας*, Αθήνα, εκ του τυπ. Π.Δ. Σακελλαρίου, 1900, σ.28.

²⁵⁹ Ζαγγογιάννη Δ. « Λόγοι απολύσεως », *ό.π.*, σ.111.

²⁶⁰ « Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, τα φέροντα την υπογραφή του κ. Στάη ανατρέπουν άρδην τας βάσεις του προγράμματος εκείνου ουχ ήττον ή των κατ' αυτό συνταχθέντων εκπαιδευτικών ημών νομοσχεδίων. Αλλ' ανατρέπουν εν ταυτώ και παν ό,τι καλόν έχει να επιδείξη μέχρι τούδε η Δημοτική ημών Εκπαίδευσις ανατρέπουν τον αυτοτελή σκοπόν ταύτης καταργούσι τα Ελληνικά σχολεία επί ζημία ανυπολογίστω της Μ. εκπαιδύσεως και παρωδούσιν επί ταύτης τον θεσμόν του Εποπτικού Συμβουλίου και των Επιθεωρητών, προσέτι δε την Παιδαγωγικήν και διδακτικήν μόρφωσιν των λειτουργών αυτής...» Αθανάσιος Ευταξίας, *Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια*, *ό.π.*, σ.29.

²⁶¹ Δημήτρης Γ.Μωραΐτης, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα, τύποις εκδοτικής Μπλαζουδάκη, σ. 322-323.

Ζαγγογιάννης, μετά την απόλυσή του, επικρίνει τις ασκήσεις αυτές ως πρόχειρα προετοιμασμένες και ουσιαστικά αναποτελεσματικές.²⁶²

Ο πρώτος καθηγητής της Παιδαγωγικής στη χώρα, στην έκθεση-απολογία που συντάσσει για τους λόγους της απόλυσής του καταλήγει με μια έκκληση προς τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών. «Κατά το δόγμα του κ. Στάη το εκφερόμενον εν τω λιβέλλω τούτω, εφαρμοσθέν δε το πρώτον επ' εμού, επιστημονική ελευθερία και παρρησία, έτι δε ανεξαρτησία χαρακτήρος και ανθρωπισμός δεν είνε επιτετραμμένα εις τους καθηγητάς του πανεπιστημίου και δεν θα είνε δε πραγματικώς επιτετραμμένα, αν οι κ.κ. καθηγηταί αγογγύστως ανεχθώσιν το ράπισμα, όπερ, αμέσως κατ' εμού κατενεχθέν επί τοις γνωρίσμασιν εκείνοις του επιστήμονος εμμέσως κατηνέχθη κατ' αυτού του ανωτάτου ημών εκπαιδευτηρίου».²⁶³

Ωστόσο το πανεπιστήμιο δεν θα αντιδράσει. Στα πρακτικά των συνεδριάσεων της Φιλοσοφικής σχολής αναφέρεται στη συνεδρίαση της 12^{ης} Σεπτεμβρίου 1901 η απόλυση του ως εξής: «Μετά ταύτα ο κ. Κοσμήτωρ ανακοινεί τη σχολή το υπ' αριθμόν 13645/11446 έγγραφον του υπουργείου όπου γνωστοποιείται η απόλυσις του καθηγητού της Παιδαγωγικής κ. Δ. Ζαγγογιάννη». Κανένα σχόλιο, καμία συζήτηση και καμία διαμαρτυρία δεν θα ακολουθήσει την ανακοίνωση του κοσμήτορα. Η σχολή δεν θα διαμαρτυρηθεί για την κατάργηση της έδρας της Παιδαγωγικής· παρακολούθησε διστακτικά την ίδρυσή της θα μείνει σιωπηλή στην κατάργηση της. Θα χρειαστεί να περάσουν τρία χρόνια για να αναφερθεί σε συνεδρίαση των καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής η απόλυση Ζαγγογιάννη. Στις αρχές του 1904, κατά τη δεύτερη θητεία του Σπυρίδωνα Στάη στην ηγεσία του υπουργείου Παιδείας της κυβέρνησης Γ. Θεοτόκη, ζητείται από το Πανεπιστήμιο να υποδείξει τον αριθμό «των χηρευουσών εδρών» κατά σχολή, ώστε το υπουργείο να προχωρήσει στην πλήρωσή τους. Στη συνεδρίαση της Φιλοσοφικής, στις 12 Μαρτίου της ίδιας χρονιάς θα τεθεί το ζήτημα της κενής έδρας της Παιδαγωγικής. Ο τακτικός καθηγητής Σ. Βάσσης θα θέσει το θέμα της πλήρωσης της κενής έδρας της Παιδαγωγικής με τον αναδιορισμό του Ζαγγογιάννη. Τονίζοντας ότι απολύθηκε για λόγους που δεν είχαν σχέση με την επιστημονική του συγκρότηση και το διδακτικό του έργο, στοιχεία τα οποία ο καθηγητής της Λατινικής χαρακτηρίζει ως άριστα, προτείνει στη Σχολή να διαβιβάσει προς τον υπουργό την ευχή και παράκληση της να αποκατασταθεί ο παιδαγωγός στην έδρα του.²⁶⁴ Οι καθηγητές συμφωνούν με τους χαρακτηρισμούς του Σ. Βάσση για το έργο του Ζαγγογιάννη, δεν επιθυμούν ωστόσο να έρθουν σε προστριβές με το υπουργείο.²⁶⁵

Δίνοντας ίσως μία εξήγηση για την σιωπή της Σχολής κατά τα προηγούμενα χρόνια, ο Γ. Χατζιδάκις υποστηρίζει ότι οι πάντες περίμεναν να αποκατασταθεί σύντομα ο

²⁶² «Αι ασκήσεις αύται απέβησαν ούτως αληθής κωμωδία · οι μη προσελθόντες δ' εις αυτάς σχολάρχαι και ελληνοδιδάσκαλοι προσωρινώς απελύθησαν εκ της θέσεως των αυθερέτως (sic) όλως και άνευ νόμου...» Ζαγγογιάννης, *Λόγοι απολύσεως, ό.π.*, 103-104.

²⁶³ Στο ίδιο, σ. 117.

²⁶⁴ Σ. Βάσσης: «...όλοι έχωμεν υποχρέωσιν προς συνάδελφον επιτελέσαντα άριστα το έργον του να μεριμνήσωμεν προς επάνοδον αυτού μεταξύ ημών» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 8^{ος}, συνεδρία 12^{ης} Μαρτίου 1904, σελ.353.

²⁶⁵ Λάμπρος: «...διά της ψηφίσεως της προτάσεως του κ. Βάσση δημιουργείται δύσκολος θέσις και δια τον Υπουργόν και διά την Σχολήν αφού ο αυτός Υπουργός [...] είνε ο απολύσας τον καθηγητήν της Παιδαγωγικής. Αφού μάλιστα ως είνε γνωστόν το Υπουργείον [...] ήδη να λάβη μέτρα υπέρ της Παιδαγωγικής επιστήμης δια της ίδρυσης Παιδαγωγικού φροντιστηρίου.» Στο ίδιο, σ.352.

Ζαγγογιάννης στην έδρα της Παιδαγωγικής και προτείνει στη Φιλοσοφική, αφού έχουν περάσει πλέον τρία χρόνια, να υπενθυμίσει στο υπουργείο την ανάγκη πλήρωσης της κενής έδρας επισημαίνοντας ότι οι λόγοι για τους οποίους αυτή ιδρύθηκε εξακολουθούν να υφίστανται.²⁶⁶

Ο Βάσσης θα επιμείνει στην ανάγκη αποκατάστασης του Ζαγγογιάννη και θα θέσει την πρότασή του σε ψηφοφορία για να καταψηφιστεί με έντεκα (11) ψήφους κατά, έξι (6) υπέρ και δύο (2) λευκά. Αρνούμενη να στηρίξει τον Ζαγγογιάννη η Σχολή δεν αρνείται ταυτόχρονα και την ανάγκη ύπαρξης της έδρας που υπηρέτησε. Θα διαχωρίσει την έδρα από το πρόσωπο του καθηγητή της. Αμέσως μετά την απόρριψη της πρότασης Βάσσης: «...Η σχολή [...] παραδέχεται παμπνηφεί ότι θεωρεί ως σπουδαίαν έδραν μετά των λοιπών και την της Παιδαγωγικής». ²⁶⁷ Οι λόγοι άρνησης της Σχολής να υποστηρίξει τον Δ. Ζαγγογιάννη ίσως μπορούν να ανιχνευθούν σε μία φράση του Γ. Μιστριώτη καθηγητή της Ελληνικής Φιλολογίας πέντε χρόνια, αργότερα, κατά τη συζήτηση που ακολούθησε στη Φιλοσοφική την εξαγγελία του νομοσχεδίου «περί Παιδαγωγικής μορφώσεως των λειτουργών της μέσης εκπαίδευσως» που είχε υποβάλλει στη Βουλή ο υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Κυριακούλη Μαυρομιχάλη Παναγιώτης Ζαΐμης, στις 22 Οκτωβρίου 1909. Η Σχολή είχε απορρίψει εξ' ολοκλήρου τα νομοσχέδια διότι, όπως ανέφερε στο υπόμνημά της προς τη Βουλή, περιόριζαν κατά την άποψή της, τις ανθρωπιστικές σπουδές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση²⁶⁸, αφού προέβλεπαν την ίδρυση «πραγματικού» τμήματος παράλληλα με το φιλολογικό, για τις τρεις ανώτερες τάξεις του Λυκείου.²⁶⁹ Ο Γ. Μιστριώτης θα αναφέρει ως πιθανό συντάκτη των νομοσχεδίων, στο οποίο οι «πρακτικές» σπουδές αντιμετωπίζονταν ως ισότιμες με τις ανθρωπιστικές, τον Δ. Ζαγγογιάννη.²⁷⁰ Οι απόψεις του πρώην καθηγητή της Παιδαγωγικής ο οποίος από καθέδρας είχε αμφισβητήσει την απόλυτη κυριαρχία των ανθρωπιστικών σπουδών στο Γυμνάσιο και είχε ζητήσει να αντιμετωπιστούν οι θετικές γνώσεις και δεξιότητες όχι ως μέσο για την διαπαιδαγώγηση μιας ηθικής προσωπικότητας αλλά ως αυτοσκοπός της εκπαίδευσης, δεν συμβιβάζονταν με το πνεύμα της Σχολής. Η Φιλοσοφική αντιμετωπίζει την ανθρωπιστική Παιδεία, η οποία διδάσκεται μέσω της αρχαίας γλώσσας, ως εχέγγυο για την ενότητα του έθνους και ως όρο για την επίτευξη της ομοιογένειας των πληθυσμών που βρίσκονται εντός των συνόρων του έθνους-κράτους²⁷¹. Το διακύβευμα είναι υψηλό

²⁶⁶ Γ. Χατζιδάκις «...αι γυμνασιάρχαι και αι καθηγηταί λόγω γνώσεων ήσαν πολύ καλοί υστερούν όμως κατά πολύ λόγω παιδαγωγικής μεθόδου. Νομίζω λοιπόν ότι η Σχολή πρέπει να τονίση την ανάγκη της Παιδαγωγικής.» Στο ίδιο, σ.352.

²⁶⁷ Στο ίδιο, σ.354.

²⁶⁸ Λάμπρος Σπ., *Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου προς την Βουλήν περί των νομοσχεδίων Μέσης εκπαίδευσως*, Αθήνα, τυπογραφείον Εστία Μάϊσνερ και Καργαδούρη, 1909, σ.14.

²⁶⁹ Σιμενή Περσεφόνη, *Μεταρρύθμιση και αντίδραση*, Gutenberg, Αθήνα, 2008, σ.92.

²⁷⁰ Γεώργιος Μιστριώτης: «Εις τον υπουργόν είπεν ότι το νομοσχέδιον τούτο είναι επιζημιώτατον διά την ελληνικήν γλώσσαν ενώ ο κ. Παπαβασιλείου ηύρε τούτο τέλειον. Φαίνεται ότι τούτο είχε συνταχθεί υπό του μακαρίτου Ζαγγογιάννη. Εν αυτώ συγχέονται αι ανθρωπιστικά μετά των πρακτικών σπουδών, όπερ είναι επιζήμιον και ανεφάρμοστον. Αι πρακτικά σπουδαί πρέπει να γίνωνται εν άλλοις ιδρύμασιν.» ΠΣΦΣΠΑ, συνεδρίαση 6^{ης} Οκτωβου 1909, τ.9^{ος}, σ.146.

²⁷¹ «Εν γένει δε περί ζητημάτων ούτω σοβαρών, οίον το εκπαιδευτικόν και η επιδιωκομένη διά γενικωτέρας κατ' επίφασιν μορφώσεως ελάττωσις της ανθρωπιστικής παιδεύσεως και της γλωσσικής εμπειρίας, εφ' ων πρέπει να στηρίζεται η ενότης έθνους, ώφειλε να επιζητηθή η προσήκουσα (sic) συμμετοχή απάντων των περί της εθνικής παιδείας οπουδήποτε διαβιούντων Ελλήνων οι μόνον χάριν επιτεύξεως ενιαίας εν γένει ελληνικής παιδεύσεως, αλλά και διά

και η Σχολή δεν φαίνεται διατεθειμένη να υποστηρίξει έναν καθηγητή, ο οποίος διαφοροποιήθηκε από αυτήν σε ένα τόσο καίριο ζήτημα.

Η έδρα ιδρύεται στο πανεπιστήμιο Αθηνών κυρίως χάρη στην πολιτική βούληση της διοίκησης. Η εγκαθίδρυση της Παιδαγωγικής στον ακαδημαϊκό χώρο ως αυτόνομης και ανεξάρτητης επιστήμης αποσπασμένης από τη Φιλοσοφία ήταν σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της θέλησης του υπουργείου. Η ένταξή της στο Πανεπιστήμιο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της προσπάθειας για την πρώτη αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μιας μεταρρύθμισης που φιλοδόξησε να είναι ριζική και ενιαία από την κατώτατη μέχρι την ανώτατη βαθμίδα και θα μοιραστεί την τύχη της. Τα νομοσχέδια Ευταξία δε θα ψηφιστούν από τη βουλή και η έδρα της Παιδαγωγικής θα καταργηθεί με πολιτική απόφαση. Η τύχη της πρώτης έδρας και του πρώτου σε αυτήν διδάσκοντα καταδεικνύει τους στενούς δεσμούς που συνέδεαν την νέα επιστήμη και την πολιτική-διοικητική εξουσία καθώς και τις δυνατότητες και τα όρια αυτονομίας μιας επιστήμης που διακονεί ένα αντικείμενο τόσο πολύ περιβεβλημένο από εξουσία και επιφορτισμένο με μια σημαντική για την κοινωνία αποστολή, όπως είναι η εκπαίδευση.

γενικώτερους λόγους αναφερομένους στην εθνικήν ομογένειαν.» Σπ. Λάμπρος, *Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου προς την Βουλήν περί των νομοσχεδίων Μέσης Εκπαιδύσεως*, τυπογραφείον Εστία και Καργαδούρη, Αθήνα, 1909, σ. 10.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας μία δεκαετία περίπου μετά την απόλυση του Ζαγγογιάννη και την κατάργηση της θα ανασυσταθεί. Την κατέλαβε και την διατήρησε σχεδόν για τέσσερις δεκαετίες ο Ν. Εξαρχόπουλος. Πριν αναφερθούμε σε αυτόν, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε στην Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική που άρχισε στη Γερμανία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα καθώς και στην σύγχρονη με αυτήν προσπάθεια σημαντικών παιδαγωγών να θεμελιώσουν την Παιδαγωγική επιστημονικά ως εμπειρική επιστήμη επειδή στο πλαίσιο αυτό μπορεί να κατανοηθεί η Παιδαγωγική που αντιπροσώπευε ο Ν. Εξαρχόπουλος.

Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική

Η Παιδαγωγική του νέου σχολείου: ωθήσεις και συνιστώσες

Στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα άρχισε από το γερμανόφωνο χώρο μια ιδιαίτερα εύρωστη και εξαιρετικά πολύμορφη παιδαγωγική κίνηση, η οποία εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο και συνιστά διεθνές φαινόμενο. Με αίτημα την αλλαγή διαπαιδαγώγησης του παιδιού και των νέων μέσα και έξω από το σχολείο η κίνηση αυτή αποτέλεσε στο σύνολό της τη μεγάλη αντίθεση εναντίον του παιδαγωγικού πνεύματος της προηγούμενης εποχής. Ασκώντας σκληρή κριτική στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε το παλιό σχολείο ζητούσε να το αλλάξει κάτι που το πέτυχε σε μεγάλο βαθμό. Γι' αυτό και ονομάστηκε Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική ή Παιδαγωγική του Νέου σχολείου.²⁷²

Η κίνηση αυτή ήταν αποτέλεσμα διεργασιών και αλλαγών στην κοινωνία, την οικονομία, την επιστήμη, που οδήγησαν σε μια βασική τάση για κριτική στο θετικισμό και στον τρόπο ζωής.

Κοινωνικές, οικονομικές, δημογραφικές αλλαγές.

Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα σημειώνεται γοργή εκβιομηχάνιση των χωρών της Ευρώπης, η οποία εντάθηκε στις τελευταίες δεκαετίες του. Η βιομηχανική και τεχνολογική ανάπτυξη είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων τρόπων παραγωγής με ταυτόχρονη συγκέντρωση του πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα. Οι κοινωνικές σχέσεις μεταβάλλονται και αυτές γοργά. Ο 19^{ος} αιώνας έστρεψε τις δυνάμεις του στην κατάκτηση του υλικού κόσμου και σε μεγάλο βαθμό το πέτυχε. Οι εξωτερικές συνθήκες της ανθρώπινης ύπαρξης βελτιώθηκαν.

Στα επιτεύγματα ωστόσο του τεχνικού πολιτισμού αντιπαρατίθενται σοβαρά προβλήματα. Η ταχύρρυθμη αύξηση του αστικού και η μείωση του αγροτικού πληθυσμού, η εγκατάλειψη της επαρχίας είχαν ως αποτέλεσμα μεγάλες δημογραφικές αλλαγές που με τη σειρά τους επηρέασαν τους κοινωνικούς θεσμούς όπως π.χ. της οικογένειας, τις εργασιακές σχέσεις και γενικότερα τον τρόπο ζωής.²⁷³ Στα μεγάλα αστικά κέντρα εμφανίζεται το φαινόμενο της μαζικοποίησης της ανθρώπινης ύπαρξης, ενώ η ιλιγγιώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας συνοδεύεται

²⁷² Reble, ό.π. σ. 430.

²⁷³ Eric Hobsbawm, *Η εποχή του κεφαλαίου 1848-1875*, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1994, σ.296-298

από οικολογικά προβλήματα, μηχανοκρατία και μια αίσθηση μηχανοποίησης της καθημερινής ζωής. Το βιοτικό επίπεδο των εργατών ήταν συχνά χαμηλό οδηγώντας στρώματα του πληθυσμού στην εξαθλίωση.²⁷⁴

Η παλιά πίστη στην πρόοδο και στον ορθολογισμό, η θετικιστική αντίληψη που χαρακτήριζε το δεύτερο ήμισυ του 19^{ου} αιώνα και που είχε τις ρίζες της στο Διαφωτισμό δοκιμάζονται. Στο λυκαυγές του 20^{ου} αιώνα επιτίθεται στη νοησιарχία και τον μηχανιστικό τρόπο σκέψης.²⁷⁵ Η αντίδραση στη θετικιστική αντίληψη της ζωής εκφράζεται με τη λεγόμενη κριτική του πολιτισμού.

Η Κριτική του πολιτισμού

Ο Ορθολογισμός δίνει έμφαση στην δυνατότητα της λογικής ικανότητας του ανθρώπου να συλλαμβάνει ουσιώδεις αλήθειες με ή χωρίς τη διαμεσολάβηση των αισθήσεων. Η επιστημονική γνώση θεωρείται ως γνωστική διαδικασία και η ορθολογικά προσανατολισμένη εκπαίδευση θεωρούσε ως σκοπό του σχολείου την καλλιέργεια της νόησης και μέσω αυτής την απόκτηση έγκυρης γνώσης. Η κριτική που ασκήθηκε υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος πρέπει να αντιμετωπιστεί ως όλο. Η έμφαση στη νόηση μορφώνει τον άνθρωπο μονομερώς. Η ανθρώπινη φύση διαθέτει ισχυρά αντιορθολογικά στοιχεία τα οποία δεν πρέπει να αγνοούνται. Οι ψυχικές διαθέσεις αποτελούν πηγή έμπνευσης και δημιουργίας για τον άνθρωπο.

Στην επιστημονική σκέψη των αρχών του 20^{ου} ξεπερνιέται τώρα για πρώτη φορά η μηχανιστική σκέψη και εμφανίζονται θεωρίες²⁷⁶ που προσπαθούν να συλλάβουν την οργανική και ψυχική ζωή ως ολότητες με την βοήθεια εννοιών του όλου όπως είναι η δομή. Στις φυσικές επιστήμες που αποτελούσαν το πρότυπο της μηχανιστικής ερμηνείας του κόσμου, εμφανίζονται θεωρίες που εκφράζουν μια βαθιά διαφοροποίηση στον μέχρι τότε τρόπο σκέψης και τις επαναφέρουν σε στενότερη επαφή με τη φιλοσοφία. Στην ψυχολογία η έρευνα προχωρά πέρα από τα ερεθίσματα και τις παραστάσεις στη μελέτη του ανορθολογικού παράγοντα που μόλις ανακαλύφθηκε, του ασυνείδητου. Κριτική ασκήθηκε και στη διδασκαλία των μαθημάτων που στηρίζονται στην επιστήμη. Υποστηρίχθηκε ότι η επιστήμη, όπως διαμορφώθηκε από το Διαφωτισμό, στηρίζεται στη συστηματοποίηση και την αφαίρεση. Είναι θεωρία. Μορφώνει τον λόγιο άνθρωπο, ο οποίος κατέχει θεωρητικές γνώσεις αλλά δεν μπορεί να τις συνδυάσει με τη ζωή και τις ανάγκες της, τον χαρακτηρίζει η απρόσωπη λογική και παραμένει ψυχρός και αδιάφορος απέναντι στα προβλήματα της κοινωνίας. Το σχολείο λοιπόν, πρέπει να προσφέρει γνώσεις απτές, συγκεκριμένες, συνδεδεμένες με τις ανάγκες της πραγματικότητας που να μπορούν να εφαρμόζονται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής.

Από την πλευρά της φιλοσοφίας ο Nietzsche άσκησε σκληρή κριτική στον πολιτισμό της εποχής του και οι απόψεις του αποτέλεσαν το υπόβαθρο για την κριτική της παιδείας.²⁷⁷ Η επιθυμία του Nietzsche ήταν να ανακατασκευάσει τη χαμένη ενότητα της ζωής, η οποία είχε διασπαστεί με τη βιομηχανική επανάσταση μέσω της επαναξιολόγησης όλων των αξιών του πολιτισμού. Σε ό,τι αφορούσε την

²⁷⁴ Στο ίδιο, σ.319, 333.

²⁷⁵ Eric Hobsbawm, «Μαζική Παραγωγή Παραδόσεων: Ευρώπη 1870-1914», Eric Hobsbawm, Terence Ranger, (επιμέλεια) *Η επινόηση της παράδοσης*, μτφ. Θανάσης Αθανασίου, Αθήνα, Θεμέλιο, 2004, σ.303.

²⁷⁶ Η κβαντική θεωρία του Plank, η θεωρία της σχετικότητας του Einstein, η αρχή της απροσδιοριστίας του Heisenberg

²⁷⁷ Reble, ό.π. σ. 397.

αγωγή πίστευε ότι πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην ελληνική αρχαιότητα διότι ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός κατανόησε και συνέλαβε τον άνθρωπο ως ολότητα. Στο έργο του « Η γέννηση της αρχαίας τραγωδίας από το πνεύμα της μουσικής» (1872) ο Nietzsche προσπαθεί να κατανοήσει τη γένεση της ελληνικής τραγωδίας. Ανακαλύπτει στον ελλητισμό εκτός από το «απολλώνιο» πνεύμα, την ορμή δηλαδή για το φωτεινό, το αρμονικό, το έλλογο, από την οποία γεννιούνται η επιστήμη και η φιλοσοφία και το «διονυσιακό» πνεύμα, που αφορά στο συναίσθημα, το δαιμονικό, εκστατικό, ά-λογο στοιχείο, από το οποίο γεννιούνται οι τέχνες. Η ελληνική τραγωδία αποτελεί ένα υψηλό πολιτιστικό επίτευγμα γιατί σ' αυτήν ενώνονται το απολλώνιο με το διονυσιακό πνεύμα. Ασκώντας κριτική στον πολιτισμό της εποχής του, υποστηρίζει ότι στον δυτικό πολιτισμό αυτή η ισορροπία χάθηκε. Το «απολλώνιο» πνεύμα κυριάρχησε, ο άνθρωπος μετατράπηκε σε λόγο και η τέχνη σε θεωρία.²⁷⁸

Ο Nietzsche άσκησε κριτική και στην εκπαίδευση της εποχής του. Κατέκρινε την συνεχώς αυξανόμενη και πρόωρη εξειδίκευση που εκπαίδευει τον άνθρωπο σε έναν τομέα μόνο και αφήνει να ατροφήσουν οι υπόλοιπες πνευματικές του ικανότητες. Η εξειδίκευση οδηγεί σε απαίδευτους, ουσιαστικά αμόρφωτους ανθρώπους, ανίκανους για μια συνολική θεώρηση των πραγμάτων.²⁷⁹ Μεγάλη ευθύνη γι' αυτό έχει, κατά τον Nietzsche, το κράτος που δεν θέλει να μορφώσει ουσιαστικά τους ανθρώπους αλλά μέσα από μια μαζική -ολόένα και πιο ομοιόμορφη- εκπαίδευση φιλοδοξεί να πλάσει ανθρώπους που να εξυπηρετούν τους δικούς του σκοπούς ενώ το πνεύμα μιας αληθινής μόρφωσης πεθαίνει. Κριτική άσκησε επίσης στην ιστορικά προσανατολισμένη εκπαίδευση της εποχής του.²⁸⁰ Η ενασχόληση με την Ιστορία θα πρέπει να προάγει τη δράση στον παρόντα ιστορικό χρόνο και όχι να την παραλύει. Η αντίφαση ανάμεσα στην πραγματική ζωή και τις άμεσες εμπειρίες των νέων και στη γνώση για τη ζωή που συσσωρεύουν οι νέοι, από το εκπαιδευτικό σύστημα, γνώση που αποκτούν έμμεσα χωρίς γνήσια βιώματα, οδηγεί στην αποδυνάμωση της προσωπικότητά τους. Επειδή κατά τον Nietzsche η δράση των ισχυρών προσωπικοτήτων καθορίζει το ιστορικό γίγνεσθαι, η αποδυνάμωση αυτή πλήττει τον ίδιο τον πολιτισμό. Οι απόψεις του για την προσωπικότητα ως δημιουργό της ιστορίας έφεραν στο επίκεντρο του παιδαγωγικού στοχασμού τον τρόπο διαμόρφωσης και ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Ο Nietzsche απαιτεί το προβάδισμα της ζωής απέναντι στο λόγο και τη θεωρία. Τα συγγράμματά του κηρύττουν την εξέγερση της ζωής απέναντι στη νοησιοκρατία.²⁸¹

Η Ψυχολογία

Στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα άρχισε να αναπτύσσεται η ψυχολογία ως επιστήμη και κυρίως η πειραματική ψυχολογία. Προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα άρχισαν να γράφονται βιβλία για τη ψυχολογία του παιδιού. Λίγο αργότερα εμφανίζεται μια ψυχολογική κατεύθυνση, η Μορφολογική ψυχολογία, σύμφωνα με την οποία τα

²⁷⁸ Φρ. Νίτσε, *Η γέννηση της τραγωδίας*, Γκοβόστης, Αθήνα, χ.χ. σ. 129-130.

²⁷⁹ Reble, *ό.π.* σ. 398.

²⁸⁰ Κοντομήτρος, *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική ό.π.*, σ.33-39.

²⁸¹ Reble, *ό.π.* σ. 399.

βιώματα, και κυρίως η αντίληψη, θεωρούνται ως μια ολότητα.²⁸² Ενισχύθηκαν οι θέσεις για την αντιμετώπιση του μαθητή ως ολότητα, ως μια δημιουργική ύπαρξη που διαθέτει αυτοτελή εκφραστική δύναμη και προσεγγίζει τον κόσμο με ενιαίο τρόπο. Το τι θα μάθει το παιδί δεν εξαρτάται μόνο από τις νοητικές ικανότητες αλλά και από τις ψυχικές του διαθέσεις. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία θα πρέπει να ξεκινά από τις εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα του. Το ενδιαφέρον μεταφέρεται τώρα από το αντικείμενο διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο στο ίδιο το παιδί, το μαθητή. Η βιωματική διδασκαλία και η ενιαία διδασκαλία, στηρίχθηκαν στις έρευνες της μορφολογικής ψυχολογίας.²⁸³ Στις αρχές του 20^{ου} αι. η τάση που ζητούσε να αντιμετωπιστεί ο άνθρωπος ως ολότητα σε συνδυασμό με την έμφαση που δίνονταν στις άλογες δυνάμεις οδήγησε στη διερεύνηση του ανορθολογιστικού βάθους του ανθρώπου. Η Ψυχανάλυση θα οδηγηθεί στην ανακάλυψη του ασυνειδήτου ως δυναμικού παράγοντα διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. (Freud, Adler, Jung). Η έμφαση στην ύπαρξη άλογων δυνάμεων στον άνθρωπο, που συνοδευόταν από μια αισιόδοξη βασικά τοποθέτηση απέναντι στη δυνατότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων του, έθεσε με έμφαση το ζήτημα της μόρφωσης του ανθρώπου και έδωσε ώθηση στις παιδαγωγικές προσπάθειες.

Οι κύριες συνιστώσες της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής

Από την οξεία αντίθεση ενάντια στο παιδαγωγικό πνεύμα της προηγούμενης εποχής γεννιούνται ποικίλα ρεύματα που επιζητούν την Παιδαγωγική μεταρρύθμιση. Το κάθε ένα από αυτά θέτει στο επίκεντρο των προσπαθειών και της κριτικής του μία πλευρά από τη λειτουργία του « παλιού σχολείου»²⁸⁴ που αγωνίζεται να αναθεωρήσει.²⁸⁵ Στο σύνολο τους αυτά τα ρεύματα αποτελούν τη μεγάλη μεταρρυθμιστική προσπάθεια των αρχών του 20^{ου} αιώνα.²⁸⁶ Οι κύριες συνιστώσες της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής είναι:

A) Το κίνημα vom Kinde aus. («όλα πρέπει να ξεκινούν από το παιδί») .

Σύμφωνα με την αντίληψη αυτού του κινήματος η σωστή αντιμετώπιση του παιδιού θα οδηγήσει σε μια καλύτερη κοινωνία στο μέλλον. Έχει τόσο απεριόριστη εμπιστοσύνη στη ζωή, ώστε η αγωγή γίνεται απλώς «ελεύθερο μεγάλο» και ο ρόλος του παιδαγωγού περιορίζεται στην αναίρεση των παραγόντων που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την εξέλιξη του παιδιού.

²⁸² Δημήτριος Τσουρέκης, *Σύγχρονη Παιδαγωγική*, Αθήνα, 1981, σ. 46.

²⁸³ Η ολική μέθοδος της πρώτης ανάγνωσης και τα αναγνωστικά ενιαίας ύλης προέκυψαν από τις θέσεις αυτής της ψυχολογικής κατεύθυνσης. Το αλφαβητάριο και το αναγνωστικό της ελληνικής μεταρρύθμισης του 1917-1920 ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Κοντομήτρος, *ό.π.*, σ.196.

²⁸⁴ Το «παλιό σχολείο» στο οποίο στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ασκείται κριτική χαρακτηριζόταν από τον κυρίαρχο ρόλο του δασκάλου καταδικάζοντας τον μαθητή στη παθητικότητα και τη στείρα αποστήθιση. Ήταν σχολείο της διδασκείας ύλης και είχε αποκλειστικά νοησιαρχικό προσανατολισμό. Η διδακτική μέθοδος που ακολουθούσε, τα τυπικά στάδια της διδασκαλίας της ερβαρτιανής Σχολής τα οποία εφαρμόζονταν άσχετα από το εξελικτικό επίπεδο των μαθητών, είχαν οδηγήσει στην τυποποίηση της διδασκαλίας που δεν λάμβανε υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

²⁸⁵ Γιώργος Ε. Πυργιωτάκης, *ό.π.*, σ. 247.

²⁸⁶ Ιωάννης Χριστιάς, *Από την Πατριδογνωσία στην Μελέτη Περιβάλλοντος, η Παιδαγωγική και τα προβλήματα του Δημοτικού Σχολείου*, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 1998, σ. 21.

Οι βασικές θέσεις της Παιδαγωγικής του κινήματος vom Kinde aus είναι:

α) Η παιδική ηλικία έχει εν δυνάμει τους σπόρους της ανάπτυξης και της εξέλιξης του ανθρώπου και το παιδί μπορεί αυτοδύναμα να ικανοποιήσει τις ψυχικές και κοινωνικές του ανάγκες. Γι' αυτό πρέπει να γίνεται σεβαστός ο ιδιαίτερος κόσμος του παιδιού. Η αγωγή πρέπει να αρχίζει από τις δυνατότητες του παιδιού και να τις αναπτύσσει ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του.²⁸⁷

β) Το παιδικό παιχνίδι όχι μόνο δεν είναι περιττή δραστηριότητα αλλά είναι σύμφυτο με την παιδική ηλικία, είναι ανάγκη του παιδιού και καθορίζει την σωματική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξή του.²⁸⁸

γ) Η αυτενέργεια είναι σύμφυτη με τη φύση του παιδιού και σε αυτή πρέπει να στηρίζεται η αγωγή. Οφείλει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέπουν στο παιδί να αυτενεργεί και να αξιοποιεί αυτοδύναμα τις δυνατότητές του.²⁸⁹

δ) Η διδασκαλία οφείλει να αρχίζει από τα βιώματα του παιδιού και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε το παιδί να διευρύνει τις εμπειρίες του σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του, με βιωματικό τρόπο.²⁹⁰ Η διδασκαλία πρέπει να επιτρέπει στο παιδί να αναπτύχτει και να εκφραστεί σύμφωνα με την ηλικία του. Ταυτόχρονα όμως είναι πρότιστο μέλημα της αγωγής η προστασία του παιδιού από βιώματα και εμπειρίες που μπορεί να το βλάψουν.

ε) Το παιδί για να μάθει πρέπει να ασχοληθεί με τα ίδια τα πράγματα και όχι με τις ιδέες των πραγμάτων. Η εποπτεία πρέπει να αποτελεί βασική αρχή κάθε διδασκαλίας.²⁹¹

B) Το κίνημα για την καλλιτεχνική αγωγή:

Παράλληλα με το κίνημα vom Kinde aus αναπτύσσεται και το κίνημα της καλλιτεχνικής αγωγής. Το κίνημα αυτό υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι φύσει δημιουργικό ον και κατά συνέπεια η αγωγή δεν έχει παρά να εξελίξει στο παιδί το από τη φύση δεδομένο. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες προσφέρουν στον άνθρωπο δυνατότητα αυθόρμητης έκφρασης αυτενέργειας και ψυχικής ικανοποίησης. Η καλλιτεχνική αγωγή δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να εκφραστεί και να αναπτύξει τις δυνατότητες του. Για να συμβεί όμως αυτό απαραίτητη είναι η συμμετοχή του παιδιού στο καλλιτεχνικό γίγνεσθαι και όχι η απλή θέαση της τέχνης. Στόχος δεν είναι η παθητική απόλαυση του καλλιτεχνήματος αλλά η προσωπική δημιουργία και η έκφραση.²⁹² Το κίνημα έδωσε έμφαση στην ενασχόληση όχι μόνο με την υψηλή τέχνη αλλά και με τα επιτεύγματα του λαϊκού πολιτισμού. Η ανάδειξη της αξίας του λαϊκού πολιτισμού ως εκφραστή της πνευματικής και ηθικής ενότητας ενός λαού, ενέτεινε τις πιέσεις για επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης σε ένα ενιαίο δημοτικό σχολείο για όλους.²⁹³

²⁸⁷ Roger Cousinet, *Η νέα αγωγή*, Αθήνα, Ε.Σ.Ε.Β., χ.χ. σ. 109.

²⁸⁸ Claparède, *Psychologie de l'enfant*, σ. 486-498.

²⁸⁹ Θ.Ι. Κάστανου, *Η απολογία του σχολείου εργασίας*, τύποις Μ. Τριανταφύλλου και Σιας Θεσσαλονίκη 1931, σ. 33-34.

²⁹⁰ Robert Dottrens, *L' éducation nouvelle en Autriche*, éd. Delachaux et Niestlé S.A., Neuchatel, 1927, σ.42.

²⁹¹ Ιωάννης Χριστιάς, *Από την Πατριδογνωσία στην Μελέτη Περιβάλλοντος, η Παιδαγωγική και τα προβλήματα του Δημοτικού Σχολείου*, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 1998, σ. 23-26.

²⁹² Reble, *ό.π.*, σ. 445

²⁹³ Χριστιάς, *Από την Πατριδογνωσία, ό.π.*, σ. 25-26.

Γ) Το Σχολείο Εργασίας :

Σε αντίθεση προς το «σχολείο μάθησης» του 19^{ου} αιώνα εμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} το Σχολείο Εργασίας, το οποίο αποτελεί τον πυρήνα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και θεωρείται ως ένα από τα σπουδαιότερα ρεύματα στην ιστορία της Παιδαγωγικής. Η εμφάνισή του σχετίζεται με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των αρχών του 20^{ου} αιώνα.

Σύμφωνα με αυτό η αγωγή πρέπει να προάγει όχι μόνο τη διάνοια αλλά ολόκληρο τον άνθρωπο. Η αγωγή της βούλησης και της διαμόρφωσης του χαρακτήρα δεν μπορεί να συντελεστεί μέσω ενός βιβλίου αλλά μέσω της εργασίας. Η εργασία -χειρωνακτική και πνευματική- είναι γνώρισμα του ανθρώπου και χάρη σε αυτή ο πολιτισμός του προοδεύει. Το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει όχι μόνο τις πνευματικές και ηθικές ικανότητες αλλά και τις σωματικές. Η χειρωνακτική εργασία πρέπει να βρίσκεται σε στενή σύνδεση με την υπόλοιπη σχολική εργασία.

Κυρίαρχη προσωπικότητα που επηρέασε καθοριστικά την μεταρρυθμιστική κίνηση του Σχολείου Εργασίας ήταν ο Georg Kerschensteiner (1854-1932), ο οποίος στηρίχθηκε συνειδητά στις ιδέες του Pestalozzi για να θεμελιώσει την ιδέα του Σχολείου Εργασίας. Σύμφωνα με τον Kerschensteiner ο όρος «εργασία» δεν σημαίνει μόνο την ενέργεια των χεριών στη οποία έδινε μεγάλη βαρύτητα, αλλά και όλες τις πνευματικές δραστηριότητες που τη συνοδεύουν. Αφορά μια δραστηριοποίηση του ανθρώπου στο σύνολό του.²⁹⁴ Στον Kerschensteiner η πνευματική και η χειρωνακτική εργασία συναντώνται ως οι δύο συνιστώσες που συναπαρτίζουν τη μόρφωση. Στο χώρο του σχολείου ο Kerschensteiner συνέδεσε τα εργαστήρια των χειροτεχνικών εργασιών με αυτά των φυσικών επιστημών και έτσι η εργασία εξυψώθηκε από μια αρχή που εφαρμοζόταν κατά τη διδασκαλία των χειροτεχνικών μαθημάτων, σε μια γενική αρχή της πνευματικής δημιουργίας.²⁹⁵

Γνήσια μορφωτική αξία έχει η δραστηριότητα που αποσκοπεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια τελειοποίησής του ενώ τελικά το αποτέλεσμα τίθεται στην κρίση του δημιουργού του και των άλλων. Η έννοια της «μόρφωσης» στον Kerschensteiner είναι έννοια δυναμική. Ο μαθητής οφείλει να την αποκτήσει με την αυτενέργειά του και η αγωγή έχει ως σκοπό να οδηγεί στην αυτενέργεια και την αυτονομία.²⁹⁶ Ο μαθητής δεν πρέπει να δραστηριοποιείται μόνος του, πρέπει να δραστηριοποιείται από μόνος του, από εσωτερικά κίνητρα. Με τον τρόπο αυτό κατανοεί ουσιαστικά τα πράγματα και η γνώση που αποκομίζει γι' αυτά είναι βιωματική, πολύ διαφορετική από μια εξωτερικά μεταδιδόμενη θεωρητική γνώση. Η αυτενέργεια του μαθητή εκδηλώνεται στις πρακτικές δραστηριότητες, αφού το παιδί από τη φύση του -στις ηλικίες από 3 έως 14 ετών- χαρακτηρίζεται από το πρακτικό ενδιαφέρον και δεν έχει αναπτύξει την αφηρημένη σκέψη. Γι' αυτό ο Kerschensteiner απαιτούσε κάθε σχολείο να έχει εργαστήριο χειροτεχνικών εργασιών, σχολικό κήπο, κουζίνα, εργαστήρια φυσικών επιστημών κ.λπ.²⁹⁷ Ο μαθητής του Σχολείου Εργασίας, δεν

²⁹⁴ G. Kerschensteiner, *Έννοια του σχολείου εργασίας ή το σχολείο του μέλλοντος*, μτφ. Δημητρίου Γεωργακάκι, εκδ. Ιωάννης Κολλάρος βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 1916, σ. 48 καθώς και σ.61.

²⁹⁵ Reble, *ό.π.*, σ.462

²⁹⁶ Κοντομήτρος, *ό.π.*, σ. 234-235

²⁹⁷ Kerschensteiner, *ό.π.* σ.45.

εργάζεται μόνο ατομικά. Δραστηριοποιείται στο πλαίσιο μιας συνεργατικής κοινότητας. Η ομαδική δράση στο σχολείο είναι πολυεπίπεδη, ο κάθε μαθητής συμμετέχει σε διάφορες ομάδες εργασίας. Στο πλαίσιο της εργασίας της ομάδας, ο μαθητής αναπτύσσει την συνείδηση της ατομικής του ευθύνης η οποία είναι μια σημαντική ηθική αρετή. Μαθαίνει επίσης να θέτει το γενικό συμφέρον υπεράνω του προσωπικού. Με αυτό τον τρόπο μορφώνεται ο «χρήσιμος πολίτης». Πρώτιστο στην αγωγή θεωρεί την ανάπτυξη της κοινωνικής προσωπικότητας και όχι την καλλιέργεια της ατομικότητας.²⁹⁸

Ο παιδαγωγικός στόχος του Kerschensteiner, η καθολική διαμόρφωση μιας αυτόνομης προσωπικότητας διαμέσου της εργασίας, τότε δεν ξέφυγε από τη γραμμή της γενικής μόρφωσης του ανθρώπου όπως την οραματίστηκε ο Pestalozzi. Ο Kerschensteiner δε θέλησε να μετατρέψει τη γενική αγωγή σε επαγγελματική εκπαίδευση. Το σχολείο δεν προετοιμάζει το παιδί για το αυριανό του επάγγελμα. Στόχος της αγωγής είναι η δημιουργία μιας ελεύθερης κοινότητας για την οποία ο καθένας εργάζεται αυτόνομα και με συναίσθηση ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό, μέλος μιας πολιτικής κοινότητας, είναι πολίτης.²⁹⁹ Ο Kerschensteiner συνδέσε την εργασία με τη γενική μόρφωση του ατόμου κατά τρόπο ώστε η εργασία από απλό σχολικό μέσο να οδηγεί τελικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας.³⁰⁰ Ανάμεσα στην επαγγελματική εκπαίδευση και τη γενική μόρφωση υφίσταται μια στενή σχέση. Ο Kerschensteiner είναι ο εισηγητής της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ο πρώτος που επιχειρεί να συνδέσει τη γενική ανθρωπιστική παιδεία με την επαγγελματική εκπαίδευση.

Ο προσανατολισμός του Σχολείου Εργασίας προς τις πρακτικές δραστηριότητες και την ανάπτυξη της κοινωνικής κυρίως πλευράς της προσωπικότητας, αμφισβητήθηκε από ένα ρεύμα, το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της μεταρρυθμιστικής κίνησης, και είχε ως κύριο εκφραστή τον Hugo Gaudig.

Στο εκπαιδευτικό συνέδριο της Δρέσδης το 1911 με θέμα «Το Σχολείο Εργασίας», ο Kerschensteiner και ο Hugo Gaudig ήρθαν σε έντονη αντιπαράθεση για το περιεχόμενο του Σχολείου Εργασίας. Ο Gaudig διαφώνησε με τον προσανατολισμό του Σχολείου Εργασίας στις πρακτικές δραστηριότητες κυρίως. Για τον Gaudig σκοπός της αγωγής είναι η ανάπτυξη της πνευματικής προσωπικότητας και όχι η διαμόρφωση του χρήσιμου πολίτη, όπως στον Kerschensteiner. Γι' αυτόν το Σχολείο Εργασίας έπρεπε να στηρίζεται στην ελεύθερη πνευματική εργασία, ενώ όφειλε να χαρακτηρίζεται σε όλες τις μορφές εργασίας από την ελεύθερη δημιουργία. Πυρήνας του Σχολείου Εργασίας είναι γι' αυτόν η αυτενέργεια του μαθητή.³⁰¹ Σύμφωνα με τον Gaudig η αυτενέργεια οδηγεί στην εργασία και όχι η εργασία στην αυτενέργεια όπως πρόσβευε ο Kerschensteiner. Σε αντίθεση με αυτόν ο Gaudig αντιμετωπίζει την ομαδική εργασία στην τάξη όχι ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσο για την αυτενεργό εργασία κάθε μαθητή. Ο σκοπός της αγωγής σε σχέση με τη σχολική εργασία απευθύνεται

²⁹⁸ Στο ίδιο, σ.54-55.

²⁹⁹ Georg Kerschensteiner, *Η έννοια της αγωγής του πολίτη*, μτφ. Ευαγ. Σ. Κακούρου, Αθήνα, Εκδ. εταιρεία «Αθηνά» Ι. Πάλλης και Σια, 1926, σ.84-86.

³⁰⁰ Claparède, *ό.π.*, σ.71.

³⁰¹ Albert Reble, *ό.π.*, σ. 470.

στον καθένα μαθητή και όχι στη σχολική τάξη στο σύνολό της.³⁰² Ο Gaudig επικρίνει με δριμύτητα το παλιό σχολείο όχι όμως τόσο για διανοητική μονομέρεια, όσο για την παθητική πρόσληψη γνώσεων και την έλλειψη αυτονομίας στην οποία εξαναγκάζει το μαθητή. Επικρίνοντας τους ερβαρτιανούς υποστήριξε ότι τα ειδολογικά στάδια περιόριζαν το μαθητή καθοδηγώντας τον τρόπο σκέψης του. Στο Σχολείο Εργασίας ο μαθητής οφείλει μόνος του να καθορίσει το δρόμο επίλυσης ενός προβλήματος παραμένοντας αυτενεργός σε κάθε σημείο της πορείας. Ωστόσο για τον Gaudig το να επιλύσει μόνος του, με αυθόρμητο τρόπο, ο μαθητής ένα πρόβλημα δεν είναι αρκετό. Σκοπός του σχολείου είναι να μαθαίνει κυρίως το παιδί πώς να εργάζεται για την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων.³⁰³ Ο μαθητής πρέπει να επιλύει ένα πρόβλημα έχοντας επίγνωση της μεθόδου που χρησιμοποίησε για να το πετύχει.

Στο βαθμό που η διδακτική πράξη, στο Σχολείο Εργασίας που εμπνέεται από τις θέσεις του Gaudig, είναι μεθοδική πράξη, ο μαθητής δηλαδή ακολουθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μία πορεία εργασίας, ερευνήθηκε από τον Otto Scheibner, έναν από τους συνεργάτες του, η βασική μορφή των σταδίων που προκύπτουν από τον συγκεκριμένο τρόπο εργασίας.³⁰⁴ Ο Scheibner διακρίνει πέντε βαθμίδες κατά τη διαδικασία εργασίας χωρίς φυσικά να καθορίζει με τον τρόπο αυτό αυστηρά ειδολογικά στάδια. Αρχικά (1) τίθεται ο σκοπός της εργασίας. Στη συνέχεια (2) καθορίζονται από την μαθητική κοινότητα τα μέσα εργασίας. Εκπονείται (3) σχέδιο για την πορεία της εργασίας που περιλαμβάνει και τις επιμέρους υποδιαίρεσεις της και στη συνέχεια (4) πραγματοποιούνται τα πρώτα βήματα εργασίας. Τέλος (5) ελέγχεται και αξιολογείται το αποτέλεσμα της εργασίας.³⁰⁵

Δ) Η Ενιαία διδασκαλία:

Κατά τη διάρκεια της μεταρρυθμιστικής κίνησης, υπό την επίδραση των θέσεων της μορφολογικής ψυχολογίας που αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως ολότητα και των θέσεων του κινήματος «vom Kinde aus», διαμορφώθηκε μια παιδοκεντρική μορφή διδασκαλίας, η ενιαία διδασκαλία. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και για εξήντα περίπου χρόνια η ενιαία διδασκαλία αποτέλεσε αντικείμενο παιδαγωγικού προβληματισμού και συζητήσεων.

Εισηγητής της είναι ο Berthold Otto, ο οποίος την εφάρμοσε με επιτυχία για δεκαετίες στο ιδιωτικό του σχολείο στο Berlin-Lichterfelde. Ο Otto υποστηρίζει ότι πρότυπο για κάθε καθοδήγηση του παιδιού είναι ο τρόπος που πραγματοποιείται η φυσική του ανάπτυξη μέσα στην οικογένεια και επιθυμεί να οικοδομήσει τη διδασκαλία πάνω στη γνήσια ορμή για γνώση του παιδιού. Σύμφωνα με τον Otto, το παιδί γνωρίζει ποια γνώση είναι η πλέον ωφέλιμη για αυτό με τη σιγουριά που του χαρίζει το ένστικτο. Αποστολή του παιδαγωγού είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον που θα βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί και να

³⁰² Gaudig Hugo, *Η σύγχρονος διδακτική εν θεωρία και πράξει*, μτφ. Σπ. Καλλιάφας, Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητράκου, χ.χ., σ.15-16.

³⁰³ Κοντομήτρος, σ. 263-265

³⁰⁴ Reble, *ό.π.*, σ. 471.

³⁰⁵ Otto Scheibner, «Τεχνολογική, ψυχολογική και παιδαγωγική έννοια της εργασίας», :Gaudig Hugo, *Η σύγχρονος διδακτική, ό.π.*, σ.22.

προσανατολισθεί στον κόσμο.³⁰⁶ Η ενιαία διδασκαλία αποτελούσε μεταφορά του τρόπου που το παιδί μαθαίνει μέσα στην οικογένεια στο χώρο του σχολείου. Το παιδί εκλαμβάνεται ως ολότητα ενώ η διαίρεση της διδασκαλίας κατά κλάδους θεωρείται αφύσικη. Η ενιαία διδασκαλία αποτελεί τη «σπονδυλική στήλη» της υπόλοιπης διδασκαλίας και στηρίχθηκε στα εξής επιχειρήματα:

1) Οι κλίσεις, τα βιώματα και οι απορίες του παιδιού για τον κόσμο, πρέπει να αποτελούν τη βάση στην οποία στηρίζεται η μάθηση. Ο φυσικός τρόπος με τον οποίο το παιδί μαθαίνει πριν την σχολική ηλικία πρέπει να αποτελέσει το πρότυπο και για την σχολική μάθηση.

2) Το παιδί του δημοτικού σχολείου αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ενιαίο σύνολο και όχι τεμαχισμένο. Γι' αυτό και η γνώση που του προσφέρουμε για τον κόσμο δεν πρέπει να παρουσιάζεται τεμαχισμένη σε ξεχωριστά μαθήματα και σε τακτές ώρες όπως προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα.³⁰⁷

3) Ο κόσμος μόνο συνολικά μπορεί να κατανοηθεί και όχι κατακερματισμένος, όπως συμβαίνει στη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων.³⁰⁸

Ο Otto θέλει με τη μέθοδό του να καταστήσει τη γνήσια γνωστική βούληση του παιδιού θεμέλιο της διδασκαλίας που θα το οδηγήσει στην πνευματική αυτονομία. Η ενιαία μέθοδος διδασκαλίας επηρέασε τόσο τις θεωρητικές αναζητήσεις όσο και τους πρακτικούς σχολικούς πειραματισμούς.

Το αίτημα για μια επιστημονική Παιδαγωγική κατά το πρότυπο των θετικών επιστημών

Τα πνευματικά ρεύματα που επηρέασαν τη χρήση των αναλυτικών μεθόδων στην Παιδαγωγική

Η γερμανική Μεταρρυθμιστική κίνηση συμπίπτει χρονικά με τις προσπάθειες για την ανάπτυξη μιας επιστημονικής Παιδαγωγικής κατά τα πρότυπα των θετικών επιστημών. Οι δύο κινήσεις δεν ταυτίζονταν ούτε ως προς τις ιδεολογικές τους αφετηρίες, ούτε ως προς τους διακηρυγμένους στόχους τους. Η Γερμανική Μεταρρυθμιστική Κίνηση γεννήθηκε από την αντίδραση στο πνεύμα του Θετικισμού, και στον πυρήνα της βρισκόταν το Σχολείο Εργασίας, που έδινε έμφαση στην πράξη της αγωγής, ενώ οι προσπάθειες επιστημονικοποίησης της Παιδαγωγικής κατά το πρότυπο των θετικών επιστημών θεμελιωνόταν φιλοσοφικά στο Θετικισμό, και αφορούσαν κυρίως την μέθοδο έρευνας του φαινομένου της αγωγής δηλ. την παραγωγή μιας επιστημονικής παιδαγωγικής Θεωρίας.³⁰⁹ Ωστόσο ανάμεσα στις δύο κινήσεις υπήρξε αλληλεπίδραση και συμπόρευση, γιατί

³⁰⁶ Robert Dottrens, *Le progrès à l' école: Sélection des élèves ou changement des méthodes ?*, Neuchatel, éd. Delachaux & Niestlé, σ.56-60.

³⁰⁷ Σωτηρίας Μαρτίνου- Κανάκη, *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2007, σ. 49.

³⁰⁸ Χριστιάς, *Θεωρία και Μεθοδολογία*, ό.π., σ. 196.

³⁰⁹ «Παράλληλα με τη δημιουργία όλων αυτών των δομών (σημ. : Αναφέρεται σε ψυχοπαιδαγωγικά ινστιτούτα) που σκοπό έχουν να συμβάλλουν στην επεξεργασία μιας επιστήμης της Παιδαγωγικής, οφείλουμε να επισημάνουμε κάποιες κινήσεις, περισσότερο πρακτικής κατεύθυνσης που παρουσιάζουν επίσης ενδιαφέρον για τον ψυχολόγο, ιδιαίτερα το περίφημο σχολείο εργασίας του Kerschensteiner, για το οποίο πολύς λόγος έχει γίνει τα τελευταία πέντε ή έξι χρόνια.» Claparède, *Psychologie*, ό.π., σ.71.

και οι δύο έθεσαν στο κέντρο του ενδιαφέροντος και των προσπαθειών τους ,το παιδί.

Υπό την επίδραση του Μεταρρυθμιστικού κινήματος η κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα οξύνεται. Το « παλαιό» σχολείο, όπως το χαρακτήριζαν, ήταν δασκαλοκεντρικό και αδιαφορούσε για την ατομικότητα, τις ανάγκες του μαθητή και τις ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας. Η διδασκαλία που ακολουθούσε τη θεωρία των τυπικών σταδίων, όπως αυτά είχαν διαμορφωθεί από τους ερβαρτιανούς, στηριζόταν στη νοησιαρχία και δεν ευνοούσε την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών εμποδίζοντας την αυτενέργεια τους. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας ήταν συχνά ξένο προς την πραγματικότητα του παιδιού, το οποίο συνήθως απομνημόνευε παθητικά την διδακτέα ύλη.³¹⁰ Στα συνέδρια του 1890 -1900 ως επείγον ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρήθηκε η αντιμετώπιση της υπερφόρτωσης των μαθητών με γνώσεις. Το « παλαιό» σχολείο έπρεπε να αντικατασταθεί από ένα νέο που θα έβαζε στο κέντρο του ενδιαφέροντός του το μαθητή και τις ανάγκες του και όπου η διδασκαλία θα πραγματοποιούνταν με τη συμμετοχή του μαθητή, αφού η μάθηση εννοούνταν ως αυτενεργός διαδικασία. Για να επιτύχουν όμως οι στόχοι που η μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική έθετε , έπρεπε να μελετηθεί η « παιδική φύση» και οι ιδιαιτερότητές της με επιστημονικό τρόπο. ³¹¹

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις πειραματικές και αναλυτικές μελέτες στο χώρο της εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μπορεί να συσχετιστεί με τέσσερα πνευματικά ρεύματα του 19^{ου} αιώνα. ³¹²

α) Το θετικισμό: Με το βλέμμα στις θετικές επιστήμες που γνωρίζουν εντυπωσιακή ανάπτυξη στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, και υπό την επίδραση του Θετικισμού, οι ερευνητές θα θελήσουν να εισαγάγουν την μέθοδο που αυτές οι τελευταίες χρησιμοποιούν για να μελετήσουν τη φύση και στις κοινωνικές επιστήμες ως την μόνη επιστημονική μέθοδο, για να μελετήσουν τον άνθρωπο. Ο θεμελιωτής του Θετικισμού ο A. Comte (1798-1857) θεωρεί την επιστημονική μέθοδο ικανή να λύσει όλα τα προβλήματα ακόμη και τα πολιτικά και τα ηθικά. Η επιστημονική γνώση οφείλει να παράγεται με επαγωγικό τρόπο μέσα στο πλαίσιο μιας πειραματικής έρευνας. Οι στατιστικές (μέθοδος των tests) αναδεικνύονται σε εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία για τους ερευνητές ,καθώς γίνεται αποδεκτό πως η παραγωγή νέας γνώσης και η ανάπτυξη της επιστήμης μπορεί να προέλθει μέσα από τα ποσοτικά δεδομένα των μετρήσεων και των tests. Παρατήρηση και πείραμα θα χρησιμοποιηθούν από τους ερευνητές για να καταγράψουν αντικειμενικά τη σχολική πραγματικότητα, να ερευνήσουν τα παιδαγωγικά γεγονότα, να προσδιορίσουν με ακρίβεια τους παράγοντες που οδηγούν στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, να προσφέρουν λύσεις και απαντήσεις γενικού κύρους που θα στηρίζονται σε αντικειμενικές και ελέγξιμες από την επιστημονική κοινότητα γνώσεις

β) Τη θεωρία της εξέλιξης: Το ρεύμα της Κριτικής του πολιτισμού και η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική έχει σαν αποτέλεσμα να τεθούν -στις αρχές του 20^{ου} αιώνα- στο κέντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών τα προβλήματα του

³¹⁰ Dottrens, *Le progrès à l' école*, ό.π., σ.49.

³¹¹ Maria Montessori, *Pédagogie Scientifique*, Paris, Larousse, χ.χ., σ. 42.

³¹² Depaere Marc, «Η πειραματική έρευνα στην εκπαίδευση»,στο Hofstetter, Schneuwly «Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης», ό.π.,36-38

παιδιού. Η στροφή αυτή προς το παιδί επενεργεί και στο πεδίο εργασίας της ψυχολογίας. Η ψυχολογία αναπτύσσεται ως επιστήμη και ιδιαίτερα ο κλάδος της «η ψυχολογία του παιδιού». Ως πατέρας της «ψυχολογίας του παιδιού», θεωρήθηκε ο αγγλογερμανός Wilhelm Preyer (1841-1897), ο οποίος το 1882 εξέδωσε το έργο «Η ψυχή του παιδιού». ³¹³ Στο έργο αυτό, το οποίο ως το τέλος του 19^{ου} αιώνα είχε γίνει ευρύτερα γνωστό, διατύπωσε την άποψη ότι ο άνθρωπος δεν γεννιέται «tabula rasa», δηλ. άγραφος χάρτης όπως υποστήριξε ο Locke. Οπαδός της θεωρίας του Δαρβίνου για την εξέλιξη των ειδών ο Preyer, υποστήριξε ότι ο άνθρωπος φέρει μαζί του -από τη γέννηση του κιόλας- καταβολές και «εγγραφές» κληρονομημένες και ότι οφείλουμε να προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε τα κληρονομημένα χαρακτηριστικά του παιδιού με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης. Το αποτέλεσμα ήταν η εμφάνιση διαφόρων βοηθητικών επιστημών στις οποίες κυριαρχούσε η μέτρηση: η ανθρωπομετρία, η κεφαλομετρία, η κρανιομετρία κ.α. Η θέση του αυτή έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη του τομέα της Εξελικτικής Ψυχολογίας. ³¹⁴

γ) Την ανάπτυξη της Πειραματικής Ψυχολογίας Ιδιαίτερα συνέβαλε στον εμπειρικό προσανατολισμό της ψυχολογίας ο W. Wundt. Υπό την επίδρασή του η Πειραματική Ψυχολογία αποκτά ευρύ κύρος. ³¹⁵ Το 1879 ο Wundt θα ιδρύσει στη Λειψία το πρώτο Ψυχολογικό Εργαστήριο, σε ένα ερβαριανό περιβάλλον. ³¹⁶ Ο Ερβαριανισμός γινόταν αντιληπτός ως μια φιλοσοφική, ψυχολογική και παιδαγωγική θεωρία. Η ερβαριανική Παιδαγωγική ήταν μια πρώτη προσπάθεια επιστημονικοποίησης της Παιδαγωγικής. Ο Herbart θεμελιώνει την Παιδαγωγική στην Ψυχολογία, η οποία έδινε πρωτεύοντα ρόλο στη νόηση και θεωρούσε όλα τα άλλα στοιχεία του ψυχικού βίου ως παράγωγα της νόησης. Σύμφωνα με τον Herbart το πρωταρχικό δεδομένο του ψυχικού βίου είναι οι παραστάσεις. Τόσο το συναίσθημα όσο και η βούληση προέρχονται από την αλληλεπίδραση των παραστάσεων, ενώ το πρωταρχικό στοιχείο που καθορίζει την ποιότητα του ψυχικού βίου είναι η εννοιολογική γνώση που υπάρχει στη διάθεση του ανθρώπου, δηλ. η διάνοηση. Σύμφωνα με τον Herbart το δομικό αυτό στοιχείο αναλύεται σε μια άπειρη σειρά ομάδων παραστάσεων. Ο Herbart ενδιαφέρθηκε έντονα τον Wundt και μελέτησε το έργο του. Θεώρησε την ερβαριανική σύνδεση των παραστάσεων ως μηχανική και τεχνητή και υποστήριξε την άποψη ότι πρέπει να μελετηθούν τα πιο απλά στοιχεία του ψυχικού βίου τα οποία όταν συντεθούν αποκτούν νέες ιδιότητες και οδηγούν στα πιο σύνθετα ψυχικά δημιουργήματα. ³¹⁷ Για να μελετήσει τα απλά στοιχεία του ψυχισμού ξεκίνησε έρευνες, στο ψυχολογικό του εργαστήριο, για τα αισθητηριακά δεδομένα, μέσω των οποίων γίνεται η πρόσβαση στα ψυχικά φαινόμενα. Τα ψυχικά βιώματα για τον Wundt δεν είναι σταθερά και αθάνατα αντικειμενικά γεγονότα. Οι πνευματικές εικόνες του εξωτερικού κόσμου εισέρχονται στη συνείδηση με την εσωτερική δράση της βούλησης. Η βούληση του ανθρώπου και το υποκειμενικό περιεχόμενο της συνείδησης έχουν για τον Wundt την ίδια αξία με το αντικειμενικό περιεχόμενό της, δηλ. τις παραστάσεις. Γι' αυτό

³¹³ Françoise Mayeur, *Histoire de l' enseignement et de l' education. III. 1789-1930.* , Editions Perrin, 2004, σ. 664.

³¹⁴ Claparède, *Psychologie de l' Enfant*, σ. 414-417 και Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1916, σ. 42-44.

³¹⁵ Maria Montessori, *ό.π.*, σ.33.

³¹⁶ Maurice Reuchlin, *Histoire de la psychologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1957, σ.16.

³¹⁷ Στο ίδιο, σ.18.

ονόμασε την ψυχολογία του βολουνταριστική. Τα πορίσματα του θεωρήθηκε ότι κλόνισαν τη ψυχολογική θεωρία του Herbart, η οποία κρίθηκε ως νοησιαρχική, και κατά συνέπεια την ερβαρτιανική Παιδαγωγική που ήταν θεμελιωμένη σε αυτήν.³¹⁸ Έτσι η Πειραματική Ψυχολογία του Wundt χρησιμοποιήθηκε από τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς στον αγώνα τους εναντίον των ερβαρτιανών σταδίων.

Η Πειραματική Ψυχολογία στη Γερμανία είχε διεπιστημονικό ενδιαφέρον. Στο εργαστήριο του Wundt προσέρχονταν σπουδαστές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους και διάφορες χώρες. Μεταξύ αυτών και ο Γληνός που θα εκπονήσει διπλά στον Wundt μια ημιτελή διατριβή, ο Ν. Εξαρχόπουλος που θα φοιτήσει στο εργαστήριο του για ένα εξάμηνο και ο Θεόφιλος Βορέας που θα σπουδάσει φιλοσοφία και ψυχολογία υπό τον Wundt και θα αναγορευτεί υφηγητής στη Λειψία το 1899.³¹⁹

Η πειραματική κατεύθυνση εργάστηκε με επιτυχία μέχρι το 1933, ιδιαίτερα στην περιοχή της έρευνας για τη νοημοσύνη και το ταλέντο. Σημαντική στη διαμόρφωση συγκεκριμένων μεθόδων για τον έλεγχο της νοημοσύνης ήταν η εργασία του Γάλλου Ψυχολόγου Alfred Binet (1857-1911). Ο Binet ήταν καθηγητής της Ψυχολογίας στη Σορβόνη και ένας εκ των θεμελιωτών της ψυχολογίας του παιδιού και της εφαρμογής της στην Παιδαγωγική.³²⁰ Το 1889 ο Binet ίδρυσε στη Σορβόνη το πρώτο ψυχολογικό εργαστήριο στη Γαλλία και δέκα χρόνια αργότερα -το 1899- ίδρυσε το εργαστήριο Παιδαγωγικής. Μαζί με το συνεργάτη του, το γιατρό Theodore Simon, πειραματίστηκε με παιδιά μέσης σχολικής επίδοσης και προσπάθησε να καθορίσει τι πρέπει να γνωρίζει το μέσο άτομο κάθε ηλικίας. Ιδιαίτερα γνωστή έγινε η κλίμακα που κατασκεύασαν για τη μέτρηση της γενικής νοημοσύνης η οποία είχε ως ψυχομετρικό μέσο αναμφισβήτητη αξία και χρησίμευε για την πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης και τη διάγνωση της νοητικής στέρησης. Η κλίμακα Binet -Simon, αποτέλεσε πρότυπο για την κατασκευή τεστ νοημοσύνης σε διάφορες χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα.

Η ανάπτυξη της Πειραματικής Ψυχολογίας τόσο από τον Wundt όσο και από τον Binet, έκανε δυνατή την εμφάνιση του κινήματος της Παιδολογίας και συνέβαλε στην εμφάνιση του ρεύματος της Πειραματικής Παιδαγωγικής.

Το κίνημα της Παιδολογίας.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η επιθυμία μιας επιστημονικής προσέγγισης και ενός θετικιστικού προσανατολισμού των παιδαγωγικών θεμάτων³²¹, οδήγησε, διάφορα ερευνητικά ρεύματα να συναντηθούν στο κίνημα της παιδολογίας, οι βάσεις του οποίου είχαν τεθεί από τον Αμερικάνο Oscar Chrisman που παρουσίασε τη διδακτορική του διατριβή στην Ιένα, το 1896. Η παιδολογία προσπάθησε να συνθέσει τις μελέτες για το παιδί που έγιναν σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους και να τις ενσωματώσει μέσα σε ένα θετικιστικό μοντέλο της επιστήμης

³¹⁸ Γιώργος Ε. Πυργιωτάκης, *ό.π.*, σ. 254

³¹⁹ Κοντομήτρος, *Η γερμανική μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, ό.π.*, σ. 190.

³²⁰ Alfred Binet, Μιχάλης Βάμβουκας, *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1988, σ. 35.

³²¹ Maurice Debessse, Gaston Miallaret, *Traité des sciences pédagogiques*, τ. 2, Presses Univaircitaires de France, Paris, 1971, σ. 368-369

αποτελώντας μια ολοκληρωμένη επιστήμη του παιδιού.³²² Το αίτημα για μία σφαιρική γνώση των προβλημάτων της παιδικής φύσης και ζωής, που οδήγησε στην γέννηση της νέας επιστήμης, προήλθε από ερευνητές οι οποίοι δραστηριοποιούνταν στο χώρο της ιατρικής, της εγκληματολογίας, της φυσιολογίας, της βιολογίας, της εθνολογίας, και ερευνούσαν, ανάλογα με το αντικείμενό τους, διαφορετικές πτυχές της παιδικής πραγματικότητας και δεν ξεκίνησε από τον χώρο που κατ' εξοχήν ασχολούταν με το παιδί, δηλαδή από τον κόσμο της εκπαίδευσης.³²³

Ήταν μια προσπάθεια να θεμελιωθεί μία Επιστήμη της Αγωγής, που θα αντιλαμβανόταν το σύνολο των φαινομένων που λάμβαναν χώρα στο εξαιρετικά ευρύ πεδίο της με ενιαίο τρόπο.³²⁴ Η ενότητα του πεδίου θα προέκυπτε και θα στηριζόταν σε έναν κοινό κανόνα μεθοδολογίας και έρευνας. Οι μέθοδοι έρευνας των θετικών επιστημών είχαν τεθεί ως απόλυτα πρότυπα τα οποία έπρεπε να ακολουθήσουν οι ερευνητές απαρέγκλιτα. Το κίνημα της παιδολογίας φιλοδοξούσε να μετρήσει, χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους έρευνας, κάθε έκφανση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να την εκφράσει με αριθμητικά δεδομένα των οποίων η αντικειμενικότητα δεν θα μπορούσε να αμφισβητηθεί. Ωστόσο δεν κατόρθωσε να τελειοποιήσει, όπως φιλοδόχησε μια παιδολογική μέθοδο έρευνας η οποία θα χρησίμευε ως η βασική ενοποιητική δύναμη των διαφόρων μελετών, που πραγματοποιούνταν στον ιδιαιτέρως ευρύ, με την πλατιά έννοια του όρου, χώρο της Αγωγής, και υποχρεώθηκε να ανατρέξει στις ερευνητικές τεχνικές της φυσιολογίας, της ψυχολογίας, της ανθρωπομετρίας, που ήταν γενικά αποδεκτές.

Κάνοντας χρήση αισθησιόμετρων εργογράφων, δυναμογράφων οι ερευνητές προσπαθούσαν να συλλέξουν στοιχεία τα οποία στη συνέχεια θα συσχέτιζαν μεταξύ τους, για να διατυπώσουν επαγωγικά, υποθέσεις και νόμους η αλήθεια των οποίων θα μπορούσε να ελεγχθεί πειραματικά και από άλλους ανεξάρτητους ερευνητές. Οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας είχαν εξιδανικευτεί.³²⁵ Κάθε έκφραση της πνευματικής ζωής μπορούσε να μετρηθεί και να εκφραστεί με αριθμητικά δεδομένα. Η Θετικιστική γνώση μπορούσε να οδηγήσει σε μια «αντικειμενική», επιστημονική αλήθεια.³²⁶

Το κίνημα της Παιδολογίας εξελίχθηκε τελικά σε αυτόνομη επιστήμη που περιλάμβανε τη Σωματολογία του παιδιού, τη Φυσιολογία, την Υγιεινή, την Παθολογία και την Ψυχοπαθολογία του παιδιού κ.ά. Φιλοδόχησε να μελετήσει το παιδί σε όλες του τις διαστάσεις, βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και «να επιβάλλει τον δικό της νόμο στη Ψυχολογία και την Παιδαγωγική, ενώ, επίσης επιδίωκε να παρεμβαίνει στις σχολές της υγιεινής και στην ιστορία την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία του παιδιού».³²⁷

³²² Εμμ. Λαμπαδάριου, *Παιδολογία και σχολική Υγιεινή*, Αθήνα, Εθνικό τυπογραφείο, 1916, σ.6-7

³²³ Claparède, *Psychologie*, ό.π., σ.42.

³²⁴ Βασιλική Θεοδώρου, Δέσποινα Καρακατσάνη, *Ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Διόνικος 2010, σ. 115,171.

³²⁵ Λαμπαδάριου, ό.π., σ. 6-7.

³²⁶ Cousinet, ό.π. σ. 68-69.

³²⁷ Depaere, «Η πειραματική έρευνα στην εκπαίδευση», :Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*, ό.π., σ.49.

Η απόπειρα αυτή θα αποτύχει. Το παιδολογικό κίνημα θα καταρρεύσει μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και ο στόχος της ύπαρξης μιας και μοναδικής επιστήμης του παιδιού δεν θα επιτευχθεί ποτέ.³²⁸

Η ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής

Το παιδολογικό πείραμα, που φιλοδόξησε να θεμελιώσει μία και μοναδική επιστήμη του παιδιού, κατέρρευσε μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά η επιθυμία για μία επιστημονική προσέγγιση της Παιδαγωγικής, κατά το πρότυπο των θετικών Επιστημών δεν εξαλείφθηκε. Παράλληλα με την ανάπτυξη της Παιδολογίας αναπτυσσόταν και η Πειραματική Παιδαγωγική.³²⁹ Η αρχή της συνέπεσε χρονικά με την ανάπτυξη του παιδολογικού κινήματος και συχνά οι ίδιοι ερευνητές υπηρετούσαν τόσο την ανάπτυξη της Παιδολογίας όσο και της Πειραματικής Παιδαγωγικής. Δεν υπήρχαν στεγανά ανάμεσα τους αντιθέτως, υπήρξε στενή σχέση. Υπήρχαν όμως και ουσιώδεις διαφορές.

Η πειραματική έρευνα στην Εκπαίδευση δεν επιχειρούσε να μελετήσει το παιδί και την διαδικασία διαπαιδαγώγησής του συνολικά. Επικεντρωνόταν κυρίως στην έρευνα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση προκαθορισμένους στόχους που είτε τα θεσμοθετημένα όργανα της Πολιτείας έθεταν, είτε τα μεταρρυθμιστικά ρεύματα πρόβαλλαν, με σκοπό να συμβάλλει στην μεγιστοποίηση της απόδοσης της.

Η Πειραματική Παιδαγωγική αποτελούσε ένα νέο τομέα, ένα νέο κλάδο στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης, και όχι μια νέα επιστήμη, ένα υπερσύνολο που θα την περιλάμβανε. Η ανάπτυξη της προήλθε από την ανάπτυξη της Πειραματικής Ψυχολογίας και θεωρήθηκε, ως ,υπό τη στενή έννοια νοούμενη, «εφαρμογή της ψυχολογίας» στο χώρο της Παιδαγωγικής.³³⁰ Αναπτύχθηκε υπό την πίεση ενός ρεύματος στο χώρο της Παιδαγωγικής που πίστευε ότι οι γνώσεις που με τη βοήθεια του πειράματος και της παρατήρησης θα αποκτηθούν πάνω στον τρόπο λειτουργίας της «παιδικής φύσης», θα συμβάλλουν στη βελτίωση των παιδαγωγικών διαδικασιών, ιδιαίτερα εκείνων που αφορούσαν τη διδακτική μέθοδο, και τη μέθοδο επιλογής των μαθητών.

Ουσιαστικές ωθήσεις στην εμπειρική έρευνα προέρχονταν από παιδαγωγούς οι οποίοι αμφισβητώντας τον κυρίαρχο τότε προσανατολισμό της Παιδαγωγικής προς τη Φιλοσοφία τόνιζαν την αυτονομία της Παιδαγωγικής θεωρίας χωρίς ωστόσο να προσπαθούν να κυριαρχήσουν ,με εμπειρικό τρόπο ,σε ολόκληρο το πεδίο της Παιδαγωγικής επιστήμης. Θεωρούσαν ότι η Παιδαγωγική θα πρέπει να ασχοληθεί με την έρευνα της παιδαγωγικής πραγματικότητας και να εργαστεί με τη βοήθεια αναλυτικών μεθόδων κυρίως περιγραφικά, ως μελέτη των γεγονότων που συντελούνταν κατά τη διάρκεια της πράξης της αγωγής, αποφεύγοντας την ενασχόληση με θέματα στοχοθεσίας και κανόνων, που ενδεχομένως θα την έφερναν

³²⁸ Gilbert de Landsheere, *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση* , μτφ. Γιώργος Δίπλας, Αθήνα, τυπωθήτω 1996, σ. 22.

³²⁹ « Η θετική επιστήμη εισέρχεται στο σχολείο. Η θετική επιστήμη προσκλήθηκε να εισέλθει στο σχολείο, όπως σε ένα χάος όπου θα έπρεπε να διαχωρίσει το φως από το σκοτάδι, σε ένα τόπο όπου επικρατεί η διάλυση των πάντων , ο οποίος είχε ανάγκη από άμεση βοήθεια.» Maria Montessori, *Pédagogie Scientifique*, ό.π., p 29.

³³⁰ Angéla Médici , *L' éducation nouvelle*, Que sais-je ? Presses universitaires de France, Paris, 1982, σ. 14-15.

σε επαφή με κανονιστικές «παιδαγωγικές θεωρίες».³³¹ Αυτή ακριβώς η τοποθέτηση, η διάκριση ανάμεσα στους σκοπούς και τα μέσα της παιδαγωγικής πράξης και η ενασχόληση με τις τεχνικές πλευρές της εκπαίδευσης για την παραγωγή μιας «ουδέτερης» -ελεύθερης αξιολογήσεων γνώσης- επέτρεψε στην πειραματική κατεύθυνση να ενσωματωθεί σε ιδεολογικά συστήματα τα οποία είχαν μέσα από τις κριτικές τους εμποδίσει την ανάπτυξη του Θετικισμού.³³²

Τις βάσεις για την ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής έθεσαν, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τα εργαστήρια Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής που ιδρύθηκαν στην Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική και χάραξαν τις κατευθυντήριες γραμμές που ακολούθησε για δεκαετίες η έρευνα στην εκπαίδευση. Ο θεσμός των εργαστηρίων γρήγορα επεκτάθηκε σε πολλές χώρες του κόσμου.³³³ Έτσι για παράδειγμα, στις Η.Π.Α. το 1904 υπήρχαν 54 τέτοια εργαστήρια.

Στη Γαλλία ο Binet ίδρυσε το 1907 στο Παρίσι, εντός ενός δημοτικού σχολείου, το πρώτο εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας στη χώρα, που αποτέλεσε την απαρχή για μία επιστημονική μελέτη του παιδιού στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.³³⁴

Στην Ελβετία, στη Γενεύη δραστηριοποιήθηκε ο Edouard Claparède (1873-1940) ο οποίος ίδρυσε στην πόλη αυτή το πρώτο Ινστιτούτο των «Επιστημών της Εκπαίδευσης» για την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής έρευνας στην Ευρώπη.³³⁵

Στο Βέλγιο παιδαγωγοί όπως οι Decroly, Buysel, Jadot, πρόβαλλαν την αναγκαιότητα οργάνωσης της πειραματικής έρευνας στην Παιδαγωγική.³³⁶

Στην Γερμανία δεν υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της εμπειρικής έρευνας στην εκπαίδευση κυρίως λόγω της στενής σύνδεσης της Παιδαγωγικής με τη Φιλοσοφία που κυριαρχούσε τότε στα γερμανικά πανεπιστήμια, ωστόσο σε ορισμένα πανεπιστήμια ιδρύθηκαν εργαστήρια Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.³³⁷ Οι πειραματικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε αυτά, στηρίχθηκαν στην καθαρά εμπειρική, μετρητική μέθοδο και πάνω σε αυτή τη μέθοδο θεμελιώθηκαν εκτενείς παιδαγωγικές θεωρίες από τον Ernst Meumann (1862-1915) και τον Wilhelm August Lay (1862-1926).³³⁸ Η σκέψη των δύο αυτών παιδαγωγών, ιδίως το έργο του Meumann, επηρέασε σημαντικούς Έλληνες παιδαγωγούς. Ο Δ. Γληνός μετέφρασε το έργο του «Στοιχεία Πειραματικής Παιδαγωγικής» που εκδόθηκε στον ελληνικό χώρο το 1915,³³⁹ ενώ, ο Ν.

³³¹ Gaston Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1954, p. 11. καθώς και Claparède, *Psychologie*, ό.π., σ.106.

³³² Έτσι την Πειραματική Παιδαγωγική υπερασπίστηκε ο καθολικός Raymond Buysel του οποίου οι απόψεις είχαν απήχηση στην Πορτογαλία, την Ιταλία την Ελβετία τη Γαλλία και τη Λατινική Αμερική. Mialaret, 1974 : R. Hofwetter B. Schneuwly, «Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης», ό.π., σ. 50.

³³³ Claparède, *Psychologie*, ό.π., σ.46-97

³³⁴ Mialaret, *Nouvelle pédagogie*, ό.π., σ. 2.

³³⁵ Hofwetter, Schneuwly, *Εισαγωγή στις Επιστήμες της εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 126-127.

³³⁶ Mialaret, *Nouvelle pédagogie*, ό.π., σ. 2.

³³⁷ Hofwetter, Schneuwly, *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*, ό.π., σ.52.

³³⁸ Reble, ό.π., σ.538.

³³⁹ *Αγωγή*, τ. Α, τχ. Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1915 έως 10 Ιουνίου 1916. Το έργο του Meumann εκδόθηκε στη Λειψία το 1914 και η μεταφραστική προσπάθεια του Γληνού ξεκίνησε λίγους μήνες αργότερα το Φεβρουάριο του 1915. Η μετάφραση δημοσιεύτηκε σε συνέχειες στο περιοδικό του Εκπαιδευτικού Συνδέσμου των Λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης, *Αγωγή* ως παράρτημα με ιδιαίτερη σελιδαρίθμηση. Σε κάθε τεύχος δημοσιευόταν και ένα 16σέλιδο

Εξαρχόπουλος αναφέρει συχνά απόψεις του για την επιστημονική θεμελίωση της Παιδαγωγικής.

Ο Ernst Meumann υπήρξε μαθητής του Wundt και το όνομά του είναι συνδεδεμένο με την ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής. Ως βοηθός του Wundt, μετά την κατάθεση της διατριβής του επί υφηγεσία το 1894, ξεκίνησε έρευνες στη Λειψία με βασικό στόχο τη μελέτη της παιδικής φύσης και των πραγματικών συνθηκών ανάπτυξης ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της αγωγής. Κατά τον Meumann η Παιδαγωγική επιστήμη θα γνώριζε το παιδί και τις ιδιαιτερότητες της παιδικής φύσης στηριζόμενη στην Πειραματική Ψυχολογία και γενικότερα στο πείραμα.³⁴⁰ Προσπάθησε να καθιερώσει την έρευνα στην περιοχή της αγωγής και να στηρίξει τους σκοπούς της πάνω σε καθαρά εμπειρικές βάσεις. Πίστευε ότι η σύμπραξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής με τη μεταρρυθμιστική κίνηση ήταν απαραίτητη για να επιτευχθεί η σχολική μεταρρύθμιση και υποστήριξε ότι η αγωγή έπρεπε να βάλει στο κέντρο τον μαθητή και να απαλλαγεί από δογματικές θεωρίες του παρελθόντος για το παιδί. Η στάση του αυτή τον έφερε σε στενή συνεργασία με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, θιασώτες της μεταρρυθμιστικής κίνησης οι οποίοι το 1911 τον κάλεσαν να αναλάβει τη διεύθυνση του νεοϊδρυθέντος στο Αμβούργο, Ψυχολογικού εργαστηρίου. Ο Meumann δραστηριοποιήθηκε στον τομέα της έρευνας, ασχολούμενος ιδιαίτερα με τη ψυχοδιαγνωστική διάσταση και τη θεραπευτική Παιδαγωγική. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπήρξε για το σεμινάριο που διοργάνωσε με τίτλο «Εισαγωγή στην πειραματική Ψυχολογία και εφαρμογές της στην Παιδαγωγική», όπου το κοινό του ήταν κυρίως εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων.³⁴¹ Συνεργάστηκε με τον W. Lay και το 1905 εξέδωσαν την Παιδαγωγική επιθεώρηση «Die experimentelle Padagogik» (Η Πειραματική Παιδαγωγική), την οποία διέθυναν μαζί. Ο Meumann προσπάθησε να φέρει την Παιδαγωγική σε επαφή και με άλλες επιστήμες εκτός από την Ψυχολογία, π.χ. με τις θεωρητικές επιστήμες.

Σε αντίθεση με αυτόν, ο Lay οικοδόμησε την Παιδαγωγική του θεωρία σε μια εξ' ολοκλήρου εμπειρική βάση.³⁴² Ξεχώρισε την Πειραματική Ψυχολογία από την Πειραματική Παιδαγωγική τονίζοντας ότι «παιδαγωγικός είναι ένας πειραματισμός όταν το αντικείμενο του είναι παιδαγωγικό».³⁴³ Προσπάθησε να αναπτύξει ακόμα και για τα επιμέρους μαθήματα μια πειραματική διδακτική. Πραγματοποίησε σημαντικό αριθμό ερευνών κυρίως πάνω στη ψυχολογία της ανάγνωσης της αριθμητικής, της γραφής και της ορθογραφίας. Θεωρούσε ως αποφασιστικό παράγοντα της ψυχικής ζωής του ανθρώπου το κινητικό στοιχείο, τις «κινητικές παραστάσεις» και τάχθηκε υπέρ μιας παιδαγωγικής της βούλησης και της πράξης.

παράρτημα .Συνολικά εκδόθηκαν έξι. Η διακοπή της έκδοσης του περιοδικού είχε ως αποτέλεσμα η μετάφραση του έργου να μείνει ημιτελής.

³⁴⁰ Philippe Sarremejane , *Faire l' histoire des théories pédagogiques et didactiques. Approche historiographique* , Paris, L' Harmattan 2008, σ. 197-198.

³⁴¹ Κοντομήτρος , *ό.π.*, σ. 198.

³⁴² Mialaret, *Nouvelle Pédagogie Scientifique*, *ό.π.*, σ.1.

³⁴³ W. A. Lay, *Pedagogia experimental: Gaston Mialaret, Επιστήμες της εκπαίδευσης. ό.π.*, σ. 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Η Παιδαγωγική κίνηση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Την κατάργηση της έδρας της Παιδαγωγικής, θα διαδεχθεί συζήτηση για τη θέση της νέας επιστήμης στον ακαδημαϊκό ελληνικό χώρο και το ρόλο που οφείλει να διαδραματίσει στην ελληνική κοινωνία, η οποία θα διαρκέσει μια ολόκληρη δεκαετία. Κατά την διάρκεια της πρώτης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα, με μοναδική εξαίρεση τα μαθήματά που ο Χ. Παπαδόπουλος προσφέρει από την έδρα της Φιλοσοφίας (1901-1904), η Παιδαγωγική δε διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και η ένταξή της καθώς και η ακαδημαϊκή νομιμοποίηση της εντός του ανώτατου ιδρύματος συναντά έντονες αντιδράσεις. Η πιθανότητα επανίδρυσης της έδρας της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και η ανάγκη παιδαγωγικής μόρφωσης των λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης, συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια του Α΄ Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 1904.

Το Α΄ Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο (1904)

Το συνέδριο διήρκεσε από τις 31 Μαρτίου έως τις 4 Απριλίου και οργανώθηκε με πρωτοβουλία τριών συλλόγων. Του Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, του Φιλολογικού Συλλόγου Παρνασσός και του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων. Σε αυτό έλαβαν μέρος σύλλογοι εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας, αντιπρόσωποι από εκπαιδευτικά ιδρύματα των ελληνικών παροικιών, εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, όλων των κλάδων και των βαθμίδων, καθώς και όσοι ενδιαφέρονταν για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ως επίτιμος πρόεδρος του συνεδρίου ανακηρύχτηκε ο υπουργός των Εκκλησιαστικών και της δημοσίας εκπαίδευσης Σ. Στάης και αντιπρόεδροι ο Μητροπολίτης Αθηνών και ο πρύτανης του Εθνικού πανεπιστημίου. «...το συνέδριο, αν και δεν οργανώνεται από το κράτος, τελεί όμως υπό την αιγίδα του, αποτελώντας χώρο όπου εκφράζονται επίσημες απόψεις και προβληματισμοί. [...] αποτελεί ένα φερέγγυο δείκτη του επίσημου λόγου και προβληματισμού ...»³⁴⁴

Σκοπός του συνεδρίου ήταν να σκιαγραφήσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να προτείνει τρόπους βελτίωσής της, ώστε η εκπαίδευση να συμβάλλει στην ανορθωτική προσπάθεια του έθνους³⁴⁵, ενισχύοντας ταυτόχρονα τους δεσμούς ανάμεσα στα λειτουργούντα ελληνικά σχολεία εντός και εκτός ελληνικού κράτους.³⁴⁶

Τα θέματα που απασχόλησαν τους συνέδρους αφορούσαν την ευρύτερη διάδοση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και τη μείωση του αναλφαβητισμού, την

³⁴⁴ Μπουρνάζος Στρατής, «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ. Α2, Αθήνα, Βιβλιόραμα, σ.223.

³⁴⁵ *Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον*, (Προσφώνηση στο συνέδριο Υπουργού Δημοσίας Εκπαίδευσης κ. Σ. Στάης), Αθήνα, τυπογραφείον Εστία, 1904, σ. 46, 50.

³⁴⁶ Σπυρίδων Στάης, *Πρώτον Ελληνικόν*, ό.π., σ. 11.

παιδαγωγική μόρφωση των λειτουργών της δευτεροβάθμιας, τη μεταρρύθμιση του προγράμματος των Παρθεναγωγείων, την οργάνωση συστήματος τεχνικής εκπαίδευσης και τη βελτίωση των διδακτικών βιβλίων, θέμα που συζητήθηκε στην ολομέλεια του συνεδρίου.³⁴⁷

Το συνέδριο ήταν χωρισμένο σε τέσσερα τμήματα, και των συζητήσεων σε κάθε ένα από αυτά προηγήθηκε εισήγηση. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε κάθε τμήμα, μετά από την συνεδρίαση των μελών του, συζητήθηκαν από την ολομέλεια του συνεδρίου και διατυπώθηκαν ως αποφάσεις του.

Το τμήμα της Μέσης εκπαίδευσης, το β', ασχολήθηκε με την παιδαγωγική μόρφωση του διδακτικού προσωπικού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων. Την εισηγητική έκθεση, με την οποία άρχισαν οι εργασίες στο συγκεκριμένο τμήμα, συνέταξε ο Ν. Δ. Καπετανάκης, καθηγητής της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, και σε αυτήν τόνιζε την ιδιαίτερη σημασία της Παιδαγωγικής επιστήμης στην ανάπτυξη του κράτους και στην επίτευξη των εθνικών στόχων.

Υποστηρίζοντας ότι η Μέση εκπαίδευση στη χώρα «νοσεί» και δεν επιτελεί ικανοποιητικά το έργο της- το οποίο αφορούσε σύμφωνα με τον εισηγητή τη διαπαιδαγώγηση της μελλοντικής ηγετιδας τάξης του έθνους- απέδωσε τα προβλήματά της, κατά κύριο λόγο, στην ανεπαρκή παιδαγωγική μόρφωση των λειτουργών της.³⁴⁸ Η απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων υποστήριζε πως αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις κοινωνικές απαιτήσεις και τις εθνικές προσδοκίες. Μία νέα επιστήμη, θεμελιωμένη στις ερβαρτιανές θεωρίες³⁴⁹- ανεξάρτητη και αυθύπαρκτη ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα-, η Παιδαγωγική, θα βοηθούσε, σύμφωνα με τον Καπετανάκη, την Πολιτεία να οργανώσει αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό της σύστημα κατά τρόπο ώστε να αξιοποιηθούν όλες οι δυνατότητες του ανθρώπινου παραγωγικού δυναμικού. Γι' αυτό και θεωρούσε πως ήταν μια επιστήμη απαραίτητη για την πρόοδο του έθνους, και υπενθύμιζε την άποψη του Rein, πως τον αγώνα της προόδου θα κερδίσουν τα έθνη εκείνα που θα μπορέσουν να αναπτύξουν στον ύψιστο βαθμό τις παραγωγικές τους δυνάμεις.³⁵⁰

Αναφερόμενος στην δυνατότητα δημιουργίας ενός τελείως ιδιαίτερου ελληνικού παιδαγωγικού συστήματος και μιας Παιδαγωγικής επιστήμης που θα ήταν προσαρμοσμένη και θα λάμβανε υπόψη «...τον εθνικόν ημών χαρακτήρα, τας ιστορικές παραδόσεις, τας κοινωνικές και οικονομικές συνθήκας υφ' ας ζώμεν και την αποστολήν της ημετέρας φυλής...»³⁵¹ ο Καπετανάκης τόνιζε ότι η Παιδαγωγική ως επιστήμη δεν μπορεί παρά να παρακολουθεί την εξέλιξη σε διεθνές επίπεδο.

Αφού αναφέρθηκε στη θέση της νέας επιστήμης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού παρατήρησε πως η δημιουργία έδρας Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο Αθηνών το 1899, ήταν βήμα προόδου που ανακόπηκε όμως σύντομα

³⁴⁷ *Πρώτον Ελληνικόν*, ό.π., σ. 7.

³⁴⁸ Στο ίδιο, σ.144.

³⁴⁹ Στο ίδιο, σ.148.

³⁵⁰ Στο ίδιο, σ.149.

³⁵¹ Στο ίδιο, σ.152.

με αποτέλεσμα η κατάσταση των παιδαγωγικών πραγμάτων το 1904 να είναι χειρότερη από ότι ήταν τριάντα χρόνια πριν.³⁵²

Οι συνέδροι που υπέβαλαν υπομνήματα για την αντιμετώπιση της κατάστασης συμφωνούσαν στην αναγκαιότητα της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών. Διαφωνούσαν ωστόσο, για το είδος και το περιεχόμενο της παρεχόμενης σε αυτούς Παιδαγωγικής μόρφωσης, για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, για τη θέση που σε τελική ανάλυση θα κατέχει η επιστήμη της Παιδαγωγικής στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο.

Σε τρεις κατηγορίες μπορούν να χωρισθούν οι απόψεις των συνέδρων.

α) Η Παιδαγωγική πρέπει να διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο τόσο θεωρητικώς όσο και πρακτικώς ως επιστήμη ισότιμη με τις άλλες κατά το γ' και δ' έτος των σπουδών.

β) Η Παιδαγωγική πρέπει να διδάσκεται θεωρητικώς στο Πανεπιστήμιο και η πρακτική εξάσκηση των φοιτητών να πραγματοποιείται μετά το πέρας των βασικών σπουδών σε Πρότυπο Γυμνάσιο.

γ) Η Παιδαγωγική δεν έχει θέση στον ακαδημαϊκό χώρο. Αντιμετωπίζεται ως θεωρητική και πρακτική άσκηση των μελλόντων λειτουργών της Μέσης για το επάγγελμά τους, που πρέπει να πραγματοποιείται σε πρότυπο Γυμνάσιο ή ανώτερο διδασκαλείο. Απόλυτα συνδεδεμένη με τις ανάγκες του επαγγέλματος η Παιδαγωγική έχει ως απαραίτητο υπόβαθρο της τη φιλοσοφική μόρφωση και αυτή είναι που παρέχει και πρέπει να παρέχει το πανεπιστήμιο.

Η επικρατέστερη άποψη η οποία διατυπώθηκε και ως τελική άποψη του β' τμήματος, τάχθηκε υπέρ της διδασκαλίας της Παιδαγωγικής εκτός του ακαδημαϊκού πλαισίου.³⁵³ Πρόκειται για την άποψη που είχε υπερασπίσει ο Καπετανάκης στην εισήγησή του, υποστηρίζοντας πως είναι «ανθρωπίνως αδύνατον» στους φοιτητές της Φιλοσοφικής να ασχοληθούν με την παιδαγωγική τους μόρφωση καθώς είναι αναγκασμένοι να ασχοληθούν με την «...εκμάθησιν και ιδιοποίησιν των επιστημονικών γνώσεων...», αναφερόμενος στις υπόλοιπες επιστήμες που διδάσκονταν. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των ετών φοίτησης στο Πανεπιστήμιο, θα περιόριζε το χρόνο που οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να αφιερώσουν στην επιστημονική τους κατάρτιση, δυσχεραίνοντας την. Επιπρόσθετα η διδασκαλία της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο κρίθηκε ότι στερούταν νοήματος αφού, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την παιδαγωγική μόρφωση των φοιτητών θεωρήθηκε, η πλήρης κατοχή της ύλης των διδασκόμενων στη Μέση εκπαίδευση μαθημάτων. Η άποψη αυτή ταύτισε την Παιδαγωγική ουσιαστικά με τη διδακτική.

Τέλος θεωρήθηκε αντιεπιστημονικός ο διαχωρισμός της παιδαγωγικής θεωρίας που θα διδασκόταν εντός του πανεπιστημίου από την παιδαγωγική πράξη που θα συντελούταν εκτός. Θεωρία και πράξη στην Παιδαγωγική, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και αλληλεξαρτώμενες, υποστήριξε το συνέδριο και γι' αυτό υιοθέτησε τη θέση πως η Παιδαγωγική θα έπρεπε να διδάσκεται, εκτός του ακαδημαϊκού χώρου και μετά το τέλος των σπουδών, όταν ο φοιτητής θα είχε διδαχθεί τα προαπαιτούμενα για την κατανόηση της Παιδαγωγικής μαθήματα. Ως τέτοια θεωρήθηκαν η Ηθική, η Λογική και η Παιδαγωγική Ψυχολογία. Οι συνέδροι τόνισαν την εξάρτηση της Παιδαγωγικής από τη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία,³⁵⁴ υιοθετώντας την ερβαρτιανική οπτική για τον τρόπο θεμελίωσης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης.

³⁵² Στο ίδιο, σ.157

³⁵³ Στο ίδιο, σ. 135-136.

³⁵⁴ Στο ίδιο, σ.161.

Επιπρόσθετα υιοθετήθηκε η άποψη πως μόνον οι φοιτητές που επιθυμούσαν να ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα θα ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν τις παραδόσεις της νέας επιστήμης. Η παρακολούθηση παιδαγωγικών μαθημάτων δεν θεωρήθηκε ως απαραίτητο τμήμα της επιστημονικής συγκρότησης ενός επιστήμονα που έχει παρακολουθήσει σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή αλλά ως μια ειδική επαγγελματική μόρφωση. Σύμφωνα με την πρόταση του συνεδρίου οι φοιτητές που θα επιθυμούσαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα εγγράφονταν, μετά τη λήψη του πτυχίου τους, σε ανώτερο Διδασκαλείο στο οποίο θα περιλαμβάνονταν πλήρες πρότυπο Γυμνάσιο και Ελληνικό σχολείο όπου θα ασκούσαν θεωρητικώς και πρακτικώς επί ένα έτος.

Παρ' όλες τις διακηρυχθείσες, κατά τη διάρκεια του α' εκπαιδευτικού συνεδρίου, θέσεις για την σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της νέας επιστήμης, η Παιδαγωγική αντιμετωπίστηκε ουσιαστικά ως μια επιστήμη χαμηλού κύρους³⁵⁵ προορισμένη για τα προβλήματα της πρακτικής ενώ ταυτόχρονα καταδείχθηκε ο βαθμός της δυσκολίας της να αποκτήσει ακαδημαϊκή νομιμότητα. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι τέσσερα χρόνια μετά από το πρώτο εκπαιδευτικό συνέδριο, το ανώτερο Διδασκαλείο την ίδρυση του οποίου εισηγήθηκε στην Πολιτεία,³⁵⁶ δεν είχε θεσμοθετηθεί ακόμα.

Η Παιδαγωγική εγκαθιδρύεται εκ νέου στο ακαδημαϊκό πλαίσιο : Η ίδρυση του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαιδύσεως

Στις 22 Νοεμβρίου 1908, ο Σπ. Στάης κατέθεσε την αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου «Περί ιδρύσεως διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως». Ως σκοπός του ορίστηκε η παιδαγωγική και διδακτική μόρφωση τόσο των εν ενεργεία όσο και των μελλοντικών λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης. Αναπαράγοντας την επιχειρηματολογία που αναπτύχθηκε στο πρώτο εκπαιδευτικό συνέδριο, ο υπουργός υποστήριξε ότι δεν ήταν αναγκαίο να υπάρξει έδρα Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο γιατί οι παιδαγωγικές γνώσεις που ήταν απαραίτητες στους λειτουργούς της Μέσης βαθμίδας και αφορούσαν την επαγγελματική τους κατάρτιση, δεν ήταν δυνατόν να θεωρηθεί ότι συγκροτούσαν έναν επιστημονικό κλάδο.³⁵⁷ Η ίδρυση του Διδασκαλείου θα κάλυπτε τις απαιτήσεις των επαγγελματιών χώρων,³⁵⁸ ενώ στο Πανεπιστήμιο οι φοιτητές θα διδασκόταν την Φιλοσοφία στην οποία θεμελιωνόταν θεωρητικά η Παιδαγωγική.

Ωστόσο η προσπάθεια Στάη για την ίδρυση Δ.Μ.Ε δεν θα καρποφορήσει και θα χρειαστεί να περάσουν δύο ακόμα χρόνια για να συσταθεί τελικά το Διδασκαλείο, με το Ν. ΓΨΗΨ' του 1910.

Το Διδασκαλείο λειτούργησε για πρώτη φορά το ακαδ. έτος 1910-1911 με πρώτο διευθυντή το Ν. Εξαρχόπουλο και το ιδρυτικό νομοσχέδιο φέρνει την υπογραφή του Ανδρέα Παναγιωτόπουλου ως υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως.

³⁵⁵ Ανδρονίκη Φωτιάδου, *Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον-Αθήναι, Μάρτιος- Απρίλιος 1904. Η αντίφαση του εκπαιδευτικού αιτήματος στην πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα*, Θεσσαλονίκη, εκδ. οίκος αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1998, σ. 65

³⁵⁶ Αλέξανδρου Καρανικόλα, *Το «Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον» και η σημασία του (31 Μαρτίου- 4 Απριλίου 1904)*, Αθήνα, 1982. σ. 16.

³⁵⁷ *Αιτιολογική Έκθεσις* επί του νομοσχεδίου «περί ιδρύσεως διδασκαλείου της μέσης εκπαιδύσεως», αρ 36, σ. 123.

³⁵⁸ Στο ίδιο, σ. 123.

Η ίδρυση και λειτουργία του υπήρξε σταθμός για την παιδεία του τόπου και ήταν η αρχή για να εγκατασταθεί εκ νέου η Παιδαγωγική στο ακαδημαϊκό στερέωμα της χώρας μετά την απομάκρυνσή της από το Πανεπιστήμιο δέκα χρόνια πριν. Η επιλογή ωστόσο του Διδασκαλείου αντί της Φιλοσοφικής Σχολής, ίσως και να υποκρύπτει μία πρώτη δειλή απόπειρα της Πολιτείας να ασκήσει ιδεολογικό έλεγχο στους καθηγητές της Μέσης βαθμίδας, απομακρύνοντας τις παιδαγωγικές σπουδές από το Πανεπιστήμιο όπου η διακίνηση ιδεών είναι αναμφίβολα περισσότερο ελεύθερη.³⁵⁹

Στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου, ο Α. Παναγιωτόπουλος υπενθυμίζει τις προσπάθειες των προκατόχων του υπουργών καταλήγοντας ότι «...δυστυχώς όμως πάσαι αύται αι εργασίαι έμειναν μόνον επί του χάρτου.» Αναφέρεται στη συζήτηση που για μια δεκαετία έχει αναπτυχθεί σε σχέση με τη θέση της νέας επιστήμης στο ακαδημαϊκό στερέωμα και αφού παρατηρήσει ότι οι γνώμες ποικίλλουν και τα συστήματα που εφαρμόζονται στο εξωτερικό διαφέρουν, τάσσεται και αυτός υπέρ της ίδρυσης «Ειδικού Παιδαγωγικού Διδασκαλείου της Μέσης» ως σύστημα για την παιδαγωγική μόρφωση των εκπαιδευτικών, που προσαρμόζεται στις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας και είναι σύμφωνο με τις επιστημονικές παιδαγωγικές θεωρίες.

Στο Διδασκαλείο είχε προβλεφθεί να πραγματοποιείται τόσο η θεωρητική παιδαγωγική μόρφωση όσο και η πρακτική παιδαγωγική εξάσκηση των λειτουργών της Μέσης βαθμίδας. Για την πρακτική άσκηση είχε προσαρτηθεί σε αυτό πρότυπο σχολείο που περιλάμβανε όλες τις τάξεις της Μ. Εκπαίδευσης, του οποίου οι διδάσκοντες είχαν αυξημένα προσόντα.

Σύμφωνα με το νομοσχέδιο κανείς απόφοιτος της Φιλοσοφικής, της Θεολογικής, των Φυσικών ή Μαθηματικών επιστημών δεν γίνονταν δεκτός για διορισμό στην εκπαίδευση αν δεν είχε παιδαγωγική μόρφωση και δεν ήταν κάτοχος του παιδαγωγικού πτυχίου. Η φοίτηση σε αυτό αφορούσε κυρίως, τους μελλοντικούς λειτουργούς της Μ. Εκπαίδευσης,³⁶⁰ αν και το νομοσχέδιο έδινε το δικαίωμα και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του Διδασκαλείου για ένα εξάμηνο, θέτοντας όμως τον περιοριστικό όρο να μην ξεπερνά, ανά εξάμηνο, ο αριθμός τους τούς εκατό.

Τα μαθήματα διαρκούσαν ένα έτος, μετά το τέλος του οποίου ο υποψήφιος υποβάλλονταν σε εξετάσεις για την απόκτηση του παιδαγωγικού πτυχίου. Η θεωρητική Παιδαγωγική μόρφωση των υποψηφίων περιλάμβανε τα μαθήματα: Ψυχολογία, Ηθική, Στοιχεία Φυσιολογίας και Σχολικής Υγιεινής, Παιδαγωγική, Ιστορία της Παιδαγωγικής, Διδακτική Γενική και Ειδική, Ερμηνεία της νομοθεσίας της Μέσης Εκπαιδευσεως. Τα μαθήματα αυτά διδάσκονταν κυρίως, από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή του Διδασκαλείου.

Ο διευθυντής του Διδασκαλείου είχε και την ευθύνη της πρακτικής εξάσκησης των σπουδαστών και το προσαρτημένο πρότυπο Γυμνάσιο τελούσε υπό την άμεση διεύθυνσή του. Τα προσόντα του διευθυντή του Διδασκαλείου ορίζονταν ως εξής: α) να είναι διδάκτορας της Φιλολογίας και β) να έχει πραγματοποιήσει ειδικές παιδαγωγικές σπουδές στο εξωτερικό τουλάχιστον για τρία έτη. Πρώτος διευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης διορίστηκε για το ακαδημαϊκό

³⁵⁹ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση*, τ. Β' ό.π., σ. λζ'

³⁶⁰ *Αιτιολογική Έκθεση* του νομοσχεδίου «Περί Παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών της Μέσης Εκπαιδευσεως» αρ. 166, σ. 122.

έτος 1910-1911 ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος ο οποίος κατάρτισε τον ιδρυτικό νόμο και το κανονιστικό διάταγμα της λειτουργίας του. Ο ίδιος αναφέρει ότι δίδαξε, σε 62 μέλλοντες λειτουργούς της Μέσης και 25 εν ενεργεία, «κλάδους της Παιδαγωγικής και των συγγενών αυτή επιστημών». Συγκεκριμένα : α) *Τελολογίαν* β) *Γενικήν Διδακτικήν* γ) *Τμήμα της Ειδικής Διδακτικής* δ) *Ιστορίαν της αγωγής παρά τοις αρχαίοις Έλλησι* ε) *Τμήμα της Φυσιολογικής ψυχολογίας* και στ) *Τμήμα της Φιλοσοφικής Ηθικής*.

Η Παιδαγωγική που στο Διδασκαλείο εισάγεται δέκα χρόνια μετά την κατάρτιση της έδρας στηρίζεται στην Φιλοσοφία και στην Ψυχολογία, όπως φαίνεται και από τα μαθήματα τα οποία διδάχτηκαν κατά τα δύο πρώτα έτη. Είναι μια επιστήμη που στηρίζεται στους δύο πυλώνες όπου ο Έρβαρτος τη θεμελίωσε στο πρώτο μισό του 19^ο αιώνα. Επιπρόσθετα ο Εξαρχόπουλος αλλά και ο αντικαταστάτης του ο Δ. Γληνός, δίδαξαν στο Διδασκαλείο με τη μέθοδο των τυπικών σταδίων διδασκαλίας όπως τα διαμόρφωσαν οι Ερβαρτιανοί.³⁶¹ Είναι μια Σχολική Παιδαγωγική που την εποχή αυτή κυριαρχεί ακόμα στη Γερμανία καθώς και σε πολλές χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Όπως και την πρώτη φορά, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, έτσι και τη δεύτερη, στις αρχές του 20^{ου}, η Παιδαγωγική στην Ελλάδα προσπαθώντας να ενταχθεί ως επιστήμη στο ακαδημαϊκό σύστημα, θα αναζητήσει στην Ερβαρτιανική θεωρία την επιστημονική της νομιμοποίηση.

Ωστόσο, σε αντίθεση με τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, τώρα πλάι στις ερβαρτιανές επιρροές μπορεί να εντοπίσει κανείς θέσεις και θεωρίες που απηχούν απόψεις των μεταρρυθμιστικών κινήσεων που αναπτύσσονται την περίοδο αυτή στην Ευρώπη.

Στην ομιλία που εκφώνησε αναλαμβάνοντας την διεύθυνση του Διδασκαλείου, ο Εξαρχόπουλος υποστήριξε εμφαντικά την αναγκαιότητα των παιδαγωγικών σπουδών³⁶² και αντέκρουσε την άποψη πως η επιστημονική επάρκεια των καθηγητών είναι το μόνο αναγκαίο εφόδιο για την είσοδό τους στο διδασκαλικό επάγγελμα. Τόνισε ότι η μετάδοση γνώσεων δεν αποτελεί αυτοσκοπό για τον δάσκαλο της Μέσης αλλά μέσο για την διαπαιδαγώγηση του μαθητή με σκοπό την διάπλαση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ενός χρήσιμου πολίτη. Η Παιδαγωγική θα βοηθήσει το δάσκαλο να γνωρίσει τη φύση του παιδιού, υποστήριξε, διότι χωρίς αυτή τη γνώση η διδασκαλία δεν μπορεί να πετύχει. Η διδασκαλία οργανώνεται ανάλογα με τη φύση και τις ανάγκες του παιδιού και ο δάσκαλος οφείλει να μελετήσει όχι μόνον Ψυχολογία, για να γνωρίσει τους νόμους που διέπουν τις ψυχικές λειτουργίες του παιδιού, αλλά και «ανατομικήν», «φυσιολογίαν» και «υγιεινήν» για να μπορέσει να γνωρίσει το παιδί στο σύνολό του.³⁶³ Η συγκεκριμένη θέση απηχεί τις απόψεις του παιδολογικού κινήματος το οποίο την εποχή αυτή, προσπαθεί να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη επιστήμη του παιδιού. Η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στον τρόπο που το παιδί μαθαίνει, τόνιζε. Να ξεκινά από το συγκεκριμένο και να στηρίζεται στην εποπτεία.³⁶⁴ Τέλος υιοθέτησε την τριπλή οπτική του Pestalozzi για το άτομο. Η αγωγή του μαθητή

³⁶¹ Κοντομήτρος, *ό.π.*, σ.339.

³⁶² Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Περί της σημασίας της Παιδαγωγικής Μορφώσεως και περί του προσρισμού του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαίδευσεως* (απόσπασμα εκ του 5^{ου} τόμου του Παιδαγωγ. Δελτίου), Α. Ραφτάνη Βασιλική Τυπογραφία, Αθήνα, 1911.

³⁶³ Στο ίδιο, σ.8.

³⁶⁴ Στο ίδιο, σ. 10.

πρέπει να αφορά τις γνωστικές του ικανότητες, την ανάπτυξη της βούλησής του και την εξέλιξη των κινητικών ικανοτήτων του σύμφωνα με το τριπλό σχήμα «κεφάλι», «καρδιά», «χέρι» ή τα τρία ρήματα «γνωρίζω», «θέλω», «μπορώ» τα οποία εκφράζουν συχνά τη δομή της μεθόδου του Pestalozzi.³⁶⁵

Η ίδρυση του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαίδευσης, θα συναντήσει την αντίθεση των δύο εκ των τριών καθηγητικών σχολών του Πανεπιστημίου Αθηνών, της Φιλοσοφικής και της Θεολογίας, οι καθηγητές των οποίων υποστήριζαν την ανάγκη επανίδρυσης της έδρας της Παιδαγωγικής. Η αντίδραση αυτή θα σηματοδοτήσει την εκ νέου έναρξη των προσπαθειών για ένταξη της Παιδαγωγικής, ως επιστήμης ισότιμης με τις άλλες, εντός του Πανεπιστημίου Αθηνών.³⁶⁶

Ο Ν. Εξαρχόπουλος διεκδικώντας τον Αύγουστο του 1911, την έδρα του τακτικού καθηγητή της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών θα υποστηρίξει: «Από του παρελθόντος έτους ενετέθη μοι υπό της Πολιτείας η διεύθυνσις του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαιδευσεως[...]. Αναπληρώ δ' ούτω νυν έργω τον μη υπάρχοντα εν τω Πανεπιστημίου Καθηγητήν της Παιδαγωγικής, καθότι ανέλαβον την διδασκαλίαν της Παιδαγωγικής και των συγγενών αυτή φιλοσοφικών επιστημών, αίτινες πρότερον εδιδάσκοντο εν τω Πανεπιστημίου, καθ' ον χρόνον ελειτούργει η έδρα της Παιδαγωγικής.».³⁶⁷

Η οριστική εγκαθίδρυση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Νικόλαος Εξαρχόπουλος

Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος γεννήθηκε στην Τραγαία της Νάξου το 1874. Γόνος εύπορης και ιστορικής οικογένειας που έδρασε κατά την ελληνική επανάσταση, ήταν το πρώτο από τα πέντε παιδιά του γιατρού Ιωάννη Εξαρχόπουλου και της Στυλιανής Σαραντινού που προέρχονταν από οικογένεια ευγενών της Νάξου. Το 1890 γράφτηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου είχε ως συμφοιτητή τον Θ. Βορέα, με τον οποίον ακολούθησαν παράλληλες επιστημονικές πορείες.³⁶⁸ Το 1896 αποφοίτησε με «Άριστα» από τη Φιλοσοφική Σχολή και ένα χρόνο αργότερα -το 1897- αναγορεύτηκε διδάκτορας της Φιλοσοφίας υποβάλλοντας εναίσιμο διατριβή εκατό σελίδων, με θέμα τον ποιητή Οράτιο «De Horatio poeta», γραμμένη εξ' ολοκλήρου στα λατινικά. Την επόμενη πενταετία - από το 1897 ως το 1901- υπηρέτησε ως σχολάρχης στα Ελληνικά σχολεία Τραγαίας Νάξου, Αμοργού, Θήρας και Ίου.

Όταν αργότερα, το 1901 προκηρύχθηκε διαγωνισμός του Υπουργείου Παιδείας για δυο υποτροφίες στο εξωτερικό, με σκοπό την «σπουδήν της Παιδαγωγικής», έλαβε μέρος και πέτυχε. Όπως παρατηρεί αργότερα, ο βοηθός του και μετέπειτα καθηγητής της έδρας Νικόλαος Μελανίτης, ο Εξαρχόπουλος αποφάσισε να ασχοληθεί με τη Παιδαγωγική σε μια στιγμή που η επιστήμη αυτή ήταν παραγνωρισμένη στην Ελλάδα και είτε θεωρούνταν ως ένας κλάδος της

³⁶⁵ Στο ίδιο, σ. 7.

³⁶⁶ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρία 3ης Μαρτίου 1910, σ.156 και ΠΣΘΣΠΑ, τ.8^{ος}, συνεδρία 4ης Μαρτίου 1910 σ.115 και ΠΣΦΜΣΠΑ τ. 2^{ος}, συνεδρία 3 Μαρτίου 1910, σ. 248.

³⁶⁷ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Σπουδαί και επιστημονικά εργασία*, τυπογραφείον της Β. Αυλής Α. Ραφτάνη, Αθήνα, 1911.

³⁶⁸ Θεόφιλος Βορέας, *Πρακτικά Ακαδ. Αθηνών*, τ. 4, 1929, σ. 134 κ. εξ.

Φιλοσοφίας είτε ως ένας επιστημονικός κλάδος εξαιρετικά αμφισβητούμενης επιστημονικής νομιμοποίησης.³⁶⁹

Όπως και στα τέλη του 19^{ου} αιώνα έτσι και στις αρχές του 20^{ου} η Γερμανία αποτελούσε ισχυρό πόλο έλξης για όσους ενδιαφέρονταν να ακολουθήσουν παιδαγωγικές σπουδές. Ταυτόχρονα όμως δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε τη φοιτητική κινητικότητα, όπως είχε ήδη διαμορφωθεί από το 19^ο αιώνα και εξακολουθούσε να υφίσταται έως τις αρχές του 20ου. Αφορούσε όχι μόνο φοιτητές που μετέβαιναν στα μεγάλα δυτικοευρωπαϊκά πανεπιστήμια, προερχόμενοι από χώρες οι οποίες δεν είχαν δικό τους πανεπιστήμιο ή ακμαία επιστημονική ζωή, αλλά με τη μορφή της εσωτερικής μετακίνησης αφορούσε και φοιτητές χωρών με πλούσια ακαδημαϊκή ζωή.³⁷⁰ Η περίπτωση Εξαρχόπουλου νομίζουμε ότι εντάσσεται στο πλαίσιο της φοιτητικής κινητικότητας των αρχών του εικοστού αιώνα.

Ως υπότροφος του ελληνικού κράτους μετέβη στη Γερμανία και αργότερα στην Ελβετία. Στη Γερμανία παρακολούθησε μαθήματα αρχικά στην Ιένα για τέσσερα εξάμηνα και στη συνέχεια για ένα εξάμηνο στη Λειψία. Στην Ελβετία φοίτησε για ένα εξάμηνο στο Πανεπιστήμιο της Λωζάννης.

Στο Πανεπιστήμιο της Ιένας, όπου ιδρύθηκε η πρώτη αυτόνομη έδρα Παιδαγωγικής στη Γερμανία, δραστηριοποιούταν αυτή την περίοδο ο Rein, ο οποίος είχε αναμορφώσει το παιδαγωγικό της σεμινάριο και το Πειραματικό Σχολείο που ήταν προσαρτημένο σε αυτό και του είχε δώσει διεθνές κύρος. Ο Εξαρχόπουλος παρακολούθησε για δύο χρόνια το σεμινάριο του Rein καθώς και τις παραδόσεις του στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική.³⁷¹ Παρακολούθησε, επίσης τις παραδόσεις του Haeckel του διαπρεπέστερου ίσως τότε δαρβινιστή της Γερμανίας, καθηγητή της Βιολογίας στην Ιένα, καθώς και το εργαστήριο Φυσιολογίας που λειτουργούσε στο πανεπιστήμιο. Μεταβαίνοντας στη Λειψία, παρακολούθησε, μεταξύ άλλων το μάθημα της « Φυσιολογικής Ψυχολογίας» του Wundt, η εργασία του οποίου συνέβαλλε στην ανάπτυξη της Πειραματικής Ψυχολογίας στις αρχές του εικοστού αιώνα, ενώ στην Λωζάννη, τις παραδόσεις και το σεμινάριο του καθηγητή της Παιδαγωγικής Fr. Guex³⁷²

³⁶⁹ Μελανίτου Ν, *Νικόλαος Εξαρχόπουλος*, Ανάπτυξον εκ της Επετηρίδος της Εταιρείας Κυκλαδικών Μελετών, τ. Α' 1961, Αθήνα, τύποις Γ.Δ. Κυπραίου, 1961, σ. 5.

³⁷⁰ Κιμουρτζής Παναγιώτης, «Τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια ως πρότυπα: Η Ελληνική περίπτωση (1837) *Νεύσις*, τχ.12, 2003,σ. 131.

³⁷¹ Ν. Εξαρχόπουλος, *Σπουδαί και επιστημονικά εργασία*, σ. 4.

³⁷² Αναλυτικά ο Εξαρχόπουλος ως υπότροφος παρακολούθησε: Στην Ιένα τις παραδόσεις του Rein καθηγητή της Παιδαγωγικής«Ηθικήν», «Ψυχολογίαν», «Συστηματικήν Παιδαγωγικήν», « Γενική διδακτική» και «Ειδικήν διδακτική». Τις παραδόσεις του καθηγητή της Φιλοσοφίας R. Eucken :« Ψυχολογίαν», «Ιστορία της Παιδαγωγικής», «Εισαγωγήν εις την Φιλοσοφίαν», «Ιστορίαν της Ελληνικής Φιλοσοφίας», «Ιστορίαν της Μέσης και νεωτέρας Φιλοσοφίας». Τις παραδόσεις του καθηγητή της Φιλοσοφίας O. Liebmann :«Λογικήν», «Ψυχολογίαν», «Ιστορίαν της Φιλοσοφίας μέχρι του Καντ», «Φιλοσοφίαν του 19^{ου} αιώνος». Τις παραδόσεις του καθηγητή της Βιολογίας Haeckel: «Βιολογία». Το παιδαγωγικό φροντιστήριο του Rein καθώς και το εργαστήριο Φυσιολογίας που λειτουργούσε εκεί. Στη Λειψία παρακολούθησε: Το μάθημα της « Φυσιολογικής Ψυχολογίας», με τον Wundt. «Εισαγωγήν εις την Φιλοσοφίαν» με τον Heinze, «Ιστορία της Παιδαγωγικής και περί του Φιλοσοφικού συστήματος του Καντ» του J. Volkelt, « Παιδαγωγικήν και Κοινωνιολογία» του Paul Barth, «Εισαγωγήν εις την Παιδαγωγικήν» με τον Jungmann, « Υγιεινήν του νευρικού συστήματος» του Windscheid, « Περί του ψυχολογικού πειράματος εν τη Παιδαγωγική» με τον M. Brahn. Επίσης παρακολούθησε το παιδαγωγικό φροντιστήριο του καθηγητή Jnugmann. Τέλος στην Λωζάννη παρακολούθησε τις παραδόσεις του καθηγητή της Παιδαγωγικής Fr. Guex « Ιστορία της Παιδαγωγικής και ιδιαίτερα την εξέλιξή της κατά τους

Ο Εξαρχόπουλος βρέθηκε στη Δυτική Ευρώπη σε μια εποχή που οι παιδαγωγοί βρίσκονταν σε κατάσταση αναζητήσεων και η μεταρρυθμιστική κίνηση, ανομοιογενής ως προς τις θεωρητικές της παραδοχές και πολυποικίλη ως προς τα ρεύματα που την απάρτιζαν, εξελισσόταν προσπαθώντας να θεμελιώσει την Παιδαγωγική ως επιστήμη³⁷³ Οι σπουδές του όπως φαίνεται και παραπάνω τον έφεραν σε επαφή με τους Ερβαρτιανούς αλλά και με λίγο πολύ όλες τις τάσεις της Γερμανικής μεταρρυθμιστικής κίνησης και με τις προσπάθειες ανάπτυξης μιας επιστημονικής Παιδαγωγικής που να στηρίζεται σε πειραματικές μεθόδους. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του εκπόνησε δύο εργασίες τις οποίες και εξέδωσε αργότερα στην Ελλάδα με θέματα που αφορούσαν την μεθοδολογία της διδασκαλίας και την ιστορία της εκπαίδευσης στους κλασσικούς χρόνους.³⁷⁴

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα το 1904, υπηρέτησε για ένα έτος ως καθηγητής του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. Δίδαξε φιλοσοφικά και παιδαγωγικά μαθήματα και διεύθυνε τις παιδαγωγικές ασκήσεις στο πρότυπο σχολείο που ήταν προσαρτημένο στο διδασκαλείο. Στη συνέχεια διορίστηκε Διευθυντής του Διδασκαλείου της Πελοποννήσου (Τρίπολη) ασκώντας τα καθήκοντά του επί διετία (1905-1907). Το 1906 υπέβαλε εναίσιμο διατριβή επί υφηγεσία και αναγορεύτηκε υφηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπου πλέον δεν υπήρχε έδρα Παιδαγωγικής. Το θέμα της επί υφηγεσία διατριβής του ήταν «Ποίος τις οφείλει να είναι ο διδάσκαλος». Το 1907 πήρε μέρος σε διαγωνισμό για την πλήρωση μιας θέσης επιθεωρητού των σχολείων της Μέσης · πέτυχε και διορίστηκε γενικός επιθεωρητής των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Πελοποννήσου, θέση στην οποία και παρέμεινε επί μια τριετία. Συγκεκριμένα από το 1907 ως το 1910. Το 1910 διορίστηκε πρώτος διευθυντής του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαίδευσης, όπου και δίδαξε για δύο ακαδημαϊκά έτη. Ο Εξαρχόπουλος κατάρτισε τον ιδρυτικό νόμο και το κανονιστικό διάταγμα της λειτουργίας του Διδασκαλείου.³⁷⁵

Δύο χρόνια αργότερα υπέβαλε υποψηφιότητα για την έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, η οποία ανασυστήνεται, και το 1912 διορίστηκε τακτικός καθηγητής της έδρας της «Παιδαγωγικής και της

ναότερους χρόνους» δηλ. «Παιδαγωγική Ψυχολογία, Πειραματική Παιδαγωγική και Παιδαγωγικές έρευνες», «Φιλοσοφία» με τον M.Millioud και «Φυσιολογική Φιλοσοφία» με τον Larget. Παρακολούθησε επίσης το παιδαγωγικό φροντιστήριο του Guex. Κ. Βασιλάκης, *Νικόλαος Εξαρχόπουλος*, Ανατύπωση εκ του Επιστημονικού Βήματος του Διδασκάλου, Αθήνα, 1954. σ. 4-5.

³⁷³ Κοντομήτρος, *ό.π.*, σ. 21

³⁷⁴ Πρόκειται για α): Μία μελέτη με τον τίτλο: «Le Procédé developant- expositif (Forme Didactique) που αφορούσε ζητήματα διδακτικής, την οποία ανακοίνωσε στο παιδαγωγικό εργαστήριο του Fr. Guex στη Λωζάννη και δημοσίευσε στην Αθήνα το 1911. β) Μία διατριβή την οποία εκπόνησε στο παιδαγωγικό εργαστήριο του Rein στην Ιένα και αφορούσε μια συγκριτική μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος της Αρχαίας Αθήνας και Σπάρτης που δημοσιεύτηκε αρχικά στο γερμανικό περιοδικό Paedagogischen Magazin και στη συνέχεια εκδόθηκε το 1909 με τον τίτλο «Das athenische und das spartanische Erziehungssystem»

³⁷⁵ «Όθεν, προτού ακόμη εκλεγεί καθηγητής του πανεπιστημίου, εσκέφθη, πιθανόν ένεκα της πείρας, την οποίαν είχαν αποκτήσει ως Γενικός επιθεωρητής Μ. εκπαιδύσεως, να ιδρύσει κέντρον προς μετεκπαιδύσιν των εν υπηρεσία λειτουργών της Μέσης παιδείας. Το 1910 η προσπάθεια αυτού εστέρθη υπό επιτυχίας...» «δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι το ορθόν είναι, προτού ο εκπαιδευτικός αναλάβη υπηρεσίαν να μορφώνεται παιδαγωγικώς και ψυχολογικώς αλλά το 1910 ότε ιδρύθη το διδασκαλείον Μέσης Εκπαίδευσης, οι λειτουργοί αυτής εις το σύνολον εστερούντο τοιαύτης μορφώσεως διό έπρεπε να ευρεθί τρόπος βελτιώσεως του παιδευτικού αυτών έργου» Ν. Μελανίτης, *Νικόλαος Εξαρχόπουλος*, *ό.π.*, σ. 7

Φιλοσοφίας»³⁷⁶, ενώ στο Διδασκαλείο Μ.Ε. τον διαδέχθηκε ο Δημήτρης Γληνός. Το κύμα των εκκαθαρίσεων, που ακολούθησε την επιστροφή του Βενιζέλου στην εξουσία τον Ιούνιο του 1917 είχε ως αποτέλεσμα να διωχθεί από τη θέση του στο Πανεπιστήμιο για δύο χρόνια από το 1918-1920.³⁷⁷ Στα χρόνια αυτά η κυβέρνηση Βενιζέλου εισήγαγε, με την καθοριστική συμβολή επιφανών διανοητών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, πολλές και σημαντικές μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαίδευση, τις οποίες η μοναδική έδρα Παιδαγωγικής στη χώρα δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει.

Μετά την εκλογική ήττα Βενιζέλου, το 1920, ο Εξαρχόπουλος επανήλθε στο Πανεπιστήμιο και εργάστηκε συστηματικά ενάντια στις γλωσσικές μεταρρυθμίσεις των Βενιζελικών κυβερνήσεων. Το 1921 εισηγήθηκε την μετατροπή της έδρας της «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» στο Πανεπιστήμιο Αθηνών σε έδρα αποκλειστικώς της «Παιδαγωγικής». Η μετατροπή αυτή θεωρήθηκε ως μια πρώτη δικαίωση των προσπαθειών του για αναγνώριση της Παιδαγωγικής ως αυτοτελούς επιστήμης. Αργότερα το 1922, διετέλεσε Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας επί κυβερνήσεως Δημητρίου Γούναρη. Την ίδια χρονιά, με εισήγησή του, ιδρύθηκε ο θεσμός της μετεκπαίδευσης των δημοδιδασκάλων στο πανεπιστήμιο Αθηνών και νομοθετήθηκε, με πρωτοβουλία του, η υποχρέωση των φοιτητών της Θεολογικής Σχολής και της Σχολής των Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών, σχολών που καταρτίζουν μαζί με τη Φιλοσοφική τους μέλλοντες λειτουργούς της Μέσης Εκπαίδευσης, να παρακολουθούν τις παραδόσεις του καθηγητή της Παιδαγωγικής και τα σχετικά φροντιστηριακά μαθήματα καθώς και τις εργαστηριακές ασκήσεις. Υποβάλλονταν δε σε εξετάσεις στα Παιδαγωγικά μαθήματα, για να λάβουν το Πανεπιστημιακό τους πτυχίο.

Το 1923 άρχισαν οι προσπάθειες του για τη δημιουργία των θεσμών εκείνων που θα συνέβαλαν στην ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής στη χώρα. Με πρωτοβουλία του ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του οποίου ανέλαβε τη διεύθυνση και έξι χρόνια

³⁷⁶« Είνε γνωστότατοι οι λόγοι δι' ους αι σχολαί είχαν ερημωθεί καθηγητών και δυσφόρος εβλέπομεν οι υπολειφθέντες τριάκοντα τέσσαρες και μόνοι την δικαίαν θλίψιν και δυσαρέσκειαν των εκ πάσης γωνίας ελληνικής γης προσερχομένων φοιτητών επί τη ανεπαρκεία της διδασκαλίας. Ομολογώ δε ότι ιδιάζουσαν αισθάνομαι χαράν επί τη κατά την εμίν Πρυτανείαν δυνάμει των νέων πανεπιστημιακών νόμων συμπληρώσει των πλείστον κενών ή ιδρυθεισών νέων εδρών δια της προσθήκης τριάκοντα και τριών νέων καθηγητών. Δεν εδιπλασιάσθημεν δε μόνον κατ' αριθμόν αλλά προσήλθον εις τας τάξεις ημών δια των διορισμών τούτων και νέαι δυνάμεις είτε παλαιών προσφιλών συναδέλφων, ους αδικώς εκβληθέντας του Πανεπιστημίου μετά χαράς είδομεν επανελθόντας εις τους κόλπους ημών, είτε νεαρών μυστών της επιστήμης, άριστον προοιωνιζομένων μέλλον. [...] Και δη διωρίθησαν ως τακτικοί καθηγηταί [...] εν δε τη Φιλοσοφική οι κ.κ. Αδαμάντιος Αδαμαντίου, Θεόφιλος Βορέας, Νικόλαος Εξαρχόπουλος...» *Λογοδοσία Σπυρίδωνος Π. Λάμπρου, πρυτανεύσαντος κατά το πανεπιστημιακόν έτος 1911-1912*, σ. 7-8. καθώς και Κισσάβου Μαρία, *Νικόλαος Εξαρχόπουλος, ό.π.*, σ. 12.

³⁷⁷ Την απόλυσή του εισηγήθηκε, ο Δ. Γληνός ως Γ. Γραμματέας του υπουργείου Παιδείας την εποχή αυτή. Στην έκθεσή του ο Γληνός χαρακτήριζε τον Εξαρχόπουλο ως επιστήμονα *εκ των σχετικώς καλών*, συντηρητικό ως διανοούμενο, με προσβάσεις στη Γερμανία, φιλοβασιλικό και αντιβενιζελικό και τον ενέτασσε στους καθηγητές που έπρεπε να εκδιωχθούν από το Πανεπιστήμιο. Πρότεινε, επίσης, την άμεση αντικατάσταση των απολυμένων, με πρόσωπα που θα έκρινε η κυβέρνηση και όχι οι Σχολές. Υποδείκνυε ότι: *Προκειμένου περί των αντικαταστατών πρέπει προ παντός να ληφθή υπ' όψιν η γενική αυτών ιδεολογία, το φιλελεύθερον πνεύμα, η επιστημονική προπαρασκευή και κατά δεύτερον λόγον η επιδειξις έργων εκ των παρ' ημίν νομιζομένων επιστημονικών.* Έκθεσις περί της μελετωμένης εκκαθαρίσεως του Πανεπιστημίου. Εν Αθήναις τη 24 Δεκεμβρίου 1917. σ. 46 και 76. Η έκθεση υπάρχει στο ίδρυμα Δ.Γληνού.

αργότερα, το 1929, ιδρύθηκε το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο προσαρτήθηκε στο Ανώτατο καθίδρυμα και τέθηκε υπό την εποπτεία του καθηγητή της έδρας της Παιδαγωγικής.

Το 1926, επί δικτατορίας Πάγκαλου, διορίστηκε πρόεδρος του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.³⁷⁸ Το 1929 εκλέχθηκε μέλος της Ακαδημίας Αθηνών και πέντε χρόνια αργότερα (1934-1935), πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο 1937 το Πανεπιστήμιο της Ένας με την ευκαιρία του εορτασμού της εκατονταετηρίδας του Πανεπιστημίου Αθηνών τον ανακήρυξε επίτιμο διδάκτορά του.³⁷⁹ Το 1942 έγινε Πρόεδρος της Ακαδημίας Αθηνών. Το 1945 αποχώρησε από το Πανεπιστήμιο λόγω ορίου ηλικίας, όμως με ψήφισμα της Δ' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων και με πρόταση του Υπουργικού Συμβουλίου, ανακλήθηκε στο Πανεπιστήμιο για μία τριετία μέχρι του ακαδημαϊκού έτους 1948-49 «τιμής ένεκεν διά τας πολλαπλές προς το έθνος και την επιστήμην υπηρεσίας»³⁸⁰ Στη δύση της επιστημονικής του σταδιοδρομίας ανέπτυξε δράση υπέρ της εκπαίδευσης ενηλίκων έγινε το 1947 σύμβουλος και πρόεδρος της μορφωτικής Επιτροπής του Εθνικού Ιδρύματος που ο βασιλιάς ίδρυσε την ίδια χρονιά.³⁸¹

Ο Εξαρχόπουλος πέρα από το επιστημονικό και διδακτικό του έργο ανέπτυξε μία πολύπλευρη δράση συμμετέχοντας ως πρόεδρος, σύμβουλος ή τακτικό μέλος σε πλήθος συλλόγων, επιτροπών και επιστημονικών οργανώσεων. Το αυξημένο κύρος που απολάμβανε μέσα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και την Ακαδημία είχε ως αποτέλεσμα οι παιδαγωγικές και εν γένει επιστημονικές απόψεις του να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και ο ίδιος να λάβει σωρεία τιμητικών διακρίσεων.³⁸² Οι θεσμοί που ίδρυσε είχαν ως αποτέλεσμα η έδρα της Παιδαγωγικής να μπορεί να ασκεί επιρροή και έλεγχο στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πέθανε στην Αθήνα στις 28 Φεβρουαρίου 1960.

Ο Οργανισμός του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1911 και η έδρα της Παιδαγωγικής

Η έδρα της Παιδαγωγικής μετά από την πρώτη αποτυχημένη προσπάθεια εγκαθίδρυσής της στον ακαδημαϊκό χώρο που συνδέθηκε με την μεταρρυθμιστική προσπάθεια Ευταξία, ιδρύεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1911. Αποτελεί μία από τις τριάντα τρεις έδρες που με βάση το νέο οργανισμό του 1911 θα ιδρυθούν ή θα πληρωθούν εκ νέου στα δυο πανεπιστήμια, στο Εθνικό και στο Καποδιστριακό

³⁷⁸ Γκερεδάκης Γ. «Εξαρχόπουλος Νικόλαος» λήμμα στην *Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, τ. 4^{ος}, Ελληνικά Γράμματα, 1990, σ. 1932.

³⁷⁹ Κισσάβου, *ό.π.*, σ.21.

³⁸⁰ Στο ίδιο, σ.12.

³⁸¹ Το «Εθνικό Ίδρυμα Βασιλέως Παύλου» ιδρύθηκε το 1947, με σκοπό την προαγωγή του μορφωτικού και βιοτικού επιπέδου του ελληνικού λαού. Η διοίκηση του ανατέθηκε σε συμβούλιο με πρόεδρο το βασιλιά. Κατά την πρώτη περίοδο της λειτουργίας του (1947-1960), ιδρύθηκαν τεχνικές σχολές για μαθητές ακριτικών περιοχών, σχολές οικοκυρικής, ξενοδοχεία του χωριού, αγροτολέσχες κ.τ.λ. Από τη μεταπολίτευση και μετά έστρεψε την προσοχή του σε θέματα νεότητας και μετονομάστηκε σε Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας. βλ λήμμα «Ίδρυμα», *Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν*, τ. Ι', Αθήνα, Έκδοσις της Εγκυκλοπαιδικής Επιθεωρήσεως "Ήλιος", χ.χ., σ. 550. ,καθώς και λήμμα «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 3^{ος}, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 1629.

³⁸² Βασιλάκης, *ό.π.*, σ. 25-26.

Πανεπιστήμιο. Ο Οργανισμός όριζε για τη Φιλοσοφική Σχολή την ύπαρξη δέκα επτά κατ' ανώτατο όριο (17) τακτικών εδρών διδασκαλίας ενώ ο καθορισμός των εδρών, μεταξύ αυτών και της έδρας της «Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής» έγινε με Β.Δ μετά από γνωμοδότηση, μη δεσμευτική για τον υπουργό, του Πανεπιστημίου.³⁸³ Ο οργανισμός δεν προέβλεπε την ίδρυση παιδαγωγικού φροντιστηρίου το οποίο θα πλαισίωνε την έδρα³⁸⁴ και σε αυτό το σημείο σημειώνεται μία οπισθοδρόμηση σε σχέση με την ίδρυση της πρώτης έδρας, όπου είχε υπάρξει πρόβλεψη για ταυτόχρονη ίδρυση παιδαγωγικού φροντιστηρίου, στο τέλος του προηγούμενου αιώνα.³⁸⁵

Η δεύτερη δεκαετία του εικοστού αιώνα, αποτέλεσε για τη νεότερη Ελλάδα περίοδο σημαντικής προόδου και ταυτόχρονα περίοδο όπου η προσοχή των Ελλήνων στρέφεται ξανά στο εθνικό ζήτημα.³⁸⁶ Μία διαταξική συμμαχία, με επικεφαλής την επιχειρηματική αστική τάξη, που περιλάμβανε μαζικά ερείσματα στα μικροαστικά στρώματα και στους ακτήμονες αγρότες, πρόβαλε ολοένα και πιο επιτακτικά απαιτήσεις για αστικό εκσυγχρονισμό και πολιτική ανανέωση και βρήκε στο πρόσωπο του Ελευθέριου Βενιζέλου τον πολιτικό εκφραστή της.³⁸⁷ Το 1911 ο Βενιζέλος προχώρησε σε συνταγματική μεταρρύθμιση, η οποία αφορούσε μεταξύ άλλων και το χώρο της Παιδείας.³⁸⁸ Σε ό,τι αφορούσε την Ανώτατη Εκπαίδευση, η σημαντικότερη θεσμική τροποποίηση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε την επικύρωση του νέου κανονισμού λειτουργίας του Πανεπιστημίου Αθηνών μετά από ογδόντα χρόνια διατήρησης του προσωρινού. Έχει προηγηθεί το 1910, η

³⁸³ «Ο ολικός αριθμός των τακτικών εδρών διδασκαλίας εν τω Πανεπιστημίου ορίζεται κατ' ανώτατον όρον εις 39, ήτοι 8 εις την Θεολογικήν, 14 εις την Νομικήν, και 17 εις την Φιλοσοφικήν Σχολήν. Ο καθορισμός των εδρών τούτων γενήσεται εφ' άπαξ διά Β. Διατάγματος τη προτάσει του Υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, μετά γνωμοδότησιν μη υποχρεωτικήν δια τον Υπουργόν της τε οικείας Σχολής και της Συγκλήτου.» Ν. ΓΩΚΕ, άρθρο 7 & 2, 17 Ιουλίου 1911, τχ. Α', ΦΕΚ 183. ΚΑΙ Βασιλικά Διατάγματα κανονιστικά των Νόμων ΓΩΚΓ' και ΓΩΚΕ' «περί καθορισμού των τακτικών εδρών διδασκαλίας εν τη Θεολογική Νομική και Φιλοσοφική Σχολή του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, 20/20 Ιουνίου 1911, τχ. Α', ΦΕΚ 190 : « Αναγραφή των Πανεπιστημιακών Αρχών -πρόγραμμα των μαθημάτων-Οργανικοί νόμοι και Βασιλικά Διατάγματα – Οδηγία και Αγγέλματα Πρυτανεία Σπυρίδωνος Λάμπρου 1911-1912, τυπογραφείον Εστία, Αθήνα, 1912, σ.135.

³⁸⁴ Ν. ΓΩΚΕ, άρθρο 19&1, 2, 17 Ιουλίου 1911, τχ. Α', ΦΕΚ 183.

³⁸⁵ Τρία χρόνια μετά το 1914, η Σχολή με έκθεσή της εισηγείται την τροποποίηση ορισμένων εδαφίων του Ν. ΓΩΚΕ. Ο κάτοχος της έδρας Ν. Εξαρχόπουλος θα εισηγηθεί στη Σχολή την ίδρυση παιδαγωγικού φροντιστηρίου. «Ο κ. Εξαρχόπουλος επανερχόμενος εις την [...] διατύπωσιν του περί του παιδαγωγικού φροντιστηρίου άρθρου προτείνει εις την σχολήν την τροποποίησιν αυτού ως εξής: Εν τω φιλοσοφικώ φροντιστηρίω ιδρύεται και τμήμα παιδαγωγικών επί την ειδικήν διεύθυνσιν του Καθηγητού της Παιδαγωγικής εις ο διά τας επιστημονικάς ερεύνας αυτού και τας πρακτικάς ασκήσεις των φοιτητών προσαρτάται διά Β.Δ. εν, των εν Αθήναις λειτουργούτων ελληνικών σχολείων ή γυμνασίων. Το προσαρτώμενον σχολείον διατελεί υπό την άμεσον εποπτείαν του Καθηγητού της Παιδαγωγικής επί εκθέσεων του οποίου πρέπει να στηρίζεται πάσα απόφασις του Εποπτικού Συμβουλίου της Μ. Εκπαιδεύσεως περί μετεθέσεως προαγωγής πειθαρχικών ποινών και απολύσεως αναφερομένης εις το διδακτικόν προσωπικόν του σχολείου τούτου. Η Σχολή αποδέχεται την τροποποίησιν ταύτην.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρία 24^η Ιανουαρίου 1914, σ. 297.

³⁸⁶ Gunnar Hering, *Τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα (1821-1936)*, τ. Β', Αθήνα, ΜΙΕΤ, 2004, σ.694-697.

³⁸⁷ Γιώργος Θ. Μαυρογδάτος, «Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός», επιμ. Γιώργος Θ. Μαυρογδάτος, Χρήστος Χ. Χατζηιωσήφ, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1988, σ. 11.

³⁸⁸ Κωνσταντίνος Σβολόπουλος, «Η Β' Αναθεωρητική Βουλή, η αναθεώρηση του Συντάγματος και το έργο της κυβερνήσεως Βενιζέλου», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, τ.ΙΔ', Αθήνα, 1977, σ.276.

μεγαλύτερη μέχρι εκείνη τη στιγμή «εκκαθάριση» στην ιστορία του από τη μεταβατική κυβέρνηση του Στέφανου Δραγούμη.³⁸⁹

Η περίοδος των απολύσεων που προηγήθηκε του νέου κανονισμού δεν ήταν ένα μεμονωμένο φαινόμενο αλλά αντικατόπτριζε τις προσπάθειες της αστικής τάξης της εποχής να ελέγξει το σύνολο των κοινωνικών θεσμών. Η θεσμική μεταρρύθμιση επιχειρήθηκε στο Ανώτατο καθίδρυμα, αφού πρώτα απολύθηκαν μέσα από μια αντιφατική διαδικασία πολλοί καθηγητές.³⁹⁰ Ο νέος κανονισμός, που ψηφίστηκε το 1911 οδήγησε κατ' αρχάς στη διχοτόμηση του Πανεπιστημίου, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι όροι της διαθήκης Δομπόλη. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών διαιρείται σε δύο: στο Εθνικόν³⁹¹ και στο Καποδιστριακόν³⁹² Πανεπιστήμιο, διαίρεση που στην πραγματικότητα είναι τυπική. Τα δύο πανεπιστήμια μοιράζονται τις ήδη υπάρχουσες σχολές, έχουν τα ίδια διοικητικά όργανα και διέπονται από τις ίδιες νομικές διατάξεις σ' όλα σχεδόν τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι δύο ιδρυτικοί νόμοι των πανεπιστημίων αποτελούν μαζί έναν νέο, ολοκληρωμένο οργανισμό λειτουργίας του Πανεπιστημίου, τον πρώτο μετά την ίδρυσή του.³⁹³ Ο νέος Οργανισμός, ενισχύει την αυτοτέλεια του Πανεπιστημίου καταργώντας κάθε ανάμιξη στην εκλογή των καθηγητών του, εξωπανεπιστημιακών παραγόντων. Η εκλογή των καθηγητών αποτελεί πλέον αποκλειστική αρμοδιότητα της κάθε Σχολής, που αποφασίζει ύστερα από εισήγηση τριμελούς επιτροπής, θεσμού που για πρώτη φορά εισάγεται.³⁹⁴ Ο Οργανισμός του 1911 αποτελεί μία προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του ρόλου του Πανεπιστημίου, το οποίο καλείται να συμβάλει στις προσπάθειες για πρόοδο, προετοιμάζοντας επιστήμονες που θα υπηρετήσουν την αστική ανάπτυξη της χώρας. Οι νέες έδρες που ιδρύονται, μεταξύ αυτών και της Παιδαγωγικής, σχετίζονται με τις προσπάθειες της ελληνικής αστικής τάξης για την οργάνωση μιας σύγχρονης διοίκησης κατά τα πρότυπα της δύσης.³⁹⁵

Σε μια χρονική στιγμή που το ελληνικό κράτος πρόβαλλε εδαφικές αξιώσεις έναντι της παρακμάζουσας Οθωμανικής αυτοκρατορίας και ετοιμάζονταν για πόλεμο, η διαδικασία της κρατικής ανασυγκρότησης επιταχύνεται για να ενδυναμωθεί η κρατική μηχανή και να βγει το κράτος από την υπανάπτυξη, ώστε να επιτύχει τους εθνικούς του στόχους. Το εθνικό σύστημα παιδείας έπρεπε να βελτιωθεί με τη σειρά του για να μπορέσει να καλύψει τις ανάγκες του κράτους σε καταρτισμένα διοικητικά στελέχη και σε σύγχρονα εκπαιδευμένο στρατιωτικό προσωπικό. Έπρεπε επίσης να μπορέσει να διαδώσει αποτελεσματικά την εθνική κουλτούρα και να εμφυτεύσει στους πολίτες τη σχετική ιδεολογία, ώστε να καταστεί δυνατή η εθνική συνοχή προ του πολέμου και η ενσωμάτωση των πληθυσμών των διεκδικούμενων περιοχών στο νέο κράτος. Όφειλε να ενοποιήσει άτομα διαφορετικής προέλευσης και καταγωγής εκπαιδευοντάς τα από δασκάλους

³⁸⁹ Με το Ν. ΓΨΛΑ/1910 Περσεφόνη Σιμενή, *Μεταρρύθμιση και αντίδραση*, Gutenberg, Αθήνα, 2008, σ.135

³⁹⁰ Κώστας Γαβρόγλου, Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Χάιδω Μπάρκουλα, *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1937) και η Ιστορία του*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2014, σ. 197-198.

³⁹¹ Ν.ΓΩΚΓ,ΦΕΚ 178, τχ. Α', 11 Ιουλίου 1911.

³⁹² Ν. ΓΩΚΕ, ΦΕΚ 183. τχ. Α',17 Ιουλίου 1911

³⁹³ Παπαπάνος Κ., «Χρονικό- Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδευσεως», Έκδοση Αμερικανικού Κολλεγίου Αθηνών, Αθήνα, 1970, σ. 162.

³⁹⁴ Στο ίδιο, σ. 165.

³⁹⁵ Βρυγέα Α., Γαβρόγλου Κ., *Απόπειρες μεταρρύθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης 1911-1981*, εκδ. σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη, 1982, σ. 24

εκπαιδευμένους με τα ίδια προγράμματα, την ίδια γλώσσα, την ίδια ηθική. Όφειλε να τους ενώσει δημιουργώντας τους την αίσθηση ενός γενικού συμφέροντος, την αίσθηση του πολίτη.

Η επιστήμη της Παιδαγωγικής είχε αυτό το ρόλο: να βοηθήσει στην αφομοίωση της εθνικής ιδεολογίας, στην αγωγή του πολίτη, στην εσωτερίκευση μιας κοινής κουλτούρας που οι εκπαιδευτικοί ήταν επιφορτισμένοι να διδάξουν στα παιδιά. Η ανάγκη εξάπλωσης και βελτίωσης του εθνικού συστήματος παιδείας καθιστούσε σημαντική την ύπαρξη μιας έδρας Παιδαγωγικής στη χώρα που θα προσέφερε τις επιστημονικές γνώσεις για την καλύτερη συγκρότηση και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά του. Η ανάγκη εθνικής εκπαίδευσης συμβάδιζε με την απαίτηση για επιστημονική παιδαγωγική μόρφωση των λειτουργών της.

Η ίδρυση της έδρας που εντάσσεται στο γενικότερο μεταρρυθμιστικό πλαίσιο της κυβέρνησης Βενιζέλου για την εκπαίδευση ανταποκρίνεται επίσης και σε προηγούμενο αίτημα της Σχολής. Πέντε χρόνια νωρίτερα, το Νοέμβριο του 1906, η Φιλοσοφική Σχολή απαντώντας σε προφορική ερώτηση του υπουργού Παιδείας Ανδρέα Στεφανόπουλου της κυβέρνησης Γ. Θεοτόκη, για τις απαραίτητες αναγκαίες προσθήκες στο διδακτικό προσωπικό της, ζητά την ίδρυση τεσσάρων νέων εδρών, μεταξύ αυτών και της Παιδαγωγικής.³⁹⁶ Λίγους μήνες αργότερα στη συνεδρίαση της Σχολής, στις 15 Ιανουαρίου 1908, όπου ασχολείται και πάλι με τον καθορισμό των αναγκαίων εδρών και μαθημάτων, η Φιλοσοφική θα προτείνει, στο Υπουργείο, την δημιουργία δώδεκα επιπλέον εδρών, επτά από τις οποίες θα χαρακτηρίσει ως απολύτως αναγκαίες. Η έδρα της Παιδαγωγικής συγκαταλέγεται μεταξύ αυτών.³⁹⁷ Ένα χρόνο μετά- το 1909- η Σχολή αντιδρώντας αρνητικά στο νομοσχέδιο «*Περί Παιδαγωγικής μορφώσεως των λειτουργών της μέσης εκπαίδευσεως*» που υπέβαλε στη Βουλή ο υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Κυριακούλη Μαυρομιχάλη, Παναγιώτης Ζαΐμης στις 22 Οκτωβρίου, θα προβάλλει την ανάγκη η Παιδαγωγική να εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο. Το νομοσχέδιο προέβλεπε τη σύσταση ενός πρότυπου Λυκείου για την παιδαγωγική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής του Λυκείου, ο οποίος θα επιλέγονταν από τον υπουργό Παιδείας μεταξύ τριών υποψηφίων που θα πρότεινε η Φιλοσοφική Σχολή, και ο οποίος θα έπρεπε να έχει αποδεδειγμένα πραγματοποιήσει παιδαγωγικές σπουδές τουλάχιστον επί τριετία, θα ήταν υπεύθυνος για τη θεωρητική Παιδαγωγική κατάρτιση των μελλοντικών στελεχών της εκπαίδευσης κατά το τέταρτο έτος των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Η πρακτική παιδαγωγική άσκηση τους θα πραγματοποιούνταν στο πρότυπο Λύκειο για ένα έτος μετά τη λήξη των σπουδών τους.³⁹⁸ Το καθηγητικό σώμα της Φιλοσοφικής Σχολής στο σύνολό του εξέφρασε την αντίθεσή του στο νομοσχέδιο τονίζοντας ότι η παιδαγωγική μόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούσε αποκλειστικά αρμοδιότητα της Σχολής.³⁹⁹ Στο υπόμνημα που θα συντάξει ο Σπ. Λάμπρος καθηγητής Γενικής Ιστορίας και θα υποβληθεί στη Βουλή, η Σχολή, διατυπώνοντας τις απόψεις της για το νομοσχέδιο Ζαΐμη, εκφράζει την πλήρη αποδοκιμασία της για τον προτεινόμενο τρόπο εξωπανεπιστημιακής παιδαγωγικής κατάρτισης και υποστηρίζει την

³⁹⁶ Σιμενή Περσεφόνη, *ό.π.*, σ. 59.

³⁹⁷ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρία 15^{ης} Ιανουαρίου 1908.

³⁹⁸ Σιμενή Περσεφόνη, *ό.π.*, σ. 94.

³⁹⁹ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρία 3^{ης} Μαρτίου 1910, σ. 156.

εγκαθίδρυση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο την οποία αντιμετωπίζει περισσότερο ως πρακτική άσκηση και λιγότερο ως επιστήμη. Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση του συντάκτη ότι η Σχολή απορρίπτει στο σύνολό του το νομοσχέδιο και ως εκ τούτου αρνείται να ασχοληθεί με επιμέρους λεπτομέρειες που αφορούν τις προτάσεις του υπουργείου για το παιδαγωγικό φροντιστήριο.⁴⁰⁰ Όταν το 1910 θα ιδρυθεί το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, θα αντιδράσει εκ νέου υποστηρίζοντας ότι οι «παιδαγωγικές ασκήσεις» πρέπει να πραγματοποιούνται στο Ανώτατο καθίδρυμα και όχι σε φορείς ανεξάρτητους από αυτό.⁴⁰¹ Την ίδια θέση θα υποστηρίξουν και στη Θεολογική Σχολή. Κατά συνέπεια η ίδρυση της έδρας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στις αρχές του εικοστού αιώνα αποτελεί αίτημα της Φιλοσοφικής Σχολής, το οποίο η κυβέρνηση ικανοποιεί, στο πλαίσιο του μεταρρυθμιστικού της προγράμματος.

Η στάση της Σχολής, ωστόσο, στο ζήτημα της ίδρυσης της έδρας φαίνεται αντιφατική, ακριβώς τη στιγμή που το αίτημά της πλησιάζει στην ικανοποίησή του. Τον Ιούλιο του 1911 η κυβέρνηση ζητεί με έγγραφό της από τη Σχολή να γνωμοδοτήσει για τις τακτικές έδρες που ο νέος νόμος περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου ορίζει, χωρίς ωστόσο η γνωμοδότησή της να είναι δεσμευτική για τον Υπουργό. Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει οι καθηγητές κρίνουν ότι ο αριθμός των 17 εδρών που ο νόμος προβλέπει για τη Φιλοσοφική είναι περιορισμένος. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αποφασίζουν, κατά πλειοψηφία, την παράληψη της έδρας της Παιδαγωγικής. Θεωρούν ότι τα παιδαγωγικά μαθήματα μπορούν να διδαχθούν από μια από τις τρεις έδρες της Φιλοσοφίας που υπάρχουν στη Σχολή.⁴⁰²

Η αυτονόμηση της Παιδαγωγικής από τη Φιλοσοφία δεν επέρχεται ως αποτέλεσμα επιστημονικών διεργασιών εντός της ακαδημαϊκής κοινότητας. Η Σχολή δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την ανάπτυξη της νέας επιστήμης στο εξωτερικό και τις έδρες παιδαγωγικής που συνεχώς ιδρύονται στα πανεπιστήμια της Δύσης, ούτε ωστόσο επιθυμεί η Παιδαγωγική να αναπτυχθεί ως επιστημονικός κλάδος εκτός του Πανεπιστημίου, από κάποιον ανεξάρτητο φορέα που θα τελεί υπό τον έλεγχο της πολιτείας αποκλειστικά. Γι' αυτό και προτείνει τα παιδαγωγικά μαθήματα να διδαχθούν από άλλες έδρες της Φιλοσοφικής.

Η αντίδραση της Σχολής κατά την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης τον Μάρτιο του 1910, είναι διαφωτιστική για τους λόγους που την ωθούν. Δεν στηρίζεται σε μία επιχειρηματολογία για την ανάγκη ένταξης της Παιδαγωγικής ως νέας επιστήμης στον ακαδημαϊκό χώρο. Αντιθέτως, σε πολλά σημεία οι καθηγητές της Σχολής, φαίνεται να αμφισβητούν την επιστημονικότητα του νέου κλάδου, ακριβώς όπως και οι υποστηρικτές της απομάκρυνσης των παιδαγωγικών σπουδών από το Πανεπιστήμιο. Η Παιδαγωγική, όπως ευθαρσώς

⁴⁰⁰ «Μέχρι δε της τελειότερας μελέτης του καθ' όλου οργανισμού της ανωτέρας εκπαιδευσεως αρκούσα δύναται να θεωρηθή η χάριν της διδακτικής εμπειρίας διδασκαλία της Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω συνοδευομένη μετά της υπό του διδάσκοντος αυτήν ασκήσεως των φοιτώντων κατά τα τελευταία έτη εν τω Πανεπιστημίω. Ένεκα δε της καθ' όλου αποδοκιμασίας του νομοσχεδίου τούτου υπό της Σχολής δεν επιλαμβανόμεθα της εξετάσεως των λεπτομερειών περί του προτεινομένου παιδαγωγικού φροντιστηρίου.» Λάμπρος Σπ. Π., *Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής*, ό.π., σ.14.

⁴⁰¹ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρία 19ης Ιουλίου 1911, σ.197-198.

⁴⁰² ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρία 19ης Ιουλίου 1911, σ.197-198.

δηλώνεται από τον Μιστριώτη, δεν είναι επιστήμη, δεν έχει δικό της αντικείμενο έρευνας και περιορίζεται αποκλειστικά στην μελέτη της διδακτικής. Είναι μεθοδολογία.⁴⁰³ Όσο για τις άλλες δύο σχολές από τις οποίες στελεχώνεται η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτές αντιδρούν στο νομοσχέδιο προσπαθώντας να περιορίσουν τον χρόνο ενασχόλησης των φοιτητών τους με τα παιδαγωγικά μαθήματα. Οι απόψεις που διατυπώνονται καταδεικνύουν ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα δεν θεωρεί την Παιδαγωγική ως ανεξάρτητη επιστήμη αλλά στην καλύτερη περίπτωση ως τεχνική. Ασχολούνται με το νέο κλάδο διότι συνδέεται ποικιλότροπα με την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους, με τις επιδιώξεις της διοίκησης και τις απαιτήσεις των επαγγελματικών χώρων. Είναι ωστόσο σαφές από τις τοποθετήσεις τους, ότι δεν τον θεωρούν ούτε αυτόνομο ούτε ισότιμο με τους «καθαρούς» επιστημονικούς κλάδους. Σύμφωνα με καθηγητές της Φυσικομαθηματικής Σχολής, τα παιδαγωγικά δεν πρέπει να αποτελούν ξεχωριστά μαθήματα, αλλά να ενταχθούν στην διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων της Σχολής διότι, όπως υποστηρίζουν η γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας αρκεί για να μπορέσει ο διδάσκων να ανακαλύψει από μόνος του τη σωστή μέθοδο διδασκαλίας με τη βοήθεια της πείρας, αφού το «διδάσκειν δεν διδάσκεται». Σε κάθε περίπτωση ζητούν να περιορισθεί ο χρόνος διδασκαλίας των παιδαγωγικών μαθημάτων σε έξι μήνες το πολύ και να θεωρηθούν ως μαθήματα θεωρητικής Παιδαγωγικής, τα φιλοσοφικά μαθήματα που διδάσκονται στη φυσικομαθηματική ως ανάμνηση της εποχής που αποτελούσε τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής.⁴⁰⁴ Στην τρίτη Σχολή που προετοιμάζει στελέχη για την δευτεροβάθμια, τη Θεολογική, οι καθηγητές της βρίσκουν «εύλογες» τις αντιδράσεις των φοιτητών τους στην ίδρυση του Διδασκαλείου και αποστέλλουν έγγραφο στην κυβέρνηση ζητώντας την

⁴⁰³ «Ο κ. Μιστριώτης λέγει ότι το νομοσχέδιον περί ιδρύσεως Διδασκαλείου Μ. Εκπαιδεύσεως [δυσανάγνωστο] επιζημιώτατον διά την Φιλοσοφικήν Σχολήν. Οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η Παιδαγωγική είναι η μεγίστη των επιστημών, ενώ δεν είνε καν επιστήμη [δυσανάγνωστο] αλλά αι βάσεις αυτής είναι αι άλλαι επιστήμαι και αυτή διδάσκει μόνον την μέθοδον της διδασκαλίας. Το τοιούτων βεβαίως είνε σπουδαιότατον διά το δημοτικόν σχολείον αλλά διά το Πανεπιστήμιον δεν είνε απαραίτητον.» ΠΣΦΣ, τ.9^{ος} συνεδρία 3/3/1910, σελ. 156. επίσης «Βεβαίως η έδρα της Παιδαγωγικής είναι αναγκαιοτάτη, την δε γνώμην ταύτην είχαν προ τεσσαράκοντα περίπου ετών [...] Αλλ' ενώ η Παιδαγωγική εν τη δημοτική διδασκαλία κατέχει τα σκήπτρα εν τη μέση εκπαιδεύσει δεν έχει την αυτήν θέσιν. Διότι η Παιδαγωγική δεν είναι ουσία, αλλά μέθοδος, ήτοι τέχνη ως η ρητορία. Ουσία είναι τα Ελληνικά, τα Λατινικά, η Ιστορία τα Μαθηματικά και τα Φυσικά. [...] Κατά τα ειρημένα δεν είναι ανάγκη να προστεθή και άλλο έτος τοις φοιτηταίς της Φιλοσοφικής Σχολής οίτινες πολύ καταπιέζονται εκ των πολλών μαθημάτων.» εφημ. Εμπρός, αρ. 4798, 3.3.1910. *Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια πως κρίνονται από τον κόν Μιστριώτην* σ.2.

⁴⁰⁴ «Ο κ. Χατζιδάκις προτείνει εις την Σχολήν να ζητηθή παρά του Υπουργείου ο περιορισμός της εξετάσεως πρακτικής Παιδαγωγικής ασκήσεως ήτις αναγράφεται εις το νομοσχέδιον περί ιδρύσεως διδασκαλείου της Μ. Εκπαιδεύσεως εις εξάμηνον τοιαύτης διά τους διδάκτορας της Φυσικομαθηματικής Σχολής, να γίνεται δε ως άσκησης υπό του ιδίου καθηγητού του διδάσκοντος θεωρητικώς εν τω Πανεπιστημίω την Παιδαγωγικήν και ουχί παρ' άλλων και να εξετάζεται εις το μάθημα τούτο μετά των άλλων μαθημάτων ουχί μεταγενέστερον. [...] Ο κ. Δαμβέργης επίσης φρονεί ότι πρέπει ιδιαίτερος να γίνεται η Παιδαγωγική άσκησης ως δοκιμασία εις το μάθημα [δυσανάγνωστο] διότι φρονεί ότι όταν γνωρίζη τις τι δύναται και να το διδάξη επιτυχώς. [...] Ο κ. Ν. Χατζιδάκις φρονεί ότι η μέθοδος του διδάσκειν δεν διδάσκεται αλλ' αποκτάται διά της πείρας. [...] Ο κ. Ζέγγελης λέγει ότι έξι μήνες Παιδαγωγικής ασκήσεως είνε αρκετοί αν αφαιρεθώσιν εκ της Παιδαγωγικής διδασκαλίας τα φιλοσοφικά μαθήματα τα διδασκόμενα εν τω Πανεπιστημίω.» ΠΣΦΜΣ, τ.2^{ος}, συνεδρία 3 Μαρτίου, 1910, σ. 248-249.

καταψήφιση του νομοσχεδίου και την εγκαθίδρυση έδρας Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.⁴⁰⁵

Η ίδρυση της έδρας αποτελεί και φοιτητικό αίτημα. Ωστόσο δεν συνδέεται με την επιθυμία απόκτησης παιδαγωγικών γνώσεων, είτε από ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για τον νέο κλάδο που αναπτύσσεται στην Ευρώπη, είτε ως προσόν για την εξεύρεση εργασίας. Οι φοιτητές αντιδρώντας στις επιλογές της κυβέρνησης, που τους αναγκάζει να παρακολουθήσουν παιδαγωγικές σπουδές για να μπορέσουν να διοριστούν στα σχολεία της χώρας, προσπαθούν να περιορίσουν το απαιτούμενο χρονικό διάστημα ενασχόλησης με την Παιδαγωγική, και ζητούν να ενταχθεί το μάθημα στο πρόγραμμα των βασικών σπουδών τους, ώστε να μην αυξηθεί ο συνολικός χρόνος της φοίτησης τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.⁴⁰⁶ Επιστήμη που αφορούσε στην επαγγελματική μόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Παιδαγωγική και ωστόσο η εγκαθίδρυση της στο ελληνικό πανεπιστήμιο δεν απαντούσε σε κανένα, από μεριάς τους αίτημα για καλύτερη μόρφωση. Αντιθέτως, κατά ένα παράδοξο τρόπο, συνδέονταν με την επιδίωξη περιορισμού της χρονικής διάρκειας των παιδαγωγικών σπουδών, τις οποίες όφειλαν να έχουν πραγματοποιήσει. Η αναγκαιότητα για μια θεωρητική παιδαγωγική εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στα καθήκοντά τους δεν προτάσσεται από τους φοιτητές, ούτε όμως και από τους διδάσκοντες. Από τις απόψεις που ακούστηκαν στις συνεδριάσεις των καθηγητών και των τριών Σχολών η Θεωρητική Παιδαγωγική αντιμετωπιζόταν κυρίως ως ένα ακόμα Φιλοσοφικό μάθημα.

Ο λόγος σύγκρουσης της Σχολής με την πολιτεία, με επίκεντρο την έδρα της Παιδαγωγικής, αφορούσε τον έλεγχο της παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Η Σχολή εναντιώθηκε σταθερά σε κάθε σχεδιασμό του υπουργείου Παιδείας που θα οδηγούσε στη δημιουργία ανεξάρτητου φορέα παιδαγωγικής κατάρτισης των καθηγητών. Η Φιλοσοφική δείχνει ενδιαφέρον για την Παιδαγωγική, ήδη από το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα, και θα αντιδράσει στην απομάκρυνση των παιδαγωγικών σπουδών από το Πανεπιστημιακό πλαίσιο, γιατί η εγκαθίδρυση της νέας επιστήμης εντός αυτού της επιτρέπει να αρθρώνει, κάθε φορά, λόγο για την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και να επηρεάζει την

⁴⁰⁵ «...να μην ψηφισθή το νομοσχέδιον περί διδασκαλείου, αλλά να ορισθή έδρα Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω διά την διδασκαλίαν της μεθόδου της Παιδαγωγικής ήτις και [δυσανάγνωστο] διδάσκηται εν τοις φροντιστηρίοις της Θεολογικής». ΠΣΘΣ τ. 8^{ος}, συνεδρία, 4, Μαρτίου, 1910, σ. 115.

⁴⁰⁶ Ο κοσμήτορας της Θεολογικής στη συνεδρίαση της 4/3/1910 λέει: «...διότι αι φοιτηταί της Θεολογίας, μετ' αυτών δε και αι της Φιλοσοφικής και της Φυσικομαθηματικής Σχολής [δυσανάγνωστο] του νομοσχεδίου περί Διδασκαλείου Μ. Εκπαιδεύσεως διά του οποίου αυξάνεται κατά εν έτος το χρονικόν διάστημα των σπουδών τους απαιτούντες όπως η Παιδαγωγική μόρφωσις αυτών γίνεται κατά το γ' και δ' έτος της φοιτήσεως των. Οι φοιτηταί της Θεολογίας μοι ανεκοίνωσαν, ταύτα και ότι θα απεργήσουν έως αν αποσυρθή το νομοσχέδιον τούτο. [...] Η Σχολή ευρίσκει εύλογας τας αξιώσεις τοιαύτας των φοιτητών...» ΠΣΘΣ, τ. 8^{ος}, 4 Μαρτίου, 1910 σελ. 115. επίσης «Χθες την πρωίαν οι φοιτηταί της φιλολογίας απεφάσισαν και αυτοί να κηρύξουν απεργία κατόπιν της διατάξεως του νομοσχεδίου κατά την οποίαν πρέπει δια να διορισθώσι καθηγηταί να ακροασθώσι και επί εν έτος μαθήματα Παιδαγωγικής εις το διδασκαλείον μετά την απόκτησιν του πτυχίου των εκ της Φιλοσοφικής Σχολής [...] οι φοιτηταί της Φιλολογίας κατόπιν εν διαδηλώσει μετέβησαν εις το Υπουργείον Οικονομικών όπως υποβάλλουν τα αιτήματά των, τα οποία είναι η τροποποίησις της διατάξεως αυτής διά της προσθήκης εις την Σχολήν των της έδρας αυτής, εις τον κων Πρωθυπουργόν.» εφημ. Ακρόπολις, αρ. 6773, 3.3.1910, *Οι φοιτηταί εξήτησαν την απομάκρυνσιν του κ. Παναγιωτόπουλου διότι ύβρισε την θρησκείαν. Η εξέγερσις διά τα νομοσχέδια*, σ. 3^η.

κατεύθυνση και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης στη χώρα. Η εγκαθίδρυση της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα, ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου, φαίνεται να ενδιαφέρει λιγότερο τη Σχολή και είναι κυρίως αποτέλεσμα της θέλησης της διοίκησης και των προσπαθειών παιδαγωγών, μεταξύ αυτών και του Ν. Εξαρχόπουλου, οι οποίοι συνδέθηκαν ποικιλότροπα με την πολιτική εξουσία και μέσω αυτής επεδίωξαν την υλοποίηση των επιστημονικών τους οραμάτων.

Το Διδακτικό έργο του Εξαρχόπουλου.

Ο Ν. Εξαρχόπουλος παρουσιάζεται στις πανεπιστημιακές επετηρίδες δύο χρόνια μετά την αναγόρευσή του σε υφηγητή της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Από το ακαδημαϊκό έτος 1907-1908 έως και το 1910-1911 αναγράφεται ότι διδάσκει για μία ώρα την εβδομάδα «Θεωρητικήν Παιδαγωγικήν» «...καθ' ορισθησομένην ώραν και ημέραν». Δίδαξε όμως όντως για τέσσερα χρόνια το μάθημα; Δεν είμαστε σε θέση να απαντήσουμε γιατί γνωρίζουμε ότι συχνά οι υφηγητές δεν προσέφεραν μαθήματα στη Σχολή, ενώ και στους πρυτανικούς λόγους δεν υπάρχει σαφής αναφορά που να μας διαφωτίζει στο θέμα αυτό.

Ο Εξαρχόπουλος θα διοριστεί στην έδρα της «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» στις 26 Ιουλίου 1912.⁴⁰⁷ Η ονομασία της έδρας που συνδέει ευθέως την Παιδαγωγική με τη Φιλοσοφία εκ πρώτης όψεως φαντάζει μια οπισθοδρόμηση στο ζήτημα της αυτονόμησης της νέας επιστήμης, σε σχέση με αυτήν του 1899 που ήταν έδρα «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής». Αντικατοπτρίζει ωστόσο την βούληση να διαχωριστεί σε ένα βαθμό η διδασκαλία της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο από τις ανάγκες της Μέσης Εκπαίδευσης για Παιδαγωγική κατάρτιση των λειτουργών της, ανάγκες για την κάλυψη των οποίων άλλωστε είχε μόλις ιδρυθεί το Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης. Η ονομασία αυτή εκφράζει την άποψη, που διατυπώθηκε συχνά κατά την παρελθούσα δεκαετία, ότι η διδασκαλία της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο θα έπρεπε να προσανατολιστεί κυρίως στη θεωρητική θεμελίωση της νέας επιστήμης και στη μελέτη των βασικών όρων και εννοιών της. Σύμφωνα με όσες επετηρίδες έχουμε βρει και μελετήσει ο Εξαρχόπουλος θα διδάξει ως τακτικός καθηγητής «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής», κατά τα έτη από το 1912-13 έως και το 1916-1917, τα εξής μαθήματα: α) «Παιδαγωγική» Οι ώρες του μαθήματος κυμαίνονταν μεταξύ δύο ή τριών ανά εβδομάδα για τα προαναφερθέντα έτη. Επρόκειτο για εισαγωγικό μάθημα στην Παιδαγωγική και περιλάμβανε, με διαφοροποιήσεις κατά έτος, εκτός από την διδασκαλία της *Γενικής Παιδαγωγικής*, *Ειδική Διδακτική*, *Τελολογία*, *Παιδονομίαν*, *Άμεσον αγωγήν*.

β) «Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν» για μια ώρα την εβδομάδα. Δεν διδάχθηκε όλα τα προαναφερθέντα έτη και αναφερόταν στην Ψυχολογία των Ατομικών Διαφορών και την διάγνωσή τους.

γ) «Ιστορία της Παιδαγωγικής». Διδάχθηκε κατά τα δύο πρώτα έτη για μια ώρα την εβδομάδα και περιλάμβανε την αγωγή στην αρχαία Ελλάδα.

⁴⁰⁷ Σύμφωνα με την επετηρίδα. Επίσης στις 4 Οκτωβρίου 1912 «...ο Κοσμήτωρ ανακοινών το έγγραφον του Υπουργείου της Παιδείας περί διορισμού νέων καθηγητών των κυρίων Γ. Σωτηριάδου της Γενικής Ιστορίας, Α. Αδαμαντίου της Βυζαντινής Τέχνης και Αρχαιολογίας, Ν. Εξαρχοπούλου της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και Θ. Βορέα της Φιλοσοφίας, εκφράζει τη χαράν αυτού δια το ευφρόσυνον γεγονός.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρίαση 4^{ης} Οκτωβρίου 1912, σ. 228.

δ) Φροντιστηριακή διδασκαλία. Με Βασιλικό Διάταγμα της 6^{ης} Οκτωβρίου 1912 καθορίζεται το πρόγραμμα των φροντιστηρίων της Φιλοσοφικής. Στο ετήσιο πρόγραμμα των μαθημάτων του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου κάθε Σχολή αναγράφει τις φροντιστηριακές και πρακτικές ασκήσεις τις οποίες οφείλουν να παρακολουθήσουν οι φοιτητές κατ' έτος και κανείς φοιτητής δεν γίνεται δεκτός σε τμηματική ή επί πτυχίω εξέταση αν δεν παρουσιάσει πιστοποίηση του υπεύθυνου καθηγητή ότι όντως παρακολούθησε τα μαθήματα του φροντιστηρίου. Στη Φιλοσοφική Σχολή κάθε φοιτητής είναι υποχρεωμένος να συμμετέχει σε ένα Λατινικό ένα Ελληνικό, ένα Φιλοσοφικό και ένα Παιδαγωγικό Φροντιστήριο κατά το γ' ή το δ' έτος.⁴⁰⁸ Τον Ιανουάριο του 1914 η Σχολή θα εισηγηθεί προς το υπουργείο αποδεχόμενη σχετική πρόταση του Εξαρχόπουλου, την προσάρτηση στην έδρα της Παιδαγωγικής και υπό την εποπτεία του καθηγητή της, ενός Ελληνικού σχολείου ή ενός Γυμνασίου της πρωτεύουσας για τις ανάγκες της επιστημονικής έρευνας και της πρακτικής άσκησης των φοιτητών.⁴⁰⁹ Το ακαδημαϊκό έτος 1916-1917 οι φοιτητές είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν το παιδαγωγικό φροντιστήριο και κατά το γ' και κατά δ' έτος.⁴¹⁰

Η φροντιστηριακή διδασκαλία πραγματοποιούνταν για μία ώρα την εβδομάδα, ενώ το πρόγραμμα του φροντιστηρίου τροποποιούνταν από έτος σε έτος για τα προαναφερθέντα έτη. Το 1913-1914 στο φροντιστήριο ασχολήθηκαν με την ερμηνεία της Μεγάλης Διδακτικής του Κομένιου και την ανάπτυξη παιδαγωγικών θεμάτων κατά το πρώτο και δεύτερο εξάμηνο, ενώ κατά το δεύτερο εξάμηνο προστέθηκαν και υποδειγματικές διδασκαλίες. Το 1914-1915 στο φροντιστήριο την μία εβδομάδα γίνονταν ανασκόπηση της διδασκόμενης ύλης και προχωρούσαν σε πρακτικές εφαρμογές της και την άλλη εβδομάδα συζητούσαν παιδαγωγικές εργασίες που προετοίμαζαν οι φοιτητές. Το ίδιο πρόγραμμα θα εφαρμοστεί και για το ακαδημαϊκό έτος 1916-1917, χρονιά κατά την οποία ο Εξαρχόπουλος θα προχωρήσει και σε εκτέλεση πειραμάτων στην διάρκεια της φροντιστηριακής ώρας.

Την επόμενη χρονιά ο Εξαρχόπουλος απολύθηκε από την κυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου,⁴¹¹ η οποία σχηματίστηκε μετά από την αυτοεξορία του βασιλιά Κωνσταντίνου και την παράδοση του θρόνου του στον δευτερότοκο γιο του Αλέξανδρο. Η νέα κυβέρνηση προχώρησε σε μεγάλες εκκαθαρίσεις φιλοβασιλικών στελεχών σε όλους τους τομείς της δημόσιας διοίκησης. Ειδικά για την εκπαίδευση ωστόσο η εσωτερική πολιτική του κόμματος των Φιλελευθέρων δεν περιορίστηκε απλώς στα αντίποινα ενάντια στους πολιτικούς αντίπαλους αλλά

⁴⁰⁸ Επετηρίδα του έτους 1914-1917, σ.72.

⁴⁰⁹ «Εν τω Φιλοσοφικώ Φροντιστηρίω ιδρύεται και τμήμα Παιδαγωγικών επί την ειδικήν διεύθυνσιν του καθηγητού της Παιδαγωγικής, εις ο δια τας επιστημονικάς ερεύνas αυτού και τας πρακτικάς ασκήσεις των φοιτητών προσαρτά και δια Β.Δ. εν των εν Αθήναις λειτουργούντων Ελληνικών σχολείων ή Γυμνασίων. Το προσαρτώμενον σχολείον διατελεί υπό την άμεσον εποπτείαν του καθηγητού της Παιδαγωγικής, επί εκθέσεωσ του οποίου πρέπει να στηρίζεται πάσαν απόφασις του εποπτικού Συμβουλίου της Μ. Εκπαιδύσεωσ περί μεταθέσεωσ προαγωγής πειθαρχικών ποινών και απολύσεωσ, αναφερομένη εις το διδακτικόν του σχολείου τούτου.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρία 27^η Ιανουαρίου 1914, σ. 297.

⁴¹⁰ Επετηρίδα του έτους 1916-1917.

⁴¹¹ Κατά την συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής της 7^{ης} Φεβρουαρίου του 1918 η πρυτανεία με το υπ' αριθμόν 2484 έγγραφο της ανακοίνωσε στη Σχολή ότι «...απελύθησαν της υπηρεσίας οι τακτικοί καθηγηταί κ.κ Π. Καρολίδης και Ν. Εξαρχόπουλος.» ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 7^η Φεβρουαρίου 1918, τ.11ος σ. 134.

προχώρησε σε πολλές σημαντικές μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν κυρίως τις επιλογές που έγιναν στο θέμα της γλώσσας. Τότε, με την παρουσία στο Υπουργείο Παιδείας των Αλέξανδρου Δελμούζου και Μανόλη Τριανταφυλλίδη ως Ανώτερων Εποπτών Δημοτικής Εκπαιδύσεως, και του Δημήτρη Γληνού, ως Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου, κυκλοφόρησαν αναγνωστικά βιβλία γραμμένα στη δημοτική των οποίων το περιεχόμενο ήταν προσαρμοσμένο στην ζωή και τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών.⁴¹²

Η απόλυση του Εξαρχόπουλου είχε σαν αποτέλεσμα να διακοπεί η διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο Αθηνών, όπως ακριβώς συνέβη και με την απόλυση Ζαγγογιάννη. Παρ' ότι οι επετηρίδες των ετών 1917-1918 και 1918-1919 δεν εκδόθηκαν, γνωρίζουμε ότι η κενωθείσα έδρα του Εξαρχόπουλου δεν πληρώθηκε για δύο χρόνια.

Ο Εξαρχόπουλος επανήλθε στην Φιλοσοφική δύο χρόνια μετά την απόλυσή του, μετά την πτώση της κυβέρνησης Βενιζέλου και την άνοδο στην εξουσία φιλομοναρχικών κομμάτων, και πήρε μέρος στην ειδική επιτροπή η οποία καταδίκασε την γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της προηγούμενης κυβέρνησης.

Στη συνεδρίαση της 15^{ης} Ιανουαρίου 1921 η πρυτανεία με έγγραφό της ανακοίνωσε στη Σχολή την επάνοδο των Καρολίδη και Εξαρχόπουλου και την ακύρωση του διορισμού των καθηγητών Σβορώνου, Σκάσση και Γαρδίκια. Αμέσως μετά την ανακοίνωση της επανόδου των απολυθέντων στη Φιλοσοφική, συζητήθηκε η πρόταση του Υπουργείου να ανατεθεί η διδασκαλία των μαθημάτων των τριών καθηγητών των οποίων ο διορισμός ακυρώθηκε, σε καθηγητές άλλης έδρας σύμφωνα με τον Ν. 1324. Η Σχολή αντιτίθεται. Ο Αδαμάντιος Αδαμαντίου, καθηγητής στην έδρα της «Βυζαντινής Τέχνης», λέει: «...δεν είναι πρόπον να ανατεθεί η διδασκαλία των μαθημάτων των κενωθείσων εδρών. Διότι τότε θα εφαινότο η Σχολή, ότι παρά τας δοθείσας επισήμους υποσχέσεις της κυβερνήσεως ζητεί να κλεισθώσιν αι θύραι δια τους μέλλοντας να αποκατασταθώσι συναδέλφους. Το τοιούτον θα ήτο τόσο περισσότερον παράδοξον καθόσον ως ενθυμούμεθα και άλλοτε ότε εκκενώθησαν αι έδραι δια της απομακρύνσεως των ήδη επανελθόντων συναδέλφων η διδασκαλία των μαθημάτων αυτών δεν ανετέθη αμέσως, αλλά μετά παρόδου διετίας.»⁴¹³

Κατά τη διάρκεια της απόλυσης του Εξαρχόπουλου του η έδρα παραμένει κενή και τα μαθήματα που προσέφερε δεν διδάσκονται από άλλη έδρα.⁴¹⁴ Η άρνηση ανάθεσης των μαθημάτων που προσέφεραν οι απολυμένοι σε άλλη έδρα εκφράζει αναμφίβολα την αλληλεγγύη της Σχολής προς το πρόσωπό τους. Αποτελεί ωστόσο ταυτόχρονα μορφή αντίστασης στις αλλαγές που επιχειρεί η κυβέρνηση Βενιζέλου στο Πανεπιστήμιο, όσον αφορά την σύνθεση του καθηγητικού σώματος.⁴¹⁵

⁴¹² Δημαράς Αλέξης, Βασιλού -Παπαγεωργίου Βάσω, *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2008, σ.75.

⁴¹³ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 12^{ος}, συνεδρία 15^{ης} Ιανουαρίου 1921 ,σ. 238.

⁴¹⁴ Η επετηρίδα του 1919-1920 το επιβεβαιώνει .Το όνομα του Εξαρχόπουλου δεν αναγράφεται στους τακτικούς καθηγητές της Σχολής, το παιδαγωγικό φροντιστήριο δεν αναφέρεται στην επετηρίδα και στο πρόγραμμα των μαθημάτων δεν αναγράφεται καμία έδρα να προσφέρει παιδαγωγικά μαθήματα.

⁴¹⁵ Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Δημήτρης Γληνός στην έκθεση που συντάσσει για τις εκκαθαρίσεις στο Πανεπιστήμιο, συμβουλεύει την κυβέρνηση να καλύψει άμεσα τις έδρες των απολυμένων με

Το μάθημα της Παιδαγωγικής θα προσφερθεί ξανά το ακαδημαϊκό έτος 1920-1921, λίγους μήνες πριν την επιστροφή του Εξαρχόπουλου στην Φιλοσοφική, από την έδρα της Φιλοσοφίας του Θεόφιλου Βορέα για μια ώρα την εβδομάδα, ενώ θα λειτουργήσει επίσης για μια ώρα την εβδομάδα και το παιδαγωγικό Φροντιστήριο στο οποίο γίνονταν συζήτηση για παιδαγωγικά ζητήματα και στη συνέχεια ερμηνεία του «Περί παιδων Αγωγής».

Αναλαμβάνοντας να αναπληρώσει το μάθημα του πρώην συμφοιτητή του ο Θ. Βορέας αναγνωρίζοντας μάλιστα την έμμεση αντίσταση της Σχολής απέναντι στις απολύσεις, θα είναι απολογητικός : «εκ ταύτης μόνης ωρμόμην της σκέψεως ότι, ως αι άλλαι Σχολαί, οφείλει και η Φιλοσοφική να εκτελέση τον νόμον, όστις εις την ωφέλειαν αποβλέπει των φοιτητών. Άλλο τι ότε διενοήθην ουδέ ήτο δυνατόν να διανοηθώ εγώ.»⁴¹⁶

Επιστρέφοντας στη Φιλοσοφική Σχολή ο Εξαρχόπουλος θα προσφέρει το έτος 1921-22 για δύο ώρες την εβδομάδα «Συστηματική Παιδαγωγική» και για μία ώρα την εβδομάδα «Ψυχολογία του παιδός» και στη συνέχεια «Ψυχολογία των παρά τοις παισίν ατομικών διαφορών». Το πρόγραμμα του φροντιστηρίου εναλλάσσονταν ανά εβδομάδα. Για μία ώρα την μία εβδομάδα γίνονταν ανασκόπηση με εφαρμογές της ύλης που είχε διδαχθεί, ενώ την άλλη συζητούσαν τις παιδαγωγικές εργασίες των φοιτητών και πραγματοποιούσαν πειραματικές ασκήσεις. Για το επόμενο έτος 1922-1923 δεν στάθηκε δυνατόν να ανευρεθούν διοικητικές επετηρίδες ενώ το έτος 1923-24 θα προσφερθεί μία ώρα «Διδακτική» την εβδομάδα, στη θέση του μαθήματος της «Συστηματικής Παιδαγωγικής» και τα μαθήματα Ψυχολογίας θα παραμείνουν τα ίδια. Η διαδοχή των μαθημάτων κατά τα δύο αυτά έτη με την προσφορά του μαθήματος της Παιδαγωγικής να προηγείται της Διδακτικής αντικατοπτρίζει την άποψη του Εξαρχόπουλου ότι η Διδακτική πρέπει να θεμελιώνεται στην Παιδαγωγική γιατί η διδασκαλία που δεν στηρίζεται στην Παιδαγωγική γνώση είναι τεχνική και όχι επιστήμη.

Το 1923 ιδρύθηκε το εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής και έτσι από την χρονιά αυτή οι πειραματικές ασκήσεις πραγματοποιούνται πλέον μία ώρα κάθε εβδομάδα στο Εργαστήριο, πρώτος επιμελητής του οποίου υπήρξε ο Γεώργιος Σακελλαρίου, ενώ η ανασκόπηση της ύλης και οι εργασίες των φοιτητών εξακολουθούν να συζητούνται στο φροντιστήριο για μία ώρα κάθε εβδομάδα επίσης. Έτσι διπλασιάζεται ο χρόνος που η έδρα προσφέρει για πειραματικές και φροντιστηριακές ασκήσεις.

Το ακαδημαϊκό έτος 1924-25 αντικατοπτρίζοντας τις ερευνητικές κατευθύνσεις που υιοθετούσε η έδρα, θα προστεθεί στο πρόγραμμα το μάθημα «Σωματολογία του παιδός μετά μετρήσεων επί παιδων» καθώς και «Ψυχολογίαν του παιδός», ενώ το πρόγραμμα του εργαστηρίου και του φροντιστηρίου δεν αλλάζει. Το έτος 1925-26 η έδρα θα προσφέρει «Ψυχολογία των ατομικών διαφορών» και «Γενική και Ειδική Διδακτική» για μία ώρα την εβδομάδα το καθένα. Στο εργαστήριο διορίζεται, ως βοηθός, η Σοφία Γεδεών. Για τα επόμενα έτη -έως και το ακαδημαϊκό έτος 1939-1940- προσφέρονται εναλλάξ ανά έτος τα εξής ωριαία μαθήματα: το ένα έτος «Σωματολογία του παιδός μετά μετρήσεων επί

καθηγητές βενιζελικής πολιτικής προέλευσης ώστε να καταστεί δύσκολη η επιστροφή των απολυθέντων.

⁴¹⁶ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 12^{ος}, συνεδρία 17 Ιουνίου 1919, σ. 28.

παιδών» καθώς και «Ψυχολογίαν του παιδός», ενώ το επόμενο «Ψυχολογία των ατομικών διαφορών» και «Γενική και Ειδική Διδακτική».

Το μάθημα της Παιδαγωγικής διδάσκεται φροντιστηριακά και εργαστηριακά. Είναι ενδιαφέρον ότι ο Εξαρχόπουλος επιλέγει να διδάξει τα παιδαγωγικά μαθήματα με τη βοήθεια νέων διδακτικών προσεγγίσεων και όχι με διδασκαλία από καθ' έδρας. Επιλέγει για την διδασκαλία της Γενικής και Ειδικής Παιδαγωγικής τη φροντιστηριακή διδασκαλία με ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών. Οι φοιτητές εκπονούν εργασίες για διάφορα παιδαγωγικά ζητήματα και στη συνέχεια στη διάρκεια της φροντιστηριακής ώρας οι εργασίες τους αναλύονται από το σύνολο των συμμετεχόντων στο μάθημα. Η ερωταπόκριση και ο διάλογος αντικαθιστούσε τον μονόλογο της αυθεντίας του καθηγητή. Στο εργαστήριο θα εισαγάγει τους φοιτητές στις μεθόδους έρευνας της Πειραματικής Παιδαγωγικής, στην παρατήρηση και στο πείραμα με τη βοήθεια οργάνων.

Τα μαθήματα της έδρας παρακολουθούσαν αρχικά οι τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές της Φιλοσοφικής, ενώ από το ακαδημαϊκό έτος 1927- 28 η έδρα θα αρχίσει να προσφέρει μαθήματα στους φοιτητές των σχολών που τροφοδοτούσαν την δευτεροβάθμια με στελέχη. Παιδαγωγικά μαθήματα θα διδαχθούν οι τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές της Θεολογικής και οι δευτεροετείς και τριτοετείς φοιτητές της Σχολής Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών, οι οποίοι παρακολουθούν τις διαλέξεις του καθηγητή της Παιδαγωγικής και συμμετέχουν στις φροντιστηριακές και εργαστηριακές ασκήσεις.

Στις 24 Ιουλίου 1937 η επιμελήτρια έως τότε στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Σοφία Γεδεών εκλέγεται η πρώτη γυναίκα υφηγήτρια Παιδαγωγικής στη χώρα. Συγκεκριμένα η Γεδεών εμφανίζεται στις επετηρίδες ως υφηγήτρια για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1937-38 να προσφέρει το μάθημα «Παιδαγωγικά προβλήματα θεμελιώδους σημασίας διά την Θεωρίαν και πράξιν της Αγωγής». Ωστόσο επειδή η ώρα και η ημέρα του μαθήματός της δεν αναγράφονται δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν τελικά δίδαξε το συγκεκριμένο μάθημα στη Σχολή. Το επόμενο έτος η Γεδεών θα διδάξει φροντιστηριακά το μάθημα «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική», ενώ το έτος 1939-40 θα διδάξει θεωρητικά τα μαθήματα «Προβλήματα εκ της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας»⁴¹⁷ και «Ανάλυσιν εις Τυπολογίαν των ελευθέρων ατομικών και ομαδικών εργασιών εν ιστορικούς και Φιλολογικούς μαθήμασι» μία ώρα την εβδομάδα. Στο Φροντιστήριο, την ίδια χρονιά η Γεδεών θα προσφέρει το μάθημα «Εισαγωγή εις την έρευναν του παιδός διά της μεθόδου της συστηματικής παρατηρήσεως. Κριτικήν και Ερμηνευτικήν» για μία ώρα την εβδομάδα στους τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές της Φιλοσοφικής και για δύο ώρες εβδομαδιαίως στους δευτεροετείς. Είναι το έτος που ο Εξαρχόπουλος θα εισηγηθεί στη Σχολή την εκλογή της Γεδεών για την επικουρική έδρα της Παιδαγωγικής και η συμμετοχή της στο πρόγραμμα των μαθημάτων της έδρας είναι περισσότερο αυξημένη από οποιοδήποτε άλλο έτος.

Την περίοδο της Κατοχής το Πανεπιστήμιο αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα που δυσχέραναν την ομαλή λειτουργία του. Για ολόκληρη την περίοδο

⁴¹⁷ Στην επετηρίδα του ακαδημαϊκού έτους 1939-40 δεν αναγράφονται οι ώρες που προσέφερε το μάθημα.

της κατοχής δεν έχουμε εντοπίσει διοικητικές επετηρίδες.⁴¹⁸ Από τους απολογισμούς των πρυτάνεων μετά την απελευθέρωση σχηματίζουμε την εικόνα ενός ιδρύματος το οποίο αγωνιζόταν να επιτελέσει το διδακτικό έργο του σε εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες. Η έδρα της Παιδαγωγικής θα πληγεί, όπως άλλωστε και το ανώτατο καθίδρυμα, την περίοδο αυτή. Οι θεσμοί που την πλαισιώνουν είτε θα πάψουν να λειτουργούν, όπως η μετεκπαίδευση των δασκάλων, είτε θα υπολειτουργούν όπως το Πειραματικό Σχολείο, το κτίριο του οποίου επιτάχθηκε από την αρχή του πολέμου και το εργαστήριο που στερήθηκε σχεδόν όλο το βοηθητικό του προσωπικό.⁴¹⁹ Το ακαδημαϊκό έτος 1945-46 ο Εξαρχόπουλος θα συνταξιοδοτηθεί λόγω ορίου ηλικίας⁴²⁰ και η έδρα θα παραμείνει κενή για ένα σύντομο χρονικό διάστημα μερικών μηνών, κατά τη διάρκεια των οποίων χρέη καθηγητή Παιδαγωγικής θα αναλάβει ο Γεώργιος Σακελαρίου καθηγητής της Α΄ έδρας της Φιλοσοφίας.⁴²¹

Το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών του παραδόσεων

Το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών παραδόσεων του Εξαρχόπουλου στη Φιλοσοφική Αθηνών μπορούμε να το προσδιορίσουμε από τα συγγράμματα που έχει εκδώσει κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, οι τίτλοι των οποίων παραπέμπουν σε συγκεκριμένα μαθήματα που δίδαξε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εγχειρίδια που να περιέχουν την ύλη των μαθημάτων που δίδαξε, υπό τύπον σημειώσεων προς τους φοιτητές, δεν έχουμε εντοπίσει. Στα βιβλία που εξέδωσε όμως περιέχονται κεφάλαια με τίτλο ο οποίος παραπέμπει ευθέως σε προσφερόμενα από την έδρα μαθήματα. Από τα συγγράμματα αυτά διαμορφώσαμε γνώμη για το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών του παραδόσεων.

Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης

Στο βιβλίο του *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, που θα εκδοθεί για πρώτη φορά το 1923, ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζει τα βασικά θεωρητικά ζητήματα της νέας επιστήμης. Αναφέρεται στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής στην εποχή του. Υποστηρίζει ότι η χρονική περίοδος των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} είναι για την παιδαγωγική μια μεταβατική περίοδος.⁴²² Τα παλαιά παιδαγωγικά συστήματα, ανάμεσα τους και αυτό που πρέσβευε η ερβαρτιανή Σχολή η οποία «προ τινών ακόμη ετών εκυριάρχει», έχουν κριθεί ανεπαρκή, ατελή, αναντίστοιχα με τις απαιτήσεις της νέας επιστήμης. Μια πολυποίκιλη και δυναμική μεταρρυθμιστική προσπάθεια αναπτύσσεται και προβάλλει νέα παιδαγωγικά συστήματα για να αντικαταστήσουν τα παλιά. Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο το σημαντικότερο επίτευγμα της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής κίνησης είναι: α) η διαμόρφωση

⁴¹⁸ Στην επετηρίδα του ακαδημαϊκού έτους 1939-40 είναι σημειωμένη πρόχειρα στην αρχική σελίδα ότι για τα ακαδημαϊκά έτη 1940-41, 1941-42 και 1942-43 δεν εξεδόθησαν επετηρίδες. *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1939-1940 Πανεπιστήμιον Αθηνών*. Ωστόσο δεν καταφέραμε να βρούμε επετηρίδες έως το ακαδημαϊκό έτος 1948-49. Την υπόθεσή μας ότι ίσως μέχρι εκείνο το έτος να μην είχαν εκδοθεί επετηρίδες ενισχύει το γεγονός ότι στις πρώτες σελίδες της διοικητικής επετηρίδας του έτους 1948-49 αναγράφονται οι πρυτανικές και συγκλητικές αρχές των ετών από το 1940-41 έως και 1947-48.

⁴¹⁹ ΠΣΦΣΠΑ, τόμος 22^{ος}, Συνεδρία 14 Οκτωβρίου 1946, σ. 15-23

⁴²⁰ *Έκθεσις των επί της Πρυτανείας Δημητρίου Σ. Μπαλάνου κατά το πανεπιστημ. έτος 1945-6 πεπραγμένων*, Πανεπιστήμιον Αθηνών, σ. 9.

⁴²¹ Κατέλαβε την έδρα της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στις 6 Ιουνίου 1941.

⁴²² Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Εισαγωγή, ό.π.*, σ. ζ'.

νέων μεθόδων επιστημονικής έρευνας και β) η μετατόπιση του κέντρου βάρους του παιδαγωγικού προβληματισμού και της έρευνας. Κύρια μέθοδος επιστημονικής έρευνας αποτελεί πλέον το πείραμα και στο κέντρο των ερευνητικών προσπαθειών της νέας παιδαγωγικής έχει τεθεί το παιδί. Η πειραματική μελέτη της «φύσης» του παιδιού, τόσο της σωματικής όσο και της ψυχικής, καθώς και των συνθηκών υπό τις οποίες το παιδί εργάζεται, θα οδηγήσουν στην επίλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων και σε αυτή την κατεύθυνση σημαντική είναι η συμβολή της παιδολογικής έρευνας.⁴²³ Ωστόσο τα πορίσματα της νέας έρευνας δεν αρκούν για να θεμελιώσουν τη νέα επιστημονική Παιδαγωγική. Τα σημεία που με τη βοήθεια της συστηματικής παρατήρησης και του πειράματος έχουν ερευνηθεί δεν αρκούν για να δημιουργηθεί ένα νέο παιδαγωγικό σύστημα πλήρες και επεξεργασμένο στις λεπτομέρειές του. Ο επιστήμονας παιδαγωγός, παρατηρεί ο Εξαρχόπουλος, που επιθυμεί να στηριχθεί μόνο στα πορίσματα των ερευνών που πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις νέες μεθόδους, θα βρεθεί αντιμέτωπος με πλήθος προβλημάτων που αναφύονται κατά τη διδακτική πράξη και τα οποία δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς ή και καθόλου. Η «παλαιά Παιδαγωγική» συχνά δεν χαρακτηρίζεται από επιστημονική ακρίβεια. Η «νέα Παιδαγωγική» δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα τόσο ώστε να καλύπτει όλες τις πτυχές του παιδαγωγικού προβληματισμού. Ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζει ευθύς εξ' αρχής τη θέση του απέναντι σε αυτό το δίλημμα. Σκοπός του είναι να παρουσιάσει στους Έλληνες δασκάλους τις νεότερες απόψεις για την Παιδαγωγική. «Την βάση των έργων ημών θα αποτελέσωσιν αι νεότεραι έρευναι». Δεν απορρίπτει όμως τελείως και τις απόψεις της παλαιότερης Παιδαγωγικής, με την οποία δεν επιδιώκει μια βίαιη ρήξη. «Όπου όμως η πειραματική Παιδαγωγική δεν εξήνεγκεν ακόμη την ετυμηγορίαν αυτής εν οίς ζητήμασιν αι νέαι έρευναι καταλείπουσι χάσματα, θα προσπαθήσωμεν να πληρώμεν τα κενά, παρέχοντες και εκ της παλαιότερας Παιδαγωγικής, όσα θεωρούμεν απαραίτητα προς επικουρίαν του διδασκάλου...»⁴²⁴

Ορίζει την Παιδαγωγική ως την επιστήμη η οποία ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίον πρέπει να τελείται η αγωγή την οποία ορίζει ως συστηματική επίδραση των ενηλίκων επί των ανηλίκων.

Η αναγκαιότητα της Παιδαγωγικής μόρφωσης:

Σε όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας, αλλά ιδιαίτερα στην αρχή της, ο Εξαρχόπουλος -όπως και όλοι οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με την διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών πριν από αυτόν- θεωρούσε αναγκαίο να αναλύσει τους λόγους που επέβαλλαν την ύπαρξη της στο επιστημονικό στερέωμα της χώρας. Η νέα επιστήμη, στις αρχές του 20^{ου} παρέμενε μια ιδιαίτερα αμφισβητούμενη επιστήμη στον ακαδημαϊκό χώρο. Από την εποχή του Διδασκαλείου Μέσης και στη συνέχεια ως κάτοχος της έδρας της «Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας», δεν παύει να προβάλλει την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η άποψη ότι η παιδαγωγική μόρφωση είναι εντελώς περιττή⁴²⁵ κυριαρχεί, επισημαίνει, όχι μόνο στον ευρύτερο

⁴²³ Στο ίδιο, σ. θ'.

⁴²⁴ Εξαρχόπουλος Νικόλαος, ό.π., σ. ιβ'.

⁴²⁵ Η άποψη αυτή εκφράστηκε και κατά τις συνεδριάσεις της Φιλοσοφικής Σχολής. Στα 1919 οι Καρολίδης και Εξαρχόπουλος παραμένουν εκτός του πανεπιστημίου Αθηνών αφού τους απέλυσε η κυβέρνηση Ελ. Βενιζέλου. Τον Απρίλιο του 1918 δημοσιεύθηκε ο νόμος 1324, ο οποίος υποχρέωνε

ακαδημαϊκό χώρο αλλά ακόμα και σε μερίδα του εκπαιδευτικού κόσμου ιδιαίτερα μεταξύ των εκπαιδευτικών της Μέσης, ότι η γνώση του επιστημονικού του αντικειμένου είναι αρκετή στο διδάσκοντα. Η άποψη αυτή, τονίζει ο Εξαρχόπουλος, η οποία στηρίζεται στην προκατάληψη και την άγνοια δεν έχει εκλείψει ούτε καν στη Γερμανία όπου η επιστήμη της Παιδαγωγικής γνωρίζει άνθηση. Το έργο του δασκάλου, η αγωγή των νέων ανθρώπων δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη διδασκαλία των επιστημονικών αντικειμένων. Η διδασκαλία αποτελεί ένα από τα μέσα που χρησιμοποιεί η αγωγή και δεν καλύπτει το σύνολο των μέσων και ενεργειών που απαιτεί από τον διδάσκοντα η πράξη της διαπαιδαγώγησης.

Η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που επιτρέπει στον διδάσκοντα να γνωρίζει τι είναι η αγωγή, ποιοι οι σκοποί της, καθώς και τα μέσα και τις μεθόδους που οφείλει να χρησιμοποιήσει για να τους πετύχει. Ο παιδαγωγικός μορφωμένος δάσκαλος έχει τις γνώσεις και την ικανότητα να επιλέξει τη διδακτέα ύλη που θεωρεί απαραίτητη για τους μαθητές του και να γνωρίζει τον κατάλληλο χρόνο για να την επεξεργαστεί στην τάξη. Χωρίς αυτή τη γνώση την οποία δεν είναι δυνατόν να εξασφαλίσει η μη εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση κανείς δεν μπορεί να επιτύχει ως παιδαγωγός.⁴²⁶

Ο Εξαρχόπουλος τονίζει ότι ο τρόπος κατηγοριοποίησης, οργάνωσης και διάταξης των γνώσεων σε ένα επιστημονικό σύστημα και ο τρόπος μετάδοσής τους εντός της επιστημονικής κοινότητας είναι διαφορετικός από τον τρόπο που ο παιδαγωγός οργανώνει, συστηματοποιεί και μεταδίδει την επιστημονική γνώση στους διαπαιδαγωγούμενους. Συχνά μάλιστα εκ διαμέτρου αντίθετος. Γι' αυτό και οι επιστημονικές γνώσεις πρέπει να προσλάβουν μορφή ικανή να εξυπηρετήσει τους παιδαγωγικούς σκοπούς. Η επιστημονική μόρφωση δεν αρκεί για να ανταποκριθεί κανείς στο έργο της διδασκαλίας που είναι πολυσύνθετο και πολύπλευρο. Αναφερόμενος στην εμπειρία που αποκτά κανείς κατά την εκτέλεση του διδασκαλικού επαγγέλματος, υποστηρίζει ότι σε καμία περίπτωση δεν είναι ικανή να αναπληρώσει το κενό της θεωρητικής παιδαγωγικής μόρφωσης. Για να χρησιμεύσει στον διδάσκοντα η γνώση που αποκτά από την επί μέρους περίπτωση που υποπίπτει στην αντίληψή του πρέπει να είναι ικανός να την εντάξει μέσα σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο και θα αναδειχθεί η σημασία της. Χωρίς θεωρητική μόρφωση, χωρίς καθορισμένα επιστημονικά κριτήρια, χωρίς τη γνώση επιστημονικών μεθόδων παρατήρησης της σχολικής πραγματικότητας δεν είναι δυνατόν να προχωρήσει ο δάσκαλος στην κατανόηση και στην ερμηνεία των φαινομένων της αγωγής που συναντά κατά την εξάσκηση του έργου του.

τη Σχολή σε περίπτωση που έμενε κενή τακτική έδρα και μέχρι την εκ νέου πλήρωσή της να αναθέσει τη διδασκαλία των μαθημάτων της στον καθηγητή της έδρας εκείνης που διδάσκει το περισσότερο συγγενικό προς την έδρα μάθημα. ΠΣΦΣΠΑ, τ.12, συνεδρίαση 13^{ης} Ιουνίου 1919, σ. 25. Συζητώντας για τον τρόπο εφαρμογής του νόμου στη Φιλοσοφική Σχολή ο «...ο κ.Χατζιδάκης μνημονεύων τα και άλλοτε εις την Σχολήν λεχθέντα προτείνει να παρακληθῆ η κυβέρνηση να φροντίση περί πληρώσεως των εδρών, συμφωνεί όμως ως προς την προσωρινήν ανάθεσιν της διδασκαλίας των μαθημάτων των κενών εδρών εις τους διδάσκοντας συγγενή μαθήματα. Ειδικώς περί του της Παιδαγωγικής μαθήματος φρονεί ότι επειδή και εις το Διδασκαλείο της Μ. Εκπαιδεύσεως πρόκειται να ακουσθῆ τούτο, περιττή θα ἦτο της έδρας του μαθήματος τούτου η πλήρωσις.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.12, συνεδρίαση 24^{ης} Οκτ. 1919 σ. 152-154.

⁴²⁶ Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*, εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων «Αυγής Αθηνών» Αποστολοπούλου, Αθήνα 1907, σ.139.

Πραγματική παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία δεν είναι δυνατόν να αποκτήσει εκείνος που στερείται θεωρητικού παιδαγωγικού υπόβαθρου.⁴²⁷ Ο Εξαρχόπουλος μεταφέρει απόψεις που διατυπώνονταν στην εποχή του εναντίον μιας μηχανικής και τυποποιημένης διδασκαλίας. Η Παιδαγωγική, υποστηρίζει, κατηγορείται ότι επιβάλλει σκοπούς συστήματα και κανόνες στο δάσκαλο οι οποίοι περιορίζουν την αυτενέργεια και την ελευθερία του στην διδακτική πράξη στερώντας της κάθε πρωτοτυπία και δημιουργική πνοή. Την κατηγορία αυτή κρίνει ως αβάσιμη. Η Παιδαγωγική δεν σκοπεύει να μεταδώσει στους δασκάλους κανόνες αγωγής και συστήματα διδασκαλίας που οφείλουν να ακολουθούν τυφλά κατά τρόπο δογματικό.

Αντιθέτως επιδιώκει να διαμορφώσει δασκάλους ικανούς να κατανοούν τα αίτια των όποιων παιδαγωγικών ενεργειών, οι οποίοι θα είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν κριτικά τα προβλήματα που αναφύονται στη διδακτική πράξη επιλέγοντας κάθε φορά την προσφορότερη λύση. Μεταφέροντας ιδέες της γερμανικής μεταρρυθμιστικής κίνησης, υποστηρίζει ότι η νέα Παιδαγωγική θεωρεί ως το σημαντικότερο έργο της να μορφώσει δασκάλους ικανούς να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες προδιαθέσεις κάθε μαθητή και να εξατομικεύσουν τις παιδαγωγικές τους ενέργειες ανάλογα με τις ψυχικές και σωματικές ικανότητες και ανάγκες του. Χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο, χωρίς την ικανότητα να αναγνωρίσει την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού, ανίκανος να σχηματίσει προσωπική άποψη για τους σκοπούς και τα μέσα της αγωγής όπως η πολιτεία τα ορίζει, ο δάσκαλος εξαναγκάζεται σε μηχανική εκτέλεση του έργου του. Κατά συνέπεια δεν είναι η άγνοια αλλά αντιθέτως η γνώση της Παιδαγωγικής που θα προστατεύσει τους δασκάλους από τον κίνδυνο μιας μηχανικής ομοιόμορφης και τυποποιημένης διδασκαλίας. Η γνώση της Παιδαγωγικής δεν υπονομεύει, υποστηρίζει την αυτονομία του παιδαγωγού.⁴²⁸

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο η Παιδαγωγική χωρίζεται σε δύο τμήματα: την Συστηματική και την Ιστορική Παιδαγωγική.

Η συστηματική Παιδαγωγική

Το κύριο, το συστηματικό τμήμα της Παιδαγωγικής επιστήμης, το κέντρο της θεωρητικής Παιδαγωγικής μόρφωσης είναι η συστηματική Παιδαγωγική η οποία «παρέχει διατεταγμένον σύνολον πασών των επιστημονικών γνώσεων και πάντων των κανόνων, οίτινες είναι αναγκαίοι προς ορθήν οργάνωσιν και διεύθυνσιν της αγωγής»⁴²⁹ Η συστηματική Παιδαγωγική περιλαμβάνει και εξετάζει τους εξής κλάδους: α) την Παιδολογία, β) την Τελολογία, γ) την έρευνα του δυνατού της αγωγής, δ) την έρευνα των μέσων της αγωγής, ε) τις μορφές της αγωγής, στ) τους παράγοντες της αγωγής, ζ) τη διοίκηση και εποπτεία των σχολείων, η) τα διδακτήρια και τα παραρτήματά τους, θ) τους διδάσκοντες.

⁴²⁷ Στο ίδιο, σ.150.

⁴²⁸ Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Εκδοτικός Οίκος Δ και Π Δημητράκου, Αθήναι, 1927, σ. 25.

⁴²⁹ W.Rein, «Padagogik in systematischer Darstellung», 1,107 όπως αναφέρεται στο Εξαρχόπουλος Ν, « Ποίος Τις πρέπει να είναι ο Διδάσκαλος», ό.π.,σ. 165.

Η παιδολογία

Η παιδολογία ασχολείται με τη γνώση του υποκειμένου της αγωγής, του παιδιού. Η γνώση της παιδικής φύσης αφορά την ανατομική, φυσιολογική και ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί. Επειδή ο άνθρωπος αποτελεί ψυχοσωματική ενότητα η φυσική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού συνδέονται, αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται. Η γνώση της παιδικής φύσης είναι το πλέον κρίσιμο ζητούμενο της παιδαγωγικής επιστήμης διότι από αυτήν εξαρτάται η επιστημονική οργάνωση του έργου της αγωγής στο σύνολό της και η επιτυχία των στόχων που αυτή θέτει. Στο κέντρο της νέας παιδαγωγικής επιστήμης υπάρχει το παιδί και η μελέτη του.⁴³⁰ Η γνώση της παιδικής φύσης βοηθά την Παιδαγωγική να απαντήσει σε ένα από πιο θεμελιώδη ερωτήματά της για το δυνατό ή μη και το αναγκαίο ή μη της αγωγής. Επιπροσθέτως συμβάλλει στην εξεύρεση του σκοπού της αγωγής και προφυλάσσει τον παιδαγωγό από το να θέσει στόχους τους οποίους δεν είναι δυνατόν να επιτύχει το παιδί. Τέλος συμβάλλει στην εξεύρεση και τη σωστή εφαρμογή των κατάλληλων μέσων για την επιτυχία των σκοπών της αγωγής. Η Παιδολογία έχει διαμορφωθεί σε ανεξάρτητη επιστήμη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, υπογραμμίζει ο Εξαρχόπουλος, και η ανάπτυξή της συνδέεται με την ανάπτυξη της Ψυχολογίας ως εμπειρικής επιστήμης την ίδια περίοδο.⁴³¹ Ως κλάδους της αναφέρει τη «Σωματολογία του παιδός», τη «Φυσιολογίαν του παιδός», η «Ψυχολογίαν του παιδός», την «Υγιεινήν του παιδός», την «Παθολογίαν και Ψυχοπαθολογίαν του παιδός».

Η Παιδολογία και η Παιδαγωγική έχουν κοινό αντικείμενο έρευνας ασχολούνται και οι δυο με τη μελέτη της παιδικής φύσης και της εξέλιξης της. Διαφέρουν όμως στο εξής: Το πεδίο έρευνας τους παρ' ότι κοινό σε πλείστες περιπτώσεις σε βαθμό που να καθίσταται δύσκολο να διαχωριστεί μια παιδολογική από μια παιδαγωγική έρευνα, δεν ταυτίζεται. Η Παιδολογία είναι μια καθαρά θεωρητική επιστήμη και η έρευνά της δεν προσανατολίζεται στα προβλήματα που θέτει η καθημερινότητα του παιδικού βίου. Αντίθετα η παιδαγωγική έρευνα αποβλέπει πάντοτε στη λύση των ζητημάτων που ανακύπτουν στην πράξη και είναι μόνιμα προσανατολισμένη στα προβλήματα που σχετίζονται με την αγωγή και την διδασκαλία.

Ο σκοπός για τον οποίον προβαίνουν στις έρευνές τους οι δύο επιστήμες είναι διαφορετικός και αυτό καθορίζει και το είδος των προβλημάτων που εξετάζουν και τις μεθόδους που η κάθε μία χρησιμοποιεί για την έρευνά της και τις διαφοροποιεί.⁴³² Ο Εξαρχόπουλος παραβάλλει τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ Παιδολογίας και Παιδαγωγικής με αυτήν που υπάρχει μεταξύ Ανθρωπολογίας και Ιατρικής, θέλοντας να τονίσει τον καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα της Παιδολογίας σε αντιδιαστολή με την επιστήμη της Παιδαγωγικής που δεν μπορεί να εννοηθεί ανεξάρτητη από την παιδαγωγική πράξη. Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο η Πειραματική Παιδαγωγική φιλοδοξεί να μελετήσει όλες τις πλευρές της εξέλιξης του παιδιού και να παρουσιάσει μια συνολική εικόνα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.

⁴³⁰ Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 5.

⁴³¹ Εξαρχοπούλου Νικολάου, *Μαθήματα Ψυχολογίας* (Μάθημα πρώτον), Τυπογραφείον της Β. Αυλής Α. Ραφτάνη, Αθήνα, 1911, σ. 13.

⁴³² Εξαρχοπούλου Νικολάου, *Εισαγωγή*, 1923, σ. 56.

Η έννοια της αγωγής

Η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που ερευνά το φαινόμενο της αγωγής. Η αγωγή δεν πραγματοποιείται αυτόματα, προϋποθέτει την επίδραση ενός προσώπου, του παιδαγωγού σε ένα άλλο τον παιδαγωγούμενο, προϋποθέτει δηλαδή μία σχέση, αυτήν ενός ενηλίκου πλήρως διαμορφωμένου σωματικά, ψυχικά και πνευματικά και ενός αδιαμόρφωτου ανηλίκου, του παιδιού. Υποκείμενο της αγωγής, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο είναι πάντα ο εξελισσόμενος άνθρωπος, το παιδί και όχι ο ενήλικας, ο ήδη διαμορφωμένος άνθρωπος. Ο άνθρωπος μόνο κατά την παιδική του ηλικία βρίσκεται «εν τω γίνεσθαι», είναι εύπλαστος και ικανός να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες, να αναπτύξει ικανότητες και ιδιότητες, να διαμορφώσει ήθη, να διαπλαστεί ως προσωπικότητα. Οι ενήλικοι δεν είναι δεκτικοί αγωγής.⁴³³ Η αγωγή είναι γνώρισμα του ανθρώπινου είδους αποκλειστικά. Παρ' ότι η εξέλιξη του ανθρώπου πραγματοποιείται σε ένα βαθμό αφ' εαυτής ακολουθώντας τον γενετικά καθορισμένο τρόπο εξέλιξης του είδους, ωστόσο και σε αντίθεση με τα ζώα, ο άνθρωπος δεν είναι δυνατόν διαμορφωθεί πλήρως να αναπτύξει τις έμφυτες δυνάμεις και προδιαθέσεις του στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τελειοποίησης χωρίς τη βοήθεια της αγωγής. Ο άνθρωπος ανθρωποποιείται μέσω της αγωγής. Είναι το μόνο έμβιο ον το οποίο υπό την επίδραση του περιβάλλοντός του, μπορεί να διαπλαστεί, να διαμορφωθεί και να φτάσει σε επίπεδα εξέλιξης τα οποία ποτέ δεν θα προσέγγιζε, αν αφήνονταν στη φυσική του εξέλιξη αποκλειστικά. Η ιδιότητα αυτή του ανθρώπου -το «μορφώσιμον»- αποτελεί προϋπόθεση της αγωγής, χωρίς την οποία δεν θα ήταν δυνατή. Η προσπάθεια του παιδαγωγού αφορά κυρίως τη διανοητική και ηθική διαμόρφωση του παιδιού και δευτερευόντως τη σωματική του ανάπτυξη. Στην παιδαγωγική σχέση ο παιδαγωγός δεν παραμένει παθητικός θεατής της αφ' εαυτού εξέλιξης του παιδαγωγούμενου. Ασκεί σε αυτόν επίδραση σκόπιμη, συστηματική και σχεδιασμένη με γνώμονα τους σκοπούς της αγωγής. Η επίδραση αυτή, αν και συντελείται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας του ατόμου, επιδιώκει να έχει μόνιμα και διαρκή αποτελέσματα διαπλάθοντας την προσωπικότητα του παιδιού κατά τρόπο μόνιμο και σταθερό. Ο Εξαρχόπουλος προτείνει τον εξής ορισμό της αγωγής: «Αγωγή είναι επίδρασις επί τον ανήλικον άνθρωπον, καθ' ωρισμένον σχέδιον τελουμένη και κύριον σκοπόν έχουσα να προσδώση εις τον ψυχικόν αυτού βίον ωρισμένην και μόνιμον μορφήν.»⁴³⁴ Πρόκειται για έναν εμπειρικό ορισμό της αγωγής, ο οποίος περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία εκείνα που θεωρούνται αναπόσπαστα γνωρίσματά της. Με τη βοήθεια του ορισμού αυτού μπορούμε να οριοθετήσουμε το αντικείμενο έρευνας της Παιδαγωγικής από άλλες επιδράσεις επί των ανθρώπων που δεν υπάγονται στο πεδίο έρευνάς της. Ωστόσο ο ορισμός αυτός δεν ικανοποιεί τον Εξαρχόπουλο. Είναι εμπειρικός και όχι επιστημονικός. Περιέχει ατέλειες όπως οι περισσότεροι των εμπειρικών ορισμών, οι οποίοι χρησιμεύουν κυρίως ως αφετηρία της επιστημονικής έρευνας με τη βοήθεια της οποίας μένει να διερευνηθούν τα γνωρίσματα που ο προαναφερθείς ορισμός εμπεριέχει. Έτσι ο Εξαρχόπουλος τονίζει ότι είναι υπό διερεύνηση, αν η επίδραση του ενηλίκου επί του ανηλίκου είναι όντως δυνατή, μέχρι ποίου βαθμού και αν σε τελική ανάλυση είναι δικαιολογημένη και επιτρέπεται. Το σημαντικότερο όλων, σύμφωνα με τον

⁴³³ Εξαρχόπουλος Νικόλαος, «Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν», Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη. τ. Α' εκδοτικός οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1934. σ. 194.

⁴³⁴ Στο ίδιο, σ. 194.

καθηγητή της Παιδαγωγικής, είναι ότι ο ορισμός αυτός δεν αναφέρεται καθόλου στο αποτέλεσμα της παιδαγωγικής επίδρασης δεν περιλαμβάνει δηλαδή το σκοπό της αγωγής.⁴³⁵

Οι επιφυλάξεις αυτές του Εξαρχόπουλου σε σχέση με τον ορισμό της αγωγής που προτείνει, οι οποίες περιλαμβάνονται σε όλες τις εκδόσεις του βιβλίου του *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, έχουν σχέση με την άποψη του ότι η Παιδαγωγική με την βοήθεια των αναλυτικών επιστημονικών μεθόδων θα δώσει απαντήσεις και λύσεις στα παιδαγωγικά ζητήματα αντικειμενικές και γενικά αποδεκτές. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι πιστεύει πως ένας επιστημονικός ορισμός της αγωγής θα περιλάμβανε και το σκοπό της αγωγής, πως είναι δηλαδή δυνατόν να υπάρξει ένας αντικειμενικός, κοινά αποδεκτός και επιστημονικά καθορισμένος σκοπός της αγωγής.

Η Τελολογία

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της Παιδαγωγικής επιστήμης είναι ο προσδιορισμός του σκοπού της αγωγής, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος. Με αυτό ασχολείται η Τελολογία η οποία προσπαθεί να καθορίσει με σαφήνεια το ιδεώδες στο οποίο στοχεύει η αγωγή. Το παιδαγωγικό σύστημα δομείται με βάση το σκοπό της αγωγής, ο οποίος και χαράσσει την κατεύθυνση προς την οποία τείνουν οι παιδαγωγικές ενέργειες και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί η παιδαγωγική επίδραση. Υπαγορεύει δε τα κατάλληλα μέσα τα οποία θα εφαρμόσει ο παιδαγωγός κατά τρόπο ενιαίο και αρμονικό, ώστε όλα να συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπού της αγωγής. Ο Εξαρχόπουλος παρατηρεί ότι το δυσκολότερο ίσως από τα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η Παιδαγωγική είναι ο καθορισμός του σκοπού της αγωγής. Η πληθώρα των διαφορετικών απόψεων που υπάρχουν για το συγκεκριμένο ζήτημα καταδεικνύει και το μέτρο της δυσκολίας να βρεθεί κοινά αποδεκτός σκοπός της αγωγής. Ποικίλοι και μεταβαλλόμενοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή του σκοπού της αγωγής. Ο Εξαρχόπουλος αναφέρει ενδεικτικά: α) τις φιλοσοφικές θεωρίες τις οποίες ασπάζεται ο εκάστοτε παιδαγωγός και τις απόψεις που ενστερνίζεται για το σκοπό της ζωής και τον προορισμό του ανθρώπου, β) την κοινωνική πραγματικότητα εντός της οποίας δρα ο παιδαγωγός, γ) το πνευματικό επίπεδο κάθε λαού, δ) τις κυρίαρχες ιδεολογικές τάσεις σε κάθε κοινωνία. Πριν επιχειρήσει να παρουσιάσει τον σκοπό που κατά τη γνώμη του θα έπρεπε να έχει η αγωγή κρίνει σκόπιμο να αναφερθεί στα σημαντικότερα παιδαγωγικά ιδεώδη του παρελθόντος.⁴³⁶

Έχει ενδιαφέρον η θέση του για το ανθρωπιστικό ιδεώδες και αυτό διότι στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών από την ίδρυσή της και για όλη τη χρονική περίοδο που ο Εξαρχόπουλος κατείχε την έδρα της Παιδαγωγικής, τύχαινε αποδοχής,

⁴³⁵ Στο ίδιο, σ. 195.

⁴³⁶ Γίνεται αναφορά στους κλασσικούς χρόνους, το «θρησκευτικό και εκκλησιαστικό ιδεώδες», το οποίο άσκησε απόλυτη κυριαρχία για αιώνες ιδίως την περίοδο του μεσαίωνα και αυστηρότατη έκφρασή του αποτελεί το παιδαγωγικό σύστημα των Ιησουιτών, « τα κοσμικά και ατομιστικά ιδεώδη» τα οποία κυριάρχησαν στην εκπαίδευση των λαών της δυτικής Ευρώπης από την εποχή της Αναγέννησης, στην εποχή της νεωτερικότητας και μέχρι την εποχή μας. Ο Εξαρχόπουλος εστιάζει ιδιαίτερα στους σκοπούς της αγωγής όπως αυτοί διατυπώθηκαν στους νεότερους χρόνους. Έτσι στα κοσμικά και ατομιστικά ιδεώδη κατατάσσει: 1) το ανθρωπιστικό ιδεώδες, 2) το πραγματικό ή της υλικής ωφελείας ιδεώδες, 3) το καλαισθητικό ιδεώδες, 4) το ηθικόν ιδεώδες. Στο ίδιο, σ.198-230.

προβολής και υπεράσπισης το συγκεκριμένο ιδεώδες για την αγωγή, το οποίο πρέσβευε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται μορφωτικά στοιχεία από την κλασσική αρχαιότητα για να διαπλάσουν τη νέα γενιά κατά το ουμανιστικό πρότυπο. Στα ανθρωπιστικά σχολεία η διδασκαλία των κλασσικών γλωσσών κατείχε ξεχωριστή θέση στο πρόγραμμα. Ο Εξαρχόπουλος παρατηρεί ότι στην εποχή του το Γυμνάσιο διατηρεί τον ανθρωπιστικό του χαρακτήρα, αν και έχει προσθέσει και άλλα μορφωτικά στοιχεία στο πρόγραμμά του, και έχει μεταβάλλει τους σκοπούς που επεδίωκε προσαρμοζόμενο στις ανάγκες της εποχής. Υποστηρίζει ότι η αγωγή, η οποία επιδιώκει τον «εσωτερικόν του τροφίμου εξευγενισμόν», η αγωγή που έχει σκοπό να διαπλάσει ανθρώπους ικανούς να απολαμβάνουν το υψηλό και το ωραίο δεν είναι δυνατόν να αγνοήσει τον κλασσικό πολιτισμό διότι σε αυτόν μπορεί να βρει κανείς την τελειότερη έκφραση του ωραίου και του υψηλού. Μια αγωγή που θα στηρίζεται σε υγιείς βάσεις δεν είναι δυνατόν να αγνοήσει τα μνημεία της κλασσικής αρχαιότητας. Ωστόσο η σύγχρονη αγωγή δεν είναι δυνατόν να έχει ως αποκλειστικό της προορισμό την καλλιέργεια του «ανθρωπιστικού ιδεώδους». Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα το μορφωτικό αυτό ιδεώδες δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις κοινωνικές ανάγκες και αποδεικνύεται μονομερές και περιοριστικό. Ο σύγχρονος πολιτισμός περιέχει πλευρές που ήταν άγνωστες στην αρχαιότητα, τις οποίες δεν είναι δυνατόν να αγνοεί ο μελλοντικός ενεργός πολίτης. Η εξέλιξη του πολιτισμού και ιδιαίτερα η ραγδαία ανάπτυξη των θετικών επιστημών έχει φέρει επαναστατικές αλλαγές στην κοινωνική ζωή. Οι νέες γνώσεις που μια θετικιστικά προσανατολισμένη έρευνα παρήγαγε είναι αναπόσπαστο τμήμα της μόρφωσης που οφείλει να έχει η νέα γενιά. Ο σύγχρονος πολιτισμός έχει στραμμένο το βλέμμα στο παρόν και όχι στο παρελθόν.

Στη συνέχεια, και πριν αναπτύξει ο Εξαρχόπουλος την άποψή του για το σκοπό της αγωγής, υπενθυμίζει μια τοποθέτηση του Meumann επί του θέματος δηλώνοντας ότι την θεωρεί «ορθότατη». Ο σκοπός της αγωγής πρέπει να εξατομικεύεται. Ο παιδαγωγός, αφού ορίσει τον γενικό σκοπό της αγωγής, πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτικός στην εφαρμογή του στις συγκεκριμένες και μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών. Δεν πρέπει να πάψει να προβληματίζεται για τον τρόπο που θα επιτευχθεί στην πράξη. Δεν πρέπει να είναι άκαμπτος στις αποφάσεις του αλλά να τις προσαρμόζει στις εκάστοτε συνθήκες.⁴³⁷ Ο σκοπός της αγωγής πρέπει να είναι ενιαίος. Παρ' ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την πολυμορφία τους, γεγονός που επιβάλλει την επιδίωξη περισσότερων του ενός παιδαγωγικών σκοπών, είναι σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, λάθος να επιδιώξει ο παιδαγωγός να συνενώσει σε έναν σκοπό διάφορες παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Είναι λάθος να ορίσει κανείς το σκοπό της αγωγής, συμπεριλαμβάνοντας ετερογενή στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικές και ενίοτε αντιμαχόμενες θεωρίες. Η προσπάθεια εφαρμογής αλληλοσυγκρουόμενων σκοπών και ιδεωδών διασπά την ενότητα της αγωγής και οδηγεί σε αποτελέσματα αντίθετα των επιδιωκόμενων. Σκοπός της αγωγής, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, είναι η διαμόρφωση των παιδιών σε «τέλειους ανθρώπους» και «τέλειους πολίτες», ούτως ώστε να καταστούν ικανοί να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και να

⁴³⁷ Meumann, « Zur Frage der Erziehungsziele » στο Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, Jahrg. XV, Heft1, σ. 3-4.: Εξαρχόπουλος Ν, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 183.

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου.⁴³⁸ Πλάι στην , ερβαρτιανικής προέλευσης θέση, για μία αγωγή που θα υπηρετεί τις ανάγκες ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας, προστίθεται η απαίτηση για μία αγωγή που θα υπηρετεί και κοινωνικές ανάγκες.

Προσπαθώντας μάλιστα να προσδιορίσει την έννοια του «τέλειου ανθρώπου» υποστηρίζει ότι αυτός πρέπει να διαθέτει ισχυρή βούληση προσανατολισμένη στην επιδίωξη ηθικών στόχων. Σκοπός της αγωγής είναι η προσπάθεια να διαμορφώσει τη βούληση του μαθητή «τελείαν από πασών των απόψεων». Η βούληση είναι η ύψιστη ψυχική δύναμη του ανθρώπου, η οποία μαζί με τη διάνοηση είναι οι δύο κατ' εξοχήν ιδιότητες που διακρίνουν τον άνθρωπο. Η βούληση μετατρέπει τον άνθρωπο σε προσωπικότητα καθιστώντας τον αληθινά ελεύθερο. Οι ιδιότητες της βούλησης που η αγωγή καλείται να καλλιεργήσει στο παιδί είναι: α) *Η ισχύς της βουλήσεως* που είναι και η σπουδαιότερη από τις ιδιότητές της. Αφορά στο ποσό της ενέργειας, το μέγεθος της δύναμης που καταβάλλει ένα άτομο για να ξεπεράσει τις αντιξοότητες, καθώς και στην αντοχή, την υπομονή και την επιμονή που επιδεικνύει για να επιτύχει τους στόχους του. β) *Η σταθερότης ή ακολουθία της βουλήσεως*. Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί τη βούλησή του σταθερή, όταν οι εξωτερικές συνθήκες μεταβάλλονται. Το άτομο προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες μεταβάλλοντας τα μέσα των ενεργειών του, ο βασικός όμως σκοπός του παραμένει ο ίδιος. γ) *Η ταχύτης και αποφασιστικότης της βουλήσεως*. Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κρίνει τις περιστάσεις να αποφασίζει και να δρα γρήγορα. δ) Τέλος η βούληση αυτή καθ' εαυτή είναι ηθικώς ουδέτερη. Η αγωγή πρέπει να επιζητεί τη «διάπλασιν βουλήσεως ηθικής», η οποία να κατευθύνει κάθε ενέργεια του ατόμου στο αγαθό. Ο άνθρωπος που διαθέτει ισχυρή βούληση και την κατευθύνει σύμφωνα με τις απαιτήσεις της Ηθικής διαθέτει «ηθικό χαρακτήρα». Σκοπός της αγωγής πρέπει να είναι η διάπλαση του παιδιού σε ηθικό χαρακτήρα. Ο Εξαρχόπουλος προσδιορίζει την έννοια του «τέλειου πολίτη» ως εξής: Ο πολίτης που είναι ικανός να δρα και να συμμετέχει στην πολιτιστική εργασία της κοινωνίας, της οποίας είναι μέλος, με όλες τις δυνάμεις του. Σκοπός της αγωγής είναι να προπαρασκευάσει το παιδί ώστε να καταστεί «τέλειος πολίτης». Η προπαρασκευή αυτή επιτυγχάνεται: α) Με την εισαγωγή των παιδιών στα πνευματικά αγαθά του πολιτισμού. Η μετάδοση τους είναι έργο της αγωγής και επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας των μαθημάτων,⁴³⁹

⁴³⁸ Ο Εξαρχόπουλος στο σημείο αυτό κάνει μια εκτεταμένη αναφορά στους παιδαγωγούς που όρισαν ως σκοπό της αγωγής την διάπλαση του παιδιού σε ηθική προσωπικότητα και επισημαίνει ότι υπάρχουν παιδαγωγοί οι οποίοι στην έννοια της ηθικής προσωπικότητας συμπεριλαμβάνουν και κοινωνικά στοιχεία αφού πολλοί εξ' αυτών ως μέτρο της ηθικότητας θέτουν την τάση για προαγωγή του πολιτισμού. Τέτοιους στοχαστές και παιδαγωγούς ο Εξαρχόπουλος θεωρεί τον Πλάτωνα, τους Hobbes Spinoza, Shaftesbury, Darwin, Wundt, Hoffding, Th. Ziegler, Natorp, Bergemann. Ιδιαίτερη αναφορά κάνει στους Ερβαρτιανούς και υποστηρίζει ότι στην έννοια του ηθικού χαρακτήρα όπως τον ορίζουν περιλαμβάνουν και κοινωνικές απαιτήσεις. Ο Ziller συμπεριλαμβάνει στην έννοια του ηθικού χαρακτήρα και το διαφέρον που επιδεικνύει το άτομο υπέρ της κοινωνίας και ο Rein υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση του παιδιού σε ηθικό χαρακτήρα έχει σαν αποτέλεσμα να μπορεί να κατανοήσει τον κόσμο στην ουσία του και να συμμετέχει της εργασίας του λαού του με συνείδηση του σκοπού που υπηρετεί η δράση του. Στο ίδιο, σ. 177-178 και 205-206.

⁴³⁹ Στο σημείο αυτό ο Εξαρχόπουλος κάνει αναφορά στο Σχολείο Εργασίας. Σε πολλά από τα προηγμένα κράτη υποστηρίζει, εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα το «αξίωμα της εργασίας». Σε στενή σχέση με την υπόλοιπη διδασκαλία και σε οργανικό σύνδεσμο με αυτήν οι παιδαγωγοί εξασκούν τα παιδιά σε χειροτεχνικές κυρίως εργασίες, ώστε να καλλιεργήσουν τις ικανότητες τους να δημιουργούν με το χέρι. Σκοπός των σχολείων αυτών δεν είναι να προετοιμάσουν άμεσα τα παιδιά

τα οποία πρέπει να είναι έτσι επιλεγμένα, ώστε να επιτρέπουν στο μαθητή να δημιουργήσει μια αδρομερή εικόνα της εξέλιξης του πολιτισμού και των επιτευγμάτων του, καθώς και να γίνει γνώστης και κάτοχος αυτών. β) Με τη φροντίδα για τη σωματική υγεία και την ανάπτυξη του παιδιού. Η σχολική ζωή πρέπει να οργανώνεται κατά τρόπο που να συμβάλλει θετικά στη σωματική υγεία και στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. γ) Με την εξέλιξη των ψυχικών ιδιοτήτων των παιδιών και των δεξιοτήτων τους, ώστε να αναπτυχθούν αυτές στο μέγιστο δυνατό βαθμό και ταυτόχρονα με την προσπάθεια καταπολέμησης «των ψυχικών ατελειών» κάθε παιδιού, όπου αυτό είναι δυνατόν. δ) Τέλος, έργο της αγωγής είναι να ανακαλύπτει τις ιδιαίτερες και ξεχωριστές προδιαθέσεις και ικανότητες κάθε παιδιού, να τις αναπτύσσει και να τις αναδεικνύει. Έτσι ο Εξαρχόπουλος ορίζει ως εξής τον σκοπό της αγωγής παραδεχόμενος ότι γνωρίζει πως αυτός δεν είναι εύκολο να επιδιωχθεί: «Η αγωγή σκοπόν έχει να καταστήση τον παίδα προσωπικότητα, κεκτημένην ισχυράν και ηθικήν βούλησιν, άμα δε να εισαγάγη αυτόν εις τα πνευματικά αγαθά του πολιτισμού και εξελίξη τας σωματικάς και ψυχικάς δεξιότητας και την ιδιοφυίαν αυτού.»⁴⁴⁰

Αναγνωρίζει πάντως ότι ο σκοπός αυτός δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί κατά το χρόνο της αγωγής. Το σχολείο όμως προετοιμάζει το παιδί και θέτει τα θεμέλια για να μπορέσει το άτομο με προσωπική προσπάθεια να πετύχει τη βελτίωση και ολοκλήρωση του χαρακτήρα του αργότερα όταν θα έχει ενταχθεί στην κοινωνία, ως ενεργό της μέλος. Ο Εξαρχόπουλος έχει πλήρη συνείδηση των υπερβολικών επιδιώξεων αυτού του ορισμού και υπενθυμίζει τη φράση του Rein: πως αυτός που επιδιώκει το ύψιστο ελπίζει να πετύχει τουλάχιστον το μέτριο, ενώ αυτός που επιδιώκει ευθύς εξ' αρχής το μέτριο μένει κολλημένος στο έδαφος.⁴⁴¹

Η δύναμη και τα όρια της αγωγής

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο ένα από τα πιο θεμελιώδη ζητήματα που καλείται να πραγματευτεί η Παιδαγωγική είναι αυτό της δύναμης της αγωγής. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιδιώξουμε οποιονδήποτε σκοπό στην αγωγή είναι να επιδέχεται το παιδί, πέραν πάσης αμφιβολίας, αγωγή. Να θεωρούμε δηλαδή ότι είναι δυνατόν να μεταβάλλουμε τη φυσική του κατάσταση μέσω μιας μεθοδευμένης εξωτερικής επίδρασης. Αν ισχύει «το μορφώσιμον του παιδός, το μεταβλητόν αυτού διανοητικώς, ηθικώς, σωματικώς» τότε, και μόνο τότε, είναι δυνατή η αγωγή. Ο Εξαρχόπουλος προβαίνει σε μια ιστορική επισκόπηση των απόψεων που έχουν διατυπωθεί επί του θέματος παρουσιάζοντας τόσο αυτές που πρεσβεύουν την παντοδυναμία της αγωγής⁴⁴² όσο και αυτές που αρνούνται τη δύναμή της.⁴⁴³

για ένα επάγγελμα. Δεν πρόκειται για επαγγελματικά σχολεία. Οι προτεινόμενες χειροτεχνικές εργασίες εξυπηρετούν τους σκοπούς της αγωγής. Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 207.

⁴⁴⁰ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 214.

⁴⁴¹ Στο ίδιο, σ. 223.

⁴⁴² Στους διανοούμενους που υποστήριζαν την μεγάλη μορφωτική δύναμη της Αγωγής συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων από τον αρχαίο κόσμο τον Θεόγνι, Πλάτωνα, Αριστοτέλη, τους Στωικούς Φιλοσόφους, τον Κικέρωνα από τους σύγχρονους τον Ratke, Comenius, Descartes, Kant, Leibniz, Locke, Helvetius Fichte, Herbart, Adler. Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, τ. Β', εκδ. οίκου Δημητρίου Δημητράκου, Αθήνα, 1952, σ. 3-13.

⁴⁴³ Σε όσους αρνούνται την δύναμη της αγωγής συγκαταλέγει πρωτίστως τον Shopenhauer και δευτερευόντως τον Goethe και τον Schleiermacher. Στην σύγχρονη εποχή οι επιστημονικές έρευνες για την κληρονομικότητα κλόνισαν την πίστη στη παντοδυναμία της αγωγής επισημαίνει. Ο άνθρωπος δεν έρχεται στον κόσμο *tabula rasa*, αλλά από τη σύλληψη του κιάλας υπάρχουν σε αυτόν

Υποστηρίζει ότι η προσωπική του άποψη για το συγκεκριμένο ζήτημα, στηρίζεται στα πορίσματα της επιστήμης.

Η αγωγή έχει σημαντική και καθοριστική επίδραση όχι μόνο για την πνευματική συγκρότηση του ατόμου αλλά και για τη διαμόρφωση της βούλησης και του χαρακτήρα του. Υπάρχουν ωστόσο αναμφίβολα και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στο άτομο καθορίζοντας τη διαμόρφωσή του, γι' αυτό και η δύναμη της αγωγής δεν είναι απεριόριστη. Η αγωγή δεν είναι παντοδύναμη. Οι παράγοντες που θέτουν όρια στην επίδρασή της είναι : α) η κληρονομικότητα, β) το φυσικό περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται κάθε κοινωνία και κάθε πολιτισμός, κυρίως η επίδραση του κλίματος και του εδάφους,⁴⁴⁴ και γ) το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο γεννιέται και αναπτύσσεται το παιδί, ιδίως η επίδραση της οικογένειας. Ο Εξαρχόπουλος εξετάζει τη δύναμη που έχει ή όχι η αγωγή σε σχέση με: α) την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού μέσω της απόκτησης γνώσεων, β) τη διάπλαση της βούλησης και του χαρακτήρα του, γ) την εξέλιξη των υπόλοιπων ψυχικών του ιδιοτήτων κυρίως όσων αφορούν στα ιδιαίτερα χαρίσματα κάθε παιδιού. Όσον αφορά την πνευματική εξέλιξη του ανθρώπου μέσω της απόκτησης γνώσεων θεωρεί ότι είναι αυταπόδεικτη αλήθεια πως ο άνθρωπος που με τη βοήθεια της διδασκαλίας αποκτά γνώσεις, διευρύνει τους ορίζοντές του και καλλιεργεί το πνεύμα του. Είναι μια αλήθεια που προκύπτει από την εμπειρία και που δεν αμφισβητούν ούτε αυτοί που αρνούνται την δύναμη της αγωγής. Παραδέχονται την επίδραση της αγωγής στο ανθρώπινο πνεύμα, αρνούνται όμως ότι μπορεί να υπάρξει επίδραση στη βούληση και το χαρακτήρα του παιδιού. Ο Εξαρχόπουλος υποστηρίζει ότι είναι λάθος να υποθέσουμε πως κληρονομούνται από τους προγόνους προς τους απογόνους ψυχικές ιδιότητες πλήρως διαμορφωμένες. Κληρονομούνται κλίσεις και προδιαθέσεις, δηλαδή μια τάση ενυπάρχουσα σε λανθάνουσα κατάσταση εκ γενετής στο άτομο, να αναπτύξει κάποια ιδιότητα ή ικανότητα, υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προδιαθέσεις αυτές αφορούν τόσο τη νόηση όσο και το συναίσθημα και τη βούληση του ανθρώπου εξ' ίσου και ενυπάρχουν όλες σε σπερματική κατάσταση εντός του. Η ποικιλία των συνδυασμών, ο διαφορετικός βαθμός έντασης και οι διαφορετικές αποχρώσεις των προδιαθέσεων έχουν ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται στους ανθρώπους μεγάλες ατομικές διαφορές. Κάθε άνθρωπος γεννιέται έχοντας ορισμένες προδιαθέσεις οι οποίες μπορούν ωριμάζοντας να εξελιχτούν σε ιδιότητες. Το σύνολο των ιδιαίτερων κλίσεων που εκ γενετής φέρει είναι αυτό που καθιστά κάθε άτομο ξεχωριστό και το διακρίνει από τους ομοίους του. Απαρτίζεται από προδιαθέσεις που ανήκουν σε όλα τα είδη του ψυχικού βίου και συνιστά την ατομικότητά του. Κάθε προδιάθεση του ανθρώπου είναι δυνατόν να εξελιχθεί, να εκδηλωθεί και να μετατραπεί σε ιδιότητα που να τον χαρακτηρίζει υπό δύο προϋποθέσεις. Πρώτον, η προδιάθεση πρέπει να διαθέτει ικανή ένταση για να μπορέσει να εκφραστεί. Δεύτερον,

κληρονομημένες προδιαθέσεις, ενώ έγινε γνωστό ότι κληρονομικώς μεταδίδονται όχι μόνο σωματικά χαρακτηριστικά αλλά και πνευματικές ικανότητες και ψυχικά γνωρίσματα. Αναφέρει στους Galton, Lombroso, H. Ibsen, Zola, ως διανοητές που επηρεασμένοι από τις θεωρίες περί κληρονομικότητας αρνήθηκαν στην αγωγή κάθε δύναμη. Στο ίδιο, σ. 15.

⁴⁴⁴ Ο Εξαρχόπουλος ανέπτυξε τις απόψεις του για τον τρόπο επίδρασης του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των διαφόρων πολιτισμών, στο έργο του: Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Η επίδραση της περιβαλλούσης φύσεως επί τους αρχαίους κατοίκους της Αττικής και της Σπάρτης* (ανατύπωση εκ του πανηγυρικού τεύχους και της τεσσαρακονταετηρίδος της καθηγεσίας Κ. Σ. Κόντου), τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, Αθήνα, 1909.

χρειάζεται να υπάρχουν στο περιβάλλον του ατόμου εκείνοι οι παράγοντες που να ευνοούν την εκδήλωση της κλίσης του.⁴⁴⁵ Αντίθετα, όταν απουσιάζουν οι παράγοντες εκείνοι που θα μπορούσαν να διεγείρουν μια προδιάθεση, αυτή ακόμα κι αν είναι ισχυρή πιθανόν να μην εκφραστεί ποτέ παραμένοντας σε λανθάνουσα κατάσταση. Κατά συνέπεια τονίζει ότι οι κληρονομημένες προδιαθέσεις είναι δυνατόν να εκδηλωθούν και να μεταπλαστούν με τη βοήθεια της συστηματικής επίδρασης, την οποία ασκεί η αγωγή. Η αγωγή είναι δυνατόν να επιδράσει στις προδιαθέσεις που φέρει το παιδί κατά τρόπο θετικό ευνοώντας την εκδήλωση αυτών που εξυπηρετούν τους σκοπούς της και αρνητικό παρεμποδίζοντας με συστηματική αντίδραση, όσες αντίκειται σε αυτούς. Το μέτρο της ισχύος της αγωγής για τη μεταβολή των προδιαθέσεων μπορούμε να το εννοήσουμε ως εξής. Αν η κλίση είναι ισχυρή, αρκεί μια μικρή επίδραση για να εκδηλωθεί και είναι δύσκολο να καταπνιγεί τελείως. Αντίθετα μια ασθενική επίδραση χρειάζεται ένα ισχυρό εξωτερικό ερέθισμα για να εκδηλωθεί και είναι εύκολο να εμποδιστεί η εκδήλωσή της. Μια συστηματική εξωτερική επενέργεια, όπως είναι η αγωγή, επιδρά όχι μόνο στις νοητικές αλλά και στις συναισθηματικές προδιαθέσεις και σε αυτές που αφορούν στη βούληση του ατόμου.

Αξιόλογη μεταβολή είναι δυνατόν να παρατηρηθεί με την επίδραση της αγωγής σε όλες τις προδιαθέσεις και τις ψυχικές ιδιότητες του ατόμου, με εξαίρεση τη νοημοσύνη. Οι υπόλοιπες ψυχικές δεξιότητες μπορούν με τη βοήθεια συστηματικών ασκήσεων να τελειοποιούνται διαρκώς σε όλο και υψηλότερες βαθμίδες εξέλιξης άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό. Το έργο της αγωγής συνεπικουρείται και από την τάση των ανθρώπων για μίμηση από την παιδική κιόλας ηλικία. Επικαλούμενος τις πιο πρόσφατες έρευνες που είχαν τότε γίνει για την υποβολή τονίζει ότι ο δάσκαλος μπορεί να γίνει για το παιδί παράδειγμα προς μίμηση και μέσω της δύναμης της υποβολής να ασκήσει θετική επίδραση στους τρόπους, τα συναισθήματα, τη βούληση, τις ιδέες των παιδιών. Μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα οδηγηθούν στην απόκτηση μόνιμων συνηθειών, οι οποίες αργότερα θα διαμορφωθούν σε σταθερές ιδιότητες του χαρακτήρα τους. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Ν. Εξαρχόπουλο, η αγωγή έχει τη δύναμη να επιδράσει στο άτομο και να μεταβάλλει τη φύση και τις κληρονομημένες προδιαθέσεις του μέχρι ενός σημείου. Η αγωγή δεν είναι παντοδύναμη ούτε όμως και αδύνατη. Υπό την επίδρασή της ο ψυχικός κόσμος κάθε ανθρώπου μπορεί να διαμορφωθεί κατά τρόπο πολύ διαφορετικό από αυτόν που θα διαμορφωνόταν, αν είχαν αφαιρεθεί να αναπτυχθούν ελεύθερα όλες του οι κληρονομημένες προδιαθέσεις. Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο η αγωγή δεν έχει μόνο ρυθμιστικό επί των προδιαθέσεων έργο. Δεν περιορίζεται μόνο να διεγείρει και να επιλέγει ποιες κλίσεις και σε τι βαθμό θα εκφραστούν. Υποστηρίζει ότι με την επίδρασή της είναι δυνατόν να γεννηθούν στο άτομο επίκτητες ιδιότητες⁴⁴⁶ και να αναπτυχθούν παράλληλα με τις κληρονομημένες. Η αγωγή δηλαδή λειτουργεί και ως δημιουργική δύναμη και όχι μόνο ως διεγερτική και ρυθμιστική. Επιχειρώντας να θεμελιώσει την άποψή του αυτή, με την οποία διαφωνούν άλλοι επιστήμονες,⁴⁴⁷

⁴⁴⁵ Ν.Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί των παιδών και η διάγνωσις αυτών*, εκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1932, σ. 75-76.

⁴⁴⁶ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, ό.π., 1923. σ 260.

⁴⁴⁷ Ο Εξαρχόπουλος αναφέρει την άποψη του Thorndike « Είναι απώλεια χρόνου να διαφένηται τις, ότι δύναται να δημιουργήσει ικανότητας και διαφέροντα, διότι ταύτα εξασφαλίζονται εις άτομον τι

ανατρέχει στη θεωρία της εξέλιξης του Darwin. Υποστηρίζει ότι σύμφωνα με αυτή τα έμβια έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται στις αλλαγές που συντελούνται στο περιβάλλον τους. Η τάση τους να προσαρμόζονται στους νέους βιοτικούς όρους έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μεταβολών στις φυσιολογικές τους λειτουργίες και στα όργανά τους, οι οποίες αυξάνουν τις πιθανότητές τους για επιβίωση. Η προσαρμοστική ικανότητα των εμβίων όντων εκπροσωπεί την πρόοδο, το δημιουργικό στοιχείο στην οργανική φύση, σε αντίθεση με τη συντηρητική τάση που εκπροσωπεί η κληρονομικότητα. Ο Εξαρχόπουλος υποστηρίζει επικαλούμενος την δαρβινική θεωρία, ότι ακόμα και τα ένστικτα που αποτελούν τις πλέον ισχυρές προδιαθέσεις και είναι βαθύτατα ριζωμένα στους έμβιους οργανισμούς είναι δυνατόν υπό την πίεση εξωτερικών επιδράσεων να υποστούν μεταβολές και μάλιστα στη χρονική διάρκεια μιας μόνο γενιάς. Οι μεταβολές αυτές μπορούν να γίνουν κληρονομικές μετά από μερικές γενιές.⁴⁴⁸ Διερωτάται, αν είναι δυνατόν, να μην μπορούν να μεταβάλλουν την ουσία των ανθρώπων οι σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της αγωγής επ' αυτών, τη στιγμή που οι τυχαίες και άσκοπες επιδράσεις του περιβάλλοντος επί των όντων έχουν τέτοια δύναμη μεταβολής. Υποστηρίζει ότι σε χρονικό ορίζοντα μιας γενιάς σύμφωνα με τη θεωρία του Δαρβίνου οι μεταβολές δεν είναι ούτε σημαντικές ούτε ορατές. Η εξελικτική ικανότητα του κάθε οργανισμού ξεχωριστά είναι περιορισμένη όμως η ικανότητα του είδους για μεταβολή και εξέλιξη είναι απεριόριστη. Σε μια προσπάθεια μεταφοράς της δαρβινικής θεωρίας στην Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι εάν η αγωγή ασκείται επί σειρά γενεών είναι δυνατόν να επιφέρει ριζική μεταβολή στους εκπαιδευόμενους, αλλαγή που θα αφορά στη βιολογική τους υπόσταση και η οποία θα κληρονομείται στους απογόνους τους. Υπογραμμίζει επίσης ότι σύμφωνα με τον Δαρβίνο δεν είναι απίθανο να κληρονομούνται ηθικές τάσεις και είναι δυνατόν με την επίδραση της αγωγής επί σειρά γενεών να γίνουν αυτές έμφυτες. Επίσης αναφέρεται στον Frank Thilly, ο οποίος υποστηρίζει ότι εφόσον υπάρχουν νευρικές εγκεφαλικές συνδέσεις οι οποίες σχετίζονται με ψυχικές και πνευματικές ιδιότητες που διαμορφώνονται και κληρονομούνται από γενιά σε γενιά, είναι δυνατή η δημιουργία νέων εγκεφαλικών συνδέσεων που θα σχετίζονται με ηθικές στάσεις και θα μεταβιβάζονται στις επόμενες γενιές. Η αγωγή δεν καταφέρνει πάντα να πετύχει τους σκοπούς της σε κάθε ένα από τα άτομα στα οποία επενεργεί. Εκείνο όμως το οποίο η αγωγή δεν κατορθώνει σε κάθε μεμονωμένο άτομο, διότι εμποδίζεται από δυσμενείς ιδιότητες του χαρακτήρα του, είναι δυνατόν να το επιτύχει στους απογόνους του υπό την προϋπόθεση ότι και εκείνοι θα δεχτούν τη συστηματική επίδραση της αγωγής. Υπό την επίδραση της αγωγής σε κάθε επόμενη γενιά θα διαμορφώνονται οι προδιαθέσεις εκείνες οι οποίες θα ευνοούν την ανάπτυξη των επιθυμητών ιδιοτήτων. Θα αφορούν έναν ορισμένο τρόπο για να σκέφτεται, να συναισθάνεται να βούλεται και να πράττει κανείς και θα κληρονομούνται από γενιά σε γενιά. Κατ' αυτόν τον τρόπο κάθε νέα γενιά απογόνων θα γεννιέται περισσότερο δεκτική από τη φύση της στις επιδράσεις της

προ της γεννήσεώς του. Το περιβάλλον ενεργεί ως επί το πλείστον όχι ως δημιουργική δύναμις, αλλά κυρίως ως διεγερτική και επιλογική τοιαύτη.» Στο ίδιο, σ. 260.

⁴⁴⁸ Στο ίδιο, σ. 264.

αγωγής η οποία θα καταστεί ο κύριος παράγοντας εξευγενισμού του ανθρώπινου είδους.⁴⁴⁹

Ευγονισμός και αγωγή

Το έργο της αγωγής, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, θα διευκολύνονταν -στο μέγιστο βαθμό- αν θα ήταν δυνατόν να αποφευχθεί η κληρονομική μετάδοση στη νέα γενιά σωματικών και ψυχικών μειονεκτημάτων. Στην τρίτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα άρχισαν να εφαρμόζονται σε ευρεία κλίμακα τα αποτελέσματα των ερευνών για την κληρονομικότητα, τα οποία επιτρέπουν να βελτιωθεί τόσο η κτηνοτροφική όσο και η αγροτική παραγωγή. Ο Εξαρχόπουλος εύχεται οι αρχές του ευγονισμού να εφαρμοστούν και επί ανθρώπων και παρατηρεί ότι η απαίτηση για βελτίωση του ανθρώπινου είδους υπάρχει ήδη στους αρχαίους Έλληνες.

Στους νεότερους χρόνους, κατά τον ίδιο, διαμορφώθηκε μια ιδιαίτερη επιστήμη που ερευνά τον τρόπο βελτίωσης των επομένων γενεών, μέσω καθορισμένων ρυθμίσεων στους όρους γέννησης. Η νέα επιστήμη αποτελεί την «υγιεινή των κληρονομικών προδιαθέσεων» και ονομάζεται Ευγονία γιατί αποσκοπεί στον «εξευγενισμό του ανθρώπινου γένους». Η Παιδαγωγική και η νέα επιστήμη της Ευγονίας έχουν στενή σχέση, διότι και οι δυο τείνουν στον ίδιο σκοπό, την καταπολέμηση των σωματικών και ψυχικών ατελειών του ατόμου και μέσω αυτής στη βελτίωση του ανθρώπινου γένους. Η θεμελιώδης διαφορά τους είναι η εξής: Η Ευγονία προσπαθεί να προλάβει τη μετάδοση κληρονομικών ατελειών στη νέα γενιά με μέτρα που αφορούν την περίοδο πριν τη γέννηση ενός παιδιού. Η δράση της είναι προληπτική. Η πρόνοια για την αποφυγή μετάδοσης στις νεότερες γενιές των σωματικών και ψυχικών ελαττωμάτων των προηγούμενων θα διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό το έργο της αγωγής, όπως υπογραμμίζει και θεωρεί ότι :« Τοιαύτη φροντίς θα απετέλει αληθώς το θεμελιωδέστατον μέτρον βελτιώσεως της νέας γενεάς και κατ' ακολουθίαν εξυψώσεως του όλου ανθρώπινου γένους.»⁴⁵⁰ Τονίζει επίσης ότι πρέπει να λαμβάνεται η απαραίτητη φροντίδα, ώστε να βελτιωθούν οι όροι των γεννήσεων, δηλαδή να υπάρχει πρόνοια ώστε να τεκνοποιούν άτομα σωματικά και ψυχικά υγιή, γεγονός που θα οδηγήσει στη βελτίωση του ανθρώπινου είδους.⁴⁵¹ Αναφέρει σχετικά ότι σε διάφορες χώρες του κόσμου έγιναν προσπάθειες να επιβληθούν δια νόμου τα πορίσματα της νέας επιστήμης και να περιορίσουν την εξάπλωση «ανώμαλων ψυχικών προδιαθέσεων» στο λαό μέσω στειρώσεων ατόμων τα οποία ήταν αποδεδειγμένα βεβαρυμμένα με γνωρίσματα κληρονομικών ψυχικών νόσων ή εγκληματικών προδιαθέσεων.⁴⁵²

Η Παιδαγωγική, σε αντίθεση με την Ευγονία, δεν δρα προληπτικά αλλά αποσκοπεί κυρίως στην θεραπεία ενός ήδη κληρονομημένου ελαττώματος και στην ενίσχυση των επίσης κληρονομικών θετικών κλίσεων του παιδιού. Για να πετύχει, ωστόσο, η Παιδαγωγική στο έργο της έχει ανάγκη να γνωρίζει αν και μέχρι ποίου

⁴⁴⁹ «Ούτως η Αγωγή αναδεικνύεται παράγων προς εξευγενισμόν του ανθρώπινου γένους πολύ μείζονος σημασίας εκείνης, ην ο επιπολαίως τα πράγματα θεωρών θα ηδύνατο να διανοηθή. Δεν περιορίζεται δηλαδή η ενέργεια αυτής εν μόνις τοις τροφίμοις, εφ' ων αυτή άμεσον ασκεί επίδρασιν, αλλ' εκτείνεται πολύ μακρότερον. Εκείνο, όπερ αυτή εν τω ατόμω κατορθοί, επενεργεί, δι' αυτού πολύ πέρα αυτού επί γενεάς γενεών και δη μετά διαρκώς προϊούσης εντάσεως.» Στο ίδιο, σ.268.

⁴⁵⁰ Εξαρχόπουλου, *Ψυχικά διαφοραί*, ό.π, σ. 77.

⁴⁵¹ Στο ίδιο, σ. 77.

⁴⁵² Στο ίδιο, σ.78.

βαθμού είναι δυνατή η μεταβολή των κληρονομικών προδιαθέσεων. Τίθεται δηλαδή το ζήτημα των ορίων και της δύναμης της αγωγής.

Ιστορική Παιδαγωγική

Το δεύτερο τμήμα στο οποίο ο Εξαρχόπουλος διακρίνει την Παιδαγωγική είναι η Ιστορική Παιδαγωγική, η οποία εξετάζει την εξέλιξη των παιδαγωγικών θεωριών και την εξέλιξη της ίδιας της Παιδαγωγικής από άθροισμα εμπειρικών απόψεων για την αγωγή σε επιστήμη που μελετά το φαινόμενο της αγωγής. Πιο συγκεκριμένα εξετάζει: α) Το έργο των σημαντικών παιδαγωγών, τις θεωρίες που διαμόρφωσαν για την αγωγή, τις διδακτικές μεθόδους που πρότειναν και αξιολογεί τη συμβολή τους στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής. β) Τον τρόπο κατά τον οποίον πραγματοποιούνταν στην πράξη η αγωγή των παιδιών σε διάφορες ιστορικές περιόδους και σε διαφορετικούς λαούς.

Όταν το Σεπτέμβριο του 1939 η Σχολή θα προχωρήσει στην εκλογή καθηγητών επικουρικών εδρών, ο Εξαρχόπουλος ως κάτοχος της έδρας της Παιδαγωγικής, θα ζητήσει την ίδρυση επικουρικής η οποία θα αφορούσε την «Ιστορία της Παιδαγωγικής», ακολουθώντας την προαναφερθείσα διαίρεση της Παιδαγωγικής σε Συστηματική – η οποία διδάσκονταν από την ήδη υπάρχουσα έδρα- και Ιστορική με την οποία θα ασχολούταν η επικουρική.⁴⁵³

Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής ως επιστήμης.

Μελετώντας την εξέλιξη της Παιδαγωγικής ως επιστήμης ο Εξαρχόπουλος υποστηρίζει ότι η Παιδαγωγική ξεκίνησε από την πράξη. Το επάγγελμα του παιδαγωγού προϋπήρξε της επιστήμης. Η εξέλιξη αυτή κατά την άποψή του χαρακτηρίζει όλες τις επιστήμες οι οποίες αρδεύουν τις πρώτες τους γνώσεις από την εμπειρία. Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής, όμως, καθυστέρησε σε σχέση με την εξέλιξη των υπολοίπων επιστημών. Ο Εξαρχόπουλος αναφέρεται στον Meumann και συμφωνεί μαζί του ότι αν και το ζήτημα της αγωγής των παιδιών απασχόλησε από την αρχαιότητα σπουδαίους στοχαστές και στους μετέπειτα χρόνους σημαντικούς επιστήμονες για κανέναν εξ' αυτών τα παιδαγωγικά ζητήματα δεν ήταν στο επίκεντρο των πνευματικών του ενδιαφερόντων. Ασχολήθηκαν με αυτά «εν παρόδω», χωρίς να επιχειρήσουν να ερευνήσουν συστηματικά το φαινόμενο της αγωγής σε όλη του την έκταση και περιορίστηκαν στη διατύπωση ιδεών και αξιωμάτων επί ορισμένων μόνο σημείων του. Οι εργασίες τους χαρακτηρίζονταν από μονομέρεια και δεν ήταν ικανές να θεμελιώσουν επιστημονικά την Παιδαγωγική. Υπήρξαν βέβαια και οι στοχαστές που έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδαγωγικά ζητήματα και ασχολήθηκαν με αυτά συστηματικά αλλά οι περισσότεροι από αυτούς στερούνταν βαθύτερης μόρφωσης και δεν μπορούσαν να στηρίξουν σε στερεή θεωρητική βάση τις απόψεις που από την εμπειρία είχαν αποκτήσει. Επί σειρά αιώνων καταβλήθηκαν προσπάθειες να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά την παιδαγωγική πράξη κατά τρόπο αυθαίρετο και δογματικό που χαρακτηριζόταν από έλλειψη επιστημονικών μεθόδων για την έρευνα του φαινομένου της αγωγής. Ως αποτέλεσμα το αρχικό περιεχόμενο της Παιδαγωγικής αποτελούσαν αποσπασματικές απόψεις συχνά

⁴⁵³ Εκθέσεις και πρακτικά εκλογής επικουρικών καθηγητών 1939-1940, τ. 18^{ος}, συνεδρία 28^η Σεπτεμβρίου 1939, σ. 142

αλληλοσυγκρουόμενες μεταξύ τους. Στην εποχή του Εξαρχόπουλου, όμως, η Παιδαγωγική έχει καταστεί επιστήμη και από την αρχή ως το τέλος της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας θα εργαστεί για την εγκαθίδρυσή της στον ακαδημαϊκό χώρο ως αυτόνομης επιστήμης ισότιμης με τις άλλες.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η Παιδαγωγική έχει όλα τα στοιχεία που προσδιορίζουν την επιστήμη, υποστηρίζει. Έχει δικό της αντικείμενο έρευνας, την αγωγή, και διαθέτει, πλέον, ενιαίο σύστημα εννοιών, οι οποίες μεθοδικά έχουν συναρμοσθεί γύρω από την ανώτατη έννοια της αγωγής. Ορίζει μόνη της τους σκοπούς που πρέπει να επιδιώκει η αγωγή και έχει δικό της πεδίο έρευνας, καθώς και δικές της μεθόδους έρευνας των προβλημάτων που προσιδιάζουν σε αυτήν. Αναφερόμενος στη διεπιστημονικότητα και την πλουραλιστικότητα που χαρακτηρίζουν το πεδίο της Παιδαγωγικής αναγνωρίζει ότι το περιεχόμενό της είναι ποικιλότερο και « δη δάνεισμα από παντοδαπών επιστημών»⁴⁵⁴. Το γεγονός αυτό δεν αναιρεί την επιστημονικότητά της, ούτε αίρει την αυτοτέλειά της έναντι των άλλων επιστημών, διότι το κύριο γνώρισμα της επιστήμης δεν είναι η ενότητα του περιεχομένου της αλλά η ενιαία μέθοδος διερεύνησης των προβλημάτων της, «... η ενιαία άποψις της ερεύνης.» Ο Εξαρχόπουλος θα αναφερθεί στον Meumann και στο έργο του «Abriss der experimentellen Paedagogik» για να υποστηρίξει την ενότητα του πεδίου της Παιδαγωγικής. Υιοθετεί την άποψη ότι η ενότητα στο εσωτερικό κάθε επιστήμης δεν εξασφαλίζεται από το ομοιόμορφο του πεδίου έρευνάς της, αλλά από την κοινή μέθοδο έρευνας με την οποία παράγει τις γνώσεις που αφορούν στο γνωστικό της πεδίο.⁴⁵⁵ Άλλωστε καμία επιστήμη δεν είναι απομονωμένη από τις άλλες και δεν κατέχει ένα εντελώς δικό της πεδίο έρευνας. Οι επιστημονικοί κλάδοι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλεξαρτώνται. Καμία επιστήμη δεν μπορεί να εξελιχθεί ολότελα ανεπηρέαστη από την εξέλιξη των άλλων επιστημών διότι και κανένα φαινόμενο δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως αν το απομονώσουμε από το σύστημα αναφοράς του. Ως βάση διαφοροποίησης των επιστημονικών κλάδων δεν χρησιμοποιείται η διαφορά του περιεχομένου τους, αλλά η οπτική γωνία από την οποία η κάθε επιστήμη μελετά το ίδιο, συχνά, αντικείμενο. Ως παράδειγμα τέτοιων επιστημών ο Εξαρχόπουλος αναφέρει την Ανατομία και την Φυσιολογία. Όπως αυτές έτσι και η Παιδαγωγική « Δεν τρέφεται εκ ψιγίων, ριπτομένων από ξένων τραπεζών ...»⁴⁵⁶. Έχει δική της μέθοδο έρευνας την οποία δεν δανείζεται και δεν μοιράζεται με καμία άλλη επιστήμη και με την οποία επεξεργάζεται τις γνώσεις που δανείζεται από άλλες επιστήμες αυτοτελώς, κατά τρόπο που μόνο σε αυτήν προσιδιάζει και τις εντάσσει στις δικές της εννοιολογικές κατηγορίες ενοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο το επιστημονικό της πεδίο. Η Παιδαγωγική εξετάζει και αξιολογεί κάθε γνώση που λαμβάνει από άλλες επιστήμες, από την άποψη της συμβολής της στην αγωγή του εξελισσόμενου ανθρώπου. Ως αποτέλεσμα της παιδαγωγικής μεθόδου έρευνας προκύπτουν νέα πορίσματα και νέες γνώσεις, που ανήκουν αποκλειστικά στην Παιδαγωγική, η οποία άλλωστε δεν παύει να επεξεργάζεται τις μεθόδους έρευνάς της, ούτως ώστε να προκύπτουν νέες και να διευρύνεται ακόμα περισσότερο το πεδίο αναφοράς της.

⁴⁵⁴ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή* 1923, σ. 37.

⁴⁵⁵ Στο ίδιο, σ. 39.

⁴⁵⁶ Στο ίδιο, σ. 40.

Η Παιδαγωγική δανείζεται γνώσεις αλλά με τη σειρά της η Παιδαγωγική έρευνα εμπλουτίζει με νέες γνώσεις επιστήμες με τις οποίες έχει κοινό ερευνητικό πεδίο, όπως είναι η Ψυχολογία και η «γλωσσική επιστήμη». Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο η επιστήμη της Παιδαγωγικής θεμελιώνεται ως μία και μοναδική και νομιμοποιείται ως τέτοια χάρη στην ενότητα του πεδίου της που προκύπτει από έναν κοινό «κανόνα μεθοδολογίας» αλλά και από τον ιδιαίτερο τρόπο μελέτης των θεμάτων με τα οποία ασχολείται και που ανήκουν όλα στο χώρο και στην αρμοδιότητα της εκπαίδευσης. Η Παιδαγωγική παρακολουθεί την εξέλιξη των άλλων επιστημών, ιδιαίτερα τις εξελίξεις που αφορούν στο επαγγελματικό πεδίο αναφοράς της και συνθέτει γνώσεις που είναι επιστημονικές και καθαρά δικές της.

Οι μέθοδοι έρευνας της Παιδαγωγικής επιστήμης

Ο Εξαρχόπουλος παρατηρεί ότι στις αρχές του 20^{ου} αιώνα παρουσιάστηκε μια αλματώδης ανάπτυξη της Παιδαγωγικής με αποτέλεσμα το πεδίο έρευνάς της να έχει διευρυνθεί σε βαθμό που παρατηρείται σε ελάχιστες επιστήμες. Η πολυπλοκότητα και η ευρύτητα που χαρακτηρίζει τα παιδαγωγικά προβλήματα έχει σαν αποτέλεσμα η επίλυσή τους να καθίσταται δύσκολη. Η παλαιότερη Παιδαγωγική στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει τα παιδαγωγικά προβλήματα στηρίχθηκε στην αυθαίρετη αποδοχή αναπόδεικτων απόψεων μεγάλων φιλοσόφων ή παιδαγωγών. Την χαρακτήριζε μάλιστα η έλλειψη συστηματικής μελέτης των φαινομένων της αγωγής και αποτελούσε ένα χωρίς εσωτερική αλληλουχία σύνολο πρακτικών γνώσεων.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όμως, παρουσιάστηκε ένα ισχυρό ρεύμα για επιστημονική μελέτη της παιδικής ηλικίας, το οποίο επηρέασε την Παιδαγωγική αλλά δεν προήλθε από τους κόλπους της. Αντίθετα, τονίζει ο Εξαρχόπουλος, έξω από τον παιδαγωγικό κόσμο στους κύκλους άλλων επιστημών όπως, η Ιατρική, η Βιολογία, η Φυσιολογία, η Ψυχολογία, η Γλωσσολογία, η Κοινωνιολογία γεννήθηκε η ανάγκη της παιδαγωγικής έρευνας και χάρη σε έρευνες που πραγματοποίησαν επιστήμονες των προαναφερθέντων πεδίων, θεμελιώθηκε αρχικά, εμπλουτίστηκε και δημιουργήθηκε στη συνέχεια μια νέα επιστήμη.⁴⁵⁷

Η νέα Παιδαγωγική, η επιστημονική Παιδαγωγική, που εξετάζει τα δυσεπίλυτα παιδαγωγικά ζητήματα χρησιμοποιώντας τις μεθόδους, τις οποίες -στη γενική τους μορφή- χρησιμοποιούν όλες οι θετικές επιστήμες. Αυτές είναι η συστηματική παρατήρηση και το πείραμα. Επικαλείται εδώ την άποψη του Binet «...Η νέα Παιδαγωγική πρέπει να θεμελιωθεί επί της Παρατηρήσεως και του Πειράματος. Πρέπει να είναι προ πάντων πειραματική εν τη επιστημονική σημασία της λέξεως»⁴⁵⁸ Η υιοθέτηση εκ μέρους της Παιδαγωγικής των πειραματικών μεθόδων την κατατάσσει σύμφωνα με την άποψή του στις εμπειρικές επιστήμες. Αργότερα, το 1932, θα αναφερθεί στις επιστημονικές εξελίξεις στην Δυτική Ευρώπη και στις θεωρίες εκείνες (νοολογικές, ψυχαναλυτικές) που αμφισβητούσαν την πρωτοκαθεδρία του πειράματος και των μετρήσεων για την κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Αναφέρεται στην επιστήμη της Ψυχολογίας, όπου έχουν ήδη διαμορφωθεί δύο κατευθύνσεις σε σχέση με την έρευνα των ψυχικών φαινομένων. Η «της αναλυτικής και περιγραφικής» και η της «ορμωμένης από της ψυχής ως

⁴⁵⁷ Ν. Εξαρχόπουλος, *Σωματολογία του παιδός*, εκδ. οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, 1928 σ.9-10.

⁴⁵⁸ Binet A, « La fatigue intellectuelle», Introduction Paris, 1898 : Ν. Εξαρχόπουλος Ν, *Εισαγωγή*, ό.π., 1923, σ. 90.

οργανικής ενότητας».⁴⁵⁹ Η πρώτη κατεύθυνση επιδιώκει να μελετήσει την ανθρώπινη ατομικότητα ερευνώντας τα επιμέρους ψυχικά φαινόμενα, τα στοιχεία από τα οποία αυτή αποτελείται και στη συνέχεια να οδηγηθεί σταδιακά στη γνώση του συνόλου. Πρόκειται για την κατεύθυνση της πειραματικής Ψυχολογίας. Η δεύτερη κατεύθυνση θεμελιώνεται στην άποψη ότι η προσωπικότητα δεν αποτελεί άθροισμα των επί μέρους στοιχείων της. Είναι δυνατόν να απομονώσουμε και να ερευνήσουμε ενδελεχώς επί μέρους ψυχικά στοιχεία, φαινόμενα, δεξιότητες, με τη βοήθεια πειραματικών μεθόδων, είναι αδύνατον όμως να συλλάβουμε το ψυχικό κόσμο στο σύνολό του και να κατανοήσουμε τα ψυχικά φαινόμενα στην αμοιβαία τους εξάρτηση συναθροίζοντας τα πορίσματα της έρευνας για τα επί μέρους στοιχεία «δίκην μωσαϊκού». Η ατομικότητα αποτελεί ιδιαίτερη οργανική ενότητα (Struktur, strukturirte Einheit), που διαμορφώνεται από έναν αρχικό κεντρικό πυρήνα, ο οποίος υπάρχει αναλλοίωτος στα βάθη του εγώ, γύρω από τον οποίον και υπό την επίδραση του δομείται όλος ο ψυχικός κόσμος του ανθρώπου ως ενιαίο σύνολο. Η ατομικότητα δεν θεωρείται ως αμετάβλητη αλλά αντιθέτως ως διαρκώς εξελισσόμενη σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής. Η μέθοδος για την διερεύνηση της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι, σύμφωνα με αυτήν την κατεύθυνση, η σύλληψη, με τη βοήθεια της κατανόησης της ουσίας της προσωπικότητας ως ενιαίο σύνολο. Η κατανόηση αυτή είναι δυνατή μόνο αν μελετήσουμε τον άνθρωπο όχι ως αφηρημένη οντότητα αλλά ως μέλος της ανθρώπινης κοινωνίας που τον διακρίνει η αυτόνομη δράση του στην καθημερινή ζωή. Πρόκειται για την κατεύθυνση της «νοολογικής ή κατανοούσας Ψυχολογίας», την οποία αντιπροσωπεύουν, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, οι θεωρίες των Spranger και Dilthey, η «ατομική θεωρία» του Adler, το ρεύμα της Gestaltpsychologie όπως εκφράζεται από τους Koffka, Kohler, Wertheimer, η θεωρία του Utitz για την παρακολούθηση των ροπών και των τάσεων του ανθρώπου.⁴⁶⁰ Ο Εξαρχόπουλος διαπιστώνει ότι η κατεύθυνση που επιβάλλει τη μελέτη του ψυχικού κόσμου θεωρούμενου ως ολότητας κερδίζει έδαφος έναντι των αναλυτικών προσεγγίσεων. Οι πειραματικές μέθοδοι δεν κατέχουν πλέον την πρωτοκαθεδρία στη ψυχολογική έρευνα. Ο ίδιος, ωστόσο, παραμένει πιστός στις αναλυτικές μεθόδους. Η συνολική κατανόηση της προσωπικότητας δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς να έχει προηγηθεί ακριβής ανάλυση και γνώση των στοιχείων από τα οποία απαρτίζεται η ολότητα. Μόνο η θετική πειραματική έρευνα προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαστούμε λεπτομερώς τα επί μέρους ψυχικά φαινόμενα. Οι μέθοδοι των φυσικών επιστημών, έτσι όπως διαμορφώθηκαν από τη Ψυχολογία, αποτελούν πολύτιμα μέσα για τη γνώση του ψυχικού βίου και χωρίς αυτά είναι αδύνατη η κατανόηση της λειτουργίας του ψυχικού μηχανισμού του ανθρώπου. Η έρευνα που στηρίζεται μόνο σε θεωρητικές προϋποθέσεις και a posteriori μεθόδους δεν επιτρέπει τη γνώση της αφάνταστης ποικιλίας των φαινομένων του ψυχικού βίου κατά τον Εξαρχόπουλο. Πειραματικές μέθοδοι όπως η παρατήρηση, το πείραμα, η παράλληλη παρακολούθηση και συνεξέταση σωματικών και ψυχικών καταστάσεων, η εργαστηριακή εξονυχιστική έρευνα των ψυχικών φαινομένων, είναι απαραίτητες και αναντικατάστατες για την ανάπτυξη της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής.⁴⁶¹

⁴⁵⁹ Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί*, ό.π., σ. 16.

⁴⁶⁰ Στο ίδιο, ό.π., 17-21.

⁴⁶¹ Στο ίδιο, σ.22.

Η Παρατήρηση

Η παρατήρηση ως μέθοδος Παιδαγωγικής έρευνας προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένου σκοπού και ακολουθεί συγκεκριμένες αρχές. Πρόκειται για μια συστηματική, προς συγκεκριμένο σκοπό προσανατολισμένη, προσπάθεια να κατανοηθεί η πραγματικότητα,⁴⁶² η οποία αποτελεί θεμελιώδη μέθοδο κάθε εμπειρικής έρευνας. Στην Παιδαγωγική η παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μελετηθεί το υποκείμενο της αγωγής, το παιδί, καθώς και οι συνθήκες εργασίας του. Ως παρατήρηση εννοούμε, μια ολόκληρη ομάδα περίπλοκων ερευνητικών μεθόδων:

1) Η άμεση ή αντικειμενική παρατήρηση που συνίσταται στη μελέτη του παιδιού με απ' ευθείας παρατήρηση της συμπεριφοράς και των διάφορων εκδηλώσεων του. Με τη βοήθεια της μεθόδου είναι δυνατόν να μελετηθεί η ψυχική κατάσταση του παρατηρούμενου παιδιού. Οι μορφές της άμεσης ή αντικειμενικής παρατήρησης είναι α) Η κατ' άτομο παρατήρηση: Πρόκειται για την απλούστερη μορφή της άμεσης παρατήρησης. Είναι αυτή που κυρίως χρησιμοποίησαν οι πρώτοι επιστήμονες που εφάρμοσαν τις πειραματικές μεθόδους για τη μελέτη του φαινομένου της αγωγής.⁴⁶³ Η πιο συνηθισμένη εφαρμογή της αφορά στην μελέτη της εξελικτικής πορείας ενός ορισμένου φαινομένου μέσω συνεχών και επαναλαμβανόμενων σε τακτά χρονικά διαστήματα όμοιων παρατηρήσεων. Είναι ωστόσο δυνατόν η παρατήρηση να αφορά όχι τη μελέτη ενός συγκεκριμένου φαινομένου αλλά τη συνολική εξέλιξη του παιδιού. β) Η παρατήρηση ομάδων ατόμων ή η στατιστική παρατήρηση. Στη μέθοδο αυτή η παρατήρηση δεν περιορίζεται σε ένα μόνο παιδί αλλά αφορά την παρατήρηση ομάδων. Είναι μέθοδος ιδιαίτερα σημαντική για την Παιδαγωγική, διότι επιτρέπει την έρευνα της σχολικής τάξης. Αποτελεί ένα από τα αποτελεσματικότερα και ταχύτερα μέσα για να εκτιμήσουμε την αξία των εφαρμοζόμενων διδακτικών μεθόδων και την επίδρασή τους επί του συνόλου των μαθητών της σχολικής τάξης και να εξαγάγουμε ποσοστιαία συμπεράσματα. Ο Εξαρχόπουλος παρακολουθεί την εξέλιξη της μεθόδου στο εξωτερικό. Αναφέρεται στη μέθοδο των γραπτών ερωτήσεων,⁴⁶⁴ την οποία χρησιμοποίησε ο Stanley Hall στην Αμερική και τις εξελίξεις της Παιδαγωγικής στη χώρα αυτή. Παρατηρεί ότι η μέθοδος έτυχε κατ' αρχάς σκωπτικής υποδοχής στην Ευρώπη αλλά στη συνέχεια άρχισε να χρησιμοποιείται, στη Γαλλία και τη Γερμανία. Ο ίδιος προτείνει την υιοθέτησή της ,αναγνωρίζοντας τα προβλήματα που παρουσιάζει και προτείνει λύσεις αντιμετώπισης τους. Προτείνει επίσης την υιοθέτηση της μεθόδου ομαδικής παρατήρησης, που εφάρμοσε στα σχολεία της Γαλλίας η Εταιρεία για την Ψυχολογική Μελέτη του Παιδιού.⁴⁶⁵ (Société pour l' étude psychologique de l' enfant.)

⁴⁶² Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, σ. 91.

⁴⁶³ Ο Εξαρχόπουλος αναφέρει τους Dietrich Tiedemann, Berthold Sigismund, Charles Darwin, Bernard Perez, W Preyer. Στο ίδιο σ. 96.

⁴⁶⁴ Η μέθοδος συνίσταται στην συλλογή υλικού για την έρευνα ενός φαινομένου, μέσω της αποστολή γραπτών ερωτηματολογίων σε γονείς και δασκάλους οι οποίοι θα συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια στηριζόμενοι στην άμεση παρατήρηση των παιδιών ή της τάξης στους.

⁴⁶⁵ Συνίσταται στην εκπόνηση, κατά ομοίμορφο τρόπο ,της ίδιας έρευνας, από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών .Οι εκπαιδευτικοί αφού συλλέξουν τα στοιχεία της έρευνας με άμεση παρατήρηση, ο καθένας στην τάξη του, επεξεργάζονται από κοινού τα στοιχεία τους για την εξαγωγή ενός κοινού πορίσματος .

2) Η έμμεση παρατήρηση

Σε αυτήν την μέθοδο δεν παρατηρείται το παιδί άμεσα αλλά τα αποτελέσματα της πνευματικής εργασίας του (ιχνογραφίες, εκθέσεις, περιγραφές, τα παιχνίδια που κατασκεύασε για να παίζει κ.τ.λ.).⁴⁶⁶ Από την ικανότητα και την αντοχή που το παιδί επιδεικνύει κατά την εκπόνηση της εργασίας του καθώς και το αποτέλεσμα το οποίο πετυχαίνει, ο ερευνητής καλείται να εξαγάγει συμπεράσματα για τις σωματικές και ψυχικές του ιδιότητες καθώς και να προσδιορίσει μέχρι ενός βαθμού τη νοητική του εξέλιξη. Ο Εξαρχόπουλος προτείνει τη δημιουργία τμημάτων στα ψυχολογικά και παιδαγωγικά εργαστήρια στα οποία θα συλλέγονται και θα ταξινομούνται εργασίες παιδιών διαφορετικών ηλικιών και κοινωνικών τάξεων για να χρησιμεύσουν σε συγκριτικές έρευνες.

3) Η αυτοπαρατηρησία ή υποκειμενική παρατήρηση.

Η αυτοπαρατηρησία συνίσταται στην απ' ευθείας παρατήρηση από ένα άτομο των φαινομένων της συνείδησής του. Το παιδί με τη βοήθεια του ειδικού καθοδηγείται κατάλληλα, ώστε να παρατηρήσει και να περιγράψει όσα συμβαίνουν στο ψυχικό του κόσμο. Ο Εξαρχόπουλος στέκει διστακτικός απέναντι στη μέθοδο σημειώνοντας τις αντιρρήσεις που έχουν καταγραφεί για τη χρήση της, χωρίς ωστόσο να την απορρίπτει ολότελα.⁴⁶⁷ Επισημαίνει ότι η μέθοδος της αυτοπαρατηρησίας ως μέθοδος έρευνας του παιδιού προσέλαβε ιδιαίτερη σημασία αφ' ότου χρησιμοποιήθηκε από τη φροϋδική Σχολή της Ψυχανάλυσης για τη μελέτη των ψυχικών μηχανισμών του ατόμου. Χαρακτηρίζει την φροϋδική θεωρία «πολύκροτη» αναφέρει ότι στο εξωτερικό εκδίδονται ακόμα και ειδικά περιοδικά που προβάλλουν τις ψυχαναλυτικές θεωρίες καθώς και τις τεχνικές που εφαρμόζονται στη θεραπεία ασθενών και την παρουσιάζει συνοπτικά στους φοιτητές του.

4) Την παρατήρηση επί ζώων: Πρόκειται για μέθοδο που χρησιμοποιούν όλες οι βιολογικές επιστήμες. Η Παιδαγωγική άρχισε και αυτή στις αρχές του 20^{ου} αιώνα να πραγματοποιεί παρατηρήσεις σε ζώα για να ερευνήσει, μέσω συγκρίσεων, φαινόμενα που αφορούν στην παιδική ηλικία υπογραμμίζει ο Εξαρχόπουλος και την χαρακτηρίζει άριστη.⁴⁶⁸

Το Πείραμα

Το πείραμα αποτελεί παρατήρηση κατά την οποία το εξεταζόμενο φαινόμενο προκαλείται από τον ερευνητή και εξελίσσεται υπό ελεγχόμενες και καθορισμένες συνθήκες. Με τη βοήθεια του πειράματος το μελετώμενο φαινόμενο είναι δυνατόν να απομονωθεί να απλοποιηθεί και να αναλυθεί στα συνθετικά του στοιχεία. Η μέθοδος επιτρέπει να αναπαραχθεί το φαινόμενο πολλές φορές και υπό τις ίδιες πάντοτε συνθήκες, ώστε να μελετηθεί από πολλούς ερευνητές. Η πειραματική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε κατά τον ίδιο αρχικά στις φυσικές επιστήμες. Όταν αργότερα οι ερευνητές θα επιχειρήσουν να μελετήσουν για πρώτη φορά ψυχικά φαινόμενα, θα χρησιμοποιήσουν πειραματικές μεθόδους από το χώρο της Φυσιολογίας. Οι πρώτες πειραματικές έρευνες αφορούσαν στη μελέτη της

⁴⁶⁶ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, σ. 103.

⁴⁶⁷ Ν. Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 107.

⁴⁶⁸ Στο ίδιο, σ. 110.

αντίληψης και των αισθήσεων.⁴⁶⁹ Αρχικά θεωρήθηκε ότι θα γινόταν περιορισμένη εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου στη Ψυχολογία, μόνον σε ψυχικά φαινόμενα τα οποία συνδέονται στενά με φυσιολογικές λειτουργίες, αλλά σύντομα το πείραμα έγινε θεμελιώδης μέθοδος έρευνας του συνόλου του ψυχικού κόσμου του ανθρώπου. Ο Εξαρχόπουλος αναφέρει τον G. Th. Fechner ως ιδρυτή της πειραματικής μεθόδου στην Ψυχολογία και το δάσκαλό του Wilhelm Wundt ως τον επιστήμονα που συστηματοποίησε και γενίκευσε τις πειραματικές έρευνες στην επιστήμη αυτή. Η πειραματική μέθοδος από τη Γενική Ψυχολογία εφαρμόστηκε και στη Ψυχολογία του παιδιού και σταδιακά υιοθετήθηκε από το σύνολο των ερευνητών που μελετούσαν τον κόσμο της παιδικής ηλικίας. Επεκτάθηκε στη μελέτη των ζητημάτων που αφορούσαν στην αγωγή και τη διδασκαλία και κατέστη μέθοδος έρευνας και της Παιδαγωγικής επιστήμης.

Ο Εξαρχόπουλος κάνει διάκριση μεταξύ παιδολογικού και παιδαγωγικού πειράματος την οποία θεωρεί «κεφαλαιώδη», τονίζοντας ότι η επιστημονική παιδαγωγική έρευνα κάνει εκτεταμένη χρήση και των δύο. Το παιδολογικό πείραμα πραγματοποιείται για να ερευνηθεί η σωματική κατάσταση του παιδιού, οι φυσιολογικές του λειτουργίες και οι ψυχικές του δεξιότητες. Τα παιδολογικά πειράματα υποδιαιρούνται σε σωματολογικά και ψυχολογικά. Η διαφορά του παιδολογικού από το παιδαγωγικό πείραμα έγκειται στο ότι το παιδαγωγικό πείραμα αναφέρεται στη σχολική πραγματικότητα. Αναφέρεται στην πράξη της αγωγής και της διδασκαλίας και επιδιώκει πρακτικούς σκοπούς, κυρίως να καθορίσει την αξία και τη χρησιμότητα παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και μέσων. Το παιδαγωγικό πείραμα είναι το παιδολογικό πείραμα εφαρμοσμένο στη σχολική ζωή και πρέπει να πληροί όλες τις προϋποθέσεις και τις απαιτήσεις που προβάλλονται και στο παιδολογικό.⁴⁷⁰

Τα πειράματα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το αν απαιτούν την χρήση οργάνων ή όχι. Τα περισσότερα παιδαγωγικά πειράματα πραγματοποιούνται χωρίς τη χρήση των οργάνων. Πιο δύσκολα στην εκτέλεσή τους θεωρούνται όσα απαιτούν τη συμμετοχή οργάνων. Ο Εξαρχόπουλος αναφέρει ως όργανα πειραματικών μετρήσεων στην Παιδαγωγική τα δυναμόμετρα, τους εργογράφους, τα εργόμετρα τα ανθρωπόμετρα τα κεφαλόμετρα τα αεριόμετρα, τους θωρακογράφους τα αισθησιόμετρα τα σφυγμόμετρα τα ταχοσκόπια κ.λπ.⁴⁷¹ Μπορούμε επίσης να διακρίνουμε τα πειράματα, ανάλογα με το αν είναι απαραίτητο για την επιτυχή έκβασή τους να γνωρίζει ο εξεταζόμενος το σκοπό της εξέτασης, στην οποία υποβάλλεται, και σε αυτά στα οποία οφείλει να τον αγνοεί. Το υποκείμενο της πειραματικής διαδικασίας μπορεί να είναι ένα άτομο ή ένα σύνολο ατόμων, όπως είναι μια τάξη. Στην περίπτωση που συμμετέχει στον πειραματισμό μια σχολική τάξη ο ερευνητής πρέπει να έχει εξασφαλίσει την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ομοιογένεια της ομάδας του, ώστε να είναι δυνατή η πραγματοποίηση συγκρίσεων μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Η αξία τέτοιων

⁴⁶⁹ Ο Εξαρχόπουλος αναφέρεται στον Ernst Heinrich Weber, ως ενός εκ των πρώτων μελετητών ψυχικών φαινομένων ο οποίος όμως περιόρισε τα πειράματα του μόνο στα απτικά αισθήματα. Στο ίδιο, σ.113.

⁴⁷⁰ Νικολάου Εξαρχοπούλου, *Εισαγωγή*, τ. Α', 1950, ό.π., σ. 203.

⁴⁷¹ Ν. Εξαρχόπουλος Ν, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π.,σ. 120.

συγκριτικών μελετών είναι μεγάλη όχι μόνο για τη μελέτη των παιδαγωγικών αλλά ευρύτερα των κοινωνικών φαινομένων. Οι πειραματικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν σε μία μελέτη επιλέγονται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του ερευνώμενου φαινομένου. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου ένα φαινόμενο χρειάζεται για τη διερεύνησή του τη χρήση περισσότερων της μιας διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων. Συμβαίνει όμως και το αντίθετο: μια συγκεκριμένη πειραματική μέθοδος να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση πολλών διαφορετικών ψυχικών φαινομένων και δεξιοτήτων ή για τη διερεύνηση ποικίλων προβλημάτων της αγωγής και τον έλεγχο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας. Η έρευνα της παιδικής ηλικίας -και ιδιαίτερα των ψυχικών φαινομένων που την χαρακτηρίζουν- παρουσιάζει δυσκολίες και ιδιαιτερότητες οι οποίες διαφοροποιούν -σε ένα βαθμό- τις πειραματικές μεθόδους που χρησιμοποιεί από αυτές των θετικών επιστημών. Ωστόσο ο επιστήμονας παιδαγωγός δεν πρέπει να λησμονεί τους κανόνες της γενικής εμπειρικής έρευνας, τους οποίους και αυτός οφείλει να σέβεται και να εφαρμόζει. Ακρίβεια στη μέτρηση των φαινομένων, προσοχή στην πιστή εφαρμογή των μεθόδων, επιδεξιότητα και λεπτότητα στη χρήση των οργάνων είναι απαραίτητοι όροι για την εξαγωγή ασφαλών και έγκυρων πορισμάτων. Τέλος επισημαίνει, πως η αξία της πειραματικής μεθόδου στην έρευνα της παιδικής ηλικίας δεν είναι η ίδια σε κάθε φάση της. Κατά τη νηπιακή και την πρώτη παιδική ηλικία η πειραματική μέθοδος είναι δύσχρηστη και ο ερευνητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σχεδόν αζεπέραστες κατά την εφαρμογή της. Αντίθετα σε μεγαλύτερες ηλικίες, όπως είναι η σχολική, μπορεί να εφαρμοστεί εκτεταμένη χρήση της μεθόδου, σε συνδυασμό με την πραγματοποίηση διαφόρων μορφών παρατηρήσεων και την εκπόνηση στατιστικών ερευνών σε ομάδες παιδιών.

Ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζοντας τα είδη των πειραματικών μεθόδων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην Παιδαγωγική κάνει ιδιαίτερη αναφορά στη μέθοδο των tests. Πρόκειται κατά την άποψή του για ένα είδος πειραμάτων το οποίο έχει αποκτήσει εξαιρετική σημασία για την Παιδολογική και Παιδαγωγική επιστήμη, ιδιαίτερα από τη στιγμή που θεωρήθηκε ότι με τη βοήθεια των tests είναι δυνατή η διάγνωση της προσωπικότητας κάθε παιδιού και ιδιαίτερα του δείκτη νοημοσύνης του. Αναφέρεται ειδικότερα στα tests που επινόησαν και εφάρμοσαν οι πιο γνωστοί ερευνητές στην εποχή του⁴⁷² κάνοντας εκτεταμένη παρουσίαση της μεθόδου Binet-Simon. Αντιμετωπίζει τη μέθοδο των tests θετικά τονίζοντας ότι η χρησιμότητά της για την Παιδαγωγική έρευνα είναι μεγάλη, επειδή είναι μέθοδος εύχρηστη, που επιτρέπει στο μελετητή να οδηγηθεί σε ακριβή διάγνωση ορισμένων πτυχών της παιδικής προσωπικότητας, σε μικρό χρονικό διάστημα. Τα tests, σε αντίθεση με άλλες πειραματικές μεθόδους, δεν υποβάλλουν σε λεπτομερή ανάλυση τα ψυχικά φαινόμενα, αλλά εξετάζουν σύνθετες ψυχικές δεξιότητες. Πρόκειται για πειραματική μέθοδο που συγκεντρώνει όλα τα προτερήματα του πειράματος και ταυτόχρονα εξετάζει σύνθετα φαινόμενα του ψυχικού κόσμου συνδέοντας άμεσα τη ψυχική ζωή με την πραγματικότητα εντός της οποίας αυτή εκδηλώνεται.⁴⁷³ Στέκει, όμως, κριτικά απέναντί της επισημαίνοντας ότι η θεωρητική βάση της μεθόδου περιλαμβάνει προϋποθέσεις που μένει να διευκρινιστούν και να

⁴⁷² Ο Εξαρχόπουλος αναφέρεται στα πειράματα των : Kirkpatrick, De Sanctis, Johnson, Treves, Kraepelin, Decroly, Degand, Whipple, Goddard, Winteler, Terman, Meumann, Stern, Bobertag. Στο ίδιο, σ.125.

⁴⁷³ Ν.Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοράι*, ό.π., σ.23.

αποδειχθούν. Τονίζει ότι α) στην εποχή του οι επιστήμονες δεν γνωρίζουν ακριβώς ποιες είναι εκείνες οι δεξιότητες οι οποίες αποτελούν την πιο ουσιαστική και ολοκληρωμένη έκφραση της ατομικότητας και της νοημοσύνης κάθε ατόμου, ούτε ποια είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων λειτουργιών και δεξιοτήτων. β) Οι επιστήμονες δεν γνωρίζουν επίσης ποια είναι ακριβώς η ψυχική ιδιότητα που ενεργοποιείται, όταν το παιδί εκτελεί μια δοκιμασία στα tests. Δεν έχει καταστεί δυνατόν να συσχετιστεί άμεσα, με σαφήνεια και ακρίβεια, μια συγκεκριμένη δοκιμασία με την ενεργοποίηση μιας σαφώς προσδιορισμένης ψυχικής ιδιότητας, ώστε να γνωρίζουμε επακριβώς το σημείο του ψυχικού κόσμου του εξεταζόμενου που μετράει η συγκεκριμένη δοκιμασία.

Η επίδραση των πειραματικών μεθόδων στην επιστήμη της Παιδαγωγικής υπήρξε καθοριστική, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος. Μέσω του πειράματος σημειώθηκε μεγάλη ανάπτυξη σε σύντομο χρονικό διάστημα και παράχθηκαν γνώσεις, την αντικειμενικότητα των οποίων κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει.⁴⁷⁴ Η χρήση των νέων μεθόδων επιτρέπει να υποβληθούν για πρώτη φορά σε ακριβείς μετρήσεις τα ψυχικά φαινόμενα, γεγονός που μεταβάλλει τον μέχρι εκείνη τη στιγμή καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα της Παιδαγωγικής, προσδίδοντας στα πορίσματά της αντικειμενικότητα και στην ίδια κύρος. Η Παιδαγωγική στηρίχθηκε πλέον σε επιστημονική μεθοδολογία και εγκαταλείφθηκε ο δογματικός τρόπος αντιμετώπισης των παιδαγωγικών φαινομένων, ο οποίος κυριαρχούσε στις παλαιότερες εποχές. Ζητήματα εξαιρετικής σπουδαιότητας, ιδιαίτερα αυτά τα οποία αφορούν στις μεθόδους και τα μέσα της αγωγής, τα οποία επί σειρά αιώνων παρέμεναν άλυτα αποτελώντας πεδίο διατύπωσης αντιφατικών και συγκεχυμένων θεωριών, έγινε δυνατόν να λυθούν κατά τρόπο ασφαλή και οριστικό.⁴⁷⁵ Ταυτόχρονα η παιδαγωγική έρευνα φέρνει στο φως νέα προβλήματα, τα οποία η παλαιότερη Παιδαγωγική αγνοούσε εμπλουτίζοντας το πεδίο έρευνας της. Η πειραματική κατεύθυνση, με την υιοθέτηση των νέων μεθόδων συνέβαλλε, ώστε η Παιδαγωγική να προσεγγίσει στενά τις θετικές επιστήμες και να οδηγηθεί στην αυτονόμησή της από τη Φιλοσοφία.⁴⁷⁶ Η σημασία των πειραματικών μεθόδων είναι τόσο μεγάλη για την Παιδαγωγική, ώστε πολλοί να υποστηρίζουν πως επιστημονική και πειραματική Παιδαγωγική είναι έννοιες ταυτόσημες.⁴⁷⁷ Ο Εξαρχόπουλος, που σε όλη του την καριέρα θα εφαρμόσει και θα υπερασπιστεί την χρήση πειραματικών μεθόδων στην Παιδαγωγική, βρίσκει την άποψη αυτή υπερβολική. Υπενθυμίζει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την νέα επιστήμη και τονίζει πως μερικά από τα σημαντικότερα ζητήματα που αφορούν στην αγωγή δεν είναι δυνατόν να προσεγγιστούν και να επιλυθούν με τη βοήθεια της πειραματικής μεθόδου. Ζητήματα όπως ο καθορισμός των σκοπών της αγωγής είναι αντικείμενο θεωρητικών κυρίως προσεγγίσεων. Η Παιδαγωγική είναι μια νέα επιστήμη επισημαίνει και η ερευνητική εργασία που έχει ως τώρα πραγματοποιηθεί, παρ' ότι σεβαστή ως προς τον όγκο της, δεν έχει επιτρέψει στους επιστήμονες να σχηματίσουν μια ακριβή και πλήρη εικόνα για την παιδική ηλικία. Η επιστήμη της Παιδαγωγικής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, θέτει κυρίως ερωτήματα παρά προβάλλει τελεσιδικές απαντήσεις σε αυτά, προτείνει πρωτίστως προβλήματα

⁴⁷⁴ Εξαρχόπουλος Ν, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 117.

⁴⁷⁵ Στο ίδιο, σ.118.

⁴⁷⁶ Στο ίδιο, σ. 46.

⁴⁷⁷ « Ως γνωστόν δηλαδή η επιστημονική Παιδαγωγική καλείται σήμερα πειραματική Παιδαγωγική». Στο ίδιο, σ. 115.

και τρόπους για τη διερεύνησή τους και δευτερευόντως τα πορίσματα των ερευνών της επί των θεμάτων αυτών.⁴⁷⁸

Η σχέση της Παιδαγωγικής με τις άλλες επιστήμες

Η προσπάθεια να καθοριστεί η θέση της επιστημονικής Παιδαγωγικής εντός της ακαδημαϊκής κοινότητας περιλάμβανε, από την πρώτη κιόλας στιγμή, την απόπειρα καθορισμού των σχέσεων και των ορίων της έναντι των άλλων επιστημών. Το πεδίο έρευνας της Παιδαγωγικής είναι εξαιρετικά ευρύ με αποτέλεσμα να αλληλοεπιδρά με πληθώρα επιστημών αποκομίζοντας χρήσιμες σε αυτήν μεθόδους και γνώσεις, χωρίς ωστόσο να απεμπολεί την αυτοτέλεια της.

Φιλοσοφία και Παιδαγωγική

Ο πατέρας της επιστημονικής Παιδαγωγικής -ο Herbart- και οι επίγονοι του όρισαν, όπως και πάλι υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, την Παιδαγωγική ως επιστήμη φιλοσοφική, θεμελιωμένη στην Ηθική και την Ψυχολογία. Για τον Herbart η Παιδαγωγική ανήκει στην πρακτική Φιλοσοφία θεωρώντας ότι αποτελεί άμεση εφαρμογή της Ηθικής. Η Ηθική στην προσπάθεια της να θεμελιώσει φιλοσοφικά τις πράξεις του ανθρώπου, τόσο απέναντι στον εαυτό του όσο και απέναντι στους άλλους, μελετάει το ορθό και το αγαθό και αναλύει λογικά τους ηθικούς όρους, τις ηθικές κρίσεις, τις θεωρίες και τις πίστεις που επιδρούν στην ανθρώπινη συμπεριφορά, χωρίς να ενδιαφέρεται για τον τρόπο εφαρμογής των ηθικών ιδεών. Αυτό είναι το έργο της Παιδαγωγικής η οποία, κατά τον Herbart, στηρίζεται σε ηθικά αξιώματα για να προσδιορίσει το σκοπό της αγωγής και ως έργο έχει την προσπάθεια συστηματικής εφαρμογής του.

Η Παιδαγωγική σύμφωνα με τον Γερμανό φιλόσοφο συνιστά για τον Εξαρχόπουλο όχι μόνο άμεση εφαρμογή της Ηθικής αλλά και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της πρακτικής φιλοσοφίας και της θεωρητικής η οποία ερευνά το όν «το πραγματικόν». ⁴⁷⁹ Οι απόψεις αυτές έχαιραν αποδοχής επί σειρά ετών, όμως στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής συνέβαλε στην αμφισβήτησή τους από τους μελετητές. Ο Εξαρχόπουλος τάσσεται υπέρ όσων διαφωνούν με την ερβαρτιανικής έμπνευσης θεωρητική θεμελίωση της Παιδαγωγικής.

Η Παιδαγωγική δεν έχει ανάγκη να θεμελιωθεί σε άλλες επιστήμες, δεν χρειάζεται τη συνδρομή τους, η οποία αμφισβητεί την αυτοτέλεια της ως επιστήμης και οδηγεί στη χειραγώγησή της από αυτές. ⁴⁸⁰ Δεν συντάσσεται, ωστόσο, ο ίδιος ο Εξαρχόπουλος με τις πιο ακραίες φωνές της εποχής του που ζητούν την «απελευθέρωση» από τα δεσμά της Φιλοσοφίας, ώστε στηριγμένη στις δικές της εμπειρικές μεθόδους, η Παιδαγωγική να βαδίσει στο δρόμο της προόδου ερευνώντας με ακριβή τρόπο τα προβλήματα της Αγωγής. Το «ύψιστον των προβλημάτων της Παιδαγωγικής», ο καθορισμός των σκοπών της, όπως και ζητήματα που αφορούν στην ουσία, καθώς και το δυνατό ή όχι της αγωγής, δεν μπορούν να λυθούν χωρίς την προσφυγή στη Φιλοσοφία. Η Παιδαγωγική είναι αδύνατον να την παρακάμψει πλήρως. Δεν είναι δυνατόν όμως να τη θεωρούμε και ως μια των θεμελιωδών επιστημών της, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, διότι οι σκοποί της αγωγής, έτσι όπως η Παιδαγωγική τους ορίζει, δεν αποτελούν απλώς

⁴⁷⁸ Εξαρχόπουλος, *Σωματολογία*, ό.π., σ.15.

⁴⁷⁹ Εξαρχοπούλου Νικολάου, *Εισαγωγή* τ. Α', 1950, ό.π., σ. 53.

⁴⁸⁰ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 44.

ένα δάνειο από την Ηθική. Δεν καθορίζονται μόνο από τις επιταγές της Ηθικής, αλλά και από άλλους παράγοντες όπως θρησκευτικούς, καλαισθητικούς κοινωνικούς, καθαρά πρακτικούς, ψυχολογικούς. Οι σκοποί άλλωστε που ο κάθε άνθρωπος θέτει στη ζωή του είναι ευρύτεροι αυτών που η Ηθική Φιλοσοφία προβάλλει και η Παιδαγωγική ως η επιστήμη του εξελισσόμενου ανθρώπου δεν είναι δυνατόν να ορίζει μόνον ηθικούς σκοπούς για την αγωγή του.⁴⁸¹

Λογική και Παιδαγωγική

Η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που ερευνά τα μέσα με την βοήθεια των οποίων καθίσταται δυνατή η αγωγή, ένα εκ των οποίων είναι και η διδασκαλία, καθώς και τον τρόπο που αυτή πρέπει να οργανώνεται για να επιτυγχάνεται ο σκοπός της αγωγής.⁴⁸² Η Παιδαγωγική δανείζεται από τη Λογική, την επιστήμη που μελετά τα είδη, τους όρους, τις προϋποθέσεις, τους νόμους που διέπουν τη νόηση και ειδικά από το τμήμα της που στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αναπτύσσεται τη «Μεθοδολογία», τις γενικές αρχές και μεθόδους της Διδακτικής.⁴⁸³ Ο σύνδεσμος της Λογικής με την Παιδαγωγική είναι στενός υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος και διαφωνεί με όσους προσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα της διδακτικής μεθοδολογίας αποκλειστικά με τη βοήθεια της Ψυχολογίας.

Καλλολογία και Παιδαγωγική

Η Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, σχετίζεται με τη Φιλοσοφία όχι μόνο μέσω της Ηθικής και της Λογικής αλλά και μέσω του κλάδου της που πραγματεύεται τις αισθητικές αξίες, την «Καλλολογία», διότι κατά τη διατύπωση των σκοπών της αγωγής είναι υποχρεωμένη να λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο ηθικές αλλά και αισθητικές αξίες.⁴⁸⁴

Ψυχολογία και Παιδαγωγική

Εξετάζοντας την σχέση της Παιδαγωγικής με τη Ψυχολογία ο Εξαρχόπουλος, διευκρινίζει - ήδη από το 1911 όταν ήταν διευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως- ότι κατ' αρχάς αναφερόμενος στην επιστήμη της Ψυχολογίας αναφέρεται στην εμπειρική και όχι στη μεταφυσική Ψυχολογία. Οι αναζητήσεις αυτής της τελευταίας θεωρεί ότι είναι παρωχημένες στην αρχή του 20^{ου} αιώνα⁴⁸⁵ και τονίζει πως μόνο η εμπειρική Ψυχολογία μπορεί να προσφέρει ωφέλιμες γνώσεις στον Παιδαγωγό.⁴⁸⁶

Η σχέση των δύο επιστημών υποστηρίζει ότι είναι εξαιρετικά στενή και σημαντική αλλά δεν είναι σχέση εξάρτησης. Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής στη Ψυχολογία από τον Herbart είναι λανθασμένη κατά τον Εξαρχόπουλο και στερεί από την Παιδαγωγική την αυτοτέλεια και την αυτονομία της ως επιστήμης.⁴⁸⁷ Είναι γεγονός, τονίζει, ότι η πρόοδος που σημειώθηκε στην Παιδαγωγική έρευνα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} στηρίζεται στον ψυχολογικό τρόπο αντιμετώπισης των παιδαγωγικών προβλημάτων που επικράτησε. Είναι επίσης γεγονός ότι η Παιδαγωγική ερευνώντας τον ψυχικό κόσμο του ανθρώπου στηρίζεται στα πορίσματα της Ψυχολογίας, χρησιμοποιώντας τις ίδιες με αυτήν μεθόδους έρευνας,

⁴⁸¹ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1934, ό.π., σ. 48.

⁴⁸² Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 7-9.

⁴⁸³ Στο ίδιο, σ. 85.

⁴⁸⁴ Στο ίδιο, σ. 86.

⁴⁸⁵ Εξαρχόπουλος, *Μαθήματα Ψυχολογίας*, ό.π., σ. 8-9.

⁴⁸⁶ Στο ίδιο, σ. 16.

⁴⁸⁷ Στο ίδιο, σ.5.

δηλαδή την παρατήρηση και το πείραμα. Ωστόσο δεν ταυτίζεται μαζί της. Πρόκειται για δύο διαφορετικές επιστήμες. Κατ' αρχάς, το πεδίο έρευνάς τους αν και επικαλύπτεται σε πολλές περιπτώσεις, δεν ταυτίζεται. Η Ψυχολογία ερευνά το σύνολο των ψυχικών φαινομένων του ανθρώπου ενώ η Παιδαγωγική μόνο εκείνα που σχετίζονται άμεσα με το φαινόμενο της αγωγής.

Η πιο σημαντική τους ίσως διαφορά, τονίζει ο Εξαρχόπουλος, είναι ότι η Ψυχολογία είναι μια καθαρώς θεωρητική επιστήμη η οποία δεν ασχολείται με την εφαρμογή και τα αποτελέσματα των θεωριών της στην πράξη. Η Παιδαγωγική αντιθέτως δεν υφίσταται χωρίς την πράξη. Θέτει συγκεκριμένους σκοπούς την επίτευξη των οποίων επιζητά και στην προσπάθεια της αυτή αντιμετωπίζει θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα τη λύση των οποίων επιδιώκει. Γι' αυτό και δεν αρκείται στα πορίσματα των ψυχολογικών ερευνών αλλά προχωρεί σε καθαρά δικές της έρευνες όπου μελετά το παιδί και τον κόσμο του από τη δική της οπτική γωνία. Οι παιδαγωγικές έρευνες θέτουν νέους προβληματισμούς διευρύνοντας το πεδίο μελέτης του παιδιού και παράγουν νέες γνώσεις και θεωρίες οι οποίες συχνά διαφέρουν από αυτές στις οποίες καταλήγει η καθαρά ψυχολογική έρευνα.⁴⁸⁸ Η Παιδαγωγική δεν πρέπει να θεωρείται ως «εφαρμοσμένη Ψυχολογία», υποστηρίζει, υπενθυμίζοντας τα λόγια του Meumann, πως η Παιδαγωγική είναι «τόσον ολίγον εφηρμοσμένη Ψυχολογία, όσον είναι η Φυσική εφηρμοσμένη Μαθηματική και η Βιολογία εφηρμοσμένη Χημεία και Φυσική.»⁴⁸⁹

Για την Παιδαγωγική η μελέτη της γενικής εμπειρικής Ψυχολογίας θεωρείται πλέον στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} λιγότερο σημαντική από τη μελέτη της Ψυχολογίας του παιδιού, καθώς το παιδί δεν αποτελεί μικρογραφία του ενήλικου. Τα ψυχικά φαινόμενα της παιδικής ηλικίας διαφέρουν από ανάλογα φαινόμενα που εκδηλώνονται στην ενήλικη ζωή, τόσο ως προς την ένταση όσο και ως προς την ουσία και το χαρακτήρα τους.⁴⁹⁰ Γι' αυτό και η μελέτη του ενήλικου ανθρώπου δεν οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα για την ζωή και τις ανάγκες του εξελισσόμενου ανθρώπου όπως είναι το παιδί. Στον παιδαγωγό είναι κυρίως απαραίτητη η μελέτη της «Ψυχολογίας του παιδός» ώστε όταν μελετά και οργανώνει τον τρόπο επίδρασής του στο παιδί να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας.

Ο Εξαρχόπουλος τονίζει ότι η Παιδαγωγική ενδιαφέρεται και για τη μελέτη της ψυχολογίας των παθολογικών ψυχικών καταστάσεων στα παιδιά κατ' αρχάς διότι τα ψυχικώς ασθενή παιδιά έχουν ανάγκη αγωγής περισσότερο από τα υγιή. Δευτερευόντως ωστόσο η γνώση των ψυχικών αποκλίσεων συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των ψυχικών φαινομένων που παρατηρούνται στο σύνολο των «κανονικών παιδιών». Επικαλούμενος τον Claparède ο Εξαρχόπουλος υποστηρίζει ότι η μελέτη των αποτελεσμάτων από την απώλεια ή τη μη ικανοποιητική λειτουργία μιας ψυχικής ιδιότητας μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον μηχανισμό δράσης της καλύτερα παρά όταν την μελετούμε σε κανονικές συνθήκες.⁴⁹¹ Γι' αυτό η «παθολογική μέθοδος ερεύνης» εμπλουτίζει με τα πορίσματά της την «Ψυχολογία του παιδός». Η γαλλική ψυχολογική Σχολή,

⁴⁸⁸ Εξαρχόπουλος *Εισαγωγή*, 1923, *ό.π.*, σ. 62.

⁴⁸⁹ Στο ίδιο, σ. 62.

⁴⁹⁰ Εξαρχόπουλος, *Σωματολογία*, *ό.π.*, σ.22.

⁴⁹¹ E. Claparède, «*Psychologie de l' enfant et pedagogie experimentale*» : N. Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, *ό.π.*, σ. 64.

υπενθυμίζει ο Εξαρχόπουλος, η οποία ιδιαίτερα στηρίζεται στην έρευνα των μη υγιών ψυχολογικών εκδηλώσεων έχει εμπλουτίσει την Παιδαγωγική με σημαντικές γνώσεις για την νοημοσύνη και τους τρόπους μέτρησης της.

Βιολογία και Παιδαγωγική

Στην πρώτη έκδοση του συγγράμματός του *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, το 1923, έτος το οποίο ξεκινούν και οι ερευνητικές προσπάθειες του στο εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής, ο Εξαρχόπουλος υποστηρίζει την εγγύτητα της Παιδαγωγικής με τη Βιολογία. Η Πειραματική Παιδαγωγική και οι Βιολογικές επιστήμες έχουν κοινές μεθόδους έρευνας, υποστηρίζει, ενώ κατά την μελέτη των αντικειμένων τους παίρνουν υπόψη τους την επίδραση των γενετικών παραγόντων.⁴⁹² Η Παιδαγωγική έχει υιοθετήσει βασικές έννοιες της Βιολογίας οι οποίες διεύρυναν το πεδίο της και της επέτρεψαν να οικοδομήσει το επιστημονικό της σύστημα σε στέρεες βάσεις. Ως τέτοια ο Εξαρχόπουλος αναφέρει την έννοια της εξέλιξης, η οποία υποστηρίζει ότι καθορίζει το σύνολο της σύγχρονης του παιδαγωγικής έρευνας καθώς και τις έννοιες της κληρονομικότητας, της προσαρμογής, της συνάφειας, της περιοδικής και ακανόνιστης αύξησης, της κατανομής κ.λπ. Επίσης χάρη στη Βιολογία η Παιδαγωγική γνωρίζει ότι κάθε έμβιο όν άρα και ο άνθρωπος αποτελεί τμήμα μιας «βιοτικής κοινότητας» με την οποία αλληλοεπιδρά και η οποία επενεργεί επί της σωματικής και ψυχικής του συγκρότησης.⁴⁹³

Δέκα χρόνια περίπου αργότερα, στην έκδοση του 1934, εξακολουθώντας να υποστηρίζει τις προαναφερθείσες απόψεις του, θα διαφοροποιηθεί από όσους επιθυμούσαν να θεμελιώσουν την Παιδαγωγική στη Βιολογία και τις Φυσικές επιστήμες αποκλειστικά, επισημαίνοντας πως η απαίτηση για μια αγωγή που να υπακούει στους νόμους της φύσης σε βαθμό ώστε να ορίζει το σκοπό της με βάση τις φυσικές επιταγές είναι ακραία και εσφαλμένη. Το ανθρώπινο ον υπόκειται στις φυσικές νομοτέλειες αλλά δεν υπακούει αποκλειστικά σε αυτές, τονίζει, διότι διαθέτει ελεύθερη βούληση και ο σκοπός της ζωής του, όπως και ο σκοπός της αγωγής της νέας γενιάς καθορίζεται από την κοσμοθεωρία που κανείς ασπάζεται και όχι από φυσικούς και βιολογικούς νόμους.⁴⁹⁴

Ιατρική και Παιδαγωγική

Η γνώση του υποκειμένου της αγωγής, του παιδιού, απαιτεί από τον παιδαγωγό να γνωρίζει εκτός της ψυχικής και την λειτουργία της σωματικής κατάστασης του. Πιο συγκεκριμένα οφείλει να γνωρίζει την πορεία της σωματικής του εξέλιξης, τόσο συνολικά όσο και κάθε ενός οργάνου του ξεχωριστά, ώστε να μην υπερβαίνει την φυσιολογική αντοχή του παιδιού στην εργασία, την ταχύτητα με την οποία ο παιδικός οργανισμός αναλαμβάνει από μία κόπωση, τους κινδύνους τους οποίους διατρέχει η παιδική υγεία και τον τρόπο με τον οποίο ο παιδαγωγός μπορεί να την προφυλάξει, εξασφαλίζοντας την κανονική ανάπτυξη του παιδιού.⁴⁹⁵ Επιπλέον για την αγωγή των «υστερούντων σωματικώς παιδών» είναι απαραίτητη η γνώση της σωματικής τους κατάστασης και ιδιαίτερα του νευρικού τους συστήματος και των εγκεφαλικών τους λειτουργιών.

⁴⁹² Στο ίδιο, σ. 83.

⁴⁹³ Ως στοιχεία που απαρτίζουν μια βιοτική κοινότητα αναφέρει το έδαφος, το νερό, τον αέρα, το φως, τη θερμότητα, τη χλωρίδα και την πανίδα.

⁴⁹⁴ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1934, ό.π., σ. 65.

⁴⁹⁵ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. 65-66.

Κοινωνιολογία και Παιδαγωγική

Στην πρώτη έκδοση του βιβλίου του *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, το 1923, ο Εξαρχόπουλος, αναφερόμενος στην σχέση της αγωγής με την κοινωνία εντός της οποίας ο παιδαγωγούμενος ζει, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος έχει αξία καθ' εαυτόν, ταυτόχρονα όμως είναι μέλος ενός ευρύτερου συνόλου, από το οποίο εξαρτάται, προς το οποίο έχει υποχρεώσεις και που μόνο εντός του είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί.⁴⁹⁶ Ο παιδαγωγός έχει ανάγκη να γνωρίζει την επιστημονική αντίληψη της έννοιας της κοινωνίας, των θεμελιωδών νόμων που καθορίζουν την λειτουργία της και των όρων διαμόρφωσής και εξέλιξής της. Γι' αυτό και η Παιδαγωγική έχει στενή σχέση με την επιστήμη που μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα την Κοινωνιολογία.

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο η «υγιής αγωγή» οφείλει να θεωρεί τον κάθε διαπαιδαγωγούμενο ως σκοπό της καθ' εαυτό και να επιζητεί τη διάπλαση του όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο πρότυπο του ιδανικού ανθρώπου ανεξάρτητα από την κοινωνική του θέση. Διότι οι σκοποί της αγωγής πρέπει να έχουν απόλυτη αξία και διαρκή ισχύ και κύρος. Δεν είναι δυνατόν να μεταβάλλονται ανάλογα με τις τρέχουσες τάσεις και απόψεις του κοινωνικού σώματος. Ωστόσο η αγωγή δεν μπορεί να αδιαφορήσει για τη στενή εξάρτηση των νέων από την κοινωνία και οφείλει να τους παρέχει τα μέσα για να γίνουν χρήσιμοι στο κοινωνικό σύνολο. Χωρίς να αναιρούνται ή να κλονίζονται οι βασικές αρχές που καθορίζουν τους σκοπούς της αγωγής, πρέπει να θέτουμε και ορισμένους σκοπούς προσανατολισμένους στην κάλυψη των εκάστοτε κοινωνικών αναγκών, οι οποίοι θα αποτελούν εκδήλωση της κυρίαρχης κοινωνικής κατάστασης προς την οποία δεν μπορεί να είναι αδιάφορη η αγωγή.⁴⁹⁷

Ο Εξαρχόπουλος προτείνει ένα συμβιβασμό, και ζητά να προσαρμόζονται οι σκοποί που οι κοινωνικές αναγκαιότητες θέτουν στις απαιτήσεις και στο πλαίσιο που διαμορφώνει μια διαπαιδαγώγηση στηριγμένη στη βάση διαχρονικών και αιώνιων σκοπών για την διάπλαση ιδεωδών κατά το δυνατόν ανθρώπινων χαρακτήρων. Ταυτόχρονα υποστηρίζει πως το σχολείο μπορεί να αλληλοεπιδράσει με την κοινωνία διότι δεν αρκείται μόνο στο να υπηρετεί τους σκοπούς που αυτή θέτει αλλά διαπλάθοντας προσωπικότητες στη βάση αιώνιων αξιών, δημιουργεί ανθρώπους ικανούς να κρίνουν τις τρέχουσες κοινωνικές αντιλήψεις και πρακτικές και να τις βελτιώσουν.⁴⁹⁸

Για τον Εξαρχόπουλο η ανθρώπινη συνείδηση επιδρά και μεταβάλλει την κοινωνία ενώ δεν είναι ή τουλάχιστον οφείλει να μην είναι δημιουργήμα αποκλειστικό των κοινωνικών συνθηκών. Οι απόψεις αυτές είναι επηρεασμένες από την αντίληψη της Ερβαρτιανικής Παιδαγωγικής, η οποία κυριάρχησε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} στην Ευρώπη, για το σκοπό της αγωγής που θεωρούσε ότι ήταν η διάπλαση του ατόμου σε ηθική προσωπικότητα. Ταυτόχρονα ωστόσο ο Εξαρχόπουλος λαμβάνει υπόψη του και την αναγκαιότητα, που ρητά δηλώνεται στο ελληνικό κράτος την ίδια περίοδο, η αγωγή να συμβάλλει στον αστικό εκσυγχρονισμό του κράτους και γι' αυτό, στα 1923, αναζητά τη μέση οδό ανάμεσα σε μία αγωγή στραμμένη στην καλλιέργεια διαχρονικών αξιών και στις απαιτήσεις που η συγκεκριμένη ιστορική πραγματικότητα επιβάλλει.

⁴⁹⁶ Στο ίδιο, σ. 67.

⁴⁹⁷ Εξαρχόπουλος, *Ποίος τις, ό.π.*, σ. 101.

⁴⁹⁸ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, *ό.π.*, σ. 72.

Τα κοινωνικά κινήματα που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου, τα αιτήματα που προβάλλουν και το ιδεολογικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζονται, θέτουν εκ νέου επιτακτικά το ζήτημα του σκοπού της αγωγής και της σχέσης της με το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτή πραγματοποιείται, σημειώνει ο Εξαρχόπουλος, ο οποίος παρακολουθεί τα σύγχρονά του ιδεολογικά ρεύματα και τον τρόπο που επιδρούν στην Παιδαγωγική επιστήμη. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα υπό την επίδραση των σοσιαλιστικών ιδεών, σημειώνει, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος των λαϊκών μαζών στην ιστορική εξέλιξη έναντι των προβεβλημένων ιστορικών προσωπικοτήτων και εμφανίζεται η ανάγκη να ερευνηθούν επιστημονικά τα κοινωνικά φαινόμενα με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί μία νέα επιστήμη η Κοινωνιολογία ενώ ταυτόχρονα και εντός της Παιδαγωγικής επιστήμης εμφανίστηκε το ρεύμα της κοινωνικής Παιδαγωγικής που επεδίωκε να ρυθμίσει την αγωγή στη βάση κοινωνικών σκοπών.⁴⁹⁹

Στην τρίτη έκδοση της «Εισαγωγής» το 1934, ο Εξαρχόπουλος θα αναφερθεί σε δύο σημαντικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις την ατομική και την κοινωνική, κατατάσσοντας τους παιδαγωγούς με κριτήριο τη θέση τους απέναντι στο πρόβλημα των σχέσεων αγωγής και κοινωνίας⁵⁰⁰: Α) Στην Παιδαγωγική κατεύθυνση που προβάλλει την απαίτηση η αγωγή να στρέφεται προς το άτομο καθ' εαυτό προσπαθώντας να εξελίξει τις ικανότητες του με βάση ένα ιδεατό πρότυπο αδιαφορώντας για τις σχέσεις που αυτό θα αναπτύξει με την κοινωνία, ο Εξαρχόπουλος κατατάσσει τον Herbart, τον ερβαρτιανό Tuiskon Ziller αλλά και έναν από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του Σχολείου Εργασίας, τον Hugo Gaudig.

Ο Herbart, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος αντιμετωπίζει την κοινωνία ως σύνδεσμο ελευθέρως συνελθόντων ατόμων, ως σύνολο ατομικών βουλήσεων. Η κοινωνική του ψυχολογία έχει θεμελιωθεί κατά το πρότυπο της μαθηματικής ατομικής ψυχολογίας του και εκείνο που αποκαλεί συνολική βούληση το περιγράφει ως την συνισταμένη βούληση πολλών ατομικών θελήσεων.⁵⁰¹ Ο μαθητής του Tuiskon Ziller διατύπωσε τις κατευθύνσεις της αγωγής με βάση τις θεωρητικές απόψεις του Herbart και διατύπωσε την άποψη ότι ο σκοπός της αγωγής πρέπει να αναζητηθεί αποκλειστικά εντός του ατόμου. Είναι τονίζει ο Εξαρχόπουλος ο επιφανέστερος εκπρόσωπος της ατομικής Παιδαγωγικής στην Ερβαρτιανή Σχολή, σημειώνοντας ότι η άποψή του δεν εκπροσωπεί το σύνολο των ερβαρτιανών παιδαγωγών.⁵⁰²

Στην κατεύθυνση μιας ατομικής Παιδαγωγικής κινείται και η Παιδαγωγική της «αυθυπευθύνου προσωπικότητας» του Hugo Gaudig ο οποίος προβάλλει την απαίτηση η αγωγή να οδηγεί στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου έτσι ώστε να αυτοκαθορίζεται χωρίς καμία εξωτερική επιβολή. Η προσωπικότητα περικλείει αφ' εαυτής σκοπούς ατομικούς και κοινωνικούς, υποστηρίζει ο Gaudig και κατά συνέπεια η επιδίωξη της κάθε μίας προσωπικότητας υπερατομικών σκοπών έχει ως αποτέλεσμα την ευεργετική επίδραση επί του κοινωνικού συνόλου. Ο Gaudig μεταφέρει τις απόψεις του και στο Σχολείο Εργασίας, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, προβάλλοντας στον μαθητή υπερβολικές αξιώσεις αφού θεωρεί ότι ολόκληρη η εργασία στο σχολείο αυτό μπορεί να στηριχθεί στην ελεύθερη

⁴⁹⁹ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1934, ό.π., σ. 81-82.

⁵⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 73.

⁵⁰¹ Στο ίδιο, σ. 76-77.

⁵⁰² Στο ίδιο, σ. 77.

πνευματική αυτενέργεια και παραγωγικότητα των μαθητών, σε όλα τα στάδια της εργασίας, χωρίς να έχει ανάγκη ξένων επιδράσεων.⁵⁰³

B) Ως οπαδούς της κοινωνικής κατεύθυνσης στην Παιδαγωγική θα αναφέρει τον Paul Natorp σύμφωνα με τον οποίον ο άνθρωπος πραγματώνεται και ολοκληρώνεται μόνο εντός της κοινότητας και τον Paul Bergemann ο οποίος υποστήριξε ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι ενέργειες των ανθρώπων καθορίζονται από το κοινωνικό σύνολο εντός του οποίου γεννιόνται και ωριμάζουν.

Ιδιαίτερα θα αναφερθεί στις απόψεις των John Dewey και Emile Durkheim. Ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζει τις απόψεις του Αμερικάνου παιδαγωγού, ο οποίος προτείνει να αντιμετωπισθεί το σχολείο ως μία μικρή κοινωνία που βρίσκεται σε στενή σχέση με τις επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Θεωρεί ότι το παιδαγωγικό σύστημα του και η μέθοδος εργασίας που προτείνει ο Dewey καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.⁵⁰⁴ Αντίθετα αρνητικά αντιμετωπίζει τις απόψεις του E. Durkheim, ο οποίος τονίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα της αγωγής την οποία αντιμετωπίζει ως μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Ο Εξαρχόπουλος κρίνει, ξεκινώντας από θέσεις του κινήματος *von der Kinde aus*, το σύστημα αγωγής και διδασκαλίας που προτείνει ο Γάλλος παιδαγωγός και το χαρακτηρίζει ως αυταρχικό και δασκαλοκεντρικό, ένα σύστημα που αρκείται στην απλή μετάδοση γνώσεων στα παιδιά.⁵⁰⁵

Επισημαίνει ότι το ρεύμα της κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει ισχυρή βάση στη Γερμανία όπου μία πλειάδα παιδαγωγών μελετούν το φαινόμενο της αγωγής με τη βοήθεια των πορισμάτων των κοινωνικών επιστημών χωρίς ωστόσο η κίνηση αυτή να κατορθώσει να επικρατήσει στο σχολικό σύστημα της χώρας.⁵⁰⁶ Κατά τη γνώμη του μία σύνθεση των αντιτιθέμενων απόψεων σε ότι αφορά την κατεύθυνση της αγωγής είναι η ενδεδειγμένη λύση και ο ίδιος τάσσεται υπέρ αυτής επαναλαμβάνοντας ουσιαστικά τις απόψεις που δέκα χρόνια πριν είχε διατυπώσει για το ζήτημα. Η αγωγή οφείλει να οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε ενός μαθητή ξεχωριστά ανεξάρτητα από την μελλοντική κοινωνική του θέση, ενώ παράλληλα οφείλει να παρέχει στους διαπαιδαγωγούμενους τα μέσα για να αποβούν χρήσιμοι εντός του κοινωνικού συνόλου. Αντιμετωπίζει την κοινωνία ως ενιαίο και ομοιόμορφο σύνολο και δεν θέτει το ζήτημα της δομής της και του διαφορετικού ρόλου που θα κληθούν να επιτελέσουν μελλοντικά οι μαθητές σε αυτή ανάλογα με την κοινωνική θέση καθενός. Έτσι σε ότι αφορά τις κοινωνικές διαστάσεις του φαινομένου της αγωγής ο Εξαρχόπουλος παρ' ότι παρουσιάζεται ενήμερος για τα νέα ρεύματα που αναπτύσσονται στην εποχή του δε μεταβάλλει ουσιαστικά τη θέση του και δεν εξελίσσει την προβληματική του.⁵⁰⁷

⁵⁰³ Στο ίδιο, σ. 78-79.

⁵⁰⁴ Στο ίδιο, σ. 106-107.

⁵⁰⁵ Στο ίδιο, σ. 92.

⁵⁰⁶ Στο ίδιο, σ. 88-89.

⁵⁰⁷ Στο ίδιο, σ. 95-96.

Ο Εξαρχόπουλος και η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική

Ο Εξαρχόπουλος από την αρχή ήδη της σταδιοδρομίας του στην ελληνική εκπαίδευση, μεταφέρει απόψεις της γερμανικής μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Το 1909 ως επιθεωρητής των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης Πελοποννήσου, εκδίδει μικρό σύγγραμμα με τίτλο *Παιδαγωγικά ζητήματα*, όπου, για την Παιδαγωγική καθοδήγηση των λειτουργών της περιφέρειας του, αναλύει ορισμένες από τις θεμελιώδεις αρχές τις οποίες κατά τη γνώμη του οφείλει να ακολουθεί η διδασκαλία προβάλλοντας θέσεις του κινήματος «*von Kinde aus*». Εστιάζει στην ανάγκη η διδασκαλία να προάγει την αυτενέργεια των μαθητών και να συντελείται με τη βοήθεια εποπτικών μεθόδων. Η αρχή της αυτενέργειας και η αρχή της εποπτείας, την οποία υποστήριζε και η Παλαιά Μεθοδική, αποτελούν τα σπουδαιότερα αξιώματα της νέας επιστημονικής Παιδαγωγικής, τονίζει, η οποία στηρίζεται στα πορίσματα της επιστήμης της Ψυχολογίας και στα οποία οφείλει να θεμελιώνεται η σύγχρονη Διδακτική.

Αναλύοντας τις ψυχολογικές θεωρίες που κυριαρχούσαν στην εποχή του για την δημιουργία και διατήρηση των νέων παραστάσεων τόνιζε ότι η μάθηση δεν είναι παθητική απόκτηση γνώσεων αλλά συνδέεται με την θέληση του ατόμου να την αποκτήσει, αφού κάθε νέα γνώση προστίθεται στο πλέγμα που δημιουργούν οι ήδη υπάρχουσες στη συνείδηση του ατόμου παραστάσεις και καμία δεν μπορεί να παραμείνει στη συνείδηση αν δεν ενταχθεί με κάποιο τρόπο στο πλέγμα των ήδη υπάρχουσών. Οι παραστάσεις αυτές συμπλέκονται με θυμικές καταστάσεις και βουλητικές εκδηλώσεις έτσι ώστε η σύνδεση και η τοποθέτηση της νέας παράστασης στο πλέγμα των υπάρχουσών να απαιτεί την ενεργή συμμετοχή της βούλησης του ατόμου.⁵⁰⁸ Μεταφέροντας την άποψη του Meumann ότι το παιδί βλέπει αυτό προς το οποίο κατευθύνεται η βούλησή του και όχι ότι παρουσιάζουμε εμείς μπροστά στις αισθήσεις του, καταλήγει ότι η διδασκαλία για να είναι επιτυχής πρέπει να προάγει την αυτενεργό δράση των μαθητών.⁵⁰⁹

Επιπρόσθετα η διδασκαλία οφείλει να αρχίζει από τα βιώματα του παιδιού και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε το παιδί να διευρύνει τις εμπειρίες του σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του, με βιωματικό τρόπο διότι από όλες τις παραστάσεις που μπορούν ενταχθούν στον παραστατικό κύκλο ενός ατόμου εκείνες που έχουν τη μεγαλύτερη αφομοιωτική δύναμη και συντελούν περισσότερο στην πρόσκτηση των νέων γνώσεων είναι όσες γεννιούνται από την επαφή του μαθητή με τα πράγματα, «οι κατ' αίσθησιν εποπτεΐαι». ⁵¹⁰ Τονίζοντας την ανάγκη η διδασκαλία να αφορμάται από τα ιδιαίτερα βιώματα του κάθε παιδιού και να στηρίζεται στις πρώτες παραστάσεις του για τη ζωή, στις παραστάσεις της «στενής πατρίδος», υποστηρίζει ότι αυτές αποτελούν το θεμέλιο της προσωπικότητας του και την βάση για κάθε περαιτέρω μόρφωσή του.⁵¹¹

Η διδασκαλία, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο είναι μία μεθοδική πράξη· σκοπεύει στην απόκτηση παραστάσεων βάση σχεδίου και με τη βοήθεια της το

⁵⁰⁸ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, «Παιδαγωγικά Ζητήματα», απόσπασμα εκ του Γ' και Δ' τόμου του Παιδαγωγικού Δελτίου, τευχ. Α', τυπ. Παρασκευά Λεωνή, εν Αθήναις, 1909, σ. 44-45.

⁵⁰⁹ Στο ίδιο, σ. 48.

⁵¹⁰ Στο ίδιο, σ. 51.

⁵¹¹ Στο ίδιο, σ. 53-54.

παιδί θα συμπληρώσει, θα εμβαθύνει και θα στερεοποιήσει τις πρώτες γνώσεις που έχει αποκτήσει για τα πράγματα.⁵¹²

Σύμφωνα με τον Γεώργιο Κοντομήτρο, την ίδια περίοδο ως επιθεωρητής των σχολείων της Πελοποννήσου αλλά και αργότερα ως διευθυντής του διδασκαλείου Μέσης εκπαίδευσης ο Εξαρχόπουλος εργάστηκε στη βάση των Ερβαρτιανών σταδίων.⁵¹³ Στενοί συνεργάτες του όπως ο Ν. Μελανίτης ο οποίος θα καταλάβει την έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1968-69 και ο Κ. Βασιλάκης καθηγητής στο Πειραματικό Σχολείο, υποστήριξαν ότι παρέμεινε μέχρι το τέλος της ζωής του ένας Ερβαρτιανός.⁵¹⁴

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και μετέπειτα ως ερβαρτιανισμός θεωρήθηκε, από μερίδα παιδαγωγών, ένα ανισομερές μίγμα απόψεων για την Παιδαγωγική του Έρβαρτου και των μαθητών του, ιδιαίτερα του Ziller, που θα μπορούσε να συνοψισθεί στα εξής τρία χαρακτηριστικά: α) ο σκοπός και η διαδικασία της αγωγής προσανατολίζονται αποκλειστικά στις ανάγκες του ατόμου (ατομισμός). β) Σκοπός της αγωγής είναι η διαμόρφωση του ατόμου σε ηθική προσωπικότητα (μοραλισμός) και γ) η βούληση θεμελιώνεται στη νόηση (νοησιαρχία). Ως γνωρίσματα του ερβαρτιανισμού παρουσιαζόταν η θεωρία των σταδίων του πολιτισμού, η συγκέντρωση της ύλης και τα τυπικά στάδια διδασκαλίας. Γενικότερα με τον όρο ερβαρτιανός περιγράφονταν ένας παιδαγωγός μεθοδικός και συστηματικός σε μία εποχή που η Παιδαγωγική σκέψη αναζήτησε την ελευθερία από πρότερες φόρμες και περιορισμούς.⁵¹⁵

Ο Εξαρχόπουλος αρνήθηκε, σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του ότι ήταν ερβαρτιανός και στο έργο του υποστήριξε ότι τα προβλήματα της Διδακτικής όπως και της Παιδαγωγικής γενικότερα θα τύχουν οριστικής και έγκυρης λύσης μόνο με την χρήση των επιστημονικών πειραματικών μεθόδων, ενστερνιζόμενος τις απόψεις του Ernst Meumann για την βελτίωση της Παιδαγωγικής πράξης και ιδιαίτερα της διδασκαλίας μέσω της πειραματικής έρευνας στην περιοχή της αγωγής.

Ωστόσο η επιστημονική Παιδαγωγική στην εποχή του, όπως σημείωνε, δεν είχε αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί να προτείνει λύσεις οριστικές και έγκυρες για το σύνολο των προβλημάτων της διδακτικής μεθοδολογίας και υποστήριζε πως για όσα ζητήματα η νέα Παιδαγωγική δεν είχε καταλήξει ακόμα σε οριστικές απαντήσεις δεν θα έπρεπε να παραγνωρίζονται εκείνες που προέρχονταν από μακρόχρονη εκπαιδευτική εμπειρία.⁵¹⁶ Στο πλαίσιο αυτό και σε μία εποχή που οι παιδαγωγοί βρίσκονταν σε κατάσταση αναζητήσεων χωρίς ουσιαστικά να έχουν προταθεί ως τότε εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας ικανοί να υποκαταστήσουν ικανοποιητικά τη μέθοδο των τυπικών σταδίων, είναι πιθανόν να υιοθέτησε τη διδακτική μεθοδολογία των ερβαρτιανών στην αρχή της σταδιοδρομίας του.

Ο Εξαρχόπουλος αναγνώριζε την συμβολή του Έρβαρτου στην ανάδυση της Παιδαγωγικής επιστήμης και υπήρξε μαθητής που Ερβαρτιανού Rein στην Ιένα τον οποίο τιμούσε ως παιδαγωγό, ωστόσο διαφωνούσε μαζί τους σε ουσιώδη ζητήματα.

⁵¹² Στο ίδιο, σ. 53-54.

⁵¹³ Κοντομήτρος, *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική*, ό.π., σ. 338

⁵¹⁴ Νικολ.Γ Μελανίτης, (Ανάτυπον εκ της Επετηρίδος της Εταιρείας Κυκλαδικών Μελετών, τ. Α' 1961), Αθήνα, τύποις Δ. Κυπραίου, 1961, σ. 15, καθώς και Κοντομήτρος ό.π., σ. 338.

⁵¹⁵ Κοντομήτρος, ό.π., σ. 63.

⁵¹⁶ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Γενική Διδακτική*, τ. Α', εκδ. οίκος ο «ελικών», Αθήνα, 1961, σ.5-6.

Μαθητής του Wund, ο Εξαρχόπουλος, υιοθετούσε τις επικρίσεις για τον νοησιαρχικό χαρακτήρα της ατομικής ψυχολογίας του Έρβαρτου πάνω στην οποία ο Γερμανός φιλόσοφος θεμελίωσε την Παιδαγωγική. Υποστήριξε δηλαδή, ότι τόσο ο Έρβαρτος όσο και ο Rein αντελήφθησαν την βούληση ως παράγωγο της γνώσης και επεδίωξαν να επιδράσουν στον ψυχικό βίο και να διαμορφώσουν την βούληση των μαθητών εμπλουτίζοντας τον κύκλο των ιδεών τους μέσω του περιεχομένου της διδασκαλίας, ενώ σύμφωνα με τον Έλληνα παιδαγωγό η βούληση του μαθητή, δεν αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα του περιεχομένου της διδασκαλίας αλλά ως αποτέλεσμα της διδακτικής εργασίας η οποία είναι κατάλληλα επιλεγμένη για το σκοπό αυτό.⁵¹⁷ Τέτοια εργασία είναι αυτή που κινητοποιεί το σύνολο των ψυχικών δεξιοτήτων και προδιαθέσεων των μαθητών τις οποίες προάγει και εξελίσσει διαρκώς,⁵¹⁸ ξεκινάει από τις δυνατότητες και τις ανάγκες της παιδικής φύσης, αξιοποιεί τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αυθόρμητα μαθαίνει και στηρίζεται στην αυτενεργό δράση του μαθητή για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας.⁵¹⁹

Αντιμετωπίζοντας ως κεντρικό παράγοντα για την ανάπτυξη της βούλησης την διδακτική εργασία ο Εξαρχόπουλος διαφωνούσε με τον Rein ως προς τον διαχωρισμό των σχολείων σε επαγγελματικά, στα οποία η γνώση είναι αυτοσκοπός και παιδαγωγούνται στα οποία η γνώση αποτελεί μέσο για την ανάπτυξη της βούλησης.⁵²⁰

Αυτές οι θέσεις του Εξαρχόπουλου συμπλέουν με την κριτική που ασκούσαν μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί στην Γερμανία στην ατομική ψυχολογία του Έρβαρτου, κριτική που θεωρήθηκε ότι κλόνησε την ψυχολογική βάση της ερβαρτιανής Παιδαγωγικής κάνοντας δυνατή την εμφάνιση της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής.

Ξεκινώντας από θέσεις της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, διαφοροποιήθηκε από τους Ερβαρτιανούς σε ότι αφορά τη φύση του «διαφέροντος», ιδέας καθοριστικής στην οποία στηρίχθηκε το σύστημα διδασκαλίας της ερβαρτιανής Σχολής. Σύμφωνα με αυτήν ένας από τους σκοπούς της διδασκαλίας είναι να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις προσφερόμενες γνώσεις ώστε να παρακινούνται από εσωτερικά πλέον κίνητρα για την απόκτηση μιας όσο το δυνατόν ευρύτερης μόρφωσης. Ο Εξαρχόπουλος διαφώνησε με αυτή τη θέση παρατηρώντας ότι η προσφορά γνώσεων προηγείται του παιδικού ενδιαφέροντος το οποίο επιδιώκεται να καλλιεργηθεί με τεχνητό τρόπο υπέρ γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν προεπιλεγεί από το δάσκαλο και οι οποίες πιθανόν να μην έχουν καμία σχέση με τις φυσικές ανάγκες, κλίσεις και επιθυμίες των μαθητών.⁵²¹

Υιοθέτησε την άποψη που ανέπτυξε αρχικά ο John Dewey και στη συνέχεια ο Claparède ότι η ρίζα του διαφέροντος στο παιδί, πρέπει να αναζητηθεί στην τάση που διακρίνει κάθε έμβιο ον να καλύψει τις φυσικές του ανάγκες αποσκοπώντας στην σωματική και ψυχική του εξέλιξη και βρίσκεται σε άμεση

⁵¹⁷ Στο ίδιο, σ. 30.

⁵¹⁸ Στο ίδιο, σ. 35.

⁵¹⁹ Στο ίδιο, σ. 73.

⁵²⁰ W. Rein, Encycckl. Handbuch der Pädagogik, II, 530. Langensalza, 1903 Αρθρ. Erziehender Unterricht : Στο ίδιο, σ.30.

⁵²¹ Στο ίδιο, σ. 19-20.

σχέση με το εγώ του.⁵²² Το διαφέρον σύμφωνα με αυτή τη θεωρία έχει στενή σχέση όχι μόνον με τον νοητικό αλλά και με τον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Έτσι οριζόμενο δεν αποτελεί σκοπό της διδασκαλίας αλλά αφετηρία της και αφορμή της.⁵²³ Η διδασκαλία δεν επιδιώκει να δημιουργήσει διαφέρον για τις προσφερόμενες γνώσεις, αλλά ξεκινάει από το φυσικό διαφέρον των παιδιών για τα πράγματα ώστε να μορφώσει τη βούληση και το χαρακτήρα τους.

Σύμφωνα με τη νέα Παιδαγωγική η διδασκαλία είχε πλέον στο επίκεντρο της το παιδί και όχι το δάσκαλο, ωστόσο, υποστήριξε ο Εξαρχόπουλος δεν έπαυε να αποτελεί μια μεθοδική πράξη αποτελούμενη από σειρά ενεργειών που βρίσκονταν σε αλληλουχία μεταξύ τους.

Αν και αναγνώριζε ότι οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι που στηρίζονταν στην αυτενέργεια των μαθητών και η εισαγωγή του θεσμού των ομαδικών εργασιών καθώς και των κατ' ιδίαν σιωπηρών εργασιών μείωσαν τις κοινές στην τάξη εργασίες που διευθύνονταν από το δάσκαλο, ο Εξαρχόπουλος υποστήριξε την ανάγκη να δοθεί προσοχή στο ζήτημα της πορείας της διδασκαλίας. Κατά την άποψη του, η μελέτη της ιστορίας της διδακτικής καταδείκνυε ότι οι απόψεις που κατά καιρούς προτάθηκαν σε σχέση με τα συστήματα διδασκαλίας, θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) προτάσεις για πορείες διδασκαλίας οι οποίες εφαρμόζονται για όλα τα μαθήματα και για όλες τις τάξεις κατά τρόπο ομοιόμορφο, τυπικό και άκαμπτο. β) απόψεις ενάντια σε οποιαδήποτε πορεία διδασκαλίας που απορρίπτουν και τον πιο αδρομερή και γενικό σχεδιασμό για την επεξεργασία των διαφόρων θεμάτων και γ) απόψεις υπέρ του σχεδιασμού ενός γενικού περιγράμματος διδασκαλίας που να χαρακτηρίζεται από ελαστικότητα και να παρέχει τη δυνατότητα μετατροπών κατά την διδακτική εργασία.

Στην πρώτη κατηγορία ενέτασσε την πορεία διδασκαλίας με βάση τα τυπικά στάδια των ερβαρτιανών, την εφαρμογή της οποίας θεωρούσε ως αναχρονισμό που παρεμπόδιζε την αυτενέργεια των μαθητών και την δημιουργικότητα των δασκάλων, υιοθετώντας σε μεγάλο βαθμό την κριτική που ένας εκ των θεμελιωτών του Σχολείου Εργασίας, ο Hugo Gaudig, άσκησε ενάντια σε αυτήν.⁵²⁴

Απορρίπτοντας και τις απόψεις όσων αντιστρατεύονταν κάθε σχεδιασμό στη διδασκαλία και εστίαζαν σχεδόν αποκλειστικά στην αυτενεργό δράση των μαθητών,⁵²⁵ ο Εξαρχόπουλος πρότεινε μία τριμερή πορεία διδασκαλίας την οποία θεωρούσε ως σύμφωνη προς την παιδική φύση γιατί, κατά τη γνώμη του τα διδακτικά στάδια που πρότεινε αντιστοιχούσαν στην φυσική πορεία με την οποία το παιδί μαθαίνει.⁵²⁶

Η θέση του υπέρ μιας μεθοδικής πορείας διδασκαλίας ήταν ίσως ένας από τους λόγους για τους οποίους χαρακτηρίστηκε ως ερβαρτιανός παρ' ότι τόσο στα

⁵²² Στο ίδιο, σ. 77-78.

⁵²³ Στο ίδιο, σ. 81.

⁵²⁴ Στην κριτική που θα ασκήσει έχει ενδιαφέρον η παρατήρησή του ότι οι όροι που χρησιμοποίησε ο Έρβαρτος αφορούσαν ψυχολογικές έννοιες και όχι διδακτικά στάδια. «Πολλοί των υπό της Σχολής του Herbart χρησιμοποιούμενων ψυχολογικών εννοιών είναι αόριστοι, ή επιστημονικώς ανακριβείς. Ούτως ακούων τις τον όρον ανάλυσις, ευλόγως νομίζει, ότι πρόκειται περί αναλύσεως του διδαχθησομένου αντικειμένου, ως θα ήτο ορθόν. Οι Ερβαρτιανοί όμως νοούσι δι' αυτού ανάλυσιν του παραστατικού κύκλου του μαθητού· ωσαύτως διά του όρου αφομοίωσις οι Ερβαρτιανοί νοούσι διάφορα εκείνων τα οποία η σύγχρονος επιστημονική ψυχολογία διδάσκει. Ομοίως πλημμελείς είναι οι χρησιμοποιούμενοι όροι προσφορά, συνειρμός, σύλληψις μέθοδος. κ.τ.λ». Στο ίδιο, σ. 88.

⁵²⁵ Στο ίδιο, σ.96.

⁵²⁶ Στο ίδιο, σ.107.

βιβλία του όσο και στις πανεπιστημιακές του παραδόσεις πρόβαλε απόψεις της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής.

Μπορούμε να σχηματίσουμε γνώμη για τις θέσεις που πρόβαλλε από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών από το κυριότερο ίσως σύγγραμμά του, το «Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν» το οποίο γνώρισε τέσσερις εκδόσεις. Τίτλοι μαθημάτων που προσέφερε ο Εξαρχόπουλος στη Σχολή αποτελούν αυτούσια κεφάλαια στο συγκεκριμένο βιβλίο. Στην έκδοση του 1923, υπάρχει αναφορά στην μεταρρυθμιστική κίνηση που βρίσκονταν σε εξέλιξη⁵²⁷ ενώ τέσσερα χρόνια αργότερα στην έκδοση του 1927 ο Εξαρχόπουλος αφιερώνει ξεχωριστό κεφάλαιο στο Σχολείο Εργασίας.

Το Σχολείο Εργασίας

Η ιδέα του Σχολείου Εργασίας και η εισαγωγή του στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτέλεσμα κοινωνικών αλλαγών υποστηρίζει. Το Σχολείο Εργασίας ανταποκρίνεται και υπηρετεί τις ανάγκες δημοκρατικών κοινωνιών.

Το «παλιό σχολείο», αυτό που κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής, ενδιαφέρεται κυρίως για την παροχή γνώσεων στο παιδί και όχι για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Με κύριο όργανο της διδασκαλίας τη γλώσσα ο δάσκαλος προσπαθεί να μεταδώσει στο παιδί ιδέες και γνώσεις. Σ' αυτό το σχολείο, ο ρόλος του μαθητή είναι παθητικός. Οφείλει να υποτάσσεται να μιμείται και να αποστηθίζει. Το σχολείο καταπνίγει τις αυτόβουλες δημιουργικές παραγωγικές δυνάμεις οι οποίες υπάρχουν στην παιδική φύση και δεν ανέχεται τις πρωτοβουλίες και τις ελεύθερες εκδηλώσεις των μαθητών. Το χαρακτηρίζει η λογοκοπία και η παθητικότητα.

Ένα σχολείο που μαθαίνει τους μαθητές να υποτάσσονται στο δεσποτισμό δε είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας κοινωνίας ελεύθερων πολιτών όπως είναι οι νέες κοινωνίες που διαμορφώνονται στην Ευρώπη υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος. Είναι σχολείο που βλέπει το άτομο και την κοινωνία ταυτοχρόνως και κατά συνέπεια είναι κοινωνική αναγκαιότητα η δημιουργία ενός νέου σχολείου.⁵²⁸

Την δημιουργία του Σχολείου Εργασίας επιβάλλει ο σύγχρονος τρόπος παραγωγής των προηγμένων κρατών, υποστηρίζει. Ο νέος τρόπος παραγωγής, έχει ως αποτέλεσμα τα έθνη στις αρχές του 20^{ου}, να στηρίζουν την ισχύ και την πρωτοκαθεδρία τους στην δύναμη που τους προσφέρει η βιομηχανία τους. Σε αυτό τον ανταγωνισμό, πιστεύει ο Εξαρχόπουλος, θα υπερισχύσει το έθνος εκείνο που θα επιτύχει την καλύτερη βιομηχανική παραγωγή. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να συμβάλει στην δημιουργία του εξειδικευμένου προσωπικού για τη στελέχωση των βιομηχανικών μονάδων και το Σχολείο Εργασίας που χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες κινητοποιούν το σύνολο των δυνατοτήτων των ατόμων και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην μάθηση μέσω χειροτεχνικών εργασιών, είναι το πλέον κατάλληλο για να υπηρετήσει το σκοπό αυτό.⁵²⁹

⁵²⁷ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923. ό.π., σ. ζ'.

⁵²⁸ Ν. Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Αθήνα, εκδ. οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, 1927, σ. 262-263.

⁵²⁹ Στο ίδιο, σ. 276.

Ταυτόχρονα το Σχολείο Εργασίας συμβάλλει καθοριστικά στην αποδοχή των τεχνικών επαγγελμάτων ως ισότιμων με τα υπόλοιπα από ένα κοινωνικό σώμα που συχνά υπερτιμά την πνευματική εργασία. Αφού οι σύγχρονες κοινωνίες στηρίζονται στη βιομηχανική παραγωγή, τα επαγγέλματα που σχετίζονται με αυτή δεν πρέπει να στερούνται κύρους. Για να ενισχύσει την άποψη αυτή ο Εξαρχόπουλος αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων που είχε καταθέσει στη Γαλλική Βουλή, ο Υπουργός Παιδείας Jules Ferry και αφορούσαν στην εισαγωγή των χειροτεχνικών μαθημάτων στα γαλλικά σχολεία. Στην εισηγητική του έκθεση ο υπουργός υποστηρίζει πως το Σχολείο Εργασίας, αναβαθμίζοντας το κύρος των τεχνικών επαγγελμάτων είναι δυνατόν να διασφαλίσει την κοινωνική ειρήνη.⁵³⁰

Η ιδέα ενός Σχολείου Εργασίας δεν προβάλλεται για πρώτη φορά υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος. Στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης την συναντά κανείς από την εποχή της αρχαιότητας ήδη. Παιδαγωγοί όπως οι Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Froebel, Herbart, υποστήριξαν ιδέες παρόμοιες με αυτές που αποτελούν σήμερα την ουσία του Σχολείου Εργασίας. Όμως στην αυγή του 20^{ου} αιώνα οι ιδέες αυτές υποβλήθηκαν σε αυστηρή επιστημονική έρευνα, η ορθότητα τους αποδείχθηκε κατά τρόπο θετικό και επιδιώχθηκε η συστηματική εφαρμογή τους στην σχολική πράξη.

Ωστόσο, η Παιδαγωγική κοινότητα επισημαίνει ο Εξαρχόπουλος δεν έχει συμφωνήσει ούτε για το ακριβές περιεχόμενο που δίνει στον όρο «Σχολείο Εργασίας», ούτε για το ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του. Δεν υπάρχει όρος στην παιδαγωγική γλώσσα των αρχών του 20^{ου} πιο πολυχρησιμοποιημένος αλλά και πιο ασαφής και συγκεχυμένος. Υπό τον τίτλο «Σχολείο Εργασίας», προβάλλονται παιδαγωγικές ιδέες και συστήματα τα οποία διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους. Υπέρ του Σχολείου Εργασίας τάσσονται παιδαγωγοί οι οποίοι ξεκινούν από τις πλέον διαφορετικές ιδεολογικές καταβολές και υποστηρίζουν συχνά διαμετρικά αντίθετες θέσεις για τα θέματα της αγωγής και του σκοπού τον οποίον πρέπει να υπηρετεί.⁵³¹

Λόγω της σύγχυσης που επικρατεί με το συγκεκριμένο όρο, ο Εξαρχόπουλος δηλώνει ότι θα αποφύγει να δώσει έναν ορισμό του Σχολείου Εργασίας αλλά θα επιχειρήσει να περιγράψει τις βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται και τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής που προτείνει.

Η κυριότερη διαφορά του από το λεγόμενο «παλιό σχολείο» αφορά κυρίως τον τρόπο που οργανώνεται η εργασία των μαθητών σε αυτό. Ένα νέο πνεύμα διαπνέει τη διδασκαλία αλλά και κάθε εργασία των μαθητών του και εφαρμόζονται νέες παιδαγωγικές μέθοδοι.

Το Σχολείο Εργασίας επιδιώκει να προσφέρει στους μαθητές του γνώσεις. Η επιδίωξη του αυτή δεν διαφέρει από την αντίστοιχη του «παλιού σχολείου». Η ουσιαστική διαφορά έγκειται στον τρόπο που επιδιώκει να προσφέρει αυτές τις γνώσεις στους μαθητές του. Στο Σχολείο Εργασίας η γνώση δεν προσφέρεται στα παιδιά υπό μορφή δόγματος από το δάσκαλο. Οφείλουν να την κατακτήσουν μόνο τους δουλεύοντας με όλες τις δυνάμεις τους και κινητοποιώντας το σύνολο των

⁵³⁰ Jules Ferry, : Στο ίδιο, σ. 275-276.

⁵³¹ Εξαρχόπουλος, , Γενική Διδακτική, ό.π., σ. 315-316.

αισθήσεων τους και όχι μόνο ορισμένες. Απαιτείται να ενεργοποιούνται τόσο σωματικά όσο και πνευματικά, τόσο παραγωγικά όσο και «εισδεκτικά»

Από τους διάφορους παιδαγωγούς προβάλλονται δύο θεμελιώδεις αρχές, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους και δεν γίνονται με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό αποδεκτές από όλους τους μελετητές περιέχονται όμως και οι δύο στην έννοια του Σχολείου Εργασίας.⁵³²

1) Στην προσπάθεια τους να αποκτήσουν γνώσεις, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν τα χέρια τους, πρέπει να συμμετέχει η αίσθηση της αφής και η «μυϊκή αίσθηση» στη μαθησιακή διαδικασία. (G. Kerschensteiner).

2) Τόσο η διδασκαλία όσο και το σύνολο της σχολικής ζωής πρέπει να στηρίζεται και να προάγει τις ελεύθερες πνευματικές ενέργειες των μαθητών. (H. Gaudig).

Η αναγκαιότητα των χειροτεχνικών εργασιών στο Σχολείο Εργασίας

Τα παιδιά αποκτούν γνώση του εξωτερικού κόσμου που τα περιβάλλει με τη βοήθεια των αισθήσεων τους. Με τη συνηθισμένη διδασκαλία αποκτούν «εποπτείαν κατ' αίσθησιν» των πραγμάτων, κυρίως με τη βοήθεια της ακοής και δευτερευόντως με αυτήν της όρασης. Οι σύγχρονες επιστημονικές έρευνες της Ψυχολογίας όμως, τονίζει ο Εξαρχόπουλος, αποδεικνύουν ότι ακριβείς και τέλειες παραστάσεις του εξωτερικού κόσμου δεν είναι δυνατόν να δημιουργήσει ο μαθητής παρά μόνο με την ταυτόχρονη συμβολή των κινήσεων και των απτικών αισθημάτων σε αυτά της ακοής και της όρασης.

Η διδασκαλία η οποία δεν καταφέρνει να συνδέσει τη γνώση των πραγμάτων με την κατασκευή τους και παραγνωρίζει την σημασία των κινήσεων στη δημιουργία και τη διατήρηση των παραστάσεων είναι ανεπαρκής. Διαχωρίζοντας τις γνώσεις από τις δεξιότητες αντίκειται στα πορίσματα των ψυχολογικών ερευνών και κατατάσσει τα μαθήματα σε κύρια που οδηγούν το μαθητή στην απόκτηση γνώσεων και δευτερεύοντα που συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων.

Η σύγχρονη αντίληψη για τις απαιτήσεις της διδακτικής πράξης αποδίδει γενική Παιδαγωγική ισχύ στο αξίωμα του Fröbel πως το παιδί πρέπει με τα χέρια του να κατασκευάζει τα πράγματα που διδάσκεται. Η απαίτηση της κατασκευής των διδασκόμενων πραγμάτων αποτελεί τη βάση μιας νέας αγωγής και οφείλει να είναι ανάλογη των προδιαθέσεων, των δυνάμεων και της ωριμότητας του παιδιού.⁵³³

Η χειρωνακτική εργασία στο Σχολείο Εργασίας έχει επίσης ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση της βούλησης του μαθητή. Αναλύοντας μια βουλευτική ενέργεια στα επί μέρους στοιχεία που τη συνθέτουν, διαπιστώνουμε ότι περιλαμβάνει: α) Παράσταση του σκοπού της μελλοντικής πράξης η οποία χρησιμεύει για να εισάγει το άτομο στην ενέργεια που προτίθεται να πραγματοποιήσει β) Σκέψεις και εσωτερικός διάλογος για το σκόπιμο ή όχι της εκτέλεσης της πράξης γ) Συναισθήματα από τα οποία επηρεάζεται ορισμένες φορές η διανοητική αυτή εργασία και τα οποία με τη σειρά τους ωθούν ή όχι το άτομο στην εκτέλεση της πράξης δ) Λήψη της απόφασης για εκτέλεση ή αποφυγή της πράξης ε) Εκτέλεση της όποιου απόφασης. Κατά συνέπεια η εκτέλεση μιας πράξης είναι αναπόσπαστο

⁵³² Εξαρχόπουλος, Εισαγωγή, 1927, ό.π., σ. 265.

⁵³³ Στο ίδιο, σ. 268-269.

στοιχείο της βούλησης και η διδασκαλία οφείλει να οδηγεί τα παιδιά όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων που θα τους επιτρέψουν μελλοντικά να δράσουν αλλά και στην ίδια την δράση.⁵³⁴

Σε αυτή την ανάλυση του Εξαρχόπουλου για τις βουλευτικές ενέργειες βρίσκουμε στοιχεία από την βολουνταριστική ψυχολογία του Wundt. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η σύγχρονη του ψυχολογία αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην διαμόρφωση της βούλησης συμβάλλει στη θεωρητική θεμελίωση του Σχολείου Εργασίας και υποσκάπτει τα θεμέλια στα οποία στηρίζεται η θεωρία των ερβαρτιανών για τη μέθοδο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι έχει αποδειχθεί πλέον ανεπαρκής η προσπάθεια να διαμορφώσει ο δάσκαλος τη βούληση του μαθητή του ,φροντίζοντας αποκλειστικά να εμπλουτίσει τον κύκλο των ιδεών του και οδηγώντας τον σε νοερές δράσεις. Η διαμόρφωση της βούλησης απαιτεί την εφαρμογή του αξιώματος της εργασίας στην διδασκαλία και την αγωγή γενικότερα.

Οι χειρωνακτικές εργασίες συμβάλλουν: α) Στην ανάπτυξη της βούλησης του μαθητή αλλά και στην συνολική πνευματική του ανάπτυξη γιατί υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις κινήσεις των χεριών και στην εξέλιξη των εγκεφαλικών κυττάρων και της όλης πνευματικής συγκρότησης. β) Στην ανάπτυξη ιδιαίτερα των ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων. Καλλιεργούν τη φαντασία, ενισχύουν την προσοχή, εξασκούν την παρατήρηση και οξύνουν την επινοητικότητα. γ) Είναι σύμφωνες με τη φύση και τις κλίσεις των παιδιών. Ο Εξαρχόπουλος, στο σημείο αυτό, μεταφέρει τις απόψεις του John Dewey τον οποίο χαρακτηρίζει ως ένα από τους ηγέτες της νέας κίνησης στην Αμερική για να υποστηρίξει ότι η ικανότητα του παιδιού για δράση προηγείται της ικανότητας του να σχηματίζει συνειδητές εντυπώσεις. Η εξέλιξη των μυών προηγείται της εξέλιξης των αισθήσεων και συγκεκριμένες καταστάσεις της συνείδησης του παιδιού έχουν την τάση να μετατρέπονται σε κίνηση. Το σχολείο οφείλει να διατηρεί και να κατευθύνει την έμφυτη αυτή τάση του παιδιού.⁵³⁵ δ) Αναπτύσσουν τις δημιουργικές δυνάμεις των παιδιών, τα βοηθούν να σχηματίσουν ακριβή αντίληψη μορφών και σχημάτων και ενισχύουν τις καλλιτεχνικές τους τάσεις. ε) Επιτρέπουν σε μαθητές μέτριους ή αδύναμους στα θεωρητικά μαθήματα να διακριθούν σε ένα διαφορετικό, περισσότερο πρακτικό τομέα της σχολικής ζωής.⁵³⁶

Η αξία των χειροτεχνικών εργασιών, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, έχει αποδειχθεί και κανείς δεν αμφισβητεί την αναγκαιότητα της εισαγωγής τους στα σχολεία. Υπάρχουν όμως εξαιρετικά διαφορετικές αντιλήψεις για τον σκοπό που καλούνται να υπηρετήσουν τα είδη των χειροτεχνικών εργασιών που πρέπει να διδάσκονται στα σχολεία, καθώς και για τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Από την ίδια την πράξη, από μια απλή καταγραφή των συστημάτων που εφαρμόζονται στα διάφορα «Σχολεία Εργασίας» που λειτουργούν στο εξωτερικό, διακρίνει κανείς δύο βασικές διαφορετικές αντιλήψεις για την διδασκαλία των χειροτεχνικών μαθημάτων.

⁵³⁴ Στο ίδιο, σ. 270-271.

⁵³⁵ Ο Εξαρχόπουλος αναφέρεται σε Φυσιολόγους και ερευνητές της εποχής του όπως οι Demoor, Baldwin, James Erichton Browne, για να υποστηρίξει ότι «...η ενέργεια της χειρός είναι οδός, άγουσα εις τον εγκέφαλον και αι χειροτεχνικάί εργασίαι αποτελούσι μέσον πνευματικής αγωγής» » Στο ίδιο, σ. 272-273.

⁵³⁶ Στο ίδιο, σ. 274.

Σύμφωνα με τους θιασώτες της πρώτης άποψης, οι χειροτεχνικές εργασίες πρέπει να αποτελούν ιδιαίτερο και ξεχωριστό μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, το οποίο θα διδάσκεται σε συγκεκριμένες ώρες και θα διαθέτει συγκεκριμένη ύλη. Η ύλη και η πορεία διδασκαλίας του μαθήματος θα καθορίζονται αποκλειστικά από τις τεχνικές δυσκολίες των συγκεκριμένων εργασιών. Ο Εξαρχόπουλος αναφέρει τους Barth, Gutze, Pabst, Denzer, Hilsdorf Kerscheneiner ως υποστηρικτές της άποψης αυτής και παρουσιάζει διεξοδικά τις απόψεις και το Σχολείο Εργασίας του τελευταίου.⁵³⁷

Υπάρχουν ωστόσο πολλοί παιδαγωγοί που αντιτάσσονται στην εισαγωγή ενός ιδιαίτερου και ξεχωριστού μαθήματος χειροτεχνικής εξάσκησης στα σχολεία. Εννοούν την εισαγωγή των χειροτεχνικών εργασιών στο σχολείο, ως διδακτική αρχή που πρέπει να διαπερνά και να εφαρμόζεται στο σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Ο σκοπός, η ύλη και η κατανομή των χειροτεχνικών εργασιών στα διάφορα μαθήματα, καθορίζονται από τις διδακτικές ανάγκες των μαθημάτων αυτών. Χειρωνακτικές δράσεις εντάσσονται στη διδασκαλία όλων των αντικειμένων του σχολικού προγράμματος και δεν απαιτείται από τους μαθητές ακρίβεια και τελειότητα στην κατασκευή.⁵³⁸

Ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζει την διαμάχη των δύο αυτών απόψεων στην εποχή του χωρίς ωστόσο να παίρνει θέση. Αν κρίνουμε από την δομή και την οργάνωση του Πειραματικού Σχολείου του Π.Α. το οποίο θα ιδρυθεί λίγο αργότερα, το 1929, και στο οποίο ο Εξαρχόπουλος θα εφαρμόσει τις παιδαγωγικές αρχές του, αντιμετώπισε την εισαγωγή των χειροτεχνικών εργασιών στο πρόγραμμά του σχολείου, ως διδακτική αρχή που έπρεπε να εφαρμόζεται στο σύνολο των μαθημάτων παράλληλα με τη θεωρητική διδασκαλία και όχι ως ξεχωριστό μάθημα.

Η ελεύθερη πνευματική ενέργεια των παιδιών στο Σχολείο Εργασίας.

Το κύριο γνώρισμα του Σχολείου Εργασίας, κατά τον Εξαρχόπουλο, δεν αφορά την πραγματοποίηση χειρωνακτικών εργασιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο σημαντικές και αν θεωρούνται οι δράσεις αυτές σε ένα σύγχρονο σχολείο.

Η ουσία του Σχολείου Εργασίας δεν συνίσταται στο είδος και στο περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται σε αυτό αλλά στο πνεύμα που διέπει το σύνολο της σχολικής εργασίας. Το Σχολείο Εργασίας στηρίζεται στην αυτενέργεια των μαθητών και την προωθεί. Ο μαθητής απολαμβάνει πλήρους ελευθερίας και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά την διάρκεια απόκτησης της γνώσης και την εκτέλεση των σχολικών ενεργειών.

Ο Εξαρχόπουλος μεταφέρει και εμφανίζεται να επικροτεί τις απόψεις του Hugo Gaudig, του κύριου εμπνευστή και εκπροσώπου του ρεύματος εκείνου το οποίο, στο πλαίσιο της κίνησης του Σχολείου Εργασίας, στράφηκε ενάντια στον πρακτικό προσανατολισμό που επιχείρησε να του προσδώσει ο Kerscheneiner προβάλλοντας, ως σκοπό του Σχολείου Εργασίας την ανάπτυξη της πνευματικής προσωπικότητας των μαθητών.⁵³⁹

⁵³⁷ Στο ίδιο, σ. 277-278.

⁵³⁸ Στο ίδιο, σ. 278.

⁵³⁹ Πρόκειται για δύο από τους πιο σημαντικούς θεμελιωτές του σχολείου εργασίας. Σύμφωνα με τον G. Kerscheneiner η εργασία ως μέθοδος διδασκαλίας οδηγεί το μαθητή στην αυτενέργεια, ενώ

Η αρχή της αυτενέργειας και η αρχή της χρήσης του χεριού κατά την εκτέλεση των σχολικών εργασιών δεν αποτελούν ,διαφορετικές αλλά ισάξιες ,θεμελιώδεις αρχές του Σχολείου Εργασίας. Η έμφαση στις χειροτεχνικές εργασίες αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του Σχολείου Εργασίας, όπως και η αυξημένη συμμετοχή τεχνικών εργασιών στο αναλυτικό του πρόγραμμα , ιδιαίτερα στα φυσιολογικά μαθήματα. Ωστόσο, μόνο η ιδέα της αυτενέργειας του μαθητή έχει τη δύναμη να πλάσει το Σχολείο Εργασίας . Αυτή αποτελεί το βασικό και θεμελιώδες αξίωμα στο οποίο το σχολείο αυτό στηρίζεται. Το Σχολείο Εργασίας μπορεί να εννοηθεί ως ένα κέντρο όπου ο μαθητής μαθαίνει με ευχαρίστηση μέσω των εμπειριών που αποκτά χάρη στις δικές του πρωτοβουλίες και στην ελεύθερη δράση του.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της Ψυχολογίας , όσο περισσότερο η γνώση είναι αποτέλεσμα αυθόρμητου ενδιαφέροντος του μαθητή και αποκτάται με τη βοήθεια της αυτοτελούς παρατήρησης και της ενεργητικής αναλυτικής εργασίας του, τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία της για το παιδί και τόσο περισσότερο διατηρείται στη μνήμη του.

Η εφαρμογή της αρχής της αυτενέργειας συμβάλλει στην διαμόρφωση και στην εξέλιξη των δεξιοτήτων και της βούλησης του μαθητή. Οι ιδιότητές του αυτές χρειάζονται για να αναπτυχθούν, τη συνεχή και συστηματική εξάσκηση που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ελεύθερης και αυθόρμητης δράσης του μαθητή και όχι κατά τη διάρκεια μιας εργασίας που από το δάσκαλο επιβάλλεται και μηχανικά εκτελείται.

Κατά συνέπεια υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος : « Τα ανωτέρω αρκούσι προς απόδειξιν του ότι δια μόνης της αυτενεργού εργασίας είναι δυνατή η πρόσκτησις γνώσεων πλουσίων, μονίμων και εις την διάθεσιν του ατόμου ευρισκομένων, ως και η εξέλιξις και ενίσχυσις των σωματικών οργάνων και των φυσιολογικών και ψυχικών λειτουργιών. Και μόνον ούτω κατορθούται η διάπλασις ανθρώπων δυναμένων εν τω βίω να βαίνωσιν ίδιας οδούς, να πραγματοποιιώσι σκοπούς της ίδιας αυτών εκλογής, να μετατρέπωσιν εις πράξεις τας προθέσεις αυτών. Δια τούτο δε δικαίως η αυτενέργεια αποτελεί, ως είπομεν, το κύριον γνώρισμα του νέου σχολείου, την κεντρική και θεμελιώδη αρχήν περί την οποίαν περιστρέφεται η εν αυτώ κίνησις»⁵⁴⁰

Ενώ όμως ο Εξαρχόπουλος συμφωνεί ξεκάθαρα για την σπουδαιότητα της αρχής της αυτενέργειας στην Παιδαγωγική διαφωνεί με ορισμένους από τους προτεινόμενους τρόπους εφαρμογής της στη σχολική τάξη. Για το θέμα αυτό υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις επισημαίνει.

Υπάρχουν απόψεις, οι οποίες υποστηρίζουν ότι το κύριο γνώρισμα του νέου σχολείου είναι πως στηρίζεται εξ' ολοκλήρου και αποκλειστικά στην αυτενέργεια του μαθητή. Το σύνολο των διδακτικών ενεργειών προέρχεται και καθορίζεται από τις επιλογές που οι μαθητές, ακολουθώντας τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, ελεύθερα πραγματοποιούν. Ο μαθητής θέτει το σκοπό της διδασκαλίας και ορίζει το θέμα που επιθυμεί να συζητηθεί στην τάξη. Μόνος του ετοιμάζει το σχέδιο της εργασίας, προσδιορίζει τα επί μέρους βήματα που θα ακολουθήσει και επινοεί τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει κατά την εκτέλεσή της. Τα προς συζήτηση θέματα

αντίθετα σύμφωνα με τον H. Gaudig η ανάπτυξη της αυτενέργειας του μαθητή θα τον οδηγήσει στην αυτόνομη εργασία.

⁵⁴⁰ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1927, ό.π., σ.291.

εκλέγονται από τους μαθητές και ελεύθερα ανακοινώνονται στην τάξη. Προέρχονται από τις εμπειρίες τις γνώσεις τα ενδιαφέροντα καθ' ενός από αυτούς και ακολουθεί ελεύθερος διάλογος επί του θέματος, όπου είναι δυνατόν να τεθεί η οποιαδήποτε ερώτηση και να αποφασιστεί η οποιαδήποτε δράση. Τέτοιος τρόπος εργασίας, κατά τον Εξαρχόπουλο, ουσιαστικά αποκλείει την όποια μεθοδική διδασκαλία η οποία θα αναπτύσσονταν βάση του οποιουδήποτε σχεδίου.⁵⁴¹ Χαρακτηρίζει την αυτενέργεια που εκδηλώνεται με τον συγκεκριμένο τρόπο ως άναρχη και αχαλίνωτη παρ' ότι δηλώνει πως σημαντικοί παιδαγωγοί όπως ο Hugo Gaudig και η Maria Montessori είναι υπέρμαχοί της.

Ο ίδιος ωστόσο διαφωνεί. «Τοιαύτην εφαρμογήν της Αυτενεργείας και τοιαύτην αναρχίαν εν τη διδακτική και λοιπή σχολική πράξει δεν δυνάμεθα να αποδεχθώμεν.»⁵⁴² Είναι υπέρμαχος μιας μεθοδικής διδασκαλίας η οποία πραγματοποιείται με βάση προδιαγεγραμμένο από τον δάσκαλο σχέδιο με συμμετοχή των μαθητών ώστε, υπό την καθοδήγησή του, να επιτύχει η διδασκαλία τους στόχους της στο συντομότερο χρονικό διάστημα.

Οι λόγοι που επιβάλλουν μια τέτοια διδασκαλία είναι σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο οι εξής⁵⁴³: α) Στις επιστήμες, είτε πρόκειται για θεωρητικές αναζητήσεις, είτε για πρακτικές εφαρμογές, οι μελετητές προχωρούν μεθοδικά βάσει σχεδίου. Κατά συνέπεια μια επιστημονική διδακτική διαδικασία δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους της χωρίς κανέναν σχεδιασμό. β) Οι παιδαγωγικοί σκοποί καθορίζονται και από κοινωνικές απαιτήσεις τις οποίες εξυπηρετούν. Το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές του γνώσεις μεθοδικά συστηματοποιημένες και να τους οδηγήσει στην απόκτηση των δεξιοτήτων εκείνων οι οποίες θα τους είναι απολύτως απαραίτητες για να πετύχουν ως μελλοντικοί πολίτες. Η επίτευξη των σκοπών αυτών δεν είναι δυνατόν να αφεθεί στην αυθόρμητη και απολύτως ελεύθερη επιλογή των μαθητών και να πραγματοποιηθεί χωρίς την εφαρμογή μιας μεθοδικής και συστηματικής διδακτικής πορείας. γ) Είναι εξαιρετικά δύσκολο να συμπέσουν οι επιθυμίες και οι κλίσεις όλων των μαθητών μιας τάξης ώστε να καθοριστεί ελεύθερα και χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου, ο διδακτικός στόχος κάθε διδακτικής ώρας. Ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης δυσκολίας θα έπρεπε ή να καταργηθεί το σύστημα της ομαδικής διδασκαλίας, του χωρισμού των μαθητών σε τάξεις, της συνεργασίας τους στο πλαίσιο της μαθητικής κοινότητας ή να λειτουργούν τα σχολεία σύμφωνα με το «σχέδιο Dalton».⁵⁴⁴ Σε αυτή την περίπτωση ωστόσο αποκλείεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και είναι αδύνατον να εφαρμοστεί στο Σχολείο Εργασίας ο θεσμός της εργατικής κοινότητας και της κοινωνικής αγωγής των παιδιών. δ) Η εφαρμογή μιας άνευ φραγμού αυτενέργειας στην σχολική τάξη δεν είναι σύμφωνη με τις ανάγκες της παιδικής φύσης. Το παιδί είναι φύση εξαρτημένη από τον ενήλικο για την επιβίωση και την

⁵⁴¹ Στο ίδιο, σ.295.

⁵⁴² Στο ίδιο, σ.297.

⁵⁴³ Στο ίδιο, σ. 297- 299.

⁵⁴⁴ Πρόκειται για μέθοδο εργασίας στη σχολική τάξη που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από την Η. Parkhurst στην πόλη Dalton και αντιμετώπιζε τις αίθουσες διδασκαλίας ως εργαστήρια και ως κύριο υλικό της διδακτικής διαδικασίας, μια σειρά από καρτέλες οι οποίες περιείχαν οδηγίες για τις διάφορες εργασίες που εκτελούσαν οι μαθητές. Η μάθηση σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, στηρίζεται στην αυτενέργεια του μαθητή, ο οποίος επιλέγει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του με τι θέμα θα ασχοληθεί και εργάζεται στο θέμα του με τη βοήθεια των οδηγιών της καρτέλας είτε ατομικά είτε αν το επιθυμεί και σε συνεργασία με τους συμμαθητές του. Ο δάσκαλος περιορίζεται στο να επιβλέπει την σχολική εργασία και να προσφέρει τη βοήθεια του αν του ζητηθεί.

εξέλιξή του, τόσο σωματικά όσο και πνευματικά. Δεν είναι σωστό να αντιμετωπίζεται ως άτομο απόλυτα ελεύθερο και αυτοτελές. Όσο αναγκαίο είναι για την πνευματική του ανάπτυξη να δημιουργήσει ελεύθερα, τόσο αναγκαίο είναι και να προσλάβει τις γνώσεις που το περιβάλλον του μπορεί να του παρέχει· όπως άλλωστε ισχύει και για τους ενήλικες.⁵⁴⁵ ε) Ο Εξαρχόπουλος μεταφέρει την άποψη του Meumann με την οποία εμφανίζεται να συμφωνεί, πως χρειάζεται να διερευνηθεί με τις σύγχρονες πειραματικές μεθόδους η ηλικία από την οποία άρχεται η ικανότητα του παιδιού για αυτενέργεια. Πρέπει να εξεταστεί επίσης και το ενδεχόμενο να είναι περισσότερο σύμφωνη με την φύση του παιδιού των μικρών κυρίως ηλικιών μια διδασκαλία που να στηρίζεται στην παροχή γνώσεων από μέρους του δασκάλου και όχι στην αυτόβουλη απόκτηση τους από τη μεριά το μαθητή.

Ο Εξαρχόπουλος καταλήγει στην πρότασή του πως η αρχή της αυτενέργειας πρέπει να εφαρμοστεί στα σχολεία και να αφορά όχι μόνο τη διδακτική πράξη αλλά το σύνολο της σχολικής ζωής, υπό την προϋπόθεση να ληφθούν υπόψη τα όρια που θέτουν οι κοινωνικές αναγκαιότητες και οι ιδιαιτερότητες της εξελισσόμενης παιδικής φύσης. Οι σκοποί και οι μέθοδοι της διδακτικής πράξης καθορίζονται από τους ενήλικες, οι οποίοι όμως είναι υποχρεωμένοι να προσαρμόζουν την διδασκαλία στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Η επιστήμη της Παιδαγωγικής εμπλούτισε τις γνώσεις για την παιδική φύση με τις παιδολογικές έρευνες που διεξήγαγε, για την αντίληψη του χώρου, του χρόνου, των μορφών, για τη μνήμη, για την εξέλιξη της σημασίας των λέξεων, για τις διάφορες μορφές της νόησης, για τη συλλογιστική ικανότητα στην παιδική ηλικία. Τα πορίσματα των ερευνών αυτών μας παρέχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουμε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε κάθε εξελικτική τους βαθμίδα. Στηριζόμενοι σε αυτές τις επιστημονικές δηλ. αντικειμενικές γνώσεις, οι παιδαγωγοί οφείλουν να συμβιβάσουν τις κοινωνικές απαιτήσεις με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, επιλέγοντας τα θέματα της διδασκείας ύλης ώστε να είναι σύμφωνα με τις κλίσεις των μαθητών και να τα παρουσιάζουν με τρόπο που να ωθεί τους μαθητές σε μια αυτοτελή παραγωγική και δημιουργική εργασία.⁵⁴⁶

Η Ενιαία διδασκαλία

Ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζει διεξοδικά τις βασικές θέσεις της ενιαίας διδασκαλίας, την οποία χαρακτηρίζει ως μια από τις μεγαλύτερες καινοτομίες στην εκπαίδευση του 20^{ου} αιώνα. Η καινοτομία αυτή αφορά κυρίως την εκλογή και την διάταξη της διδασκόμενης ύλης, υποστηρίζει και δευτερευόντως την μέθοδο διδασκαλίας.⁵⁴⁷

⁵⁴⁵ « Τοσαύτην ανάγκην έχομεν να υπάρχωσι παραλλήλως η εισδεκτική και η παραγωγική ενέργεια όση ανάγκην έχομεν της εισπνοής και της εκπνοής κατά την αναπνευστικήν λειτουργίαν». Foerster : Εξαρχόπουλος, *ό.π.*, σ.299.

⁵⁴⁶ Στο ίδιο, σ.301.

⁵⁴⁷ Μεταφέρει τον προβληματισμό ο οποίος αναπτύσσονταν στην εποχή του στις χώρες της Αμερικής και της Δυτικής Ευρώπης για τον τεχνητό καταμερισμό των γνώσεων σε μαθήματα που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους. Αναφέρεται στις απόψεις που υποστήριζαν ότι ο καταμερισμός αυτός αντιστρατεύεται το φυσικό τρόπο που έχει το παιδί να μαθαίνει καθώς και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Παρουσιάζει αναλυτικά την εργασία του Berthold Otto, στο ιδιωτικό του σχολείο στο Berlin-Lichterfelde. Ο Otto είναι ο εισηγητής της «αδέσμευτης επ' ευκαιρία διδασκαλίας», αναφέρει ο Εξαρχόπουλος, την οποία εισάγει σε όλες τις

Ο Εξαρχόπουλος θα εισάγει το σύστημα της ενιαίας διδασκαλίας στο Π.Σ.Π.Α. για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, δηλώνοντας ότι δεν αποδέχεται την πλήρη ελευθερία των μαθητών κατά την μαθησιακή διαδικασία, αλλά εφαρμόζει την ενιαία διδασκαλία με περιορισμούς τόσο στην εκλογή των συζητούμενων θεμάτων, όσο και στην εφαρμογή θεμελιωδών αρχών της Διδακτικής.⁵⁴⁸

Σύμφωνα με την άποψη του τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ενιαίας διδασκαλίας σε σχέση με την «παραδοσιακή» είναι:

α) Η εσωτερική ενότητα η οποία διακρίνει την ενιαία διδασκαλία, η ενασχόληση με τα φαινόμενα έτσι όπως εκδηλώνονται στην πραγματικότητα, δηλαδή ταυτόχρονα κατά τρόπο ενιαίο και αδιάσπαστο, έχει ως αποτέλεσμα να σχηματίζει ο μαθητής συνολική αντίληψη του κόσμου. Διαμορφώνει ένα κύκλο ιδεών εντός του οποίου παραστάσεις ιδέες και συναισθήματα αλληλοεπιδρούν αποτελώντας τμήματα ενός συνόλου. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον κόσμο στο σύνολό του με το σύνολο της συνείδησής του, και διαμορφώνει ενιαία προσωπικότητα.

β) Η ενιαία διδασκαλία επιτρέπει την μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία δασκάλου και μαθητών όσον αφορά την εκλογή και την επεξεργασία των θεμάτων και προσδίδει στην διδασκαλία φυσική μορφή καθώς μιμείται μια ελεύθερη συζήτηση, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, το ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και στις δυνατότητες των παιδιών.

γ) Η εφαρμογή της ενιαίας διδασκαλίας στις διάφορες χώρες απέδειξε, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, ότι ο μαθητής που έχει συνηθίσει να αυτενεργεί ως προς την απόκτηση της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον καθίσταται ικανός να συνεχίσει την «φυσική αυτού μάθησιν» και έξω από αυτό, χωρίς πλέον τη βοήθεια των διδασκόντων πλέον. Επιπροσθέτως οι μαθητές που ακολουθούν τη μέθοδο της ενιαίας διδασκαλίας συμμετέχουν και επικοινωνούν καλύτερα στην οικογενειακή ζωή.⁵⁴⁹

Προσπάθειες για αυτονόμηση και εδραίωση στον ακαδημαϊκό χώρο: Ο Οργανισμός του 1922 και η Παιδαγωγική

Στις 9 Ιουλίου του 1922, κι ενώ η προσοχή όλων είναι στραμμένη στο μικρασιατικό μέτωπο, ψηφίζεται με «συνοπτικές» διαδικασίες ο νέος Οργανισμός

τάξεις του σχολείου του, όπου το παιδί ελεύθερα αυτενεργώντας επιλέγει το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθεί και προχωρά στην επεξεργασία του με τον τρόπο που αυτό επιθυμεί. Η διδασκαλία συνίσταται σε συζητήσεις που μιμούνται την ελευθερία και τον αβίαστο τόνο των οικογενειακών συζητήσεων. Παρουσιάζει επίσης τον τρόπο εργασίας των παιδιών στο σχολείο της Μ. Montessori, τα οποία μπορούν επίσης να εκλέγουν ελεύθερα το είδος της εργασίας τους και να χρησιμοποιούν την ύλη της επιλογής τους όπως και για όσο χρόνο θέλουν. Τέλος αναφέρεται στον P. Petersen, ο οποίος αποκρούει την κατανομή των μαθητών σε τάξεις, κατά σχολικό έτος και καταργεί τη διδασκαλία σε μαθήματα και συγκεκριμένες ώρες ενώ εισάγει την εργασία των παιδιών σε ομάδες. . Ν. Εξαρχόπουλος, *Η ενιαία διδασκαλία εν θεωρία και εν εφαρμογή*, Αθήνα, 1953. σελ. 1 και Ν. Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, τ.2^{ος}, εκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1952. σ. 148-150.

⁵⁴⁸ Αναλυτικότερα αναφερόμαστε στις απόψεις του στο κεφάλαιο του Πειραματικού Σχολείου.

⁵⁴⁹ Ν. Εξαρχόπουλος, « Η ενιαία διδασκαλία εν τω Πειραματικώ σχολείω», : *Η λειτουργία του πειραματικού σχολείου 1929-30 και 1930-31*, Δημοσιεύματα του ΠΣΠΑ, τ.β', σ. 358-360.

του Πανεπιστημίου Αθηνών, που έφερε στη βουλή ο υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Πέτρου Πρωτοπαπαδάκη και καθηγητής του Αθήνησι Κωνσταντίνος Πολυγένης και γίνεται ο νόμος 2905.

Ο νέος Οργανισμός, θεσπίζει την διοικητική ένωση των δύο πανεπιστημίων τα οποία αποτελούν πλέον ένα Πανεπιστήμιο διοικούμενο από την ίδια Σύγκλητο, ενώ εισάγει το θεσμό του οικονομικού συμβουλίου το οποίο μαζί με τη Σύγκλητο διαχειρίζεται την περιουσία του Ιδρύματος.⁵⁵⁰ Επίσης νομοθετεί τις εισιτήριες εξετάσεις για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο από του έτους 1926-1927.⁵⁵¹

Ο νέος Οργανισμός ενισχύει την αυτονομία του Πανεπιστημίου απέναντι στην εκτελεστική εξουσία καθώς καταργεί και την τελευταία δυνατότητα που ο προηγούμενος οργανισμός έδινε στην πολιτεία να διορίζει έκτακτους ή τακτικούς καθηγητές και δίνει αυτή τη δυνατότητα στο σύλλογο των καθηγητών κάθε Σχολής.⁵⁵² Επίσης αφαιρεί την δυνατότητα να υπάρξουν δύο έδρες με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο όπως προέβλεπε ο προηγούμενος οργανισμός, ενώ περιορίζει ταυτόχρονα τις αρμοδιότητες των έκτακτων καθηγητών ενισχύοντας τη θέση των τακτικών καθηγητών κατόχων των εδρών.

Οι διατάξεις που ευνοούν τους τακτικούς καθηγητές, βοηθούν στην παγίωση του πλέγματος εξουσίας που είχε δημιουργηθεί στο πανεπιστήμιο με τον Οργανισμό του 1911⁵⁵³ και ίσως για αυτό η ψήφιση του νέου Οργανισμού αποτελεί άμεση προτεραιότητα του Πανεπιστημίου, που εντείνει τις προσπάθειες του για να πετύχει την όσο το δυνατόν ταχύτερη και άνευ συζητήσεως ψήφιση του Οργανισμού από τη Βουλή.⁵⁵⁴

Σε μία στιγμή αδυναμίας της εκτελεστικής εξουσίας, με τα διαδραματιζόμενα στο μικρασιατικό μέτωπο να κυριαρχούν στην πολιτική ζωή της χώρας και με έναν επιφανή πανεπιστημιακό στην ηγεσία του υπουργείου Παιδείας, το καθηγητικό σώμα πετυχαίνει την διεύρυνση της αυτονομίας του Πανεπιστημίου και την ενίσχυση της θέσης των τακτικών καθηγητών.⁵⁵⁵

Ο Ν. Εξαρχόπουλος - ο οποίος συμμετείχε στην επιτροπή για την προετοιμασία του νέου πανεπιστημιακού Οργανισμού - θα υποστηρίξει, ως κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής, ότι το νέο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ανώτατου ιδρύματος δεν αποτελεί απλώς μια κωδικοποίηση διατάξεων οι οποίες ήδη υπάρχουν και είναι σε ισχύ στο Αθήνησι, αλλά εισάγει νέους θεσμούς οι οποίοι συντελούν στην ανάπτυξη της επιστήμης.⁵⁵⁶ Σε ότι αφορά την επιστήμη της Παιδαγωγικής, αυτό είναι πέρα για πέρα αληθινό.

Ο ν. 2.905 ορίζει είκοσι δύο τακτικές και πέντε έκτακτες αυτοτελείς έδρες για τη Φιλοσοφική Σχολή. Μία από τις τακτικές έδρες είναι και αυτή της

⁵⁵⁰ Σιμενή, *Μεταρρύθμιση και αντίδραση*, ό.π., σ.255.

⁵⁵¹ Ν. 2905, «Περί Οργανισμού του Αθήνησι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου», άρθρ. 135& 1, 139 και 403&3. ΦΕΚ 127, τχ.Α', 27/7/1922.

⁵⁵² Παπαπάνος, *Χρονικό*, ό.π., σ.204.

⁵⁵³ Άννη Βρυχέα, Κώστας Γαβρόγλου, *Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης (1911-1981)*, εκδ. Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη, 1982, σ.28.

⁵⁵⁴ Σιμενή Περσεφόνη, ό.π., σ. 266.

⁵⁵⁵ Κώστα Γαβρόγλου, Βάγγελος Καραμανωλάκης, Χάιδω Μπάρκουλα, *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών*, ό.π., σ. 210.

⁵⁵⁶ «... δεν είναι απλή κωδικοποίησης του υπάρχοντος ο Οργανισμός, αλλά δι' αυτού εισάγονται νέα θεσμά και πράγματα εν γένει άτινα θα συντελέσωσι προς ανακαίνισιν της παρ' ημίν επιστήμης. Τούτο πρέπει να τονισθή εις την έκθεσιν, ότι δια του Οργανισμού εισερχόμεθα εις νέον επιστημονικόν βίον.» Πρακτικά Συγκλήτου 1921-1922, τ. 33, σ. 324.

Παιδαγωγικής. Επιστρέφοντας ξανά στη Σχολή ο Εξαρχόπουλος πετυχαίνει την μετονομασία της έδρας που το 1921, από έδρα «Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας» θα γίνει έδρα «Παιδαγωγικής», τίτλος που σηματοδοτεί την φιλοδοξία του κατόχου της για την ανάπτυξη ενός επιστημονικού κλάδου, αυτόνομου και ανεξάρτητου από τη Φιλοσοφία.⁵⁵⁷ Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας ο Εξαρχόπουλος⁵⁵⁸ πετυχαίνει την θεσμοθέτηση του παιδαγωγικού ενδεικτικού ως απαραίτητου προσόντος για τον διορισμό των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁵⁵⁹ και την ίδρυση του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου⁵⁶⁰ την οποία διεκδικούσε ήδη από το 1913.⁵⁶¹ Και οι δύο αυτοί θεσμοί αναβαθμίζουν την θέση της Παιδαγωγικής στο ακαδημαϊκό πλαίσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών.

⁵⁵⁷ Τριάντα έξι χρόνια αργότερα, το Μάρτιο του 1958, κατά την ψηφοφορία για την πλήρωση της κενής έδρας της Παιδαγωγικής, ο Κ. Βουρβέρης, καθηγητής της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας στο πανεπιστήμιο Αθηνών αναφερόμενος στη μετονομασία της έδρας θα υποστηρίξει : « Ως προς την προϊστορίαν τής υπό πλήρωσιν έδρας έχω να παρατηρήσω, ότι αυτή άλλοτε ωνομάζετο «έδρα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» ως τοιαύτην δε κατέλαβεν αυτήν ως τακτικός καθηγητής ο σεβαστός μας διδάσκαλος κ. Νικολ. Εξαρχόπουλος. Ευθύς όμως μετά, ταύτα, προτάσει του κ. Εξαρχοπούλου, θελήσαντος να εξάρη την αυτοτέλειαν, ανεξαρτησίαν και αυτάρκειαν της Παιδαγωγικής Επιστήμης, η έδρα αυτή, μετονομάσθη εις έδραν «Παιδαγωγικής». Κατά τον πρύτανιν λοιπόν της ελληνικής Παιδαγωγικής, ο καθηγητής της πρέπει να είναι «ρητώς» παιδαγωγικός ανήρ και ουχί οιονεί «πολυδύναμος» κατά τον υπό της Σχολής επικριθέντα νεήλυδα όρον της «Επιτροπής Παιδείας». ΠΣΦΣΠΑ, συνεδρία 10^{ης} Μαρτίου 1958, τ. 28^{ος}, σ. 392.

⁵⁵⁸ Ο Εξαρχόπουλος ήδη από το 1921 είχε συμμετέχει σε επιτροπή πανεπιστημιακών καθηγητών της οποίας προΐστατο ο νυν υπουργός Κωνσταντίνος Πολυγένης και την οποία είχε συγκροτήσει το Φεβρουάριο της ίδιας χρονιάς ο Υπουργός Παιδείας, Θεόδωρος Ζαΐμης με σκοπό να προετοιμάσει το σχέδιο νόμου ενός νέου οργανισμού. Όταν πληροφορήθηκε ότι ο πρώην συνάδελφός του στην επιτροπή εκλέχτηκε υπουργός αναφώνησε, αναφερόμενος στην θεσμοθέτηση του νέου οργανισμού κατά τρόπο σύμφωνο με τις επιδιώξεις του καθηγητικού σώματος: «Ευρέθη ο κατάλληλος ανήρ». Σιμενή, *ό.π.* σ.266.

⁵⁵⁹ « Τα πτυχία της Θεολογικής, της Φιλοσοφικής Σχολής και της Σχολής των Φυσικών και Μαθηματικών επιστημών παρέχουσι το δικαίωμα του διορισμού εν θέσει λειτουργού της μέσης εκπαιδεύσεως μόνον, εάν συνοδεύονται υπό επαγγελματικού παιδαγωγικού ενδεικτικού, χορηγούμενου κατά τας διατάξεις του εδ.3 του άρθρου 253 και της & 2 του άρθρου 255.» Ν. 2905, « Περί Οργανισμού του Αθήνησι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου», άρθρο 236, &2. ,ΦΕΚ 127, τχ. Α',27/ 7/ 1922.

⁵⁶⁰ «1.Τη Φιλοσοφική Σχολή προσαρτώνται τα ακόλουθα εργαστήρια: α) Το εργαστήριο της Πειραματικής Ψυχολογίας β) Το εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής, 2. Το εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής προσαρτάται εν των εν Αθήναις σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως, πρότυπον σχολείον ονομαζόμενον, και υπό την εποπτείαν του διευθυντού του εργαστηρίου διατελούν. Το προσαρτώμενον σχολείον, τα της λειτουργίας αυτού, ο αριθμός των μαθητών εκάστης τάξεως, τα του διορισμού και της απολύσεως του εν αυτώ υπηρετικού προσωπικού και η δικαιοδοσία του διευθυντού του εργαστηρίου επί του διδακτικού προσωπικού του σχολείου ορίζονται διά Β. διατάγματος, εκδιδόμενου μετά την πρότασιν της Φιλοσοφικής Σχολής, λαμβανομένην μετά γνώμην του διευθυντού του εργαστηρίου.» άρθρο 345 του Ν. 2905 «Περί Οργανισμού του Αθήνησι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 127, τχ. Α', 27/Ιουλίου/1922.

⁵⁶¹ Κατά την συζήτηση που διεξήχθη επί δύο μήνες στην Φιλοσοφική Σχολή και αφορούσε τις προτάσεις της για την μεταρρύθμιση του Οργανισμού του 1911, ο Εξαρχόπουλος θα ζητήσει: «Εν τω φιλοσοφικό φροντιστηρίω ιδρύεται και τμήμα παιδαγωγικών υπό την ειδικήν διεύθυνσιν των Καθηγητών της Παιδαγωγικής, εις ο διά τας επιστημονικάς ερεύννας αυτών και τας πρακτικάς ασκήσεις των φοιτητών προσαρτάται διά Β. Δ. εν των εν Αθήναις λειτουργούντων Ελληνικών σχολείων ή γυμνασίων.» ΠΣΦΣΠΑ., τ. 9^{ος}, συνεδρίαση 27^{ης} Ιανουαρίου 1914, σ. 297

Το εργαστήριο πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Το εργαστήριο της πειραματικής Παιδαγωγικής, ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1923, ταυτόχρονα με το εργαστήριο πειραματικής Ψυχολογίας.⁵⁶² Προσαρτήθηκε στην έδρα της Παιδαγωγικής της οποίας ο εκάστοτε καθηγητής αναλάμβανε και την διεύθυνση του. Πρώτος διευθυντής του διετέλεσε ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος ο οποίος και επιδίωξε την ίδρυσή του θεωρώντας ότι χωρίς την ανάπτυξη του πειραματικού τμήματος της η Παιδαγωγική δεν θα μπορούσε ποτέ να αυτονομηθεί και να εδραιωθεί στον ακαδημαϊκό χώρο ως ισότιμη επιστήμη με τις άλλες, αφού ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής της «νομιμοποίησης» αντλούσε από τα πορίσματα των πειραματικών της ερευνών. Τα πορίσματα αυτά χαρακτήριζε η αντικειμενικότητα, γνώρισμα κάθε επιστημονικής γνώσης, σε αντίθεση με τα δόγματα της παλιότερης Παιδαγωγικής που αποτελούσαν περίληψη αυθαίρετων εντυπώσεων και εμπειριών, γνώσεις κατακερματισμένες που δεν μπορούσαν να αποτελέσουν σύστημα, αφού δεν τις διέκρινε καμία εσωτερική αλληλουχία.⁵⁶³

Το μεγαλύτερο επίτευγμα της νέας Παιδαγωγικής ήταν, κατά τον Εξαρχόπουλο, ότι αναζητούσε πλέον απαντήσεις στα προβλήματα της αγωγής, μέσω πειραματικών ερευνών που αναφέρονταν στο υποκείμενο της αγωγής, στο παιδί. Η σωματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών όμως, παρατηρεί, ποικίλλει από άτομο σε άτομο και από φυλή σε φυλή. Τα πορίσματα των πειραματικών ερευνών που διεξήχθησαν σε ένα έθνος δεν ισχύουν απολύτως και για τα παιδιά των άλλων λαών. Κατά συνέπεια, η δημιουργία ενός παιδαγωγικού συστήματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες των ελληνοπαίδων και προορισμένου να υπηρετήσει τις ανάγκες του έθνους, έπρεπε να οικοδομηθεί πάνω στη γνώση των σωματικών και ψυχικών ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής φυλής. Η νέα Παιδαγωγική στην Ελλάδα έπρεπε να οικοδομηθεί πάνω στη βάση εκτεταμένων παιδολογικών ερευνών, που θα παρείχαν επιστημονική γνώση για την σωματική και την ψυχική κατάσταση των ελληνοπαίδων καθώς και για τις κυρίαρχες ιδιότητες τους. Η ίδρυση του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής εξυπηρετούσε το σκοπό της δημιουργίας «Ελληνικής Παιδαγωγικής».⁵⁶⁴ Επισημαίνοντας ότι η Ελλάδα συγκαταλέγεται στα ελάχιστα εκείνα κράτη τα οποία έχουν επιδείξει αδιαφορία για την παιδαγωγική έρευνα, ο Εξαρχόπουλος τονίζει ότι είναι καθήκον της Πολιτείας να λάβει μέτρα για τη βελτίωση της κατάστασης την οποία χαρακτηρίζει «θλιβερά». Το σημαντικότερο μέτρο που έπρεπε να ληφθεί, το οποίο και επανειλημμένα είχε ζητήσει από την Πολιτεία, ήταν η ίδρυση του εργαστηρίου πειραματικής Παιδαγωγικής το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στις 27 Ιουλίου 1922 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της κυβέρνησης ο νέος «Οργανισμός του Εθνικού και Καποδιστριακού

⁵⁶² Το εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας, και το εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής ιδρύονται με τον ίδιο νόμο (άρθρο 347 του Ν.2905). Στις διοικητικές επετηρίδες του έτους 1923-1924 αναφέρεται ότι το εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας έχει συσταθεί όπως και το εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής. Σε αντίθεση όμως με αυτό το τελευταίο, το εργαστήριο της Ψυχολογίας δεν θα ξεκινήσει τη λειτουργία του παρά το 1926. Έως τότε η λειτουργία του αναβαλλόταν λόγω έλλειψης κονδυλίων και κατάλληλου χώρου. Καζολέα-Ταβουλάρη Παναγιώτα, *Η ιστορία της Ψυχολογίας στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2002, σ.106.

⁵⁶³ Εξαρχόπουλος Ν, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π., σ. ζ' και σ.η'

⁵⁶⁴ Στο ίδιο, σ. ι', 135.

Πανεπιστημίου».⁵⁶⁵ Το άρθρο 345 του Ν.2905, ανέφερε ότι στη Φιλοσοφική Σχολή προσαρτώνται τα εργαστήρια α) της Πειραματικής Ψυχολογίας και β) της Πειραματικής Παιδαγωγικής. Στο εργαστήριο της Παιδαγωγικής προσαρτήθηκε, ένα από τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης που λειτουργούσαν στην Αθήνα, το οποίο θα λειτουργούσε υπό την εποπτεία του διευθυντή του εργαστηρίου. Διευθυντής του εργαστηρίου οριζόταν «αυτοδικαίως», ο καθηγητής της έδρας της Παιδαγωγικής. Ο νόμος όριζε ότι με Βασιλικό Διάταγμα το οποίο επρόκειτο να εκδοθεί μετά από πρόταση της Φιλοσοφικής Σχολής και εισήγηση του διευθυντή του εργαστηρίου, θα οριζόταν το προσαρτώμενο, στο εργαστήριο σχολείο, ο κανονισμός λειτουργίας του, ο αριθμός των μαθητών κάθε τάξης, τα όρια της δικαιοδοσίας του διευθυντή του εργαστηρίου στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου, καθώς και ό,τι αφορούσε στο διορισμό και την απόλυση του υπηρετικού προσωπικού. Σύμφωνα με το άρθρο 347 του Ν. 2905, ο αριθμός όσων ανήκαν στο βοηθητικό προσωπικό του εργαστηρίου, όπως και κάθε εργαστηρίου του Πανεπιστημίου, οριζόταν με Β.Δ. μετά από πρόταση της Συγκλήτου και εισήγηση της οικείας Σχολής. Το βοηθητικό προσωπικό, του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής, για το ακαδημαϊκό έτος 1923-1924, αποτελούσε ένας επιμελητής, ο Γεώργιος Σακελλαρίου⁵⁶⁶. Τον Μάρτιο του 1923 ο Εξαρχόπουλος στον πρόλογο του βιβλίου του «Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν» χαρακτηρίζει ως «ευοίωνον σημείον» την ίδρυση του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής και εκφράζει την ελπίδα πως εκτός από κέντρο παιδολογικών ερευνών το εργαστήριο θα αποτελέσει την αρχή για τη δημιουργία παρόμοιων ερευνητικών κέντρων στην επικράτεια τα οποία θα χρησιμεύσουν για την δημιουργία μιας νέας γενιάς εκπαιδευτικών, διαπαιδαγωγημένης στις μεθόδους έρευνας της νέας επιστημονικής Παιδαγωγικής.⁵⁶⁷ Όπως ιδιαίτερα τονίζει στις αρχές του 20^{ου} αιώνα το σημαντικότερο τμήμα της παιδαγωγικής κατάρτισης αφορά τη γνώση των νέων πειραματικών μεθόδων, ενώ η παροχή θεωρητικών γνώσεων και η πρακτική εξάσκηση στη διδασκαλία δεν θεωρούνται πλέον αρκετές για την παιδαγωγική επάρκεια των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Ο Εξαρχόπουλος ανέφερε ότι το εργαστήριο της πειραματικής Παιδαγωγικής εξυπηρετούσε σκοπούς θεωρητικούς και πρακτικούς. Οι θεωρητικοί αφορούσαν την καλλιέργεια και τη διάδοση της επιστημονικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα και την έρευνα των ελληνοπαίδων από σωματικής πνευματικής και ηθικής απόψεως,⁵⁶⁸

⁵⁶⁵ Ν. 2905, «Περί Οργανισμού του Αθήνησι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 127, τχ. Α', 27/7/1922.

⁵⁶⁶ Ο Γεώργιος Σακελλαρίου (Δίβριτσα Γορτυνίας 1888- Αθήνα 1964) σπούδασε Φιλολογία και Φιλοσοφία στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Γενεύης, Πρίνστον και Κολούμπια στις ΗΠΑ. Παρακολούθησε μαθήματα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ζαν- Ζακ Ρουσώ στη Γενεύη. Υπηρέτησε ως καθηγητής της Μ. Εκπαίδευσης από το 1906-1917. Υπήρξε ο πρώτος επιμελητής του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα έτη 1923-1927. Διετέλεσε καθηγητής της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία κατά το έτος 1925-1926. Από το 1927-1941 υπήρξε τακτικός καθηγητής της Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Από το 1941-1958 τακτικός καθηγητής της Συστηματικής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έργα του: *Κοινωνιολογία* (β' εκδ., Λευκωσία 1926), *Ψυχολογία του παιδός* (2τόμ., δ' εκδ. 1954) *Γενική Ψυχολογία* (2τομ. δ' εκδ. 1955) *Ψυχολογία του εφήβου* (β' εκδ. 1957)

⁵⁶⁷ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, σ. ι', ια'.

⁵⁶⁸ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Επιστημονικά έρευναι γινόμεναι εν τω εργαστηρίω πειραματικής Παιδαγωγικής του πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα πρώτα δέκα έτη από της ιδρύσεως αυτού 1923-1933*, σελ. 1.

ενώ οι πρακτικοί, την άσκηση φοιτητών και δημοδιδασκάλων στις επιστημονικές μεθόδους συστηματικής έρευνας και επεξεργασίας των παιδολογικών προβλημάτων. Συγκεκριμένα η έρευνα για την σωματική και ψυχική εξέλιξη του παιδιού, προσπαθούσε, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, να καθορίσει: α) τις περιόδους στις οποίες υποδιαιρείται η εξέλιξη του παιδιού και την πορεία που ακολουθεί σε κάθε περίοδο, β) τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε περιόδου και τις διαφορές τους, γ) τους νόμους που ορίζουν την πορεία της φυσικής εξέλιξης, δ) την πορεία που ακολουθεί η σωματική ανάπτυξη στο σύνολό της και στα επί μέρους όργανα, καθώς και η ανάπτυξη των φυσιολογικών λειτουργιών, ε) την υφιστάμενη σχέση μεταξύ σωματικής και ψυχικής εξέλιξης. Τη συνάφεια μεταξύ της ανάπτυξης των σωματικών οργάνων, των φυσιολογικών λειτουργιών και των ψυχικών δεξιοτήτων, στ) τον τρόπο εξέλιξης «ψυχικών δεξιοτήτων», όπως η κατ' αίσθηση αντίληψη, η παρατήρηση, ο συνειρμός, η φαντασία, η μνήμη, η διάνοηση, η γλώσσα, η προσοχή, το συναίσθημα, η βούληση κ.τ.λ. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα προσπαθούσε να προσδιορίσει το χρόνο έναρξης κάθε λειτουργίας, τον τρόπο ανάπτυξής της, την ένταση της σε κάθε έτος της παιδικής ηλικίας καθώς και την ηλικία όπου παρατηρείται ο μεγαλύτερος βαθμός έντασης της κάθε ψυχικής δεξιότητας. ζ) τις εξαρτήσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων ψυχικών δεξιοτήτων η) τον «κανονικό» παιδικό τύπο για κάθε ηλικία, θ) τις αποκλίσεις που είναι δυνατόν να παρατηρηθούν από τον «κανονικό τύπο». Ιδιαίτερα τις δύο θεμελιώδεις αποκλίσεις, «του υπέρ το κανονικόν» και το «υπό το κανονικόν» απόκλιση.⁵⁶⁹ Σύμφωνα με τις εκθέσεις που ο Εξαρχόπουλος υπέβαλε στην Ακαδημία Αθηνών, ως διευθυντής του εργαστηρίου, για τα δέκα και στη συνέχεια για τα δεκαπέντε χρόνια της λειτουργίας του,⁵⁷⁰ η επιστημονική εργασία που πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο περιλάμβανε: α) έρευνες σε παιδιά κάθε ηλικίας και των δύο φύλων, που προέρχονταν από διάφορες κοινωνικές τάξεις και από ποικίλα οικογενειακά περιβάλλοντα, β) διαμόρφωση κατάλληλων παιδολογικών μεθόδων για την πραγματοποίηση των ερευνών αυτών ή τροποποίηση και προσαρμογή των μεθόδων ξένων εργαστηρίων στα ελληνικά δεδομένα, γ) εκπόνηση μελετών με βάση τα πορίσματα των ερευνών του εργαστηρίου, δ) έκδοση βιβλίων κι οδηγιών για τον τρόπο πραγματοποίησης μιας παιδολογικής έρευνας. Ειδικότερα σε ότι αφορά στις παιδολογικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο αυτές αφορούσαν: α) τη σωματική εξέλιξη των ελληνοπαίδων, β) τη γενική και ατομική ψυχική εξέλιξη τους, γ) τις επιδράσεις διαφόρων τύπων οικογενειών στην εξέλιξη των παιδιών, δ) τη διάγνωση ικανοτήτων που συνδέονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών.

Σωματομετρικές έρευνες.

Ο Εξαρχόπουλος θεωρεί τη γνώση της σωματικής κατάστασης των παιδιών στα διάφορα στάδια της εξέλιξής τους ως ιδιαίτερα σημαντική για την επιστημονική θεμελίωση της Παιδαγωγικής. Η γνώση της φυσιολογικής σωματικής ανάπτυξης

⁵⁶⁹ Εξαρχόπουλος, *Σωματολογία*, ό.π., σ.12-14.

⁵⁷⁰ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Επιστημονικά έρευναι γινόμεναι εν τω εργαστηρίω πειραματικής Παιδαγωγικής του πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα πρώτα δέκα έτη από της ιδρύσεως αυτού 1923-1933*. (Εκθεση που κατατέθηκε στην Ακαδημία Αθηνών την 1/2/1934.) καθώς και *Επιστημονικά έρευναι γινόμεναι εν τω εργαστηρίω πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα 15 πρώτα έτη της λειτουργίας αυτού 1923-1938*.

του παιδιού και της εξελικτικής της πορείας, υποστηρίζει, επιτρέπει στον παιδαγωγό : α) Να εντοπίσει σωματικές ατέλειες και νοσήματα της παιδικής ηλικίας τα οποία με έγκαιρη διάγνωση είναι δυνατόν να προληφθούν ή να θεραπευτούν πλήρως. β) Να εξάγει συμπεράσματα για τη νοητική κατάσταση του μαθητή, η οποία συνδέεται και εξαρτάται στενότερα από την σωματική. γ) Να επιλέγει τους διδακτικούς στόχους και τα παιδαγωγικά μέσα που θα χρησιμοποιήσει λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες που οι μαθητές του λόγω της σωματικής τους κατάστασης διαθέτουν.^{571δ} δ) Να αντιμετωπίσει με επιστημονικό τρόπο, σημαντικά παιδαγωγικά ζητήματα ,από τα οποία εξαρτάται η επιτυχία της διδασκαλίας και της αγωγής γενικότερα, που συνδέονται με την σωματική του εξέλιξη και τις δυνατότητες που διακρίνουν το παιδί σε κάθε στάδιο της. Ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση του σχολικού συστήματος όπως είναι ο χρόνος έναρξης της σχολικής φοίτησης αν πρέπει να είναι ταυτόσημος για όλα τα παιδιά ή να διαφοροποιείται ανάλογα με την ψυχοσωματική ανάπτυξη τους⁵⁷², ο χρόνος παραμονής του παιδιού σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, η ηλικία κατά την οποία είναι δυνατή η μετάβαση στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση της σχολικής εργασίας όπως το είδος και η ποσότητα της εργασίας που συνάδει με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών σε κάθε ηλικία, η διάρκεια της σχολικής ώρας , ο απαιτούμενος χρόνος ανάπαυσης σε κάθε ηλικία , ο ορθός τρόπος γραφής και ανάγνωσης, η επιλογή των κατάλληλων θρανίων και γενικότερα των διδακτικών οργάνων ώστε να ευνοείται η σωματική ανάπτυξη των παιδιών.⁵⁷³ Τέλος η έρευνα της σωματικής ανάπτυξης των παιδιών, επισημαίνει ο Εξαρχόπουλος, αναδεικνύει τις κοινωνικές παραμέτρους με τις οποίες συνδέεται η ανάπτυξη αυτή. Αποδεικνύεται ότι οι ελληνόπαιδες δεν αναπτύσσονται κατά τρόπο ομοιόμορφο σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, αλλά ότι τα παιδιά των τάξεων εκείνων που στερούνται σωστής διατροφής λόγω οικονομικής αδυναμίας των γονέων τους, παρουσιάζουν μικρότερο ρυθμό σωματικής ανάπτυξης σε σχέση με τα παιδιά των ευπορότερων τάξεων. Η σωματική καθυστέρηση η οποία παρατηρείται στα παιδιά ολόκληρων τάξεων, έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, διανοητική υστέρηση και σε ορισμένες περιπτώσεις «ηθικό εκφυλισμό». Η σωματομετρική έρευνα κατά συνέπεια, αναδεικνύει ένα κοινωνικό πρόβλημα του οποίου η αναζήτηση των αιτιών δεν είναι ζήτημα καθαρά παιδαγωγικό, αλλά και ανθρωπολογικό, κοινωνιολογικό, πολιτικό και του οποίου η επίλυση σχετίζεται με την ευρύτερη κοινωνική πρόοδο.⁵⁷⁴

Οι έρευνες που ο Εξαρχόπουλος πραγματοποίησε σχετικά με τη σωματική εξέλιξη των ελληνοπαίδων αφορούσαν μετρήσεις: α) του μήκους του σώματος και ορισμένων μελών του, β) του βάρους του σώματος, γ) του θώρακα (προσθοπίσθιας και εγκάρσιας θωρακικής διαμέτρου, αποστάσεως ακρωμίου, θωρακικής περιμέτρου φυσικής, εν εισπνοή και εν εκπνοή, ζωτικής χωρητικότητας), δ) της οξύτητας των αισθητηρίων (οφθαλμών, ώτων), ε) των διαστάσεων της κεφαλής (προσθοπίσθιας και εγκάρσιας κεφαλικής διαμέτρου, κρανίου και όγκου εγκεφάλου), στ) της μυϊκής ισχύος και αντοχής (π.χ. δεξιάς και αριστεράς χειρός), ζ) φυσιολογικών λειτουργιών (καρδιακοί παλμοί, συχνότητα σφυγμών, αναπνοών

⁵⁷¹ Εξαρχόπουλος, *Σωματολογία, ό.π.*, σ.49.

⁵⁷² Στο ίδιο, σ.176.

⁵⁷³ Στο ίδιο, σ. 177-179.

⁵⁷⁴ Στο ίδιο, σ.50.

κ.τ.λ.)⁵⁷⁵ Κατά τη διάρκεια της δεκαπενταετίας 1923-1938 οι σωματικές μετρήσεις ανήλθαν σε 94.394 και πραγματοποιήθηκαν σε 8.706 παιδιά και των δύο φύλων που ηλικιακά κυμαίνονταν από τη γέννηση έως την ηλικία των 22 ετών. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν τόσο στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής όσο και σε επιλεγμένα σχολεία διαφόρων κατηγοριών. Ένας από τους σημαντικότερους στόχους των πολυπληθών αυτών μετρήσεων ήταν η διακηρυγμένη προσπάθεια κατασκευής προτύπων πινάκων μέσων όρων (γνώμονες) οι οποίοι παρουσίαζαν τα «κανονικά μεγέθη» των διαφόρων επί μέρους σωματικών διαστάσεων. Έτσι με βάση τις μετρήσεις αυτές ο Εξαρχόπουλος και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν πρότυπους πίνακες και καμπύλες που παρίσταναν με γραφικό τρόπο την «κανονική» πορεία της σωματικής ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία. Σημειώνει ότι οι μέσοι όροι δεν είναι δυνατόν να έχουν γενικό κύρος αφού επηρεάζονται από πληθώρα παραγόντων οι οποίοι δεν είναι εύκολο να υπολογιστούν στο σύνολό τους. Ωστόσο, τονίζει ότι οι διαφορές στην σωματική εξέλιξη των λευκών λαών σε Ευρώπη και Αμερική δεν είναι σημαντικές. Οι πίνακες, ιδίως αυτοί που στηρίζονται σε μεγάλο αριθμό μετρήσεων δείχνουν τον ρυθμό της σωματικής ανάπτυξης των παιδιών στον τόπο και τον λαό όπου αυτές πραγματοποιήθηκαν και αποτελούν ασφαλή μέτρα σύγκρισης με τη βοήθεια των οποίων οι Έλληνες δάσκαλοι μπορούν να παρακολουθήσουν την σωματική εξέλιξη και υγεία των μαθητών τους.

Ψυχολογικές έρευνες

Οι ψυχολογικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής είχαν ως σκοπό τη μελέτη της ψυχικής εξέλιξης του παιδιού και την εξαγωγή συμπερασμάτων χρήσιμων στον σχεδιασμό της αγωγής και ειδικότερα της διδακτικής πράξης.⁵⁷⁶

Η έρευνα της ψυχικής εξέλιξης και των ψυχικών φαινομένων του ανθρώπου παρουσιάζει, τονίζει ο Εξαρχόπουλος πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες από την έρευνα της σωματικής του εξέλιξης. Την ψυχική εξέλιξη πρέπει να την αντιληφθούμε, υποστηρίζει, ως το σύνολο πολλών επί μέρους μεταβολών. Βασικά γνωρίσματα της είναι η διαδοχική εμφάνιση των διαφόρων ψυχικών δεξιοτήτων, η βαθμιαία αύξηση της έντασης της κάθε δεξιότητας σε σχέση με την ηλικιακή αύξηση του παιδιού, ο ρυθμός με τον οποίον προχωρά η πορεία της ανάπτυξης του ανθρώπου, η οποία συντελείται με ρυθμικές διακυμάνσεις, και δεν είναι ευθύγραμμη. Υπάρχουν περίοδοι όπου η ανάπτυξη επιταχύνεται, περίοδοι όπου επιβραδύνεται και περίοδοι όπου παρατηρείται στασιμότητα στην ανάπτυξη του ατόμου. Το γνώρισμα αυτό αφορά τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική του εξέλιξη. Τέλος, το άτομο θεωρείται ως ψυχικά εξελισσόμενο όταν η λειτουργία των ψυχικών δεξιοτήτων καθίσταται σε αυτό όλο και περισσότερο συνειδητή και καθοδηγείται από την συνείδησή του.⁵⁷⁷

Στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής πραγματοποιήθηκαν έρευνες που αφορούσαν την εξέλιξη διαφόρων ψυχικών δεξιοτήτων και επιδόσεων. Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο οι έρευνες για την ψυχική εξέλιξη των

⁵⁷⁵ Στο ίδιο, σ. 53-54

⁵⁷⁶ Εξαρχόπουλος Ν. «Η έννοια της νοημοσύνης», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 6ος, 1931, συνεδρία της 12 Φεβρουαρίου, σ.1.

⁵⁷⁷ Ν. Εξαρχόπουλου, *Σωματολογία*, ό.π.,σ. 30-35.

ελληνοπαίδων στράφηκαν κυρίως στη μελέτη των νοητικών δεξιοτήτων κατά τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του εργαστηρίου (κυρίως από το 1924-1928)⁵⁷⁸ και μόνο στα τελευταία χρόνια της πανεπιστημιακής του σταδιοδρομίας άρχισε να εξετάζει και τον «συναισθηματικόν βίον».⁵⁷⁹

Έρευνες για τη νοητική εξέλιξη

Ο Εξαρχόπουλος ορίζει τη νοημοσύνη ως την γενική ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη διάνοια του για να επιτύχει ένα σκοπό δρώντας, με τον κατάλληλο κάθε φορά τρόπο, ώστε να βρίσκει τις ορθές λύσεις στην επιστήμη, στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή του.⁵⁸⁰ Η νοημοσύνη είναι «κατάσταση» γενική η οποία εμφανίζεται και υπεισέρχεται σε όλες τις νοητικές λειτουργίες του ατόμου, χωρίς ωστόσο να αποτελεί τη συνισταμένη τους. Αν και επιδρά στο σύνολο των νοητικών δεξιοτήτων η νοημοσύνη συνδέεται στενότερα με τις ανώτερες νοητικές δεξιότητες τις οποίες χρησιμοποιεί το άτομο για να επιτύχει τους σκοπούς που θέτει. Από την ποιότητα και την έντασή των ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων εξαρτάται ο βαθμός της νοημοσύνης του ατόμου.⁵⁸¹

Για να μπορέσει να προχωρήσει σε έρευνες σχετικά με τη νοημοσύνη των ελληνοπαίδων, επισημαίνει ότι ήταν αναγκαίο να βρει και να εφαρμόσει την κατάλληλη μέθοδο έρευνας. Χρησιμοποίησε τη κλίμακα Binet-Simon-Terman, η οποία εφαρμοζόταν στις περισσότερες χώρες του κόσμου για τη μέτρηση της νοημοσύνης αφού προηγουμένως προσάρμοσε το περιεχόμενό της στα ελληνικά δεδομένα. Τονίζει ότι δεν αρκέστηκε σε αυτό αλλά διόρθωσε όσες κατά τη γνώμη του ατέλειες τη διέκριναν. Για να σταθμίσει τα νέα tests που πρότεινε να εισαχθούν στην κλίμακα, πραγματοποίησε ομαδικές μετρήσεις σε φοιτητές του Πανεπιστημίου και μαθητών διαφόρων σχολείων.⁵⁸² Με αυτή την «ελληνικήν μορφήν» της κλίμακας πραγματοποίησε μετρήσεις σε 680 παιδιά και εφήβους 4-18 ετών και των δύο φύλων, διαφόρων κοινωνικών τάξεων.⁵⁸³

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του πειραματικού εργαστηρίου αφορούσαν: α) Την νοητική κατάσταση των ελληνοπαίδων και την κατανομή τους στους διάφορους βαθμούς της νοημοσύνης. β) Συγκριτικές έρευνες για τη διάγνωση των νοητικών διαφορών παιδιών που ανήκαν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις γ) Συγκριτικές έρευνες για τις διαφορές στη νοημοσύνη μεταξύ των παιδιών διαφορετικού φύλου δ) Συγκριτικές έρευνες για τη νοημοσύνη μεταξύ ελληνοπαίδων και παιδιών ξένων χωρών ε) Έρευνες συνάφειας για τη σχέση μεταξύ του βαθμού νοημοσύνης του μαθητή και της

⁵⁷⁸ Εξαρχόπουλος Ν. «Η έννοια της νοημοσύνης», *ό.π.*, σ.1

⁵⁷⁹ « Εν αρχή αι έρευναι ημών εστράφησαν προς την νοητικήν εξέλιξιν του ελληνοπαίδος, επ' εσχάτων δε ηρχίσαμεν εξετάζοντες και τον συναισθηματικόν βίον, τας ιδιορρυθμίας του χαρακτήρος και την καθόλου ψυχικήν κατάστασιν.» Εξαρχόπουλος Ν. , *Επιστημονικαί έρευναι εν τω εργαστηρίω πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα 15 πρώτα έτη της λειτουργίας αυτού. 1923-1938*, Αθήνα, 1938, σ. 5.

⁵⁸⁰ Ν. Εξαρχόπουλος , *Η έννοια της νοημοσύνης*, *ό.π.*, σ.16.

⁵⁸¹ Ως ανώτερες νοητικές δεξιότητες ο Εξαρχόπουλος ορίζει την συνδυαστική, αφαιρετική, κριτική, συλλογιστική ικανότητα, την παρατηρητικότητα και την προσοχή. Ν.Εξαρχόπουλος, *Η επίδρασις της ασκήσεως επί τας διαφόρους νοητικάς δεξιότητας*, ανάπτυπον από τα Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, συνεδρία της 17^{ης} Νοεμβρίου 1938, σ.656.

⁵⁸² Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1934, *ό.π.*, σ.185.

⁵⁸³ Εξαρχόπουλος, *Η έννοια της νοημοσύνης*, *ό.π.* σ.3

επίδοσής του στα μαθήματα στ) Έρευνες συνάφειας για τη σχέση που υφίσταται μεταξύ της κρίσης που έχει σχηματίσει ο δάσκαλος για τη νοημοσύνη των μαθητών του και του βαθμού νοημοσύνης τους έτσι όπως αυτός προκύπτει από τις μετρήσεις στο εργαστήριο ζ) Έρευνες που αναφέρονται στο «ασκητό» της νοημοσύνης και ορισμένων επί μέρους νοητικών δεξιοτήτων, καθώς και στους τρόπους που αυτές είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν η) Έρευνες για να προσδιοριστούν οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος στη νοητική εξέλιξη των παιδιών θ) Έρευνες που αφορούν την διανοητική ωριμότητα που είναι απαραίτητη για να φοιτήσει το παιδί για πρώτη φορά στο σχολείο και τον τρόπο που αυτή μπορεί να διαγνωστεί.

Ορισμένα από τα συμπεράσματα τα οποία ο Εξαρχόπουλος έχει εξαγάγει από τις έρευνές του για τη νοημοσύνη και αφορούν στις παιδαγωγικές πρακτικές είναι και τα παρακάτω:

1) Η νοημοσύνη είναι η μόνη, από όλες τις ψυχικές δεξιότητες η οποία δεν μεταβάλλεται ιδιαίτερα από εξωτερικές επιδράσεις και εξαρτάται κυρίως από την κληρονομικότητα. Ωστόσο οι διάφορες ψυχικές δεξιότητες είναι δυνατόν με την επίδραση συστηματικών ασκήσεων να εξελιχθούν σε ανώτερες βαθμίδες ανάπτυξης.⁵⁸⁴ Ο Εξαρχόπουλος, κάνει ιδιαίτερη αναφορά στις έρευνες που πραγματοποίησε ο Binet για να διαπιστώσει αν είναι δυνατή η ανύψωση του βαθμού της νοημοσύνης με την επίδραση της αγωγής. Ο Binet υπέβαλε σε μέτρηση με την κλίμακά του, παιδιά με νοητική υστέρηση και βρήκε ότι η νοημοσύνη τους υπολείπονταν της ηλικίας τους κατά τρία έτη. Στη συνέχεια εφάρμοσε στα παιδιά πρόγραμμα ειδικών ασκήσεων για ένα έτος στο τέλος του οποίου πραγματοποίησε εκ νέου μέτρηση της νοημοσύνης τους και βρήκε πως αυτή υπολείπονταν από τον μέσο όρο της ηλικίας τους κατά δύο έτη. Οι ασκήσεις που πραγματοποίησε ο Binet έχουν γενικότερη Παιδαγωγική αξία όχι μόνο για διανοητικώς υστερούντα παιδιά αλλά και για παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος. Αποδεικνύουν ότι είναι δυνατή η ανύψωση της νοημοσύνης μέσω της αγωγής και υποδεικνύουν την ορθή μέθοδο διδασκαλίας και για τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, ότι δηλαδή το παιδί αποκτά γνώσεις ευκολότερα μονιμότερα και ασφαλέστερα μέσω της αυτόβουλης δράσης του⁵⁸⁵.

2) Είναι εσφαλμένη η συνήθεια των δασκάλων να κατανέμουν τους μαθητές του σχολείου ή της τάξης τους σε δύο κατηγορίες στους «καλούς» μαθητές τους οποίους χαρακτηρίζουν ως ευφυείς και στους «κακούς» τους οποίους θεωρούν ως «αφυείς». Η νοημοσύνη τονίζει, δεν πρέπει να ταυτίζεται με την ικανότητα του ατόμου για μάθηση. Αναμφίβολα η ευφυΐα είναι σημαντικός παράγοντας που βοηθά το μαθητή να προσλαμβάνει με ευκολία τις προσφερόμενες γνώσεις. Ωστόσο η επίδοση του μαθητή είναι αποτέλεσμα της επίδρασης και άλλων παραγόντων, όπως είναι η σωματική του υγεία, η ομαλή λειτουργία της όρασης και της ακοής του, η ισχύς της μνήμης, η ένταση και η διάρκεια της προσοχής, η επιμέλεια και η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής, η αυτοκυριαρχία, ο εγωισμός, το ενδιαφέρον του μαθητή για κάποιο μαθησιακό αντικείμενο, οι ευνοϊκές ή όχι συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών κ.α.⁵⁸⁶ Σύμφωνα με τις μετρήσεις του βαθμού νοημοσύνης που πραγματοποιήθηκαν στο

⁵⁸⁴ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1934, ό.π., σ 311.

⁵⁸⁵ Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφορά*, ό.π.,σ.281.

⁵⁸⁶ Ν. Εξαρχόπουλος, *Η Ψυχογραφία εν τω σχολείω και το δελτίον ατομικότητος*, εκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1928, σ.2.

εργαστήριο η φυσική κατανομή των παιδιών παρουσιάζει την εξής εικόνα: Σχηματίζονται τρεις ομάδες. Η μεσαία στην οποία ανήκει το 50% του συνόλου των μαθητών και περιλαμβάνει άτομα «μέσης νοητικής κατάστασης» και εκατέρωθεν αυτής, η κατώτατη «η των υπολειπομένων» που περιλαμβάνει το 25% του συνόλου και η ανώτατη «η των υπερεχόντων» στην οποία ανήκει το τελευταίο 25%. Ως κανονικής νοημοσύνης, όμως δεν πρέπει να θεωρούνται μόνο οι μαθητές της μεσαίας ομάδας, το 50%, γιατί υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί βαθμοί νοημοσύνης οι οποίοι παρά τις μεταξύ τους διαφορές βρίσκονται εντός των κανονικών ορίων. Κατά συνέπεια, καταλήγει ο Εξαρχόπουλος ο αριθμός των μαθητών οι οποίοι έχουν δείκτη νοημοσύνης πέραν των φυσιολογικών ορίων, «οι ηλίθιοι» και «οι μεγαλοφυείς» είναι ελάχιστος μόλις το 3% των περιπτώσεων και κατά συνέπεια δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα η ταύτιση της επίδοσης του μαθητή με το δείκτη νοημοσύνης του.⁵⁸⁷

3) Ο Εξαρχόπουλος πραγματοποίησε έρευνες για να προσδιορίσει διαφορές στο βαθμό νοημοσύνης μεταξύ παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Σημειώνει ότι τα συμπεράσματά του δεν συμφωνούν με αυτά των ξένων ερευνητών οι οποίοι σε ανάλογες έρευνες και χρησιμοποιώντας διάφορες ερευνητικές μεθόδους και κλίμακες είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπήρχε «κολοσσιαία υστέρησης των απόρων εν συγκρίσει προς τους ευπόρους».⁵⁸⁸ Τα παιδιά των εύπορων και μορφωμένων οικογενειών εξελίσσονταν νοητικά με ταχύτερους ρυθμούς από τα παιδιά των φτωχότερων τάξεων και ιδιαίτερα από αυτά της εργατικής τάξης τα οποία υπολείπονταν αισθητά ως προς το βαθμό της νοημοσύνης.

Στην Ελλάδα, οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν σημαντική, ως προς το βαθμό ανάπτυξης της νοημοσύνης, διαφορά μεταξύ απόρων και ευπόρων παιδιών. Οι άποροι Ελληνόπαιδες διέθεταν σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο κανονική, κατά μέσον όρο, νοημοσύνη και υπερείχαν, ως προς το βαθμό νοημοσύνης, από τα άπορα παιδιά των άλλων λαών. Αναζητώντας τα αίτια της διαφοράς αυτής ο Εξαρχόπουλος αναφέρει ως πιθανά α) Φυλετικές κληρονομικές ιδιαιτερότητες β) Την απουσία παιδιών της εργατικής τάξης από τις δικές του μετρήσεις, αφού η Αθήνα όπως σημειώνει δεν αποτελούσε μεγάλο βιομηχανικό κέντρο. Έτσι τα παιδιά που χαρακτήρισε ως «άπορα», ανήκαν σε οικογένειες μικρεμπόρων υπαλλήλων κ.τ.λ. γ) Τις διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης των λαϊκών τάξεων στην Ελλάδα τις οποίες δεν χαρακτηρίζει η «υφισταμένη αθλιότητα του βίου» άλλων χωρών. Επιπλέον, χάρη στις κλιματολογικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα οι επιπτώσεις στην υγεία των παιδιών λόγω της οικονομικής ανέχειας των γονέων, επισημαίνει, δεν είναι τόσο μεγάλες όσο στις χώρες του εξωτερικού.⁵⁸⁹

Σε γενικές γραμμές ωστόσο λαμβάνοντας υπόψη τις δικές του μετρήσεις καθώς και όσες πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό καταλήγει σε τέσσερα συμπεράσματα: α) Η νοημοσύνη εξελίσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς σε παιδιά διαφορετικών κοινωνικών τάξεων β) Τα παιδιά των ευπορότερων και πιο μορφωμένων οικογενειών παρουσιάζουν ταχύτερη εξέλιξη ως προς τη νοημοσύνη από τα παιδιά που ανήκουν στους «απόρους» και ιδιαίτερα στην εργατική τάξη γ)

⁵⁸⁷ Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί, ό.π.*, σ.256.

⁵⁸⁸ Στο ίδιο, σ. 262.

⁵⁸⁹ Στο ίδιο, σ. 265-266.

Όσο περισσότερο στερείται πόρων το περιβάλλον του παιδιού, τόσο βραδύτερη είναι η νοητική του εξέλιξη δ) Τα παραπάνω συμπεράσματα αφορούν μέσους όρους και ομάδες ατόμων, ενώ όταν πρόκειται για μεμονωμένα άτομα παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις από τα δεδομένα των μέσων όρων.

Προσπαθώντας να ερμηνεύσει τα παραπάνω συμπεράσματα ο Εξαρχόπουλος αποδέχεται την άποψη πως οι διαφορές που καταγράφονται έχουν τη ρίζα τους σε κοινωνικά κυρίως⁵⁹⁰ αίτια που αφορούν ιδιαίτερα στην οικογένεια και στο σχολείο.

Τα παιδιά των ανώτερων τάξεων απολαμβάνουν καλύτερους όρους σίτισης και γενικότερα διαβίωσης με αποτέλεσμα η σωματική τους ανάπτυξη να είναι περισσότερο ολοκληρωμένη και η υγεία τους καλύτερη από τα παιδιά τα οποία αναπτύσσονται «εν μέσω στερήσεων». Είναι γνωστό ωστόσο, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος ότι η νοητική εξέλιξη εξαρτάται από την ομαλή σωματική ανάπτυξη του παιδιού.

Πέραν αυτού τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων μεγαλώνουν συνήθως σε ένα μορφωμένο περιβάλλον το οποίο από νωρίς τους προσφέρει πνευματικά ερεθίσματα σημαντικά για την νοητική τους ανάπτυξη.

Τέλος ο Εξαρχόπουλος παρατηρεί ότι οι μετρήσεις αποδεικνύουν πως ο ρυθμός ανάπτυξης της νοημοσύνης μεταξύ των ανώτερων και κατώτερων τάξεων είναι διαφορετικός και όχι ότι θα είναι διαφορετικός ο τελικός βαθμός της νοημοσύνης μεταξύ των ενήλικων ατόμων των διαφορετικών τάξεων, όταν αυτή θα έχει ολοκληρώσει την εξελικτική της πορεία. Οι μετρήσεις αυτές καταγράφουν διαφορές στο ρυθμό ανάπτυξης της νοημοσύνης και δεν αποτελούν ασφαλή βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς την τελική και ολοκληρωμένη της ανάπτυξη. Κατά συνέπεια, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος υπάρχει περιθώριο να επιδράσει η αγωγή επί των διαφορών αυτών και γι' αυτό οι έρευνες αυτές είναι σημαντικές από Παιδαγωγικής απόψεως. Οφείλουμε να αναθεωρήσουμε τις απόψεις μας για την οργάνωση των σχολείων τονίζει και μεταφέρει τον προβληματισμό που στον μεσοπόλεμο αναπτύχθηκε για το αν είναι σωστό να συνυπάρχουν στο δημοτικό σχολείο παιδιά ανώτερων και κατώτερων κοινωνικών τάξεων ή μήπως θα ήταν προτιμότερο τα παιδιά των ανώτερων τάξεων που προορίζονται για ανώτερες σπουδές και είναι νοητικώς περισσότερο αναπτυγμένα να διαχωρίζονται από τα παιδιά του λαού τα προορισμένα να περιοριστούν μόνο στη βασική μόρφωση που το δημοτικό προσφέρει.⁵⁹¹ Η θέση του στο ζήτημα αυτό υπαγορεύεται από την πεποίθηση του πως η Παιδαγωγική οφείλει να λαμβάνει

⁵⁹⁰ Δεν απορρίπτει ωστόσο ολότελα την θεωρία της βιολογικής ανωτερότητας των ισχυρότερων τάξεων την οποία και παρουσιάζει. Η νοημοσύνη, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η οποία έχει βιολογικό υπόβαθρο και στηρίζεται σε κληρονομούμενες προδιαθέσεις είναι «φύσει» ισχυρότερη στα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από διαρκή επιλογή των ατόμων που ανήκουν σε αυτές. Μόνο άνθρωποι προνομιούχοι από τη φύση, με ανώτερες ικανότητες «ωφούνται εις αυτάς». Κατά συνέπεια και τα παιδιά τους θα κληρονομήσουν τα προτερήματά τους και θα είναι πνευματικώς ανώτερα. Ο Εξαρχόπουλος γράφει: «Αναμφίβολως και ο παράγων ούτος πρέπει να ληφθή υπ' όψιν κατά την ερμηνεία του περί ου ο λόγος φαινομένου». Αρνείται όμως να την αποδεχθεί απολύτως τονίζοντας ότι είναι εσφαλμένο να πιστέψουμε πως τα παιδιά των κατώτερων τάξεων είναι φύσει καταδικασμένα και έχουν χαμηλότερο διανοητικό επίπεδο από αυτά των ανώτερων τάξεων. Άλλωστε τονίζει οι μετρήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί επιτρέπουν στους ερευνητές να γνωρίζουν ποια είναι σε μια συγκεκριμένη στιγμή η νοημοσύνη του εξεταζόμενου η οποία διαμορφώθηκε από τις έμφυτες προδιαθέσεις του αλλά και από όλες τις εξωτερικές επιδράσεις που επενέργησαν πάνω της μέχρι τη στιγμή της μέτρησης. Προτείνει λοιπόν, να θεωρηθούν κυρίως κοινωνικά τα αίτια της ανισότητας. Στο ίδιο, σ.266-267.

⁵⁹¹ Στο ίδιο, σ.269.

υπόψη της τις κοινωνικές και τις εθνικές απαιτήσεις. Επισημαίνει πως σε πολλές περιπτώσεις, η επιστήμη της αγωγής προτείνει μέτρα για την οργάνωση των σχολείων, « άτινα αντιμάχονται προς απαιτήσεις ψυχολογικάς»⁵⁹² επειδή λαμβάνει υπόψη της επιτακτικές κοινωνικές απαιτήσεις. Τα παιδιά αν και ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις και ως εκ τούτου, το μέλλον τους προδιαγράφεται διαφορετικό ως προς τη μόρφωση, το επάγγελμα, τη θέση και την ισχύ που θα κατέχουν, δεν παύουν να ανήκουν στην ίδια κοινωνία και να έχουν τα ίδια συμφέροντα υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος. Είναι απαραίτητο να μάθουν να συμβιώνουν και να αναπτύξουν αισθήματα αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού. Σε αντίθετη περίπτωση κινδυνεύει όχι μόνο η πρόοδος αλλά η ίδια η υπόσταση του έθνους.⁵⁹³ Γι' αυτό, για λόγους που αφορούν στην κοινωνική συνοχή, προτείνει την κοινή φοίτηση των παιδιών, ανεξαρτήτως της τάξης στην οποία ανήκουν, στο δημοτικό σχολείο και ιδίως στην κατώτερη βαθμίδα του, δηλαδή στις τρεις ή τέσσερις πρώτες τάξεις του.⁵⁹⁴

3) Ο Εξαρχόπουλος πραγματοποίησε μετρήσεις με την κλίμακα Binet-Simon την οποία διασκεύασε για να ερευνήσει αν υπάρχουν διαφορές στη νοημοσύνη και στο ρυθμό ανάπτυξης της μεταξύ παιδιών των δύο φύλων. Κατέληξε στο συμπέρασμα το οποίο συμφωνούσε και με ανάλογες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο βαθμό νοημοσύνης μεταξύ των δύο φύλων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο το φύλο ορίζει όχι τόσο το βαθμό της νοημοσύνης όσο το είδος και την κατεύθυνση προς την οποία αυτή θα στραφεί. Διαφορές και ιδιαιτερότητες ως προς τη νόηση παρατηρούνται μεταξύ των δύο φύλων και φαίνεται να έχουν την αρχή τους σε συναισθηματικές και βουλευτικές προδιαθέσεις οι οποίες επενεργούν και επηρεάζουν τη νόηση. Ειδικότερα για τα κορίτσια ο Εξαρχόπουλος πιστεύει ότι συναισθηματικές και βουλευτικές προδιαθέσεις «προσδίδουν εις την νοητικήν κατάστασιν του θήλεος ορισμένας κατευθύνσεις».⁵⁹⁵

Έρευνες για την εξέλιξη διαφορών ψυχικών δεξιοτήτων και επιδόσεων.

Ο Εξαρχόπουλος πραγματοποίησε: α) Έρευνες για την εξέλιξη των νοητικών δεξιοτήτων στα παιδιά και για το βαθμό που η άσκηση επιδρά στην ανάπτυξη κάθε μιας από αυτές. Αναφέρεται στην ανάπτυξη της προσοχής, της παρατηρητικότητας, της συνδυαστικής ικανότητας, της κριτικής, της αφαιρετικής και της συλλογιστικής ικανότητας. β) Έρευνες για την ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων στα παιδιά όπως είναι η ιχνογραφική, η πλαστική δεξιότητα κ.τ.λ. γ) Έρευνες που αφορούν τις διάφορες σχολικές επιδόσεις των παιδιών στην ορθογραφία, την ανάγνωση, τη γραφή την αριθμητική δ) Έρευνες για τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών ε) Έρευνες για τους όρους ανάπτυξης του κοινωνικού συναισθήματος στα παιδιά.

Οι προαναφερθείσες έρευνες, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος έχουν ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον διότι μας επιτρέπουν πλέον να γνωρίζουμε, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό : α) Ποιες από τις προτεινόμενες στο αναλυτικό πρόγραμμα γνώσεις είναι σύμφωνες με την αντιληπτική ικανότητα και την ωριμότητα των

⁵⁹²Ν. Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1934, ό.π., σ. 311.

⁵⁹³ Στο ίδιο, σ. 104.

⁵⁹⁴ Στο ίδιο, σ. 105.

⁵⁹⁵ Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφορά*, ό.π., σ.120-121.

παιδιών σε κάθε ηλικία ώστε να οργανώνουμε την διδασκαλία μας με βάση τις δυνατότητες των μαθητών. β) Ποιες ασχολίες και ποια θέματα είναι δυνατόν να προσελκύσουν το παιδί, σε κάθε ηλικία και να το ωθήσουν να αναπτύξει την αυτενεργό δράση του όπως προτείνουν οι νεότερες θεωρίες για τη διδασκαλία.⁵⁹⁶

Ιδιαίτερα, οι έρευνες για τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών αναφέρονταν: α) στην εξέλιξη του αναγνωστικού ενδιαφέροντος των ελληνοπαίδων και β) στο περιεχόμενο των αναγνωσμάτων που τα παιδιά προτιμούν στις διάφορες ηλικίες.

Παρακολουθώντας τον τρόπο ανάπτυξης του αναγνωστικού ενδιαφέροντος στους μαθητές, σκοπός του Εξαρχόπουλου ήταν να καθορίσει την ηλικία κατά την οποία εμφανίζεται για πρώτη φορά το αυθόρμητο αναγνωστικό ενδιαφέρον του παιδιού και τον τρόπο που αυτό εξελίσσεται κατά τις διάφορες περιόδους της παιδικής ηλικίας.⁵⁹⁷

Τα παιδαγωγικά συμπεράσματα που εξάγονται από την συγκεκριμένη έρευνα και αφορούν το πρόγραμμα των μαθημάτων ώστε το περιεχόμενο των προσφερόμενων γνώσεων να ανταποκρίνεται στα φυσικά διαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών είναι σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο τα εξής:

α) Στις ηλικίες κάτω των οκτώ ετών που αντιστοιχούν περίπου στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου η διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων πρέπει να είναι περιορισμένη και να αποφεύγονται οι μακρές αναγνώσεις ενώ αντίθετα πρέπει να γίνεται ευρεία χρήση αισθησιοκινητικών μεθόδων διδασκαλίας καθώς και διδασκαλίας «εν υπαίθρου».

β) Στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού και στις πρώτες του γυμνασίου (12-16) ετών πρέπει να διδάσκονται τα μαθήματα και να προτείνονται ομαδικές και ατομικές εργασίες που απαιτούν μεγάλο χρόνο ανάγνωσης.⁵⁹⁸

γ) Κατά τα πρώτα έτη της σχολικής φοίτησης το κέντρο της διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί ύλη μυθικού περιεχομένου και να αποφεύγονται γνώσεις που απαιτούν τη συμμετοχή ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων διότι η προτίμηση των παιδιών των μικρότερων ηλικιών στρέφεται σχεδόν αποκλειστικά προς το μυθικό, το φανταστικό.

⁵⁹⁶ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1952, τ.2^{ος}, ό.π., σ.156.

⁵⁹⁷ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, στη βιβλιοθήκη του ΠΣΠΑ από το σχ. έτος 1931-32 έως το 1940, χρονιά που επιτάσσεται το σχολείο από τις δυνάμεις κατοχής. Για την έρευνα του συγκεκριμένου ζητήματος διανεμήθηκαν στα παιδιά ερωτηματολόγια και εφαρμόστηκε η μέθοδος της συστηματικής παρακολούθησης των βιβλίων τα οποία παιδιά κάθε ηλικίας και φύλου επέλεξαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους από τη βιβλιοθήκη του ΠΣΠΑ. Ο Εξαρχόπουλος και οι συνεργάτες του παρακολούθησαν 2060 παιδιά ηλικίας 7-21ετών (1804 αγόρια και 256 κορίτσια) που προσέρχονταν αυθόρμητα στη βιβλιοθήκη για να διαβάσουν. Ο Εξαρχόπουλος πραγματοποίησε την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων σε τρεις συνεδρίες της Ακαδημίας Αθηνών κατά τα έτη 1950 και 1953, και το 1956. Ν. Εξαρχόπουλος, «Το περιεχόμενο των υπό των ελληνοπαίδων προτιμωμένων αναγνωσμάτων κατά τα διάφορα έτη της ηλικίας αυτών», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, έτος 1950, τ.25^{ος}, Γραφείον δημοσιευμάτων της ακαδημίας Αθηνών, 1952, σ. 207. Ν. Εξαρχόπουλος, «Το περιεχόμενο των υπό των ελληνοπαίδων προτιμωμένων αναγνωσμάτων κατά τα διάφορα έτη της ηλικίας αυτών», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, έτος 1953, τ.28^{ος}, Γραφείον δημοσιευμάτων της ακαδημίας Αθηνών, 1954, σ. 380, Ν. Εξαρχόπουλος, *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, έτος 1956, τ. 31^{ος}, Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας, 1957, σ. 230.

⁵⁹⁸ Εξαρχόπουλος, «Το περιεχόμενο των υπό των ελληνοπαίδων προτιμωμένων αναγνωσμάτων», 1950, ό.π., σ. 215-216

δ) Η συστηματική διδασκαλία της ιστορίας και των θρησκευτικών πρέπει να αρχίζει στις μεσαίες και ανώτερες τάξεις του δημοτικού και όχι από την είσοδό του μαθητή στη σχολική ζωή, διότι το ενδιαφέρον των παιδιών για ιστορικά και θρησκευτικά θέματα αρχίζει σε μεγαλύτερες ηλικίες και δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρό. Ειδικά για την διδασκαλία της ιστορίας ο Εξαρχόπουλος διαφωνεί με την κυρίαρχη στην εποχή του τάση να αρχίζει αυτή με την διδασκαλία βιογραφιών. Τα μικρά παιδιά δεν δείχνουν ενδιαφέρον για αυτές. Αντίθετα πρέπει να υπάρχει εναλλαγή και ποικιλία στα μελετώμενα ιστορικά θέματα για να διατηρηθεί το παιδικό ενδιαφέρον.

ε) Η αρχή της εναλλαγής και της ποικιλίας των θεμάτων πρέπει να ισχύει και για τα αναγνωστικά τονίζει ο Εξαρχόπουλος. Για τις μικρές τάξεις προτείνει η ύλη να περιέχει μυθικές περιπετειώδεις και φανταστικές διηγήσεις, ενώ όσο θα μεγαλώνουν οι τάξεις η ύλη να εμπλουτίζεται με ιστορικά στοιχεία καθώς και με στοιχεία από τις θετικές επιστήμες. Ωστόσο πρέπει στα αναγνωστικά όλων των τάξεων να αποφεύγεται ο αυστηρά συστηματικός και ξηρός επιστημονικός λόγος. Είναι μικρός ο αριθμός των μαθητών και αφορά μόνο τις μεγάλες ηλικίες από το 14^ο έτος και μετά, που δείχνουν ενδιαφέρον για τα επιστημονικά βιβλία των θετικών, φιλοσοφικών και κοινωνικών επιστημών.

στ) Αναγνωστικά με ενιαίο και συνεχές περιεχόμενο ταιριάζουν περισσότερο στα μεγαλύτερα παιδιά παρά σε αυτά των πρώτων σχολικών τάξεων.

ζ) Το παιδικό ενδιαφέρον έλκεται ευκολότερα από την μυθική, ιστορική και λογοτεχνική ύλη, παρά από τις επιστημονικές γνώσεις. Γι' αυτό κατά την διδασκαλία των μαθημάτων των θετικών επιστημών, επιβάλλεται να τηρούνται αυστηρά οι αρχές της εποπτείας και της αυτενέργειας των παιδιών, ώστε να κερδίσει, αυτή, το ενδιαφέρον των μαθητών.⁵⁹⁹

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα συμπεράσματα που εξάγει από τη συγκεκριμένη έρευνα ο Εξαρχόπουλος για την συνεκπαίδευση των φύλων και τον απαραίτητο χρόνο φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Υποστηρίζει ότι:

α) Η συστηματική παρατήρηση κατέδειξε ότι το αναγνωστικό ενδιαφέρον ακολουθεί διαφορετική πορεία στα δύο φύλα ενώ παρατηρούνται και διαφορετικές προτιμήσεις ως προς το περιεχόμενο και το είδος των αναγνωσμάτων, γεγονός που κατά την άποψη του ενισχύει τα επιχειρήματα κατά της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων, αφού θα ήταν δύσκολη η επιλογή ενιαίων μαθημάτων που να ανταποκρίνονται εξίσου στις φυσικές κλίσεις των δύο φύλων.

β) Ο Εξαρχόπουλος, εξακολουθεί να τάσσεται υπέρ της επταετούς ή οκταετούς υποχρεωτικής δημοτικής εκπαίδευσης, θεωρεί ωστόσο πως η έρευνα του προσφέρει ένα επιπλέον επιχειρήμα σε αυτούς που υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να επιτραπεί σε όσους «επιθυμώσι και είναι άξιοι να τύχωσιν ανωτέρων σπουδών» να εισέλθουν στην δευτεροβάθμια μετά το τέλος της τέταρτης τάξης του δημοτικού, αφού η έρευνα κατέδειξε ότι από το 10^ο έτος της ηλικίας παρατηρείται στροφή του ενδιαφέροντος των παιδιών προς τη μελέτη θεωρητικών ζητημάτων.⁶⁰⁰

⁵⁹⁹ Ν. Εξαρχόπουλος «Το περιεχόμενον των υπό των ελληνοπαίδων προτιμωμένων αναγνωσμάτων», 1953, *ό.π.*, σ. 387-388.

⁶⁰⁰ Ν. Εξαρχόπουλος Ν. «Το περιεχόμενον των υπό των ελληνοπαίδων προτιμωμένων αναγνωσμάτων» 1952, *ό.π.*, σ. 215-216

Έρευνες για την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στα παιδιά

Οι έρευνες αυτές αφορούσαν την επίδραση της οικογένειας :α) Στη σωματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. β) Στην σχολική του επίδοση. γ) Στη διαμόρφωση του συνόλου της «ατομικότητάς» του. δ) Στην επίδραση που ασκεί στο παιδί η θέση του στη σειρά γέννησης, το φύλο και η ηλικία των αδερφών του καθώς και η έλλειψη αδερφών.

Έρευνες σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών

Στην τελευταία δεκαετία της δράσης του στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής ο Εξαρχόπουλος πραγματοποίησε έρευνες σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών. Συγκεκριμένα ασχολήθηκε με : α) Την ψυχολογική ανάλυση των διαφόρων επαγγελμάτων. β) Την διαμόρφωση ειδικών μεθόδων και την προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα των μεθόδων που στο εξωτερικό χρησιμοποιήθηκαν σε ανάλογες έρευνες.⁶⁰¹

Οι έρευνες αυτές σχετίζονται, κατά τον Εξαρχόπουλο με την απαίτηση η οποία εκφράστηκε έντονα μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες για την μέγιστη αξιοποίηση του εργατικού δυναμικού ώστε να ανακάμψουν οι οικονομίες και τα έθνη από τις τεράστιες καταστροφές που προξένησε ο πόλεμος. Η κατανομή των ατομικών δυνάμεων στην κοινωνία δεν θα έπρεπε να αφήνεται στην τύχη αλλά αντιθέτως ήταν επιβεβλημένο να κατέχει ο κατάλληλος άνθρωπος την κατάλληλη θέση. Ο κάθε λαός θα έπρεπε υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος να ανακαλύψει και να αξιοποιήσει τους «αρίστους» οι οποίοι θα έμπαιναν επί κεφαλής στην προσπάθεια για οικονομική κοινωνική και πολιτιστική πρόοδο, διότι διαφορετικά κινδύνευε η ίδια η υπόστασή του έθνους. Το αίτημα ήταν «Να ανοιχθή τελείως ελεύθερος ο δρόμος εις τους ικανούς», αυτούς που η φύση προίκισε, που χρωστούσαν τις εξαιρετικές ικανότητές τους σε βιολογική ανωτερότητα.⁶⁰² Οι επιστήμες της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής μπορούν, με τις έρευνές τους στον τομέα των ατομικών διαφορών και των δεξιοτήτων που κάθε επαγγελματικός τομέας απαιτεί, να συμβάλλουν στην ανεύρεση των «επιλέκτων» και στην «ορθήν ρύθμισιν του καθόλου επαγγελματικού βίου».

Το Πειραματικό Σχολείο

Το 1929 το εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής εγκαταστάθηκε στο κτίριο του Πειραματικού σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών στην οδό Σκουφά και Λυκαβητού, το οποίο ιδρύθηκε τον ίδιο χρόνο, σύμφωνα με το Ν. 4376, «Περί ιδρύσεως Πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίω Αθηνών και Θεσσαλονίκης», 13 Αυγούστου 1929, επί υπουργού Παιδείας Κ. Γονικά⁶⁰³ και πρυτανείας Γ. Ματθαίοπουλου.

⁶⁰¹ *Επιστημονικά έρευναι γινόμεναι εν τω εργαστηρίω πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα 15 πρώτα έτη της λειτουργίας αυτού 1923-1938*, σ.6.

⁶⁰² Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί*, ό.π., σ. 13-14

⁶⁰³ Το σχολείο ιδρύθηκε επί βενιζελικής κυβέρνησης και ο Εξαρχόπουλος είχε ευχαριστήσει δημόσια την ηγεσία του Υπουργείου για την βοήθεια της. Ο Αλ. Δελμούζος αναφερόμενος στην ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης θα γράψει «... Αγώνίζομαι [...] να ιδρύσω το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Η ίδρυσή του

Το σχολείο ιδρύθηκε «προς θεραπείαν της Παιδαγωγικής Επιστήμης» και αποτέλεσε κέντρο επιστημονικής Παιδαγωγικής έρευνας εφαρμογής και δοκιμασίας των εκάστοτε προτεινόμενων από την έδρα, μεθόδων αγωγής και διδασκαλίας.

Ο Εξαρχόπουλος αναφέρει: «Ούτε Ακαδημίες, ούτε Πανεπιστήμια, ούτε Φροντιστήρια, ούτε θεωρητικά μελέται και σπουδαί των περί τα παιδαγωγικά ασχολουμένων θεωρούνται σήμερα τα προσφορώτερα μέσα ερεύνης και προόδου της Παιδαγωγικής, αλλ' επιστημονικά εργαστήρια ευρισκόμενα εν αμέσω συνδέσμω προς σχολεία.».⁶⁰⁴ Υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα της ύπαρξης Πειραματικών Σχολείων, τονίζει ότι για την πραγματοποίηση παιδαγωγικών πειραματικών ερευνών δεν αρκούν μόνο η γνώση και η πιστή εφαρμογή των επιστημονικών μεθόδων και πρακτικών, ούτε η ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού εκπαιδευμένου στη χρήση πειραματικών μεθόδων. Απαιτείται κυρίως να έχει ο ερευνητής στη διάθεση του μεγάλο αριθμό παιδιών διαφόρων ηλικιών, φύλου κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος και ιδιοσυστασίας για μεγάλο χρονικό διάστημα, ούτως ώστε να έχει τη δυνατότητα, υποβάλλοντας τα σε συχνές παρατηρήσεις, μετρήσεις και ασκήσεις, να παρακολουθεί την εξέλιξή τους άμεσα και σε βάθος χρόνου. Τέτοιες έρευνες είναι δυνατές μόνο σε αυτά τα κέντρα επιστημονικής Παιδαγωγικής έρευνας που είναι συνδεδεμένα με Πειραματικά σχολεία. Υπενθυμίζει ότι το σχολείο προσαρτήθηκε στο εργαστήριο πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών μετά από επίμονες και μακρόχρονες προσπάθειες του ίδιου και ότι η έδρα της Παιδαγωγικής έχει πλέον τη δυνατότητα πραγματοποίησης ερευνών οι οποίες ακόμα και σε χώρες όπου η Παιδαγωγική γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη θεωρούνται δύσκολα πραγματοποιήσιμες.⁶⁰⁵

Το Πειραματικό Σχολείο διατελούσε υπό την άμεση εποπτεία του τακτικού καθηγητή της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και αποτελείτο από ένα μονοτάξιο δημοτικό σχολείο, ένα εξατάξιο δημοτικό σχολείο και ένα εξατάξιο Γυμνάσιο.⁶⁰⁶

Οι πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής Σχολής, της Θεολογικής, της Φυσικομαθηματικής (τμήμα Μαθηματικό και Φυσικό) που επιθυμούσαν να εργαστούν στην εκπαίδευση, ήταν υποχρεωμένοι σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο(άρθρο 10) να φοιτήσουν «προς Παιδαγωγικήν και διδακτικήν άσκησιν» για ένα εξάμηνο στο Πειραματικό Σχολείο. Μετά το τέλος της εξαμηνιαίας αυτής άσκησης κάθε απόφοιτος αποκτούσε παιδαγωγικό πτυχίο χωρίς το οποίο κανείς

προβλέπεται από το νόμο που ίδρυσε και το Πειραματικό Αθηνών. Χρόνια είναι που λειτουργεί το τελευταίο. Εφρόντισα προσωπικά- ο νόμος έγινε κατά την τελευταία πρωθυπουργία του Βενιζέλου- να δοθούν όλα τα αναγκαία μέσα στον Εξαρχόπουλο. Εγώ τώρα όλο εμπόδια συναντώ.» Παρατίθεται στο Φούκας Βασίλης, *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Σπουδές,σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1926-1940)* ,εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη, 2009, σ. 308.

⁶⁰⁴ Ν. Εξαρχόπουλος, *Γενικά αρχαία διέπουνται την εν τω Πειραματικό Σχολείο τελουμένην εργασίαν*,εκδ. οίκος Δημητράκου , Αθήνα,1933, σ.6.

⁶⁰⁵ Ν. Εξαρχόπουλος, *Επιστημονικά έρευναι εν τω εργαστηρίω πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα 15 πρώτα έτη της λειτουργίας αυτού. 1923-1938*, ό.π., σ.8.

⁶⁰⁶ Αυτά ήταν τα σχολεία που προσαρτήθηκαν στην έδρα της Παιδαγωγικής και αποτελούσαν το Πειραματικό Σχολείο, σύμφωνα με τον ιδρυτικό του νόμο. Αργότερα το Γυμνάσιο, σύμφωνα με τον απολογισμό του κάνει ο Εξαρχόπουλος για τα 15 χρόνια της λειτουργίας του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής, θα μετατραπεί σε οκτατάξιο.Στο ίδιο, σ.11.

σύμφωνα με το νόμο δεν είχε τη δυνατότητα να διοριστεί στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης.⁶⁰⁷

Στο Πειραματικό Σχολείο ασκούσαν επίσης οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι και οι φοιτητές των σχολών που παρακολουθούσαν τα θεωρητικά μαθήματα του καθηγητή της Παιδαγωγικής (γ' και δ' έτος της Φιλοσοφικής και Θεολογικής και β' και γ' του μαθηματικού και Φυσικού τμήματος της Φυσικομαθηματικής).⁶⁰⁸

Με την ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου και τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής απόκτησης παιδαγωγικού πτυχίου για τον διορισμό στην εκπαίδευση, η παιδαγωγική μόρφωση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιούνταν πριν από την είσοδό τους στην εκπαίδευση και συνδεόταν, τόσο σε ότι αφορούσε τις θεωρητικές σπουδές όσο και σε ότι αφορούσε την πρακτική εξάσκηση τους, με την έδρα της Παιδαγωγικής. Η ύπαρξη του ΠΣΠΑ και η θεσμοθέτηση του παιδαγωγικού πτυχίου θα καθιστούσε, σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου, περιττή της ύπαρξη άλλων φορέων Παιδαγωγικής μόρφωσης, που απευθύνονταν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, όπως ήταν το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης.⁶⁰⁹ Η ίδια άποψη παρουσιάζεται και στα Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου, του επίσημου περιοδικού που εξέδιδε το σχολείο, τα οποία απηχούν αναμφίβολα τις απόψεις του επόπτη του.⁶¹⁰

Ο Εξαρχόπουλος αναφέρει τρεις σκοπούς που υπηρετεί η ίδρυση του Πειραματικού σχολείου: α) Την ορθή διαπαιδαγώγηση των παιδιών που φοιτούν

⁶⁰⁷ Ν. 4376 , «Περί Ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», άρθρο 10, ΦΕΚ. 300 , τχ. Α', 13(21).8.1929.

⁶⁰⁸ Στο ίδιο ,άρθρο 11.

⁶⁰⁹ «Κατά την προς τροποποίησιν του οργανισμού του Διδασκαλείου της Μ. Εκπαιδύσεως εργασίαν εκράττει παρ' εμοί η σκέψις ότι η ριζική λύσις των παρουσιαζομένων προβλημάτων μετεκπαιδύσεως των καθηγητών θα επετυγάνετο μόνον εάν το Κράτος ελάμβανε μέριμναν όπως προλαμβάνη την δημιουργίαν των αναγκών οίτινες καθίστων απαραίτητον την ύπαρξιν και λειτουργίαν Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως. Ριζική λύσις δηλονότι θα ήτο εάν την θεωρητικήν και πρακτικήν παιδαγωγικήν μόρφωσιν των μελλόντων να αναλάβωσι τα έργα του διδασκάλου εφροντίζομεν να παρείχομεν αυτοίς κατά τον χρόνον των Πανεπιστημιακών των σπουδών και πριν ή ούτοι αναλάβωσι διδασκαλίαν εν τοις σχολείοις. Διότι ούτω και το Κράτος θα απηλλάσσομεν προσθέτων δαπανών και την εκπαιδευσιν θα ωφελοόμεν υπερβαλλόντος αποστέλλοντες εις αυτήν διδασκάλους τελείως θεωρητικής και πρακτικής κατηρτισμένους εις την τέχνην του διδάσκειν και παιδαγωγείν. Προς πραγματοποίησιν της σκέψεως ταύτης αποσκοπεί το παρόν σχέδιον νόμου, δι' ου προτείνομεν την ίδρυσιν δύο Πειραματικών σχολείων...» Γόντικας Κ. ο επί της Παιδείας Υπουργός, Αιτιολογική έκθεσις προς την Βουλήν, του Ν. 4376 της 13/21 Αυγούστου 1929 «Περί Ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ. 300: Κωνσταντίνος Σιφναίος, *Πανδέκται νέων Νόμων και Διαταγμάτων*, τ. Δ., Αθήνα, τυπ. Αφοι Λαμπροπούλου, σ.1835.

⁶¹⁰ « Εν τη περιπτώσει ταύτη εξησηκήμενοι ήδη διδάσκαλοι, δεν θα είναι υποχρεωμένοι να φοιτήσωσιν εις το Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδύσεως οπότε τούτο βαθμηδόν θα καταστή περιττόν. Το Διδασκαλείον τούτο της Μέσης Εκπαιδύσεως, το εν Αθήναις λειτουργούν, ιδρύθη το 1910, καθ' ην εποχήν η Παιδαγωγική δεν εδιδάσκετο εις το Πανεπιστήμιον εχρησίμευε σε ως κέντρον πρακτικής ασκήσεως. Εν τούτοις διετηρήθη και μέχρι σήμερον, διότι το Πανεπιστήμιον παρείχε μόνον θεωρητικήν ουχί δε και πρακτικήν Παιδαγωγικήν μόρφωσιν την οποίαν τώρα προσφέρει από της ιδρύσεως του το Πειραματικόν σχολείον. [...] Η ίδρυσις όμως τοιούτου Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως παρουσιάζει τρεις σπουδαίας ελλείψεις αίτινες αποφεύγονται δια της ιδρύσεως των πειραματικών σχολείων. 1) Τούτο δεν προπαρασκευάζει τους καθηγητάς διά το έργον των πριν ή αναλάβωσι τούτο 2) δημιουργείται αταξία εις τα σχολεία με την διετήν απουσίαν των εν αυτοίς διδασκόντων 3) επιβαρύνεται το ταμείον του κράτους διότι όλοι αυτοί οι καθηγηταί κατά τον χρόνον της διετούς φοιτήσεως των εις το Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδύσεως λαμβάνουσι πλήρεις αποδοχάς...» Gligorie Tachkovitch , «Το πειραματικόν σχολείον του Πανεπιστημίου Αθηνών», :*Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου εν Θεωρία και Πράξει*, Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. γ', εκ.οίκος Δημητράκου , Αθήνα, 1936, σ. 22-23.

σε αυτό. β) Την Παιδαγωγική, διδακτική, ψυχολογική, πρακτική εξάσκηση φοιτητών, πτυχιούχων και μετεκπαιδευόμενων δημοδιδασκάλων, οι οποίοι στο σχολείο και στο εργαστήριο πειραματικής Παιδαγωγικής καλούνται να παρακολουθήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη όσα στη θεωρία διδάχθηκαν. γ) Την έρευνα. Το Πειραματικό Σχολείο θα αποτελέσει κέντρο επιστημονικής παιδολογικής και Παιδαγωγικής έρευνας, όπου με τη βοήθεια πειραματικών μεθόδων και άμεσης εφαρμογής τους, θα ελέγχονται οι εκάστοτε νέες παιδαγωγικές θεωρίες για τις μεθόδους και τα μέσα αγωγής και της διδασκαλίας.

Η δομή και η λειτουργία του Π.Σ.Π.Α.

Το μόνιμο προσωπικό του σχολείου καθορίστηκε με υπουργική πράξη, σύμφωνα με εισήγηση του Εξαρχόπουλου. Το αποτελούσαν ο διευθυντής του, δύο φιλόλογοι, ένας φυσικός, ένας καθηγητής γυμναστικής και τρεις δημοδιδάσκαλοι, μετεκπαιδευθέντες στο Πανεπιστήμιο.⁶¹¹ Πρώτος διευθυντής του διορίστηκε ο Γεώργιος Παλαιολόγος τέως εκπαιδευτικός σύμβουλος. Στο σχολείο δίδαξαν, κατά το πρώτο έτος της λειτουργίας του, συμπληρώνοντας ώρες, καθηγητές προερχόμενοι από το Γ΄ Γυμνάσιο Αθηνών τα μαθήματα των Θρησκευτικών, των Γαλλικών, της Ωδικής και της Χειροτεχνίας.

Στα πρώτα δύο χρόνια της λειτουργίας του Π.Σ.Π.Α. παρουσιάστηκε πρόβλημα στην εγγραφή των μαθητών. Τα δημοτικά σχολεία που διατάχθηκαν από το Υπουργείο, να στείλουν μαθητές στο Πειραματικό Σχολείο, απέστειλαν μαθητές οι οποίοι υστερούσαν ως προς τις σχολικές επιδόσεις τους, μη δεχόμενα να στερηθούν τους «καλούς» μαθητές τους ενώ στο γυμνάσιο οι περισσότεροι γονείς διαφωνούσαν να εγγράψουν τα παιδιά τους στο άγνωστο Π.Σ.Π.Α. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα το μαθητικό δυναμικό των πρώτων χρόνων, να μην κρίνεται ικανό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και τους σκοπούς που είχαν τεθεί για το Πειραματικό.⁶¹²

Το προσωπικό του σχολείου, συγκρότησε επιτροπές για την επίλυση των προβλημάτων που ανέκυπταν κατά την λειτουργία του. Οι επιτροπές στελεχώνονταν από τέσσερα ή περισσότερα μέλη ανάλογα με την σπουδαιότητα των διαφόρων ζητημάτων και εισηγούνταν λύσεις στη γενική συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων η οποία και λάμβανε τις τελικές αποφάσεις. Σε ορισμένες από τις επιτροπές, όταν κρινόταν απαραίτητη η γνώμη ειδικού, συμμετείχαν και τα μέλη του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής. Οι επιτροπές συνεδρίαζαν κανονικά ανά δεκαπενθήμερο και εκτάκτως κάθε φορά που παρουσιάζονταν ένα επείγον πρόβλημα. Οι επιτροπές συγκροτήθηκαν ήδη από τους πρώτους μήνες λειτουργίας του σχολείου και στη συνέχεια, αφού ορισμένες συμπύχθηκαν, έγιναν μόνιμες.⁶¹³

⁶¹¹ Μόνο στα πρότυπα σχολεία είχαν το δικαίωμα να υπηρετούν περισσότεροι του ενός μετεκπαιδευθέντες δημοδιδάσκαλοι. Αυτό περιελάμβανε και τα πειραματικά. Α.Ν. 1297, «Περί συμπλήρωσης και τροποποίησης εκπαιδευτικών τινων Νόμων ΦΕΚ 251, τχ. Α΄, 6.7. 1938.

⁶¹² Λεγάκι Αναστασίου, «Η κίνηση εν τω Πειραματικό Σχολείο»: *Η Λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου κατά τα έτη 1929-30 και 1930-31*, Δημοσιεύματα του πειραματικού σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. 1^{ος}, εκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1933. σ.20 και σ.27.

⁶¹³ Οι επιτροπές αυτές ήταν: 1) «Επί της καθαριότητας και του καλλωπισμού του διδακτηρίου των συγκεντρώσεων και των εορτών», 2) «Επί των εργαστηρίων, σχολικού μουσείου, επιστημονικής βιβλιοθήκης, μαθητικής βιβλιοθήκης, εξευρέσεως χώρου δια τα διαλείμματα των μαθητών και επί της εποπτείας του σχολικού κήπου», 3) «Επί της αυτοδιοικήσεως των παιδων και των έργων των σχολικών κοινοτήτων», 4) «Επί των έργων σωματικής και ψυχικής εξετάσεως των παιδων», 5) «Επί

Στο σχολείο λειτούργησε μαθητική βιβλιοθήκη στο πλαίσιο της ενίσχυσης και καλλιέργειας της μαθητικής αυτενέργειας. Η βιβλιοθήκη λειτουργούσε ως αναγνωστήριο για δύο ώρες κατά τη διάρκεια των «ελευθέρων απογευμάτων» και ως δανειστική κατά τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα και των Χριστουγέννων. Η διοίκηση της μαθητικής βιβλιοθήκης ανήκε στο σύλλογο των διδασκόντων, ωστόσο οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε αυτήν καταγράφοντας τα βιβλία, καταρτίζοντας ειδικούς καταλόγους και προτείνοντας βιβλία της επιλογής τους προς εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης.

Η αγωγή των παιδιών στο Π.Σ.Π.Α.

Υπό την καθοδήγηση του Εξαρχόπουλου, η αγωγή των παιδιών σχεδιάστηκε στη βάση των παιδαγωγικών αρχών που υποστήριζε τόσο στα συγγράμματα του όσο και από καθ' έδρα.

Το κύριο έργο των δασκάλων στο Π.Σ.Π.Α δεν είναι τονίζει ο Εξαρχόπουλος η διδασκαλία, αλλά η αγωγή των παιδιών, η διάπλαση της προσωπικότητας τους ώστε να αποκτήσουν τις ιδιότητες εκείνες που χαρακτηρίζουν τον τέλειο άνθρωπο και τον τέλειο πολίτη. Ένα από τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να πετύχει το σκοπό αυτό είναι και η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων. Το Π.Σ.Π.Α. ανήκει τονίζει ο Εξαρχόπουλος στα «παιδαγωγούντα» και όχι στα επαγγελματικά σχολεία. Στο σχολείο η αγωγή των παιδιών είναι πρωτίστως ηθική και επιδιώκει να αποκτήσουν τις ιδιότητες και αξίες που χαρακτηρίζουν τον ηθικό άνθρωπο. Ο Εξαρχόπουλος θεωρεί πως η ηθική αγωγή οδηγεί στην ισοτιμία των ανθρώπων, θέτοντας τους υπεράνω κοινωνικών τάξεων και αναδεικνύοντας την ενυπάρχουσα σε αυτούς θεία φύση.⁶¹⁴

Το Π.Σ.Π.Α. φιλοδοξεί λοιπόν να είναι ένα σχολείο που να απευθύνεται στα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων τα οποία αν και αποτελούν πρωτίστως στο σχολείο «σκοπόν καθ' εαυτόν» της αγωγής, είναι απαραίτητο να διαπαιδαγωγηθούν κατά τρόπο που να τους επιτρέψει, να συμβάλλουν ως ενήλικες στην ευημερία του ευρύτερου συνόλου. Το σύνολο αυτό είναι το έθνος, και η αγωγή στο σχολείο οφείλει να είναι αγωγή εθνική. Τα παιδιά πρέπει να διδαχθούν την ιστορία της πατρίδας τους και τις υποχρεώσεις που ο κάθε ένας έχει σε αυτήν.⁶¹⁵

Η αγωγή στο σχολείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ανάγκη υγιούς σωματικής ανάπτυξης των εξελισσόμενων οργανισμών που είναι οι μαθητές του. Η εργασία στο σχολείο αλλά και οι κατ' οίκον εργασίες να ρυθμίζονται κατά τρόπο που να μην παρεμποδίζει την υγιή σωματική τους ανάπτυξη, ενώ μια σειρά από δραστηριότητες, όπως είναι γυμναστικές ασκήσεις και εκδρομές θα συμβάλουν στην σωστή σωματική ανάπτυξη των μαθητών.

Οι θεμελιώδεις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές του Π.Σ.Π.Α.

Ως θεμελιώδεις αρχές του Πειραματικού σχολείου ο Εξαρχόπουλος θέτει βασικές αρχές της γερμανικής μεταρρυθμιστικής κίνησης.

των επιστημονικών δημοσιευμάτων», 6) «Επί της μελέτης των παντός είδους καινοτομιών των εισακτέων κατά τη διδασκαλίαν». Παρασκευή Καμπάνη «Με ποίον σύστημα ειργάσθη το προσωπικόν του πειραματικού σχολείου», : Στο ίδιο, σ. 36-38.

⁶¹⁴ Εξαρχόπουλος, *Γενικά αρχαί, ό.π.*, σ.11.

⁶¹⁵ Στο ίδιο, σ. 12.

α) Όλα ξεκινούν από το παιδί: ως πρώτη θεμελιώδη αρχή της λειτουργίας του σχολείου ο Εξαρχόπουλος θέτει μια από τις σημαντικότερες θέσεις του κινήματος vom Kinde aus, δηλαδή πως η αγωγή πρέπει να σέβεται τον ιδιαίτερο κόσμο του παιδιού, να αρχίζει από τις δυνατότητες του και να τις αναπτύσσει ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του.⁶¹⁶

β) Η κατ' αίσθησιν εποπτεία: Πρόκειται επίσης για θέση του κινήματος vom Kinde aus. Οι μαθητές οφείλουν να μαθαίνουν για τα πράγματα μέσω των αισθήσεων τους και όχι μέσω του αφηρημένου λόγου για τα πράγματα.⁶¹⁷

γ) Εφαρμογή της αρχής της ελεύθερης πνευματικής ενέργειας: Ο Εξαρχόπουλος υιοθετεί τις απόψεις του Hugo Gaudig για το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του Σχολείου Εργασίας, το οποίο έπρεπε να στηρίζεται στην ελεύθερη πνευματική εργασία του μαθητή.

Στο Πειραματικό Σχολείο, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, ο μαθητής χρησιμοποιεί συνειδητά τις σωματικές και ψυχικές του δυνάμεις για να καθορίσει και να εκτελέσει τη σχολική εργασία, απολαμβάνει πλήρους ελευθερίας και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά την διάρκεια απόκτησης της γνώσης και την εκτέλεση των σχολικών εργασιών. Η αρχή αυτή πρέπει να διέπει όχι μόνο τη διδασκαλία αλλά το σύνολο του σχολικού βίου. Ειδικά σε ότι αφορά τη διδασκαλία η αρχή της αυτενέργειας πρέπει να εφαρμόζεται σε όλες τις φάσεις της, κατά τον καθορισμό της θεμάτων που θα διδαχθούν, κατά την πρόσκτηση των γνώσεων, κατά την επεξεργασία και την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν.⁶¹⁸

δ) Η αρχή της «εργασίας-σύνδεσμος» λόγων και έργων : Πρόκειται επίσης για θέση του Σχολείου Εργασίας, έτσι όπως το ορίζει ο Kerschensteiner και αφορά τη δραστηριοποίηση του μαθητή στο σύνολό του. Η πνευματική και η χειρωνακτική εργασία συναντώνται ως οι δύο συνιστώσες που οδηγούν στη μόρφωση. Έτσι σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, στο χώρο του Πειραματικού σχολείου η θεωρητική διδασκαλία οφείλει να συνδέεται με την χειρωνακτική πράξη. Αυτό που ο νους συλλαμβάνει και επεξεργάζεται πρέπει να το κατασκευάζει το χέρι ή να το αναπαριστά ο μαθητής με τη δράση του.⁶¹⁹

ε) Στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας : Οι δάσκαλοι του Πειραματικού σχολείου οφείλουν να επιδιώξουν και να προωθήσουν τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών τους. Η επιτυχία του έργου του σχολείου εξαρτάται από την συνεργασία της οικογένειας γιατί η στάση των ενηλίκων, δασκάλων και γονέων ως προς την ανατροφή των παιδιών πρέπει να είναι ομοιόμορφη, αρμονική και συστηματική .

Παιδαγωγικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο Π.Σ.Π.Α.

Οι νεότερες παιδαγωγικές απόψεις, τις οποίες προβάλλουν τα μεταρρυθμιστικά κινήματα και οι οποίες γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν στο Πειραματικό Σχολείο, θέτουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος το παιδί και τις φυσικές δυνατότητές του. Η διδασκαλία, αλλά και κάθε Παιδαγωγική ενέργεια στο Π.Σ.Π.Α., οφείλει να προσαρμοστεί και να προσανατολιστεί στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της παιδικής φύσης, ενισχύοντας την ελεύθερη εξέλιξη της

⁶¹⁶ Στο ίδιο, σ.13.

⁶¹⁷ Στο ίδιο, σ.15.

⁶¹⁸ Στο ίδιο, σ. 15-16.

⁶¹⁹ Στο ίδιο, σ. 16-17.

ατομικότητας του. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της επιστημονικής Παιδαγωγικής της εποχής, ο δάσκαλος για να προγραμματίσει και να οργανώσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειές του οφείλει να μπορεί να διαγνώσει τη φύση κάθε ενός από τους μαθητές του, την σωματική και ψυχική του κατάσταση, τις ιδιαιτερότητες στη λειτουργία των ψυχικών του δεξιοτήτων, τις κλίσεις του.⁶²⁰

Στο Π.Σ.Π.Α. όλοι οι μαθητές υποβάλλονταν τρεις φορές το χρόνο σε σωματικές μετρήσεις για να καταγραφεί η ανάπτυξη και η εξέλιξή τους. Οι μετρήσεις άρχισαν να πραγματοποιούνται από την πρώτη κιόλας χρονιά της λειτουργίας του και συνεχίστηκαν μέχρι την γερμανική κατοχή οπότε και διακόπηκαν (1941-1945). Άρχισαν εκ νέου το 1946 και συνεχίστηκαν απρόσκοπτα και κατά τα έτη που κατείχε την έδρα της Παιδαγωγικής ο διάδοχος του, Σπ. Καλλιάφας και μέχρι την αποχώρησή του το έτος 1957-58. Έκτοτε σταμάτησαν οριστικά.⁶²¹ Διενεργούνταν τους μήνες Οκτώβριο, Απρίλιο όποτε και υποβάλλονταν σε μέτρηση δέκα τέσσερα (14) σωματικά γνωρίσματα⁶²² και δύο αισθητήριες λειτουργίες (ακοής και όρασης). Η τρίτη μέτρηση γινόταν τον μήνα Ιούνιο, κατά την οποία καταμετρούσαν το ύψος και το βάρος των μαθητών για να διαπιστωθεί η ανάπτυξή τους κατά τους θερινούς μήνες καθώς και η επίδραση που ασκεί ο τόπος και ο χρόνος παραθερισμού στην σωματική εξέλιξη των παιδιών.⁶²³ Τις μετρήσεις πραγματοποιούσαν οι βοηθοί, οι επιμελητές του εργαστηρίου και οι δάσκαλοι του σχολείου.⁶²⁴ Για ορισμένες χρησιμοποιήθηκαν όργανα όπως ανθρωπόμετρα (μέτρηση μήκους σώματος), ειδικοί ζυγοί (μέτρηση βάρους), μεταλλικές ταινίες και κυρτοί διαβήτες (μετρήσεις θώρακος και κεφαλής), αερίομετρα τύπου Barnes (μέτρηση ζωτικής χωρητικότητας), δυναμόμετρο του Collin (μέτρηση μυϊκής ισχύος).

Τα δεδομένα των μετρήσεων καταγράφονταν σε ειδικά ατομικά δελτία σωματικών μετρήσεων και για κάθε μαθητή τηρείτο στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής φάκελος ο οποίος περιείχε όλες τις πραγματοποιηθείσες, στο σχολείο, σωματικές μετρήσεις. Τα πορίσματα που περιέχονταν στους φακέλους χρησιμοποιούνταν τόσο για πρακτικούς σκοπούς που αφορούσαν την σχολική πράξη όσο και για τις επιστημονικές έρευνες του εργαστηρίου πειραματικής Παιδαγωγικής. Την επεξεργασία των πορισμάτων πραγματοποιούσαν οι βοηθοί και οι επιμελητές του εργαστηρίου με τη βοήθεια του διδακτικού προσωπικού του Πειραματικού Σχολείου. Στο κάτω μέρος των δελτίων σε ειδική οριζόντια στήλη καταγράφονταν οι κανονικές για το φύλο και την ηλικία διαστάσεις διαφόρων σωματικών γνωρισμάτων και πραγματοποιείτο η σύγκριση με τις μετρήσεις κάθε

⁶²⁰ Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφορά, ό.π.*, σ.7.

⁶²¹ Σκληράκη Εύη, *Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο. Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών*, εκδ. Σμίλη, Αθήνα, 1994, σ.24.

⁶²² Αναφέρονται στο κεφάλαιο του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής. Επρόκειτο για δώδεκα (12) ανατομικές μετρήσεις και δύο (2) φυσιολογικές. Ορισμένες πραγματοποιούνταν με την χρήση ειδικών οργάνων .

⁶²³ Ν. Εξαρχόπουλος, *Επιστημονικά έρευναι, 1923-1938, ό.π.*, σ.5 .

⁶²⁴ Κατά τα δύο πρώτα χρόνια μετρήσεις πραγματοποίησαν οι: Αικατερίνη Στριφτού, Ν. Βοσαντζής Π.Καμπάνη, βοηθοί στο εργαστήριο Π.Π. , η Σοφία Γεδεών επιμελήτρια του εργαστηρίου, ο Ν. Ζαΐρης καθηγητής Γυμναστικής στο Π.Σ. Ως βοηθοί στις μετρήσεις συμμετείχαν οι διδάσκοντες στο σχολείο και μετεκπαιδευόμενοι στο Πανεπιστήμιο δάσκαλοι. Αικατερίνη Στριφτού, « Μέτρα εφαρμοζόμενα εν τω Πειραματικώ Σχολείω προς διάγνωσιν της σωματικής και της ψυχικής καταστάσεως των μαθητών» : *Η Λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου*, τ. α΄, ό.π., σ. 92-93.

μαθητή όπου και φαίνονταν αν προηγείται ή υπολείπεται της ανάπτυξης της ηλικίας του. Στη συνέχεια για να εξαχθούν συμπεράσματα για την συνολική σωματική διάπλαση των μαθητών συσχετίζονταν οι μετρήσεις των διαφόρων σωματικών γνωρισμάτων μεταξύ τους και εξάγονταν ατομικοί δείκτες⁶²⁵ για κάθε μαθητή οι οποίοι και καταγράφονταν στο κάτω μέρος του δελτίου του, όπου ήταν σημειωμένοι επίσης και οι «κανονικοί» δείκτες του μέσου όρου που αναλογούσαν σε κάθε ηλικία. Η σύγκριση επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να σχηματίσουν ακριβή εικόνα για την σωματική εξέλιξη των μαθητών τους.

Σε ότι αφορούσε την ψυχική κατάσταση του παιδιού εφαρμόστηκαν τα ακόλουθα μέτρα:

α) Κατάταξη των μαθητών ανάλογα με τη νοητική τους κατάσταση και σύμφωνα με την ατομική κρίση του δασκάλου.

Ο δάσκαλος στο τέλος της χρονιάς προχωρεί στην κατάταξη των μαθητών του σε τρεις κατηγορίες: «των ευφυών», «των μέσων» και «των υπό το κανονικόν». Αφού καθορίσει τα δύο άκρα, τον ευφυέστερο και των «αφυέστατον» της τάξης του, κατατάσσει όλους τους μαθητές του στις τρεις κατηγορίες ξεκινώντας από τα άκρα για να φτάσει στους μέσους σχηματίζοντας τις τρεις ομάδες σε αναλογία 25:50:25 κατά μέσον όρο, δηλαδή σύμφωνα με την αψίδα κατανομής του Gauss.⁶²⁶

β) Μετρήσεις της νοητικής κατάστασης των μαθητών με βάση την διασκευασμένη στις ελληνικές συνθήκες κλίμακα Binet-Simon. Τις μετρήσεις διενεργούσε κυρίως το προσωπικό του Πειραματικού εργαστηρίου με τη συμμετοχή ορισμένων μετεκπαιδευόμενων στο Πανεπιστήμιο δασκάλων. Τα παιδιά που φοιτούσαν στο Πειραματικό Σχολείο υποβάλλονταν για πρώτη φορά σε μέτρηση με την κλίμακα με την είσοδό του στο δημοτικό. Σκοπός αυτής της μέτρησης ήταν να διαγνωστεί αν το παιδί διαθέτει την απαραίτητη ψυχική ωριμότητα ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Στο τέλος της πρώτης χρονιάς τα παιδιά υποβάλλονται ξανά στην ίδια μέτρηση για να διαπιστωθεί η νοητική τους εξέλιξη κατά το πρώτο έτος. Τέλος μετά την πάροδο κάποιων ετών η μέτρηση με την κλίμακα πραγματοποιείτο ξανά για να καταγραφεί η εξέλιξη της νοητικής κατάστασης των μαθητών.

Οι μετρήσεις αυτές πέραν του επιστημονικού ενδιαφέροντος που παρουσίαζαν επέτρεπαν, υποστηρίζει η Αικατερίνη Στριφτού, στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους και τις εργασίες τους στη νοητική κατάσταση των μαθητών τους, εργαζόμενοι σύμφωνα με τη φύση του παιδιού και όχι εναντίον της.⁶²⁷

γ) Ελεύθεροι χαρακτηρισμοί των μαθητών. Κατά τους τελευταίους μήνες κάθε σχολικού έτους οι διδάσκοντες κατέγραφαν έναν ελεύθερο χαρακτηρισμό για κάθε έναν από τους μαθητές της τάξης τους. Ο χαρακτηρισμός καταγραφόταν σε ιδιαίτερο δελτίο και συντασσόταν χωρίς να ακολουθείται κανένα υπόδειγμα, απολύτως ελεύθερα, σύμφωνα με την κρίση του δασκάλου. Σε αυτόν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να περιλάβουν όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα

⁶²⁵ 1) Δείκτης μήκους βάρους κατά τον πίνακα του Pirquet 2) Δείκτης Erismann θωρακική περίμετρος- ήμισυ μήκους σώματος 3) Δείκτης θωρακικός του Godin 4) Δείκτης ακρωμιακός 5) Δείκτης αναπνευστικής ευρύτητας 6) Δείκτης κεφαλικός. Αικατερίνη Στριφτού, Στο ίδιο, σ. 99-103.

⁶²⁶ Αικατερίνη Στριφτού, *ό.π.*, σ. 105.

⁶²⁷ Στο ίδιο, σ. 106-110.

που, κατά τη γνώμη τους, συναποτελούσαν την «ατομικότητα» του παιδιού καθώς και να καταγράψουν πιθανές ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις από το μέσο όρο. Τέλος σημείωναν τις σχολικές επιδόσεις του.

δ) Αναλυτικά ψυχογραφήματα των μαθητών ή αλλιώς τήρηση δελτίων ατομικότητας.⁶²⁸ Για το σχηματισμό ακριβούς εικόνας της προσωπικότητας του μαθητή απαιτείται η συνδυασμένη χρήση της πειραματικής μεθόδου και της συστηματικής ψυχολογικής παρατήρησης. Ο Εξαρχόπουλος τονίζει ότι στα καθήκοντα των δασκάλων συγκαταλέγεται η επιστημονική παρατήρηση των μαθητών και η καταγραφή των πορισμάτων που προκύπτουν από αυτήν.

Για να διευκολυνθούν στο έργο της ψυχολογικής παρατήρησης των παιδιών, παντού στην Ευρώπη τονίζει, κατασκευάζονται «οδηγοί», οι οποίοι προδιαγράφουν τα σημαντικότερα σημεία παρατήρησης και τις ιδιότητες των οποίων επιζητείται η καταγραφή. Πρόκειται για τα «δελτία ατομικότητας των μαθητών».⁶²⁹ Συντάσσονται με βάση ένα ερωτηματολόγιο και αφορούν το σύνολο του ψυχικού βίου του παιδιού. Καθορίζουν με ακρίβεια στον ερευνητή, ποιες ψυχικές ιδιότητες θα παρακολουθήσει, ποιες εκδηλώσεις των παιδιών συνιστούν έκφραση μιας συγκεκριμένης ιδιότητας και προσδιορίζουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για παρατήρηση. Στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής κατασκευάστηκε από τον Εξαρχόπουλο και τους συνεργάτες του «δελτίο ατομικότητας» με σκοπό να διευκολύνει τους Έλληνες δασκάλους που θα επιθυμούσαν να προβούν σε ψυχολογικές παρατηρήσεις των μαθητών τους. Το δελτίο αυτό χρησιμοποιήθηκε στο Πειραματικό Σχολείο, το οποίο επειδή, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, λειτουργούσε στη βάση των αρχών του Σχολείου Εργασίας προσέφερε στους μελετητές μεγαλύτερες ευκαιρίες παρατήρησης, αφού οι χειροτεχνικές εργασίες και η ελεύθερη πνευματική ενέργεια, που αποτελούν κύρια γνωρίσματα ενός Σχολείου Εργασίας, επιτρέπουν στις κλίσεις και τις δυνατότητες του παιδιού να εκφραστούν ελεύθερα.⁶³⁰

Το δελτίο ήταν χωρισμένο σε τρία τμήματα. Το πρώτο ήταν εισαγωγικό και αναφέρονταν σε αυτό προσωπικά στοιχεία του παιδιού και της οικογένειάς του, το δεύτερο αναφερόταν στην προσχολική ζωή του παιδιού και το τρίτο στην σχολική του ζωή. Αυτό το τελευταίο τμήμα, που ήταν και το σημαντικότερο, υποδιαιρείτο σε τρία μέρη: α) στο πρώτο περιλαμβάνονταν πληροφορίες για τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών, β) στο δεύτερο συγκεντρώνονταν όλα τα στοιχεία για τη σωματική κατάσταση και εξέλιξη των παιδιών και γ) το τρίτο τμήμα περιείχε τις παρατηρήσεις που αφορούσαν τις ψυχικές ιδιότητες και δεξιότητες των παιδιών, νοητικές συναισθηματικές και βουλητικές. Η τελευταία στήλη του δελτίου ήταν αφιερωμένη στην καταγραφή των χαρακτηρισμών για την προσωπικότητα των παιδιών.⁶³¹ Αρχικά η κατασκευή ψυχογραφημάτων ανατέθηκε στους μετεκπαιδευόμενους στο Πανεπιστήμιο δημοδιδασκάλους οι οποίοι είχαν προετοιμαστεί από τον Εξαρχόπουλο με την κατάλληλη θεωρητική διδασκαλία. Κάθε μετεκπαιδευόμενος ανέλαβε να προετοιμάσει το ψυχογράφημα ενός μαθητή του δημοτικού σχολείου, τον οποίο παρακολουθούσε τις ώρες της διδασκαλίας των

⁶²⁸ Στο ίδιο, σ. 116-117.

⁶²⁹ Ν. Εξαρχόπουλος, *Η ψυχογραφία εν τω σχολείω και το δελτίον ατομικότητας*, εκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1928, σ.8-9.

⁶³⁰ Στο ίδιο, σ.11.

⁶³¹ Αικατερίνη Στριφτού, *ό.π.*, σ.81.

μαθημάτων, στα διαλείμματα και γενικότερα στη διάρκεια της σχολικής του ζωής, κρατώντας ημερολόγιο παρατηρήσεων που θα του χρησίμευαν ως υλικό για την κατασκευή του ψυχογραφήματος. Για να συμπληρώσει τις παρατηρήσεις του συνομιλούσε με τον δάσκαλο της τάξης και τον κηδεμόνα του μαθητή.⁶³²

Παιδαγωγικές καινοτομίες που εφαρμόστηκαν στο Π.Σ.Π.Α.

Ο σημαντικότερος ίσως σκοπός του Π.Σ.Π.Α. ήταν η εφαρμογή στην πράξη των νεότερων παιδαγωγικών θεωριών, που αφορούσαν την αγωγή και τη διδασκαλία, για να καταδειχθεί η αποτελεσματικότητα και τα τυχόν προβλήματά τους.⁶³³

1) Υιοθετήθηκε το σύστημα της ενιαίας διδασκαλίας στις τέσσερες πρώτες τάξεις του Δημοτικού και καταργήθηκε η διδασκαλία κατά μαθήματα. Ο Εξαρχόπουλος παρατηρεί ότι υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ενιαίας διδασκαλίας στην Ευρώπη και με πολύ διαφορετικούς τρόπους εφαρμόζεται αυτή στα σχολεία, από την αδέσμευτη ενιαία διδασκαλία του Berthold Otto, όπου τόσο η εκλογή της διδακτέας ύλης όσο και η μέθοδος επεξεργασίας της εξαρτώνται από την ελεύθερη εκλογή των μαθητών, μέχρι τις πολύ πιο περιορισμένες μορφές εφαρμογής της. Ο ίδιος δηλώνει ότι κανένα από τα προτεινόμενα συστήματα δεν ακολούθησε τυφλά, στην ενιαία διδασκαλία στο Π.Σ.Π.Α. Θεωρεί ότι στο σχολείο πραγματοποιείται ένας μεγάλης κλίμακας πειραματισμός, ο οποίος θα επιτρέψει, μετά από μερικά έτη, να εξαχθούν συμπεράσματα από την διδακτική πράξη τόσο για την αξία όσο και για τον τρόπο εφαρμογής της ενιαίας διδασκαλίας, αφού για το συγκεκριμένο σύστημα το οποίο τόσο δραστικά αντιστρατεύεται τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, δεν αρκεί η γνώμη που σχηματίζει κανείς από τις θεωρητικές προσεγγίσεις.⁶³⁴

Ο Εξαρχόπουλος στήριξε το σύστημα ενιαίας διδασκαλίας στις εξής αρχές: α) Υποκείμενο της ενιαίας διδασκαλίας είναι η γνώση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού. β) Η γνώση αυτή επιδιώκεται να αποκτηθεί με άμεση εποπτεία και με τη συμμετοχή όχι μόνο της νόησης αλλά και της βούλησης και του συναισθήματος του μαθητή. Πρόκειται για διδασκαλία «πατριδογνωστική» όχι μόνο από τοπική αλλά και από βιολογική και ψυχολογική άποψη η οποία παρέχει την εποπτική βάση για οτιδήποτε θα διδαχθεί αργότερα το παιδί υπό μορφή αφηρημένων εννοιών και γνώσεων. γ) Η διδασκαλία μιμείται τον φυσικό τρόπο που το παιδί μαθαίνει και αντιλαμβάνεται τον κόσμο που το περιβάλλει, προσπαθώντας να συνενώσει σε ενιαίο σύνολο όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που ο μαθητής θα αποκτήσει και να συνδέσει μεταξύ τους όλες τις εργασίες που οφείλει να εκτελέσει. δ) Η επεξεργασία των θεμάτων της ενιαίας διδασκαλίας στηρίζεται στην ελεύθερη ενέργεια και συμμετοχή των μαθητών, αποτελώντας απομίμηση και συνέχεια της ελεύθερης πνευματικής επικοινωνίας που κυριαρχεί στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Ωστόσο ο Εξαρχόπουλος δηλώνει ότι στο Π.Σ.Π.Α. υπάρχει περιορισμός στην επιλογή των συζητούμενων θεμάτων. Έχουν οριστεί τρεις μεγάλες ενότητες

⁶³² Στο ίδιο, σ.114-115.

⁶³³ Ν. Εξαρχόπουλος, *Επιστημονικά έρευνα, 1923-1938*, ό.π., σ.11.

⁶³⁴ Ν. Εξαρχόπουλου, « Η ενιαία διδασκαλία », ό.π., σ. 361.

γνώσεων γύρω από τις οποίες δομείται η διδασκαλία: «η οικογένεια», «το σχολείο», «η πόλις των Αθηνών». Οι ενότητες απασχολούν την τάξη για συγκεκριμένο χρόνο. Κάθε μια περιλαμβάνει πληθώρα θεμάτων για ανάλυση και συζήτηση. Στο καθορισμένο πλαίσιο κάθε ενότητας η επιλογή των επιμέρους θεμάτων συζήτησης, καθώς και η σειρά και η ακολουθία με την οποία θα τα επεξεργαστεί η τάξη, αφήνεται στην επιλογή του δάσκαλου και των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να κινούνται ελεύθερα εντός ενός ευρύτερου ενιαίου συνόλου που έχει εκ των προτέρων επιλεγεί.⁶³⁵ Το περιεχόμενο κάθε ενότητας πρέπει να το κατακτά ο μαθητής χάρη στην αυτόβουλη δράση του. Το ζητούμενο, τονίζει ο Εξαρχόπουλος, δεν είναι η συσσώρευση γνώσεων αλλά η αυτενεργός επεξεργασία μόνο εκείνων των θεμάτων τα οποία οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν. Ο μαθητής αποκτά τις γνώσεις του, συνεργαζόμενος με τους συμμαθητές του. Στην αρχή κάθε ενότητας τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να μιλούν γενικά για τις γνώσεις και τα βιώματά τους σε σχέση με το θέμα που έχει τεθεί προς συζήτηση. Στη συνέχεια ξεκινάει η συστηματική και λεπτομερής επεξεργασία του θέματος από όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις. Στο σημείο αυτό ο Εξαρχόπουλος δηλώνει και πάλι την αντίθεσή του με τον Berthold Otto. Η ενιαία διδασκαλία, δεν παύει να είναι μορφή διδασκαλίας, υποστηρίζει, η οποία οφείλει να προσφέρει γνώσεις στο παιδί και να μορφοποιεί δεξιότητες. Η επεξεργασία του διδακτικού υλικού πρέπει να γίνεται με βάση τις αρχές της «Μεθοδικής».⁶³⁶ Το μόνο ιδιαίτερο που έχει η ενιαία διδασκαλία είναι ότι οι μαθησιακές διαδικασίες δεν εφαρμόζονται με αυστηρά καθορισμένη πορεία, αλλά εναλλάσσονται αβίαστα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

Η ενιαία διδασκαλία για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού στο Π.Σ.Π.Α. καταλαμβάνει τα δύο τρίτα της εβδομαδιαίας διδακτικής εργασίας. Το υπόλοιπο ένα τρίτο των ωρών διατίθεται για: α) Συστηματικές ασκήσεις πρώτης γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής, ωδικής ιχνογραφίας, χειροτεχνίας και γυμναστικής. β) Ιδιαίτερο μάθημα Θρησκευτικών, διότι θεωρήθηκε ότι η ύλη και η σπουδαιότητα του μαθήματος αυτού δεν επέτρεπε να ενταχθεί στο πλαίσιο των υπό συζήτηση θεμάτων και η διδασκαλία του δεν έπρεπε «...να τελήται διεσπασμένη και επ' ευκαιρία ...»⁶³⁷ γ) Επ' ευκαιρία διδασκαλία (Αδέσμευτος ενιαία διδασκαλία) κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές μιλούν ελεύθερα στην τάξη για τα βιώματα τους και τα γεγονότα που τους συνέβησαν και θέτουν οποιαδήποτε

⁶³⁵ Στο ίδιο, σ. 349.

⁶³⁶ Θεωρεί δηλαδή αναγκαίο να υπάρχει εποπτεία και ελεύθερη πνευματική ενέργεια των μαθητών, έρευνα και πειραματισμός τους, ανασκοπήσεις των γνώσεων που αποκτήθηκαν, συστηματοποίηση και ταξινόμησή τους και εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων και τέλος εφαρμογή και αναπαράσταση των νέων γνώσεων με σκοπό την εμπέδωσή τους. Ειδικά για τις επαναλήψεις οι οποίες κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιούνται ιδιαίτερα μετά το τέλος μιας μεγάλης ενότητας, θεωρήθηκε απαραίτητο να σχηματίζονται ομάδες και σειρές γνώσεων ανάλογα με την επιστημονική τους κατάταξη. Παρ' ότι δηλαδή τα επιμέρους μαθήματα είχαν καταργηθεί με βάση τις αρχές της ενιαίας διδασκαλίας, ο δάσκαλος στο τέλος της ενότητας έπρεπε να γνωρίζει ποιες γνώσεις απέκτησαν οι μαθητές του κατά επιστημονική κατηγορία. Στο Π.Σ.Π.Α. εφαρμόζαν την εξής μέθοδο: Οι δάσκαλοι κατέγραφαν τους τίτλους των θεμάτων που κάθε μέρα δίδασκαν σε λευκά χαρτόνια. Μια καρτέλα για κάθε θέμα, στην πίσω πλευρά της οποίας σημείωναν την ημέρα και την τάξη στην οποία διδάχθηκε το συγκεκριμένο θέμα. Κάθε καρτέλα ταξινομούταν σε φάκελο ταξινομημένο κατά μάθημα και χρησιμοποιούνταν για να σχηματιστούν «επιστημονικές σειρές» κατά τη διάρκεια των επαναλήψεων. Στο ίδιο, σ.352, σ.358.

⁶³⁷ Στο ίδιο, σ. 354.

ερώτηση επιθυμούν για οποιοδήποτε θέμα τους απασχολεί. Ο δάσκαλος συμμετέχει ως ένας από τους συνομιλητές δ) Εκπαιδευτικές εκδρομές.

2) Προσπάθεια μεταρρύθμισης της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών που αφορούσε τους τρόπους προσέγγισης του περιεχομένου των αρχαίων κειμένων και ερμηνείας του από τους μαθητές.

3) Ορισμένα απογεύματα την εβδομάδα, τα *ελεύθερα απογεύματα*, αφέθηκαν χωρίς προγραμματισμένες εργασίες και δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν με ατομικές εργασίες που οι ίδιοι ελεύθερα είχαν επιλέξει.

4) Οι δέκα πρώτες μέρες του σχολικού έτους ορίστηκαν ως «ημέραι προεργασίας» και αφιερώθηκαν στην προσπάθεια ομαλής προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και όχι στην επίτευξη διδακτικών στόχων.

5) Εφαρμόστηκαν μέτρα για την κοινωνική αγωγή των μαθητών: α) ο θεσμός της συνεργασίας των μαθητών. Επιδιώκεται ένα μέρος της σχολικής εργασίας να πραγματοποιείται με ομαδικές εργασίες. β) Ο θεσμός της αυτοδιοίκησης των μαθητών στη βάση συγκεκριμένων αρχών. Κάθε τάξη αλλά και το σύνολο του σχολείου οργανώθηκε σε συνεργαζόμενες κοινότητες. γ) Ο θεσμός των μαθητικών συλλόγων (λογοτεχνικός, ιστορικός, μουσικός, σύλλογος ευποιίας, χειροτεχνική ομάδα).

6) Επιδιώχθηκε η κοινή συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου και α) καθιερώθηκε ο θεσμός των συγκεντρώσεων γονέων, β) λειτούργησε σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του Πειραματικού σχολείου, γ) ορίστηκαν συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας των διδασκόντων με τους γονείς.

7) Λειτούργησαν θρησκευτικοί σύλλογοι για να ενισχύσουν την θρησκευτική αγωγή των μαθητών.

8) Στο σχολείο εφαρμόστηκε το σύστημα τήρησης ατομικού φακέλου των μαθητών με σκοπό την παρακολούθηση της σωματικής και ψυχικής εξέλιξης κάθε ενός, καθώς και της επίδοσής του στα μαθήματα. Στο φάκελο έγινε προσπάθεια να συλλεχθούν όλα τα στοιχεία του μαθητή.

Ο φάκελος περιλάμβανε α): Φωτογραφίες του μαθητή, μία κατ' έτος, ώστε να γίνεται δυνατή η παρακολούθηση της φυσιογνωμικής εξέλιξής του. β) Το ατομικό δελτίο όλων των σωματικών μετρήσεων του μαθητή και την καμπύλη της σωματικής του εξέλιξης. γ) Τον χρόνο αντιδράσεως του μαθητή σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. δ) Την καμπύλη του ρυθμού εργασίας του μαθητή. ε) Την επίδοσή του στα μαθήματα. Περιλάμβανε όχι μόνο τον πίνακα βαθμολογίας αλλά και πίνακα όπου παρουσιάζονταν αναλυτικά τα αίτια της επίδοσής του στα μαθήματα. στα) Τα πορίσματα για την ψυχική εξέλιξη του παιδιού, όπως προκύπταν από τις νοητικές μετρήσεις, το ψυχογράφημα και τους ελεύθερους χαρακτηρισμούς. ζ) Τα αποτελέσματα όλων των εξετάσεων με εξειδικευμένα κριτήρια, στις οποίες πιθανόν να υποβλήθηκε ο μαθητής. η) Σημείωμα για την οικογενειακή του κατάσταση. θ) Πληροφορίες που οι γονείς του μαθητή παρέχουν με τη βοήθεια ειδικού ερωτηματολογίου για την προσχολική ιδιαίτερα περίοδο της ζωής του παιδιού. ι) Αυτοβιογραφία άμεση και έμμεση. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί αναφέρεται στην προσχολική κυρίως ζωή του και στις πρώτες αναμνήσεις του ελεύθερα, ενώ στην δεύτερη δίνει πληροφορίες για τη ζωή και τα βιώματά του μέσω των απαντήσεων που δίνει σε συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. ια) Έκθεση του μαθητή που περιλάμβανε κρίσεις για τον εαυτό του, όπου φαινόταν ποια ήταν η εικόνα που είχε ο ίδιος σχηματίσει για τον εαυτό του. ιβ) Ελεύθερες εκθέσεις του μαθητή. ιγ)

Ερωτηματολόγια που αναφέρονταν στην ψυχική ζωή του μαθητή. ιδ) Ελεύθερα και «δεδεδεσμευμένα» ιχνογραφήματα του παιδιού. Το παιδί ζωγραφίζει ελεύθερα ως προς τον τρόπο εκτέλεσης του ιχνογραφήματος και στις δύο περιπτώσεις, αλλά στην πρώτη περίπτωση το θέμα επιλέγεται ελεύθερα από το μαθητή ενώ στην δεύτερη είναι ορισμένο από τον ερευνητή. ιε) Πορίσματα για την γενική νόηση του μαθητή αλλά κυρίως για κλίσεις και δεξιότητες που θα διευκόλυναν το σχολείο στον επαγγελματικό προσανατολισμό του παιδιού, τον οποίον θεωρούσαν ως μια από τις κύριες υποχρεώσεις του ΠΣΠΑ στους μαθητές του.⁶³⁸ Ο Εξαρχόπουλος υποστήριζε ότι το σχολείο όφειλε να συμβάλλει στην έμμεση επαγγελματική προπαρασκευή των μαθητών του.⁶³⁹ ιστ) Γενικές παρατηρήσεις για το μαθητή και στοιχεία όπως επιστολές και ημερολόγια του παιδιού που τυχόν βρίσκονται στην κατοχή του σχολείου.

Η Μετεκπαίδευση των δασκάλων

Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης, η συνεπακόλουθη αύξηση των γνώσεων που αφορούσαν στο επάγγελμα του δασκάλου και η ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών λειτουργιών στις νέες μεθόδους έρευνας και διδασκαλίας, το αίτημα του κλάδου για ανεξαρτητοποίηση της στοιχειώδους από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι οι κυριότεροι λόγοι που προκάλεσαν την εισαγωγή του θεσμού της μετεκπαίδευσης των δασκάλων.

Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, θεωρείται ως ένας από τους θεσμούς που εισηγήθηκε ο Ν. Εξαρχόπουλος, ως Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας της κυβέρνησης Δημ. Γούναρη και συνδεόταν με τις προσπάθειες του να εδραιώσει την Παιδαγωγική στον ακαδημαϊκό χώρο.⁶⁴⁰

Ο ίδιος υποστήριζε ότι η εισαγωγή του νέου αυτού θεσμού σχετίζονταν με τον αυξανόμενο εκδημοκρατισμό των αστικών κρατών μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, που είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της θέσης των λαϊκών τάξεων και την συνεπακόλουθη ανάγκη εκσυγχρονισμού του δημοτικού που ήταν το σχολείο των τάξεων αυτών.⁶⁴¹ Η εκπαίδευση των δασκάλων έπρεπε με τη σειρά της να αναβαθμιστεί, ο δάσκαλος έπρεπε να μετεκπαιδευθεί.

Για τους ίδιους λόγους δύο χρόνια νωρίτερα, όταν στην κυβέρνηση ήταν οι Φιλελεύθεροι του Ε. Βενιζέλου, το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο με βάση την αρμοδιότητα του να παρασκευάζει σχέδια νόμων, ασχολήθηκε με την ανάγκη

⁶³⁸ Αικατερίνη Στριφτού, «Ο ατομικός φάκελλος των μαθητών. Σημασία, ψυχολογική ανάλυση, χρησιμοποίησις των εν αυτώ στοιχείων»: *Η λειτουργία του πειραματικού σχολείου εν θεωρία και πράξει*, Δημοσιεύματα του Π.Σ.Π.Α, τ.Γ', εκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1936, σ. 68.

⁶³⁹ Το σχολείο όφειλε να συμβάλλει στο σχηματισμό ακριβούς εικόνας του μαθητή συγκεντρώνοντας στοιχεία από τις σωματικές τις ψυχικές μετρήσεις του μαθητή, συστηματικές παρατηρήσεις των εκδηλώσεων του, αυτοανάλυσις, ψυχογραφήματα, επίδοση στα μαθήματα κ.τ.λ. Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν μελλοντικά να αξιοποιηθούν, όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από τα «κέντρα προς υπόδειξιν επαγγέλματος», που εκείνη την εποχή δημιουργούνταν σε όλη την Ευρώπη β) να προσφέρει στους μαθητές του γνώσεις για το σκοπό τη φύση τη σημασία των επαγγελμάτων και τις ικανότητες που το κάθε ένα απαιτεί. Ν. Εξαρχόπουλος, *Η κοινωνική πρόνοια και το επάγγελμα*, επιστημονική βιβλιοθήκη Ερμού αρ.7, Αθήνα, 1928, σ. 68-96.

⁶⁴⁰ Βασιλάκη Κωνσταντίνου, *Νικόλαος Εξαρχόπουλος, ό.π.*, σ.8.

⁶⁴¹ Ν. Εξαρχόπουλος, *Η μετεκπαίδευσις των διδασκάλων εις το Πανεπιστήμιον*, εφημ. *Εκπαιδευτικός τύπος* αρ. 397. 15.5.1968 σ.1 και 3 ανατύπωση από το Ν. Εξαρχόπουλος, *Η μετεκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω*, Επετηρίς δημοτικής εκπαιδευσεως Ν. Σμυρνής, 1932.

μετεκπαίδευσης των δασκάλων και πρότεινε δύο λύσεις που αφορούσαν την ένταξη της ή όχι στο ισχύον ακαδημαϊκό πλαίσιο, δηλ. στο Πανεπιστήμιο Αθηνών που ήταν και το μοναδικό ανώτατο ίδρυμα στη χώρα. Επιλέχθηκε τελικά η λύση ενός αυτοτελούς ιδρύματος απομακρυσμένου από τη Φιλοσοφική Σχολή, αλλά η κυβερνητική αλλαγή που σημειώθηκε στις εκλογές της 1^{ης} Νοεμβρίου είχε ως αποτέλεσμα να ανασταλούν τα σχέδια των Φιλελευθέρων.

Δύο χρόνια αργότερα, η μετεκπαίδευση θα ιδρυθεί με πρωτοβουλία του Ν. Εξαρχόπουλου, και θα συνδεθεί με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και την έδρα της Παιδαγωγικής.⁶⁴²

Μέχρι τότε οι δάσκαλοι εκπαιδούνταν στα Διδασκαλεία όπου η Παιδαγωγική επιστήμη αντιμετωπιζόταν συχνά ως ένα σύνολο επαγγελματικών κανόνων και πρακτικών.

Η αντιμετώπιση αυτή που υποβάθμιζε την Παιδαγωγική, υποβάθμιζε και τη θέση των δασκάλων έναντι όσων είχαν διδαχθεί μία αναγνωρισμένη και ενταγμένη στον ακαδημαϊκό χώρο επιστήμη, δηλ. των καθηγητών. Ένα από τα αποτελέσματα αυτής της υποβάθμισης ήταν ότι τα στελέχη της πρωτοβάθμιας επιλέγονταν ανάμεσα στους διδάσκοντες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων μπορούσαν να είναι πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής Σχολής ή της Σχολής των Φυσικών και Μαθηματικών με ειδικές παιδαγωγικές σπουδές δύο ετών στο εξωτερικό και υπηρεσία σε δημόσιο σχολείο πενταετή.

Οι δημοδιδάσκαλοι για να διεκδικήσουν θέση επιθεωρητή έπρεπε να διαθέτουν πτυχίο με βαθμό τουλάχιστον «λίαν καλώς» και επιπρόσθετα πτυχίο της Φιλοσοφικής Σχολής ή της Σχολής των Φυσικών και Μαθηματικών ή μαζί με το πτυχίο του δημοδιδασκάλου να έχουν παρακολουθήσει επί δύο τουλάχιστον έτη παιδαγωγικές σπουδές στο εξωτερικό και να έχουν επιτυχώς εξετασθεί ενώπιον τριμελούς επιτροπής αποτελούμενης από τον καθηγητή της Παιδαγωγικής και δύο μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.⁶⁴³

Ο Εξαρχόπουλος υποστήριζε ότι η αναβάθμιση του διδασκαλικού κλάδου που θα επιτυγχάνονταν μέσω της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο συνδέονταν και με την εκπαίδευση στελεχών για την κατάληψη των ανώτερων αξιωμάτων της δημοτικής εκπαίδευσης ούτως ώστε να χειραφετηθεί από την δευτεροβάθμια και να καταστεί αυτοδιοικούμενη.⁶⁴⁴

Η χειραφέτηση αυτή θα έρθει δέκα χρόνια αργότερα από την νομοθέτηση της μετεκπαίδευσης. Επί υπουργίας Γ. Παπανδρέου της κυβέρνησης Ε. Βενιζέλου, με το άρθρο 38 του Ν. 5341 του 1932, ορίζεται ότι επιθεωρητές δημοτικών σχολείων μπορούν να γίνουν μόνον δάσκαλοι μετεκπαιδευθέντες στο Πανεπιστήμιο.⁶⁴⁵

⁶⁴² Αποστόλης Ανδρέου, *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο: Πανεπιστήμιο Ιδεολογία και Παιδεία*, τ.Β', ό.π., σ. 429.

⁶⁴³ Ν. 2857, «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ.133, τχ. Α', 1/8/1922.

⁶⁴⁴ Εξαρχόπουλος, *Η μετεκπαίδευσις των διδασκάλων*, ό.π.

⁶⁴⁵ «Επιθεωρηταί δημοτικών σχολείων διορίζονται εφεξής διά Π.Δ. μόνον μετεκπαιδευθέντες επί διετίαν πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι εν τω ημετέρω ή ξένω Πανεπιστημίω και έχοντες άμεμπτον ήθος και ευδόκιμον δεκαετή τουλάχιστον πραγματικήν δημοσίαν εν δημοτικώ σχολείω υπηρεσίαν κατόπιν επιτυχούς δοκιμασίας ενεργουμένην ανά διετίαν υπό του Ε.Δ.Σ.Σ.Ε. ης τα καθέκαστα θέλουν ορισθή διά Π.Δ. εφ' άπαξ εκδοθησομένου. Συμφώνως δε προς τα αποτελέσματα της

Η πρόθεση της πολιτείας να ενισχύσει την θέση των μετεκπαιδευόμενων και να παραγάγει στελέχη της πρωτοβάθμιας αποκλειστικά από αυτήν πρέπει να προκάλεσε αντιδράσεις στο σώμα των επιθεωρητών που θίγονταν. Έτσι δύο χρόνια αργότερα με το άρθρο 15 του Ν. 6379 του 1934 ορίζεται ότι και δάσκαλοι κάτοχοι πτυχίου Φιλοσοφικής, θα είχαν δικαίωμα να διεκδικήσουν θέση επιθεωρητή, χωρίς να έχουν φοιτήσει στη μετεκπαίδευση. Στην εισηγητική έκθεση του νόμου υποστηρίζεται ότι η αντικατάσταση κρίθηκε απαραίτητη διότι θεωρήθηκε άδικο να αποκλείονται από τον διαγωνισμό των επιθεωρητών δάσκαλοι οι οποίοι είχαν τα ίδια προσόντα με όσους μετεκπαιδεύτηκαν επί διετία στο Πανεπιστήμιο.⁶⁴⁶

Στο νόμο του 1932 όπως και στο νόμο του 1934 δικαίωμα να καταλάβουν θέσεις επιθεωρητών είχαν μόνο οι άντρες.⁶⁴⁷ Ο νόμος του 1934 αφορούσε μόνο τους πτυχιούχους της Φιλοσοφικής και απέκλειε τους αποφοίτους άλλων σχολών, υποδεικνύοντας σαφώς ότι η αναφορά στα ίδια προσόντα σχετιζόνταν με τις παιδαγωγικές γνώσεις που πρόσφερε η έδρα της Παιδαγωγικής τόσο στους φοιτητές όσο και στους μετεκπαιδευόμενους.

Αν η προσφορά παιδαγωγικών γνώσεων από το Ελληνικό Πανεπιστήμιο έγινε χωρίς να υπάρχει ουσιαστικά ζήτηση από μεριάς του ακαδημαϊκού κόσμου, κυρίως χάρη στη θέληση της διοίκησης για την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων πολιτών, η ίδια αυτή διοίκηση νομοθετώντας ως υποχρεωτικό προσόν για την σταδιοδρομία των στελεχών της εκπαίδευσης την μετεκπαίδευση, δηλ. τις παιδαγωγικές σπουδές, δημιουργεί ζήτηση γι' αυτές που ενισχύει τη θέση της έδρας Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο. Η ύπαρξη της έδρας συμβάλει στην εισαγωγή του θεσμού της μετεκπαίδευσης που με την σειρά του ενισχύει το κύρος της έδρας.

Η επιστήμη της Παιδαγωγικής, η κρατική βούληση για άνοδο του επιπέδου των λειτουργών της πρώτης βαθμίδας και για σταδιακή εξίσωση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, το αίτημα για βελτίωση του επαγγελματικού κύρους των δασκάλων που διατυπώνεται από την Ομοσπονδία τους, είναι τρεις παράγοντες που αλληλοεπιδρώντας αμοιβαία δημιουργούν το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής σκέψης και την καθιέρωση του θεσμού της μετεκπαίδευσης

δοκιμασίας ταύτης συντάσσεται πίναξ επιτυχόντων, επί τη βάσει και κατά την σειράν του οποίου ενεργούνται οι διορισμοί.» άρθρο 38, του Ν. 5341, ΦΕΚ. 84, τχ. Α', 23/3/1932.

⁶⁴⁶ «Αι τροποποιήσεις αι οποίαι επέρχονται εις το αντικαθιστάμενον άρθρον το οποίον αφορά εις τον τρόπον του διορισμού των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων αναφέρονται κυρίως εις το δικαίωμα συμμετοχής εις τον διαγωνισμόν και δημ/λων κεκτημένων πτυχίον της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου. Διότι είναι τελείως άδικον να αποκλεισθώσι του διαγωνισμού δημοδιδάσκαλοι όντες και πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής Σχολής, έχοντες κατά τα άλλα τα αυτά με τους λοιπούς διαγωνιζομένους προσόντα, οίτινες έχουν μετεκπαιδευθή επί διετίαν εις το Πανεπιστήμιον.» Εισηγητική έκθεσις προς την Βουλήν του Ν.6379 της 4/5 Νοεμβρίου 1934 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως των νόμων 4653 «περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως» και 6040 «περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινων των νόμων περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως 4653 και του νόμου 4043», ΦΕΚ. 385, σ.1990.

⁶⁴⁷ «Επίσης διά λόγους υπηρεσιακούς η επιλογή των επιθεωρητών καθορίζεται ότι θα επιτελείται μεταξύ αρρένων, τουθ' όπερ άλλως τε εν τη πράξει ισχύει». Εισηγητική Έκθεσις προς την Βουλήν Ν. 6379 της 4/5 Νοεμβρίου 1934 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως των νόμων 4653 «περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως» και 6040 «περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινων των νόμων περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως 4653 και του νόμου 4043», ΦΕΚ 385, τχ. Α', 4/5.11.1934.

Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο νομοθετείται με το νόμο 2857 «Περί προσόντων διαβαθμίσεως και αποδοχών επιθεωρητών και δημοτικών σχολείων» τον Ιούλιο του 1922 ο οποίος συμπληρώθηκε με βασιλικά διατάγματα.⁶⁴⁸ Οριζόταν ότι ο Υπουργός Παιδείας χορηγούσε κατ' έτος άδεια μετά πλήρων αποδοχών σε 70 δημοδιδασκάλους και σε 30 άνευ αποδοχών για την παρακολούθηση ειδικού κύκλου μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο για δύο χρόνια.⁶⁴⁹ Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έπρεπε να έχουν εξαετή τουλάχιστον δημόσια υπηρεσία και να μην υπερβαίνουν το 35^ο έτος της ηλικίας τους. Από το σύνολο των μετεκπαιδευόμενων μόνο το 1/3 ήταν γυναίκες. Για να τύχουν της εκπαιδευτικής άδειας έπρεπε να έχουν πετύχει σε διαγωνισμό ενώπιον τριμελούς επιτροπής που αποτελούνταν από τον Αντιπρόεδρο του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και από δύο μέλη του Τμήματος Δημοτικής Εκπαιδεύσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου⁶⁵⁰ στα εξής μαθήματα: α) έκθεση ιδεών ή μετάφραση κειμένου από την αρχαία στη νέα ελληνική β) Παιδαγωγική ψυχολογία γ) γενική ή ειδική διδακτική δ) ανάπτυξη θέματος από τα φυσιολογικά μαθήματα που διδάσκονταν στο δημοτικό.⁶⁵¹

Στο πανεπιστήμιο οι μετεκπαιδευόμενοι παρακολουθούσαν μαζί με τους φοιτητές τα διδασκόμενα μαθήματα. Υπήρχαν ωστόσο και μαθήματα που διδάσκονταν «υπό ειδικών προσώπων» αποκλειστικά για αυτούς. Η διεύθυνση του κύκλου σπουδών τους ανετίθετο στον εκάστοτε καθηγητή της έδρας της Παιδαγωγικής στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης ο οποίος θα δίδασκε τα μαθήματα της ειδικότητας του.

Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης το 1922 άρχισε να λειτουργεί μόνο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Μετά την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το 1925 με τους νόμους 4376 του 1929 και 4600 του 1930 οι εβδομήντα θέσεις μετεκπαιδευόμενων μοιράζονταν σε 40 για το πανεπιστήμιο Αθηνών και 30 για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ο νόμος προέβλεπε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης να μετεκπαιδούνται οι δάσκαλοι από τις περιοχές της Θεσσαλίας, Μακεδονίας Ηπείρου και Θράκης και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από όλες τις υπόλοιπες περιοχές της χώρας.⁶⁵² Ωστόσο ο θεσμός δεν επεκτάθηκε ποτέ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.⁶⁵³

Ο διαγωνισμός για μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών αποκλειστικά, εν αναμονή της λειτουργίας του θεσμού και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, διενεργείτο τόσο στην Αθήνα όσο και στη Θεσσαλονίκη. Στη συμπρωτεύουσα για τους δημοδιδασκάλους που ανήκαν οργανικά στα σχολεία της Θεσσαλίας,

⁶⁴⁸ Β.Δ. «Περί χορηγίας διετούς εκπαιδευτικής άδειας εις τους πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργούς της δημοτικής εκπαιδεύσεως βουλομένους να παρακολουθήσωσιν εν τω ημετέρω Πανεπιστημίου διετή κύκλον παιδαγωγικών και άλλων μαθημάτων», ΦΕΚ 176, τχ. Α', 24/ 9/1922. και Β.Δ. «Περί συμπληρωματικού διαγωνισμού διά την χορηγίαν διετών εκπαιδευτικών αδειών εις πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργούς της δημοτικής εκπαιδεύσεως.» ΦΕΚ 210, 22/10/1922.

⁶⁴⁹ Ν. 2857 «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των Επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 133, τχ. Α', 1/8/1922.

⁶⁵⁰ Β. Δ. «Περί συμπληρωματικού διαγωνισμού διά την χορηγίαν διετών εκπαιδευτικών αδειών εις πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργούς της δημοτικής εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 210, 22/10/1922.

⁶⁵¹ Λέφας Χρ., *Ιστορία της εκπαιδεύσεως*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα, 1942, σ. 266-268.

⁶⁵² Άρθρο 12 του Ν. 4376 «Περί ίδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ.300, 13/21.8.1929.

⁶⁵³ Σπύρος Ευαγγελόπουλος, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαιδεύσεως*, τχ. Β', εκδόσεις Δανιά, Αθήνα 1987, σ.91.

Μακεδονίας Ηπείρου και Θράκης και στην Αθήνα για τους υποψηφίους των υπολοίπων περιοχών της χώρας.⁶⁵⁴ Στο τέλος της διετίας οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι περνούσαν από εξετάσεις για την απόκτηση του πτυχίου που τους έδινε το δικαίωμα να προαχθούν σε συντομότερο χρόνο από ότι οι συνάδελφοί τους και να λάβουν μέρος σε διαγωνισμό για την κατάληψη θέσης επιθεωρητή.

Ο αριθμός των μαθημάτων τα οποία παρακολουθούσαν ήταν μεγάλος είκοσι (20) και αναφέρονταν σε πολυποίκιλα γνωστικά πεδία. Ο Εξαρχόπουλος παραδεχόταν ότι ο αριθμός των μαθημάτων τα οποία διδάσκονταν οι δάσκαλοι στα δύο αυτά χρόνια είναι μεγάλος και θεωρούσε ότι θα προπαρασκευάζονταν καλύτερα στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και εργασίας, αν στην μετεκπαίδευση είχαν την δυνατότητα να ασχοληθούν με τον επιστημονικό κλάδο που ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντά τους και να εξειδικευθούν. Επισημαίνει όμως ότι λόγω των προβλημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα, οι γενικές γνώσεις που αποκόμισαν από το Γυμνάσιο ήταν φτωχές και δεν αρκούσαν για να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Το κενό αυτό ήταν υποχρεωτικό να καλύψει το Πανεπιστήμιο.⁶⁵⁵ Ωστόσο τόνιζε πως δεν θα ήταν υποχρεωμένοι να εξεταστούν στο σύνολο των διδαχθέντων μαθημάτων.⁶⁵⁶

Σύμφωνα με το Β.Δ. της 10ης Δεκεμβρίου του 1936 «Περί της εν τω Πανεπιστημίου μετεκπαιδύσεως πτυχιούχων δημοδιδασκάλων», οι μετεκπαιδευόμενοι κατά την διάρκεια των δύο χρόνων της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν 24 μαθήματα. Από αυτά παρακολουθούσαν σε συνδιδασκαλία με τους φοιτητές του πανεπιστημίου έξι μαθήματα: 1) *Σωματολογία του παιδός*, 2) *Ψυχολογία του παιδός*, 3) *Ψυχολογία των παρά τοις παισίν ατομικών διαφορών*, 4) *Ψυχολογία Γενικήν*, 5) *Γενικήν Παιδαγωγικήν και* 6) *Γενικήν Διδακτικήν*. Τα μαθήματα αυτά, με την εξαίρεση της Γενικής Ψυχολογίας, δίδασκε ο Ν. Εξαρχόπουλος. Η διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων ανετίθετο με εντολή του υπουργού Παιδείας σε καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών ή άλλων ανώτερων σχολών, σε εκπαιδευτικούς συμβούλους, σε επιμελητές των εργαστηρίων ή τέλος σε άλλα ειδικά πρόσωπα. Η διδασκαλία πραγματοποιούνταν ειδικά για τους μετεκπαιδευόμενους και σε ιδιαίτερες ώρες. Τα μαθήματα αυτά ήταν τα εξής: 1) *Σχολικήν Παιδομετρία και Παιδαγωγικήν Στατιστικήν*, 2) *Γενικήν και Σχολικήν Υγιεινήν*, 3) *Αρχαία Ελληνικά*, 4) *Στοιχεία Πειραματικής Φυσικής*, 5) *Στοιχεία Μετεωρολογίας*, 6) *Στοιχεία Ανοργάνου Χημείας*, 7) *Στοιχεία Γεωλογίας και Ορυκτολογίας*, 8) *Ζωολογία*, 9) *Βοτανικήν*, 10) *Γεωγραφία*, 11) *Εγκυκλοπαιδείαν της Γεωπονίας*, 12) *Ιστορίαν του Ελληνικού Πολιτισμού*, 13) *Νέαν Ελληνικήν Γλώσσαν και λογοτεχνία*,

⁶⁵⁴ Ο διαγωνισμός δημοδιδασκάλων προς χορήγησιν διετών εκπαιδευτικών αδειών διά να μετεκπαιδευτούν εις το Πανεπιστήμιον Αθηνών διενεργείται, μέχρις ότου αρχίση η μετεκπαίδευσις και εις το Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης, εν Αθήναις και εν Θεσσαλονίκη. Εις τον ενεργούμενον εν Θεσσαλονίκη διαγωνισμόν μετέχουν οι ανήκοντες οργανικώς εις τα δημοτικά σχολεία της Μακεδονίας Θράκης και Θεσσαλίας, εις δε τον ενεργούμενον εν Αθήναις πάντες οι λοιποί. Άρθρα 31 και 32, του Α.Ν. 2517, ΦΕΚ.. 266. , τχ. Α΄, 31 /10/ 1940.

⁶⁵⁵ Εξαρχόπουλος, *Η μετεκπαίδευσις των διδασκάλων*, ό.π.

⁶⁵⁶ «Άλλες λέξεις οφείλουσι μεν άπαντες να παρακολουθώσιν όλα τα μαθήματα και επεκτείνωσι πολυμερώς την μόρφωσιν των δεν εξετάζονται όμως εις όλα αλλ΄ απαλάσσονται των πλείστων, καθότι εκ των είκοσιν αναγραφόμενων εν τω Διατάγματι μαθημάτων εξετάζονται υποχρεωτικώς εις ολίγα τα βασικά του επαγγέλματος αυτών και κατ΄ εκλογήν ελευθέραν εις άλλα τρία. Ως εικός δε, έκαστος εκλέγει εκείνα προς τα οποία έχει ιδιαιτέραν κλίσιν και εις τα οποία βαθύτερον ενέκυψεν κατά τον χρόνον των σπουδών του.» Στο ίδιο.

14) *Χειροτεχνία*, 15) *Ιχνογραφία*, 16) *Μουσική*, 17) *Γυμναστική*. Εκτός των μαθημάτων οι μετεκπαιδευόμενοι ασκούνταν στο εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής σε παιδολογικές παρατηρήσεις και ασκήσεις και στις μεθόδους της Πειραματικής Παιδαγωγικής εν γένει, καθώς και στο Πειραματικό Σχολείο στις νέες διδακτικές μεθόδους. Η παρακολούθηση όλων των μαθημάτων και των συναφών ασκήσεων τους ήταν υποχρεωτική και προϋπόθεση για να γίνουν δεκτοί στις επί πτυχίω εξετάσεις.

Μετά το τέλος του πρώτου έτους όφειλαν να δηλώσουν εγγράφως τον κύκλο σπουδών τον οποίο επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν και στα μαθήματα του οποίου θα διαγωνίζονταν στις επί πτυχίω εξετάσεις. Επρόκειτο για μια μορφή εξειδίκευσης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευόμενων. Οι κύκλοι σπουδών απαρτίζονταν από τα μαθήματα που αναγράφονται παραπάνω με την εξαίρεση των Παιδαγωγικών, Παιδολογικών, Ψυχολογικών μαθημάτων και της Υγιεινής και ήταν τέσσερις.

1^{ος} κύκλος: *Στοιχεία Φυσικής Πειραματικής, Στοιχεία Ανοργάνου Χημείας, Γεωγραφίας και Μετεωρολογίας.*

2^{ος} κύκλος: *Στοιχεία Γεωλογίας και Ορυκτολογίας, Ζωολογία, Βοτανική, Εγκυκλοπαίδεια της Γεωπονίας.*

3^{ος} κύκλος: *Ιστορία του Ελληνικού Πολιτισμού, Ελληνική Γλώσσα, και Λογοτεχνία και Αρχαία Ελληνικά.*

4^{ος} κύκλος: *Χειροτεχνία, Ιχνογραφία, Μουσική, Γυμναστική.*

Οι δάσκαλοι στις επί πτυχίω εξετάσεις εξετάζονταν στα μαθήματα του κύκλου σπουδών που είχαν επιλέξει, σε ένα μη υποχρεωτικό Παιδαγωγικό ή Παιδολογικό μάθημα ή στην Υγιεινή και στα υποχρεωτικά για όλους μαθήματα που ήταν η «Γενική Παιδαγωγική», η «Ειδική Διδακτική» και η «Ψυχολογία του άπαιδός».⁶⁵⁷

Με την εισαγωγή του θεσμού της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών επιτυγχάνονταν ο ιδεολογικός έλεγχος και η ιδεολογική καθοδήγηση εκτός των εκπαιδευτικών της Μέσης και των εκπαιδευτικών της Δημοτικής εκπαίδευσης και έτσι η έδρα της Αθήνας, αντίπαλος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, διατηρούσε την επιρροή της και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Υπερασπιζόμενος την εισαγωγή της μετεκπαίδευσης στο ανώτατο ίδρυμα ο Εξαρχόπουλος τόνιζε ότι οι νέες αντιλήψεις που επικρατούσαν στην Ευρώπη για το ρόλο του δημοτικού σχολείου, απαιτούσαν δασκάλους εξίσου μορφωμένους με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας διότι όλα τα «παιδαγωγούνται σχολεία» ανήκουν στο ίδιο οργανισμό, αποτελούν μέλη του ίδιου ενιαίου εκπαιδευτικού μηχανισμού, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και οφείλουν να είναι πλήρως ισότιμα. Κατά συνέπεια οι δάσκαλοι έπρεπε να λάβουν την ίδια μόρφωση με τους συναδέλφους τους στη δευτεροβάθμια, να μετεκπαιδευτούν στο Πανεπιστήμιο.⁶⁵⁸ Η εισαγωγή των δασκάλων στην Ανώτατη Εκπαίδευση όπου φοιτούσαν οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις θα είχε ως αποτέλεσμα την κοινωνική τους άνοδο διατεινόταν.⁶⁵⁹ Η πνευματική τους εξύψωση θα είχε ως αποτέλεσμα και την

⁶⁵⁷ Άρθρο 7 του Β.Δ. «Περί της εν τω Πανεπιστημίω μετεκπαιδύσεως πτυχιούχων δημοδιδασκάλων», ΦΕΚ 542, τχ. Α', 14.12.1936.

⁶⁵⁸ Εξαρχόπουλος, *Η μετεκπαίδευσις των διδασκάλων*, ό.π.

⁶⁵⁹ «Μόνον δε, όταν αρχίσωσιν οι διδάσκαλοι να αναζητήσι τα στοιχεία της μορφώσεως αυτών εν ταις αυταίς πηγαίς εξ' ων αντλούσι τα εαυτών αι ιθύνουσαι τάξεις της κοινωνίας, θα καταστή δυνατόν να εξισωθώσι προς αυτάς κοινωνικώς. Είναι αρχή, ισχύουσα εις πάσας τας κοινωνίας, ότι δεν αναγνωρίζεται υπό των ιθύνουσών τάξεων, ως ισότιμος προς αυτάς ο μη διελθών τας αυτάς

κοινωνική. Ο νόμος υποστήριζε, καθιέρωνε την επέκταση της μόρφωσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο και όχι σε κάποιο διδασκαλείο γιατί επιθυμούσε αυτή να τεθεί σε βάσεις διαφορετικές από την μέχρι τώρα εκπαίδευσή τους, σε βάσεις αυστηρά επιστημονικές. Τόνιζε ότι το πνεύμα του νόμου αναφερόταν σε διδασκαλία εντός του Πανεπιστημίου από τους καθηγητές του ιδρύματος και όχι διδασκαλία από άτομα έξω από τον ακαδημαϊκό χώρο, αποκλείοντας εμμέσως τους πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού από την μετεκπαίδευση.⁶⁶⁰

Στο Πανεπιστήμιο, υποστήριζε, μέσω της έρευνας κυρίως, η επιστήμη της Παιδαγωγικής προάγεται και μόνο σε αυτό είναι δυνατόν να συνδυαστεί αρμονικά η έρευνα με την διδακτική πράξη, ώστε οι μετεκπαιδευόμενοι να εισάγονται στις μεθόδους επιστημονικής έρευνας και ταυτόχρονα στις νέες επιστημονικές θεωρίες.⁶⁶¹

Παρ' όλα αυτά, ο Εξαρχόπουλος απέκρουσε εμμέσως, αναφερόμενος στην γερμανική πραγματικότητα, την σκέψη της ίδρυσης ανεξάρτητων παιδαγωγικών σχολών στο Πανεπιστήμιο επιμένοντας στην σύνδεση της ανώτερης Παιδαγωγικής μόρφωσης με την έδρα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής.⁶⁶²

Ο Γληνός από το Νοέμβριο του 1923 είχε αντιδράσει στην εισαγωγή της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο και άσκησε κριτική στον τρόπο που αυτή θεσμοθετήθηκε, ένα χρόνο μετά την ίδρυσή της και αφού έχει επανέλθει στην κυβερνητική εξουσία ο Ελ. Βενιζέλος και ο ίδιος βρίσκονταν στο Υπ. Παιδείας.⁶⁶³

Συμφωνούσε ουσιαστικά με τον Εξαρχόπουλο για την ανάγκη αναβάθμισης της στοιχειώδους εκπαίδευσης και τόνιζε ότι αυτή αποτελούσε το θεμέλιο όλης της εθνικής παιδείας. Για τον Γληνό η στοιχειώδης εκπαίδευση έπρεπε να επεκταθεί χρονικά και να αναβαθμιστεί ποιοτικά ώστε σε αντίθεση με το υπάρχον σχολείο «των λόγων» να γίνει πραγματικότητα το σχολείο «των έργων» και ταυτόχρονα να στελεχωθεί από δημοδιδασκάλους οι οποίοι έπρεπε να ανέρθουν στην εκπαιδευτική ιεραρχία.⁶⁶⁴ Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων, στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης Παιδαγωγικής, αποτελεί σημαντικό τμήμα τόνιζε και υπενθύμιζε ότι ήδη τρία χρόνια πριν, στα 1920, είχαν εκπονηθεί σχέδια για συστηματική μετεκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας.

μορφωτικής οδούς, ας διέρχονται εκείνοι, και αν ακόμη ήθελε κατορθώσει να καταστήσει ισχυρός εις δύναμιν, πλούτον και άλλα υλικά αγαθά.» Στο ίδιο.

⁶⁶⁰ Στο ίδιο.

⁶⁶¹ Στο ίδιο.

⁶⁶² «Η Παιδαγωγική μόρφωσις των δασκάλων παρέχεται εις ανωτάτας σχολάς. Προς τούτο ή ιδρύονται αυτοτελή παιδαγωγικά ινστιτούτα, εν οίς διευκολύνεται να διδάσκωσιν αι εν τοίς Πανεπιστημίοις δρώσαι προσωπικότητες ή δύνανται να αναλάβωσιν την επαγγελματικήν διαμόρφωσιν των δασκάλων αι Φιλοσοφικάί σχολαί των Πανεπιστημίων ή τμήματα ανωτέρων τεχνικών σχολών. Τουναντίον δε αποκρουστέα ή ιδρύσιν ιδιαίτερων παιδαγωγικών σχολών εν τοίς Πανεπιστημίοις, ή η αποκλειστική ανάθεσις της επαγγελματικής μορφώσεως των δασκάλων εις παιδαγωγικάς ακαδημίας, αποκλειστικώς τούτον τον σκοπόν εχούσας.» Στο ίδιο.

⁶⁶³ Αποστόλης Ανδρέου, *ό.π.*, σ. 430.

⁶⁶⁴ «Ολοένα μεγαλύτερες γίνονται οι απαιτήσεις μας για τη δημοτική εκπαίδευση. Θέλομε να απλώσωμε χρονικά τα όρια της να την κάμωμε εξάχρονη, εφτάχρονη, οχτάχρονη, όπως είναι στους πολιτισμένους λαούς, να την κάμωμε θεμέλιο όλης της εθνικής παιδείας να δυναμώσωμε και να πλουτίσωμε το πρόγραμμά της προς κατευθύνσεις πιο συγχρονισμένες, να περάσωμε από το σχολείο των λόγων, στο σχολείο των έργων.[...] Και θέλομε ακόμη να εμπιστευθούμε στο δημοδιδασκαλο και την επιθεώρηση της δημοτικής παιδείας ανώτερες ακόμα θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία.» Γληνός Δ., «Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο», *Εργασία*, τ. Α', τχ. 6, 30/11/1923, σ. 122.

Η ένταξη στο Πανεπιστήμιο, το 1922, έγινε αιφνιδιαστικά και ήταν εσφαλμένη γιατί «... η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου είναι η πιο ακατάλληλη για να μορφώσει δασκάλους σύμφωνα με τους σκοπούς ενός συγχρονισμένου δημοτικού σχολείου». Η Φιλοσοφική Σχολή, επέμενε, δεν είχε παρακολουθήσει τις εξελίξεις της σύγχρονης επιστήμης και ήταν ανίκανη να συμβάλει στην πρόοδο του έθνους.⁶⁶⁵ Κατηγορούσε την έδρα της Παιδαγωγικής πως δεν μπόρεσε να δημιουργήσει μια ελληνική Παιδαγωγική παραμένοντας δέσμια ενός «πανεπιστημιακού παπαγαλισμού» και αγνοώντας τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης.⁶⁶⁶ Ο Γληνός διαφωνούσε με την συνεκπαίδευση φοιτητών και δασκάλων επισημαίνοντας πως είχαν διαφορετική προπαιδεία, διαφορετικούς σκοπούς, διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικό χρόνο να αφιερώσουν στις σπουδές τους. Επίσης ζητούσε μείωση των διδασκομένων μαθημάτων κρίνοντας ότι είναι υπερβολικά πολλά και αφορούσαν ένα ευρύτατο φάσμα διαφορετικών επιστημών.

Ωστόσο, το σώμα των δημοδιδασκάλων δέχτηκε με ενθουσιασμό την ένταξη της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο υιοθετώντας την άποψη πως η διδασκαλία σε αυτό είναι επιστημονικά αρτιότερη και συνέβαλε στην επιστημονική καταξίωση και την κοινωνική άνοδο του κλάδου.⁶⁶⁷

Ο Γληνός χαρακτήρισε την άποψη αυτή σόφισμα, μίλησε για παιδαριώδη επιχειρήματα, αλλά δεν μπόρεσε να αγνοήσει την αντίδραση του κλάδου.⁶⁶⁸ Παρ' ότι τόνισε emphaticά ότι η καλύτερη λύση για τη μετεκπαίδευση θα ήταν να λειτουργήσει ως τμήμα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας,⁶⁶⁹ που αναμενόταν να

⁶⁶⁵ «Και αν όλοι οι θεωρητικοί λόγοι συντρέχανε για να λυθή το ζήτημα με τον τρόπο που λύθηκε, πάλι εδώ στην Ελλάδα για έναν ιδιαίτερο λόγο δε θάπρεπε να λυθή έτσι. Και ο λόγος αυτός είναι, ότι η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου είναι η πιο ακατάλληλη για να μορφώσει δασκάλους σύμφωνα με τους σκοπούς ενός συγχρονισμένου δημοτικού σχολείου[...] Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου είναι έξω από τη σύγχρονη ζωή του Έθνους και έξω από το σύγχρονο ευρωπαϊκό πολιτισμό.» Στο ίδιο, σ.125.

⁶⁶⁶ Δ.Γληνός, «Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο.» *Εργασία*, τ. Α', τχ. 7,8, 15-30.12.1923, σ. 145-146.

⁶⁶⁷ «Όταν καιρώ εκείνω παρεπονούμεθα για την έναντι ημών τοιαύτην περιφρόνησιν και ταπεινώσιν μας εδίδετο η απάντησις :«Μα τι θέλετε παραπάνω; Τόσα είναι τα γράμματά σας. Σεις είσθε μαθηταί των λειτουργών της Μέσης και δεν επιτρέπεται να πάτε παραπάνω. Μάθετε περισσότερα γράμματα, για να πάτε υψηλότερα και να γίνεται κύριοι εν τω οίκω σας.» Η εξευτελιστική αυτή απάντησις των αρμοδίων προς τον λειτουργόν του Λαϊκού σχολείου, έκανε τους πτυχιούχους να δεχθούν έναν οδοστρωτήρα προς εξίσωσιν των διαφόρου προελεύσεως «χαρτιών» για να επέλθη η ένωσις του κλάδου. Έτσι επίλεκτοι τινές –τότε- συνάδελφοι εν οίς και ο κ. Διευθυντής του «Εκπαιδευτικού Τύπου» υπό την προεδρείαν του αιμνήστου και δυναμικού Αντωνίου Καραγιάννη ηγωνίσθησαν σθεναρώς και δι' υπομνημάτων, ενεργειών, παραστάσεων, κ.τ.λ. εζήτησαν παρά των αρμοδίων κι επέτυχαν την επιμόρφωσιν των δημ/λων στο ανώτατο εκπ. Ίδρυμα από του οποίου έπαιρνε τα φώτα της και η Μέση Παιδεία για να αφοπλισθή του λοιπού η Μέση από τον προβαλλόμενον ισχυρισμόν της ότι οι δημ/λοι είναι μαθηταί μας κ.τ.λ.» εφημ.Εκπαιδευτικός Τύπος, αρ. 306, 30.12.1957.

⁶⁶⁸ «Παρατήρησα πως σε κανένα επιχείρημα δεν αντιστέκονται τελειωτικά, μα εκείνο που τους συγκινεί και τους γοητεύει είναι η σκέψη πως καταχτήσανε το Πανεπιστήμιο, πως άνοιξε το Πανεπιστήμιο γ' αυτούς και πως έτσι υψώθηκαν στη συνείδηση της κοινωνίας, που δεν εκτιμάει παρά μόνο εκείνους που βγαίνουν από το Πανεπιστήμιο. Είναι πολύ δύσκολο να διορθώση κανείς μια τέτοια αξιολογική κρίση στηριγμένη σε συναισθηματικά ελατήρια.» Δ. Γληνός, *ό.π.*, σ. 145.

⁶⁶⁹ Η Παιδαγωγική Ακαδημία θα αρχίσει την λειτουργία της τον επόμενο χρόνο με πρώτο Διευθυντή το Δ. Γληνό. Ο Εξαρχόπουλος αναφερόμενος σε αυτήν την χαρακτηρίζει ως νέου τύπου Διδασκαλείο με πομπώδες όνομα και θεωρεί ότι αν η μετεκπαίδευση αποσπασθεί από το Πανεπιστήμιο για να ενταχθεί στην Παιδαγωγική Ακαδημία οι σκοποί για τους οποίους δημιουργήθηκε δεν θα εξυπηρετούνταν. Εξαρχόπουλος Ν., *Η μετεκπαίδευσις των διδασκάλων*, *ό.π.*

λειτουργήσει για πρώτη φορά τον επόμενο χρόνο, στη διάθεση της οποίας θα ήταν τα εργαστήρια του Πανεπιστημίου ή άλλων ανώτατων ιδρυμάτων, ανακοινώθηκε τελικά πως επεξεργάζονταν από το Σεπτέμβριο του 1923 διάταγμα σύμφωνα με το οποίο το Υπουργείο αποφάσισε η μετεκπαίδευση να παραμείνει στο Πανεπιστήμιο «...για να μη διακόψη απότομα τη λειτουργία ενός θεσμού, που με όλα τα ελαττώματά του θεωρήθηκε πολύ σημαντικός από το δημοδιδασκαλικό κόσμο.»

Η νέα ρύθμιση που προτεινόταν ήταν συμβιβαστική. Αφ' ενός η διεύθυνση των σπουδών των μετεκπαιδευόμενων παρέμενε στην δικαιοδοσία του καθηγητή της έδρας της Παιδαγωγικής αφ' ετέρου όμως είχαν το δικαίωμα να διδάσκουν στη μετεκπαίδευση και πρόσωπα εκτός πανεπιστημιακού θεσμού, ούτως ώστε οι πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού να μην αποκλειστούν από την εκπαίδευση των στελεχών της πρωτοβάθμιας.⁶⁷⁰ Επιπλέον ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων περιοριζόταν ενώ προβλεπόταν να σχεδιαστούν κύκλοι μαθημάτων ειδικά για τους δασκάλους, που θα διδάσκονταν κυρίως μόνοι τους και σε λίγες μόνο περιπτώσεις μαζί με τους φοιτητές.

Η αντιπαράθεση μεταξύ Εξαρχόπουλου και Γληνού για το θέμα της μετεκπαίδευσης έχει ενδιαφέρον όχι μόνο για τις διαφορές αλλά κυρίως για τις ομοιότητες στην επιχειρηματολογία τους. Και οι δύο συμφωνούν στην αναγκαιότητα αναβάθμισης του ρόλου του δασκάλου για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής αστικής κοινωνίας. Και οι δύο αντιμετωπίζουν τη μετεκπαίδευση ως ένα θεσμό που θα οδηγήσει μέσω της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην δημιουργία ενός σύγχρονου αστικού κράτους. Και οι δύο είναι φορείς απόψεων του γερμανικού μεταρρυθμιστικού κινήματος για ένα σχολείο που να στηρίζεται στην αυτενεργό δράση του μαθητή. Και οι δύο επιθυμούν να συντελέσουν στη δημιουργία μιας ελληνικής Παιδαγωγικής.

Ήταν και οι δύο, στα 1923, υπέρ του εκσυγχρονισμού και της βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υπηρετήσει τις ανάγκες ανάπτυξης του κράτους. Διέφεραν οι απόψεις ως προς το περιεχόμενο που θα έπρεπε να έχει η εθνική ιδεολογία στην εποχή τους, με αποτέλεσμα να διαφέρουν στις προϋποθέσεις που ο κάθε ένας έθετε για την λειτουργικότητα της σχολικής γνώσης και τον εκσυγχρονισμό του σχολικού θεσμού. Στην αντιπαράθεσή τους για την μετεκπαίδευση των δασκάλων υπεισέρχεται το γλωσσικό ζήτημα.

Και οι δύο μάχονταν όχι μόνο σε ιδεολογικό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο, εντασσόμενοι σε αντίπαλα πολιτικά στρατόπεδα όπου προσπαθούσαν να πετύχουν νομοθετικές ρυθμίσεις που θα μετέτρεπαν τις διεκδικήσεις τους σε κοινωνική πραγματικότητα.

Τελικά η μετεκπαίδευση θα παραμείνει στο Πανεπιστήμιο. Ωστόσο ένα μόλις μήνα μετά την καθιέρωσή της ένα νέο Βασιλικό διάταγμα θα ακυρώσει τη ρύθμιση του Β.Δ. του Σεπτεμβρίου του 1922, σύμφωνα με το οποίο, στην τριμελή επιτροπή που θα εξέταζε τους υποψηφίους συμμετείχε ο καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Με τη νέα ρύθμιση το πανεπιστήμιο παρακάμπτεται και ο

⁶⁷⁰ «Μένει η μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο και διευθυντής των μαθημάτων ο καθηγητής της Παιδαγωγικής άρα δεν χάνεται και η εξωτερική ετικέτα, που τόσο γοητεύει την φιλοτιμία των δασκάλων. Δίνεται όμως ελευθερία στον Υπουργό να αναθέσει τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων και σε πρόσωπα έξω από το Πανεπιστήμιο. Άρα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ο Δελμούζος, ο Λάμπας, ο Τριανταφυλλίδης και όποιος άλλος επιστήμονας έχει να δώσει θετική και ουσιαστική συμβολή στη μόρφωση του ανώτερου δημοδιδασκάλου.» Γληνός Δ., «Η μετεκπαίδευση», τχ. 7,8, ό.π., σ. 145 -146.

διαγωνισμός διενεργούνταν πλέον ενώπιον τριμελούς επιτροπής αποτελούμενης από μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης.⁶⁷¹

Στη διάρκεια της δικτατορίας Μεταξά, η ρύθμιση αυτή δεν θα αλλάξει. Με Β.Δ. ο διαγωνισμός για την μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων διενεργείται ενώπιον «της υπό του Νόμου προβλεπομένης επιτροπής...»,⁶⁷² ενώ ένα χρόνο μετά το 1940 ορίζεται⁶⁷³ ότι ο διαγωνισμός διενεργείται ενώπιον τριμελούς επιτροπής που αποτελείται από τον Πρόεδρο του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως τους Γενικούς Επιθεωρητές στοιχειώδους Εκπαίδευσης Αθηνών και Πειραιώς και από τον Γενικό Επιθεωρητή των σχολείων του εξωτερικού.

Με τον ίδιο νόμο μειώνεται το ποσοστό των διδασκαλισσών από το 1/3 στο 1/4 του συνόλου των επιτυχόντων που καλούνταν για μετεκπαίδευση ενώ ο συνολικός αριθμός των μετεκπαιδευόμενων παρέμενε στα επίπεδα που όριζε ο νόμος του 1938⁶⁷⁴, δηλαδή πενήντα δημοδιδάσκαλοι, κατά είκοσι (20) λιγότεροι από ότι είχε αρχικά νομοθετηθεί. Από αυτούς οι τριάντα προέρχονταν από όσους διαγωνίστηκαν στην Αθήνα και οι είκοσι (20) από τους διαγωνισθέντες στην Θεσσαλονίκη.

Με το νόμο του 1940, οι επιθεωρητές της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης προέρχονταν από τους δασκάλους της μετεκπαίδευσης αποκλειστικά, ενώ και όσοι εν ενεργεία επιθεωρητές δεν προέρχονταν από αυτή και είχαν ηλικία μικρότερη των 45 ετών, υποχρεώνονταν να παρακολουθήσουν πλήρη διετή κύκλο μαθημάτων μετεκπαίδευσης δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών λαμβάνοντας εκπαιδευτική άδεια μετ' αποδοχών.⁶⁷⁵

Ο ίδιος νόμος (άρθρο 31) έδινε τη δυνατότητα τριετούς εκπαιδευτικής άδειας για σπουδές στο εξωτερικό με σκοπό την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος στα Παιδαγωγικά ή στην Ψυχολογία σε επιθεωρητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ήταν νεότεροι των 42 ετών. Οι υποτροφίες δεν μπορούσαν να είναι περισσότερες από τρεις ανά τριετία και οι σπουδές έπρεπε να αφορούν την Φιλοσοφία, την Ψυχολογία, την Παιδαγωγική, την οργάνωση των παιδαγωγικών σπουδών, καθώς και την οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των πρότυπων σχολείων της.

Καθώς οι γυναίκες δεν είχαν δικαίωμα να διεκδικήσουν θέση επιθεωρητή εξαιρούνταν και από τη δυνατότητα να διεκδικήσουν άδεια για σπουδές στο εξωτερικό. Μόνον μία διετής άδεια μετ' αποδοχών ανά εξαετία χορηγούνταν σε πτυχιούχο του πανεπιστημίου Αθηνών ή δημοδιδασκάλισσα που δεν υπερέβαινε το 40^ο έτος της ηλικίας της, για σπουδές στο εξωτερικό στην Ψυχολογία και τα Παιδαγωγικά με ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη των προβλημάτων της προσχολικής ηλικίας και την αγωγής των νηπίων καθώς και στους τρόπους οργάνωσης της προσχολικής αγωγής. Σκοπός της συγκεκριμένης άδειας ήταν η πλήρωση των αναγκών του Διδασκαλείου των Νηπιαγωγών.

⁶⁷¹ ΒΔ, ΦΕΚ.176, τχ. Α', 24/9/1922, Β.Δ, ΦΕΚ 15, τχ. Α', 13/5/1932.

⁶⁷² Β. Δ. ΦΕΚ 154, τχ. Α', 18/4/ 1939.

⁶⁷³ Α.Ν.2517 «Περί ρυθμίσεως ζητημάτων της αρμοδιότητας του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας», ΦΕΚ. 266, τχ. Α', 31/8/1940.

⁶⁷⁴ Άρθρο 33 του Α.Ν. 1297, ΦΕΚ 251, τευχ. Α', 6/7/1938.

⁶⁷⁵ Άρθρο 28, του Α.Ν.2517 «Περί ρυθμίσεως ζητημάτων της αρμοδιότητας του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας», ΦΕΚ 266, τχ. Α', 31/8/1940.

Η προσπάθεια αναβάθμισης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της μετεκπαίδευσης των στελεχών της ενισχύθηκε από την δυνατότητα που δίνονταν σε δασκάλους να μελετήσουν την επιστήμη τους σε χώρες του εξωτερικού όπου η Παιδαγωγική είχε αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από την Ελλάδα και στη συνέχεια να μεταφέρουν την εμπειρία τους στην ελληνική πραγματικότητα.

Το ζήτημα της ποιότητας της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα και συνεπακόλουθα του αυξημένου κύρους του διδασκαλικού επαγγέλματος συνδέεται ποικιλότροπα με τις περιπέτειες καθιέρωσης της Παιδαγωγικής στο ελληνικό ακαδημαϊκό τοπίο.

Παιδαγωγική: Μια επιστήμη υπό αμφισβήτηση

Η επιστήμη της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα θα εισαχθεί στον ακαδημαϊκό χώρο από έδρες που δεν είναι δικές της. Όπως και στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες, θα εισαχθεί από έδρες φιλοσοφίας, θα αμφισβητηθεί η αυτονομία της και θα αντιμετωπιστεί αρχικά, όχι ως επιστήμη αλλά ως ένα άθροισμα μεθοδολογικών κανόνων και τεχνικών χρήσιμων για την σχολική πράξη. Υπό την επίδραση των νεοεραρτιανών, η Παιδαγωγική αρχίζει να αντιμετωπίζεται στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, ως ένας νέος επιστημονικός κλάδος στενά συνυφασμένος με την Ψυχολογία και την Φιλοσοφία. Παρά ταύτα οι καθηγητές που θα την πρωτοδιδάξουν, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ούτε είναι, ούτε αυτοπροσδιορίζονται ως παιδαγωγοί. Η επιστήμη που διακονούν είναι για μεν τον Πανταζίδη η Φιλολογία για δε τον Παπαδόπουλο η Φιλοσοφία.

Η εγκαθίδρυση της πρώτης έδρας Παιδαγωγικής στην Ελλάδα στο Αθήνησι, η κατάργησή της καθώς και ο προβληματισμός που για μία δεκαετία θα αναπτυχθεί σχετικά με τη νομιμότητα ή όχι της παραμονής της στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, συνδέθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό με πολιτικές επιδιώξεις και αντιπαλότητες, προδιαγράφοντας το μέλλον μιας επιστήμης αβέβαιης για τη θέση της στο ακαδημαϊκό στερέωμα και υπό συνεχή αμφισβήτηση των ορίων του πεδίου της και των μεθόδων της έρευνάς της. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η επιστήμη της Παιδαγωγικής, παρέμενε στην Ελλάδα είτε άγνωστη ουσιαστικά ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος, είτε αμφισβητούμενη και υποτιμημένη. Ο Ν. Μελανίτης αναφερόμενος στην απόφαση του Ν. Εξαρχόπουλου να ασχοληθεί με την επιστήμη της Παιδαγωγικής, στα πρώτα μόλις χρόνια του 20^{ου} αιώνα σημειώνει: « Η απόφασις αυτή του Εξαρχοπούλου να ασχοληθή περί την Παιδαγωγικήν εις εποχήν, κατά την οποίαν η επιστήμη αυτή ήτο γνωστή παρ' ημίν ως κλάδος της Φιλοσοφίας ή περιεφρονείτο ή δεν ετύγγανε της δεούσης προσοχής εν τη λήψει μέτρων προς βελτίωσιν της εκπαιδεύσεως, δεικνύει, πλην των άλλων, την μεγάλην αυτού διορατικότητα δια την εξέλιξιν της Παιδαγωγικής...»⁶⁷⁶

Στην Ευρώπη την ίδια εποχή, αρχές του 20^{ου} αιώνα η Παιδαγωγική εγκαθιδρύεται στα πανεπιστήμια συναντώντας ωστόσο αντιστάσεις και αντιδράσεις. Η περίπτωση της Γαλλίας είναι ενδεικτική. Τα πρώτα παιδαγωγικά

⁶⁷⁶ Μελανίτης Ν, *Νικόλαος Εξαρχόπουλος, ό.π.*, 5. Μαρτυρία για τον τρόπο που αντιμετωπιζόταν η Παιδαγωγική την περίοδο αυτή έχουμε και από τον Μανόλη Τριανταφυλλίδη. «Καθώς θυμάμαι μάλιστα, ο Κρουμπάχερ με απέτρεψε από την παιδαγωγική λέγοντάς μου ότι : Όταν βλέπουμε να έρχεται κανείς εδώ από το Βερολίνο για να σπουδάσει παιδαγωγική, τον θεωρούμε αποτυχημένο επιστήμονα. Το σωστό είναι, πρώτα να καταγίνεται κανείς με μία επιστήμη, και ύστερα να ασχοληθεί με την παιδαγωγική.» *Μανόλης Τριανταφυλλίδης : Επιλογή από το έργο του*, επιμ. Ξ.Α. Κοκόλη, Θεσσαλονίκη, 1982, σ. ιζ.

μαθήματα θα προσφερθούν στα πανεπιστήμια της χωρίς να έχει προηγηθεί καμία διαβούλευση με τις σχολές χωρίς προηγούμενη συζήτηση ούτε αίτηση τους.⁶⁷⁷ Η εισαγωγή της δεν ανταποκρινόταν σε κάποια απαίτηση των επαγγελματιών χώρων που εκτιμούσαν ότι το επίπεδο των ακαδημαϊκών σπουδών τους ήταν ικανοποιητικό.⁶⁷⁸ Η εγκαθίδρυσή της συνάντησε την αντίδραση αν όχι την ανοιχτή εχθρότητα μεγάλου αριθμού πανεπιστημίων, καθώς δεν διέθετε ούτε το κύρος ούτε την συνοχή των ήδη εγκαθιδρυμένων επιστημονικών κλάδων, ούτε και το κύρος των επιστημών που συγκροτούνται την ίδια εποχή με αυτήν, όπως είναι οι κοινωνικές.⁶⁷⁹ Ωστόσο η νέα επιστήμη επεκτάθηκε γρήγορα στα γαλλικά πανεπιστήμια, χάρη κυρίως στη θέληση της κεντρικής διοίκησης, η οποία επιθυμούσε να προετοιμάσει επαγγελματίες διδάσκοντες. Είναι η κεντρική διοίκηση η οποία στην προσπάθειά της να εδραιώσει την Τρίτη Γαλλική δημοκρατία, επεδίωξε να προσφέρει την ίδια παιδαγωγική μόρφωση σε όλους τους διδάσκοντες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και την ίδια βασική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, εδραιώνοντας την ισοτιμία ανάμεσα στους πολίτες της από την άποψη της αξιοπρέπειας, των δυνατοτήτων τους, των ικανοτήτων και των προσόντων τους.⁶⁸⁰ Η προσφορά παιδαγωγικών μαθημάτων προηγήθηκε κάθε ζήτησης και τη δημιούργησε.

Στην Γερμανία από τον 19^ο αιώνα, η Παιδαγωγική θεωρείται ως μία επιστήμη διαμορφωμένη για να εξυπηρετήσει την σχολική πράξη, μια θεσμοποιημένη επαγγελματική γνώση, ένας προβληματισμός γύρω από την εκπαίδευση ενταγμένος στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η θέση της ανάμεσα στις επιστήμες αμφισβητείται και δεν διαθέτει μεγάλο κύρος. Η ένταξη της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο αποτελούσε αίτημα των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να βελτιωθεί το επαγγελματικό τους κύρος μέσα από την αναβάθμιση των παιδαγωγικών σπουδών. Οι πρώτες πανεπιστημιακές έδρες Παιδαγωγικής ιδρύονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ωστόσο η εγκαθίδρυση της νέας επιστήμης στον πανεπιστημιακό χώρο χαρακτηρίζεται από μία αποστασιοποίηση από τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Το κράτος απαιτούσε η Παιδαγωγική να υπηρετήσει το σύστημα διαπαιδαγώγησης ολόκληρου του έθνους και για ορισμένους από τους κατόχους των πρώτων εδρών Παιδαγωγικής (Paul Natorp, Julius Ziehen) το αντικείμενο της νέας επιστήμης δεν ήταν άλλο από το έθνος ως ενότητα ή ως κοινότητα.⁶⁸¹ Η επιστημονική Παιδαγωγική στη Γερμανία αναπτύσσεται εντός του πλαισίου της φιλοσοφικής-ερμηνευτικής παράδοσης, κατά το πρότυπο της επιστημολογίας του Dilthey, στο πλαίσιο μιας ομάδας σημαντικών εννοιών όπως Bildung (παιδεία/μόρφωση) και Kultur (πολιτισμός/κουλτούρα), και θα βρεθεί και εδώ υπό την πίεση των απαιτήσεων του επιστημονικού κλάδου, των επαγγελματιών χώρων και της πολιτικής.⁶⁸²

⁶⁷⁷ J. Gautherin, *Une discipline*, ό.π., σ.33.

⁶⁷⁸ J. Gautherin, « La Science de l' education » (1883-1914) », : Hofstetter R, Schneuwly B, *Science(s) de l' education*, ό.π., σ. 105.

⁶⁷⁹ Στο ίδιο, σ. 104.

⁶⁸⁰ J. Gautherin, *Une discipline*, ό.π., σ.293-294.

⁶⁸¹ Tenorth Heinz-Elmar, «Οι επιστήμες της Εκπαίδευσης στη Γερμανία», στο Hofstetter R, Schneuwly B, «Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης», ό.π., σ. 162-163.

⁶⁸² Eric Plaisance, Gerard Vergnaud, *Les sciences de l' éducation*, La Decouverte, Paris, 2005, σ.17.

Οι Έλληνες, την εποχή αυτή παρακολουθούν τις εξελίξεις της Παιδαγωγικής στην Ευρώπη. Ο Εξαρχόπουλος ως ένας από τους πρώτους που σπούδασε στο εξωτερικό συστηματικά την Παιδαγωγική και είχε εκπονήσει διδακτορική διατριβή στη νέα επιστήμη, φιλοδοξούσε να την θεμελιώσει στον ελλαδικό χώρο, ως επιστήμη ισότιμη με τις άλλες. Για την επιτυχία του στόχου του θα εργαστεί όχι μόνο στο επιστημονικό αλλά και στο πολιτικό πεδίο αφού η σύνδεση της νέας επιστήμης με την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων ήταν δεδομένη. Ο Εξαρχόπουλος, όπως και οι δημοτικιστές παιδαγωγοί, ο Γληνός και ο Δελμούζος, ήταν διανοητές που απευθύνονταν στην πολιτική εξουσία για την υλοποίηση των επιστημονικών τους οραμάτων, καταλαμβάνοντας εκτός από επιστημονικούς και πολιτικούς θώκους. Η Παιδαγωγική επί των ημερών του θα χρησιμοποιηθεί για να νομιμοποιήσει πολιτικές και κοινωνικές επιταγές αλλά και αντίστροφα η έδρα θα γίνεται πλέον σεβαστή εντός της Σχολής και θα ζητείται η γνώμη της όταν πρόκειται περί εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Η δημιουργία μιας σειράς από θεσμούς είχε ως σκοπό την θεμελίωση μιας επιστήμης που θα ανέπτυσσε τις δικές της μεθόδους έρευνας και θα παρήγαγε πρωτίστως γνώση σχετική με την σχολική πραγματικότητα, η βελτίωση της οποίας συνδέθηκε με την εξέλιξη της νέας επιστήμης. Αλλά αν σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο η Παιδαγωγική, ακριβώς επειδή συνδέθηκε με την επίτευξη κοινωνικών και πολιτικών αιτημάτων κατάφερε, ως ένα βαθμό, να γίνει σεβαστή, στον ακαδημαϊκό χώρο, λόγω της σύνδεσής της με την εκπαιδευτική πράξη, παρέμεινε αμφισβητούμενη.

Οι αντιστάσεις που συνάντησε ο Εξαρχόπουλος, εντός του πανεπιστημίου Αθηνών, από καθηγητές και φοιτητές, στην προσπάθειά του να θεσμοθετήσει την υποχρεωτικότητα των παιδαγωγικών σπουδών για όσους επιθυμούσαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ενδεικτικές.

Το παιδαγωγικό ενδεικτικό και η αντίδραση της Φυσικομαθηματικής Σχολής.

Η έδρα της Παιδαγωγικής αμέσως μετά την ίδρυσή της, το ακαδημαϊκό έτος 1912-13 και για δεκαπέντε χρόνια θα προσφέρει μαθήματα μόνο στους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής. Το 1927-28 ωστόσο η διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων θα επεκταθεί και στις άλλες δύο σχολές οι οποίες τροφοδοτούσαν την Μέση εκπαίδευση με διδακτικό προσωπικό, την Θεολογική και τη Φυσικομαθηματική, σύμφωνα με όσα όριζε ο νέος Οργανισμός του 1922.⁶⁸³

Η εξέλιξη αυτή αποτελούσε μια επιτυχία των προσπαθειών του Εξαρχόπουλου ο οποίος από την εποχή ακόμα που ήταν υφηγητής υπεραμυνόταν της αναγκαιότητας να αποκτήσουν παιδαγωγικές γνώσεις όλοι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας αφού όπως ανέλυε η γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου δεν ήταν αρκετή για να τους καταστήσει επαρκείς δασκάλους.⁶⁸⁴ Ήταν μια επιτυχία των προσπαθειών που κατέβαλλε για την ενίσχυση του επιστημονικού κύρους της Παιδαγωγικής.

Στη Φυσικομαθηματική ο Ν. Εξαρχόπουλος θα διδάξει για πρώτη φορά «Γενικήν και Ειδικήν Διδακτικήν» το πανεπιστημιακό έτος 1927-1928 κάθε

⁶⁸³ Άρθρο 236&2 Ν. 2905, «Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου» ΦΕΚ 127, 27/7/1922.

Πέμπτη και Σάββατο για δύο συνολικά ώρες στους δευτεροετείς και τριτοετείς φοιτητές και των δυο τμημάτων. Επιπλέον οι φοιτητές θα εξασκούνταν με «πρακτικές και φροντιστηριακές ασκήσεις» κάθε Παρασκευή για μία ώρα. Οι φοιτητές της Θεολογικής ακολουθούσαν ακριβώς τα ίδια μαθήματα με αυτά που προσέφερε η έδρα και στους συναδέλφους τους στη Φιλοσοφική.

Η σύνδεση του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής με το επαγγελματικό πεδίο, η αλληλεπίδρασή τους καθώς και ο τρόπος που η διοικητική παρέμβαση επηρέασε το μάθημα της Παιδαγωγικής, φαίνονται αρκετά καθαρά στην περίπτωση της Φυσικομαθηματικής.

Στις 8 Μαΐου 1925 ο Ν. Εξαρχόπουλος, έχοντας προσκληθεί στη συνεδρίαση των καθηγητών της Φυσικομαθηματικής, τους εκθέτει την υποχρέωση που έχουν οι απόφοιτοι του Φυσικού και του Μαθηματικού τμήματος να αποκτήσουν το Παιδαγωγικό Ενδεικτικό, χωρίς το οποίο δεν μπορούν να διδάξουν στην Μέση Εκπαίδευση και ανακοινώνει τις ώρες που θα διδάσκει το μάθημα της Παιδαγωγικής. Ο νέος Οργανισμός του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου που είχε δημοσιευτεί στις 27 Ιουλίου 1922(127^ο ΦΕΚ.), όριζε ως απαραίτητη προϋπόθεση για τον διορισμό σε θέση λειτουργού της Μέσης εκπαίδευσης την απόκτηση επαγγελματικού παιδαγωγικού ενδεικτικού.⁶⁸⁵

Οι σχολές, τα πτυχία των οποίων έδιναν το δικαίωμα διορισμού στη δευτεροβάθμια, δηλ. η Φιλοσοφική, η Θεολογική και η Σχολή των Φυσικών και Μαθηματικών επιστημών, θα απένειμαν στους φοιτητές τους και το επαγγελματικό ενδεικτικό. Για την απόκτηση του οι φοιτητές έπρεπε, αφού παρακολουθήσουν τα μαθήματα του καθηγητή της Παιδαγωγικής να υποβληθούν σε ειδική εξέταση, καταβάλλοντας τα οριζόμενα εξετάστρα, ενώπιον τριμελούς επιτροπής αποτελούμενης από τον τακτικό καθηγητή της Παιδαγωγικής και δύο τακτικούς καθηγητές της οικείας Σχολής τα μαθήματα των οποίων ήταν τα πλέον συναφή «προς το είδος του απονεμομένου ενδεικτικού» και οι οποίοι ορίζονταν από την Σχολή στην αρχή κάθε πανεπιστημιακού έτους.⁶⁸⁶ Η απόκτησή του ενδεικτικού δεν συνεπαγόταν αύξηση του χρόνου φοιτήσεως των φοιτητών αφού τα παιδαγωγικά μαθήματα που παρακολουθούσαν ήταν ενταγμένα στο βασικό πρόγραμμα των σπουδών τους.⁶⁸⁷

Οι διδάσκοντες της Φυσικομαθηματικής Σχολής στη συζήτηση που θα ακολουθήσει υποστηρίζουν ότι ο νόμος δεν υποχρεώνει τους φοιτητές τους να παρακολουθήσουν τα Παιδαγωγικά μαθήματα, ωστόσο εφόσον θα υποχρεωθούν να υποβληθούν σε εξετάσεις για την λήψη του Παιδαγωγικού Ενδεικτικού η παρακολούθηση των μαθημάτων του κ. Εξαρχόπουλου καθίσταται εκ των πραγμάτων αναγκαία.

⁶⁸⁵ «Τα πτυχία της Θεολογικής της Φιλοσοφικής Σχολής και της Σχολής των Φυσικών και Μαθηματικών επιστημών παρέχουσι το δικαίωμα του διορισμού εν θέσει λειτουργού της μέσης εκπαίδευσεως μόνον, εάν συνοδεύονται υπό επαγγελματικού παιδαγωγικού ενδεικτικού, χορηγούμενου κατά τας διατάξεις του εδ.3 του άρθρου 253 και της & 2 του άρθρου 255.» άρθρο 236&2 του Ν. 2905 «Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου» ΦΕΚ 127, 27/7/1922.

⁶⁸⁶ Άρθρα 253 και 255 & 2 του Ν. 2905 «Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 127, 27/7/1922

⁶⁸⁷ Βασιλάκης Κ., *Νικόλαος Εξαρχόπουλος, ό.π.,σ. 10.*

Η διοίκηση με τις εξετάσεις που επιβάλλει αναγκάζουν ουσιαστικά τη Σχολή να εντάξει στο πρόγραμμα της τα παιδαγωγικά μαθήματα, ενώ δεν είχε διατυπωθεί ούτε από τους καθηγητές της, ούτε από τους φοιτητές το αίτημα για παιδαγωγική μόρφωση όσων από τους αποφοίτους της προσανατολίζονταν να διδάξουν τα μαθήματα του κλάδου στη δευτεροβάθμια.

Οι καθηγητές της Σχολής συνεδριάζουν για να αποφασίσουν για τα έτη στα οποία θα προσφερθεί το μάθημα και τις ώρες των παραδόσεων εβδομαδιαίως. Υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές τους « είναι τόσο πολύ βεβαρυμένοι εκ των ακροάσεων και ασκήσεων των ειδικών μαθημάτων και των φυσιογνωστικών εκδρομών ώστε ενός έτους διδασκαλία της Γενικής Παιδαγωγικής και της Γενικής Διδακτικής θα ήτο επαρκής». Τα παιδαγωγικά μαθήματα αντιμετωπίζονται εκ των προτέρων από τους καθηγητές σαν μία υποχρέωση προς την διοικητική εξουσία που η Σχολή οφείλει να διεκπεραιώσει με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος για αυτήν. Ο Ν. Εξαρχόπουλος φαίνεται να γνωρίζει την πραγματικότητα πολύ καλά και έτσι « προσκληθείς στις 8 Μαΐου» δηλώνει μόνος του ότι «δύναται να περιορίσει εις δύο ώρας Θεωρητικής διδασκαλίας καθ' εβδομάδα δια δύο συναπτά έτη» τις παραδόσεις του. Η Σχολή μετά από ψηφοφορία θα αποφασίσει οι φοιτητές του δεύτερου και του τρίτου έτους να παρακολουθούν ανά δύο ώρες την εβδομάδα τα εξής παιδαγωγικά μαθήματα: *Ψυχολογία του παιδός, Παιδαγωγικήν, και Γενικήν και Ειδικήν Διδακτικήν*, ούτως ώστε να «συμπληρούται ο κύκλος των απαιτούμενων παιδαγωγικών γνώσεων». Όσοι εξ' αυτών επιθυμούν να αποκτήσουν το ενδεικτικό θα υποβάλλονταν σε εξετάσεις, μετά το τέλος των τετραετών σπουδών τους.⁶⁸⁸

Ο Εξαρχόπουλος επιθυμεί το μάθημα να διδάσκεται όχι μόνο θεωρητικά αλλά και εργαστηριακά. Γι' αυτόν η επιστημονική Παιδαγωγική είναι αυτή, που σε αντιδιαστολή με την Παιδαγωγική των προηγούμενων εποχών, χρησιμοποιεί τις πειραματικές μεθόδους για να μελετήσει και να προσεγγίσει τα περισσότερα από τα προβλήματα που αφορούν το αντικείμενό της, δηλ. την αγωγή. Κατά συνέπεια η διδασκαλία της νέας επιστήμης δεν ήταν δυνατόν να περιορισθεί μόνο στην από καθ' έδρας θεωρητική διδασκαλία. Η νέα γενιά των εκπαιδευτικών έπρεπε να είναι διαπαιδαγωγημένη στις νέες μεθόδους έρευνας και επεξεργασίας των παιδολογικών προβλημάτων. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις του, θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης στη χώρα μας συλλέγοντας στις τάξεις τους στοιχεία για τους ελληνόπαιδες με τη βοήθεια των νέων μεθόδων και εμπλουτίζοντας έτσι τα ήδη υπάρχοντα από την εργασία του νεοϊδρυθέντος εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής. Ήταν γι' αυτόν σημαντικές οι ώρες της εργαστηριακής διδασκαλίας.

Το Δεκέμβριο του 1925 ο κοσμήτορας της Φυσικομαθηματικής πληροφορεί τους καθηγητές ότι ο Εξαρχόπουλος επιθυμεί το μάθημα του να εξετάζεται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Εκφράζοντας τη γνώμη ολόκληρης της Σχολής «Ο κ. Χατζιδάκις λέγει ότι και πέρυσιν ήτο ενάντιος της υποχρεωτικής διδασκαλίας της Παιδαγωγικής επί δύο έτη, αλλά το να εξετάζονται και πρακτικώς θεωρώ μέγα βάρος δια τους φοιτητάς.»⁶⁸⁹ Η Σχολή απορρίπτει την πρακτική εξέταση των παιδαγωγικών μαθημάτων και αρκείται στην θεωρητική. Ο Εξαρχόπουλος δεν θα

⁶⁸⁸ ΠΣΦΜΣ, τ. Στ' (από 11 Απριλίου 1925-15 Ιουνίου 1928), Συνεδρία της 30^{ης}/5/ 1925, σ.18.

⁶⁸⁹ Στο ίδιο, Συνεδρία της 23^{ης}/12/ 1925, σ. 45.

υποχωρήσει και με έγγραφη αναφορά του θα ζητήσει από τη Σχολή να αλλάξει την απόφασή της επικαλούμενος την συγγένεια των νέων παιδαγωγικών μεθόδων με αυτές των θετικών επιστημών και υπενθυμίζοντας ότι η πρακτική εξέταση δεν συνεπάγεται αύξηση ωρών για τους φοιτητές της Σχολής. Η Σχολή αποφασίζει να ερωτηθεί ο καθηγητής της Παιδαγωγικής για τη μέθοδο διδασκαλίας των μαθημάτων που η Σχολή όρισε ως υποχρεωτικά για τη λήψη του παιδαγωγικού ενδεικτικού, διότι όπως υπενθυμίζει ο κ. Ζέγγελης δεν μπορεί να υπάρξει πρακτική εξέταση μαθήματος το οποίο δεν διδάσκεται φροντιστηριακά σε εργαστήριο όπως ορίζει το άρθρο 206&2 του Οργανισμού του Πανεπιστημίου. Υπενθυμίζει δε στον καθηγητή της Παιδαγωγικής ότι η Σχολή δεν όρισε για τους φοιτητές της εργαστηριακές ασκήσεις στα παιδαγωγικά μαθήματα.⁶⁹⁰ Με δεδομένο ωστόσο ότι δεν θα αυξηθούν οι ώρες της διδασκαλίας υπάρχουν και καθηγητές που θα υποστηρίξουν ότι το μέτρο της παιδαγωγικής κατάρτισης των φοιτητών τους είναι ωφέλιμο και αναγκαίο.⁶⁹¹

Η σύγκρουση με τη Σχολή θα επέλθει δύο βδομάδες αργότερα όταν ο Εξαρχόπουλος θα δηλώσει πως είχε εννοήσει ότι η Φυσικομαθηματική στην αρχική της συνεδρία στην οποία και είχε παραστεί αποδέχθηκε δύο ώρες θεωρητικής διδασκαλίας την εβδομάδα και μία ώρα εργαστηριακών ασκήσεων στο εργαστήριο πειραματικής Παιδαγωγικής του οποίου η πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελούσε έναν από τους λόγους ίδρυσης. Ζητάει να προστεθεί στο πρόγραμμα μια ώρα εβδομαδιαίας φροντιστηριακής άσκησης και επιπλέον πρακτική εξέταση των φοιτητών.⁶⁹²

Η Φυσικομαθηματική θα αρνηθεί κατηγορηματικά να αυξήσει τις ώρες διδασκαλίας των παιδαγωγικών μαθημάτων. Το πρόγραμμα των φοιτητών είναι τόσο φορτωμένο ώστε προσθήκη μιας ώρας επιπλέον θα απέβαινε σε βάρος των ειδικών σπουδών τους.⁶⁹³ Ως θετικοί επιστήμονες οι καθηγητές της Σχολής δηλώνουν ότι δεν είναι ενάντιοι στις εργαστηριακές ασκήσεις, θα πρέπει όμως αυτές να πραγματοποιηθούν στον αρχικά ορισμένο χρόνο. Η Σχολή παμψηφεί επιφορτίζει τον κοσμήτορα της να προτείνει στον Εξαρχόπουλο να επιλέξει ανάμεσα σε διδασκαλία δύο ωρών εβδομαδιαίως για δύο έτη και να τις διαθέσει όπως αυτός νομίζει, ή τριών ωρών (δύο θεωρητικής και μία εργαστηριακής διδασκαλίας) για ένα μόνο έτος.⁶⁹⁴

Η διοίκηση παρεμβαίνοντας στην διαφωνία υπέρ του καθηγητή της Παιδαγωγικής θα επιβάλλει στη Σχολή με Β.Δ.⁶⁹⁵ να προσθέσει στο πρόγραμμα της

⁶⁹⁰ Στο ίδιο, συνεδρία της 23^{ης} /1/ 1926, σ. 50.

⁶⁹¹ «Ο κ. Σακελλαρίου κηρύσσεται υπέρ της προτάσεως του ειδικού καθηγητού κ. Εξαρχοπούλου [...] Οι φοιτηταί πρέπει να μορφωθώσι παιδαγωγικώς προκειμένου να γίνωσι καθηγηταί των Φυσικών και των Μαθηματικών και σοφώς ο νόμος εθέσπισε την διδασκαλίαν της Παιδαγωγικής υπό του ειδικού καθηγητού. Δεν βλέπω δε τον λόγον να μην ορισθούν και πρακτικά εξετάσεις αφού το είδος του μαθήματος απαιτεί τούτο.» Στο ίδιο, συνεδρία της 23^{ης} /1/ 1926, σ. 50.

⁶⁹² Στο ίδιο, συνεδρία της 6^{ης} /2/1926, σ.56.

⁶⁹³ «Γνωρίζετε όλοι εις ποίαν κατάστασιν αμαθείας έρχονται από τα Γυμνάσια οι φοιτηταί μας και ότι με κόπους πολλούς κατορθώνομεν να τους διδάξωμεν πρώτον τα στοιχεία και κατόπιν να προχωρήσωμεν εις τα δυσκολότερα. Απαιτείται επομένως και εκ μέρους των φοιτητών μελέτη πολλή. Αν λοιπόν απασχολούνται περισσότερον των δύο ωρών καθ' εβδομάδα δια τα παιδαγωγικά δεν θα δύνανται αν μανθάνουν τα ειδικά μαθήματά των. Νομίζω λοιπόν ότι δεν πρέπει κατ' ουδένα λόγον να προστεθή άλλη ώρα δια την ακρόασιν των παιδαγωγικών μαθημάτων...» Στο ίδιο, συνεδρία της 6^{ης} /2/ 1926, σ.57.

⁶⁹⁴ Στο ίδιο, συνεδρία της 6^{ης} /2/ 1926, σ.58.

⁶⁹⁵ Β.Δ. ΦΕΚ 146 ,21/ 4/ 1926.

και μια ώρα επιπλέον παιδαγωγικών εργαστηριακών ασκήσεων, «...παρά την σαφώς και επανειλημμένως εκδηλωθείσα αντίθετον περί τούτου γνώμη της Σχολής.»⁶⁹⁶

Η κυβέρνηση αποφασίζει ενάντια στην γνώμη της Σχολής όπως επισημαίνει ο κοσμητοράς της. Είναι η διοίκηση που εγκαθιδρύει και νομιμοποιεί την επιστήμη της Παιδαγωγικής στον ακαδημαϊκό χώρο με διακηρυγμένο σκοπό την βελτίωση της απόδοσης των επαγγελματικών χώρων ώστε να επιτευχθούν γενικότεροι πολιτικοκοινωνικοί στόχοι. Η εισαγωγή της νέας επιστήμης στον ακαδημαϊκό χώρο δεν προκύπτει ως ανάγκη παρακολούθησης επιστημονικών εξελίξεων και ανάπτυξης της έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο και η εγκαθίδρυσή της δεν έρχεται ως αποτέλεσμα απαιτήσεων που η επιστημονική κοινότητα προβάλλει.

Παρ' ότι θα υπακούσει στην νομοθετική διάταξη η τάση της Φυσικομαθηματικής Σχολής είναι να μειώσει τις ώρες των παιδαγωγικών μαθημάτων. Το 1927 είναι η πρώτη χρονιά που θα απονεμηθεί το παιδαγωγικό ενδεικτικό. Όπως προκύπτει από τους πρυτανικούς λόγους ένας σημαντικός αριθμός πτυχιούχων και των τριών σχολών επεδίωκε την απόκτησή του.⁶⁹⁷ Πέντε χρόνια αργότερα, το 1932, στον νέο Οργανισμό λειτουργίας του Πανεπιστημίου που θα ψηφιστεί περιλαμβάνεται και διάταξη για την υποχρεωτική απόκτηση παιδαγωγικού ενδεικτικού⁶⁹⁸ Την ίδια ωστόσο χρονιά, το 1932, το παιδαγωγικό ενδεικτικό θα καταργηθεί με το Ν. 5347, γιατί θα αντικατασταθεί από το παιδαγωγικό πτυχίο, το οποίο σχετίζεται με την έναρξη της λειτουργίας ενός νέου θεσμού, του Πειραματικού Σχολείου.⁶⁹⁹

⁶⁹⁶ ΠΣΦΜΣ, τ. Στ' (από 11 Απριλίου 1925-15 Ιουνίου 1928), συνεδρία της 12^{ης}/6/1926, σ.87.

⁶⁹⁷ «Την επί πτυχίω δοκιμασίαν υπέστησαν εν τη Θεολογική Σχολή 96, εξ ων 2 φοιτήτριαι, έτυχον δε πτυχίου 39 εξ ων 1 φοιτήτρια, [...] εν τη Φιλοσοφική Σχολή 210, εξ ων 46 φοιτήτριαι, έτυχον δε πτυχίου 121, εξ ων 28 φοιτήτριαι εν τη Σχολή των Φυσικών και Μαθηματικών επιστημών 307, εξ ων 37 φοιτήτριαι, έτυχον δε πτυχίον 178, εξ ων 24 φοιτήτριαι, και δη εν μεν τω Φυσικώ τμήματι 97, εξ ων 5 φοιτήτριαι, έτυχον δε πτυχίου 61, εξ ων 3 φοιτήτριαι, εν δε τω Μαθηματικώ 69, εξ ων 4 φοιτήτριαι, έτυχον δε πτυχίου 38, εξ ων 4 φοιτήτριαι ...» και «Την επί Παιδαγωγικώ ενδεικτικώ δοκιμασίαν υπέστησαν εν μεν τη Θεολογική Σχολή 18 φοιτηταί, εξ ων επέτυχον 16, εν δε τη Φιλοσοφική Σχολή 148, εξ ων 27 φοιτήτριαι, επέτυχον δε 122, εξ ων 23 φοιτήτριαι, εν δε τω Φυσικώ τμήματι της Σχολής των Φυσικών και Μαθηματικών επιστημών 17 φοιτήτ, εξ ων επέτυχον 4 εν δε το δε τω Μαθηματικώ 19, οίτινες επέτυχον άπαντες, ήτοι υπέστησαν εν όλω την επί παιδαγωγικώ ενδεικτικώ δοκιμασίαν 202, εξ ων 27 φοιτήτριαι, έτυχον δε ενδεικτικού 161, εξ ων 23 φοιτήτριαι.» Θεόφιλου Βορέα, *Έκθεσις των επί της πρυτανείας αυτού κατά το πανεπιστημιακόν έτος 1929-1930 πεπραγμένων*, Αθήνα, 1931, σ.21-22.

⁶⁹⁸ «Το υπό της παρ. 2 άρθρου 219 προβλεπόμενον επαγγελματικών παιδαγωγικών ενδεικτικών απονέμεται υπό των οικείων Σχολών.» άρθρο 217 του Ν. 5343/1932, ΦΕΚ 86, τχ. Α', 23.3.1932. και το άρθρο 219 παράγραφος 2 λέει: «Το επαγγελματικών παιδαγωγικών ενδεικτικών παρέχεται μετ' επιτυχίαν εν εξετάσεσι διεξαγομένας ενώπιον επιτροπίας αποτελουμένης εκ του τακτικού καθηγητού της Παιδαγωγικής και δύο τακτικών καθηγητών των οικείων Σχολών ή του οικείου τμήματος αυτών εκ των ειδικωτέρων προς το είδος του απονεμομένου ενδεικτικού, οριζομένων υπό των οικείων Σχολών εν αρχή εκάστου Πανεπιστημιακού έτους.» Άρθρο 219&2., Ν. 5343/1932, ΦΕΚ 86, τχ. Α', 23/3/1932.

⁶⁹⁹ «Το περί ου πρόκειται, ενδεικτικόν κατηργήθη από του έτους 1932 (διά του νόμου 5347) τα δε παιδαγωγικά μαθήματα εξητάζοντο και páλιν καθ' ον τρόπον και προ του 1927, ήτοι ομού μετά των άλλων μαθημάτων, των εξεταζομένων κατά τας πτυχιακάς εξετάσεις. Και ήτο δεδικοιολογημένη η κατάργησις αυτού, καθ' όσον επέκειτο η κατά νόμον έναρξις της απονομής κατ' εισήγησιν του Εξαρχοπούλου ιδίου παιδαγωγικού πτυχίου, [...] όπερ απετέλει συμβολήν πολύ ουσιαστικωτέραν της του επαγγελματικού παιδαγωγικού ενδεικτικού εις την παιδαγωγικήν κατάρτισιν των υποψηφίων λειοτυργών της μέσης παιδείας.» Βασιλάκης, *ό.π.*, σ.10.

Με πρωτοβουλία του Εξαρχόπουλου έχει ιδρυθεί στην Αθήνα, από το 1929, Πειραματικό Σχολείο. Στο άρθρο 10 του ιδρυτικού Νόμου 4376/1929 αναφέρεται ότι η ίδρυσή του εκτός των άλλων αποσκοπούσε στην Παιδαγωγική και διδακτική άσκηση επί ένα εξάμηνο όλων των πτυχιούχων της Φιλοσοφικής και Θεολογικής Σχολής και της Σχολής Φυσικών και Μαθηματικών του Πανεπιστημίου που επιθυμούσαν να ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα μετά την λήψη του πτυχίου τους. Μετά τη λήξη του εξαμήνου λάμβαναν παιδαγωγικό πτυχίο που υπέγραφαν ο διευθυντής και ο επόπτης του Πειραματικού Σχολείου.⁷⁰⁰ Η απόκτηση του παιδαγωγικού πτυχίου ήταν υποχρεωτική για να διορισθεί κάποιος ως καθηγητής στη Μέση Εκπαίδευση. Η διάταξη αυτή ίσχυσε από το επόμενο ακαδημαϊκό έτος από τη στιγμή που τέθηκε σε ισχύ ο νόμος.

Στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου ο εισηγητής Υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας, αναφέρει ότι με τη νέα ρύθμιση το κράτος μεριμνούσε να αποκτήσουν παιδαγωγική κατάρτιση οι μελλοντικοί λειτουργοί της Μέσης εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους και πριν αναλάβουν υπηρεσία στα σχολεία της χώρας, λύση την οποία θεωρούσε κατά πολύ ριζικότερη σε σχέση με την μετεκπαίδευση των ήδη υπηρετούντων στο διδασκαλείο της Μέσης η οποία όπως υποστήριζε δημιουργούσε προσκόμματα στην ομαλή λειτουργία των σχολείων της χώρας. Αναγνώριζε ότι η εξάμηνη άσκηση για τη λήψη του παιδαγωγικού πτυχίου επέκτεινε το χρόνο των πανεπιστημιακών σπουδών όσων επιθυμούσαν να εργαστούν στην εκπαίδευση αλλά υπενθύμιζε ότι είναι «άτοπο» να ασκεί κανείς το έργο του δασκάλου χωρίς τις απαιτούμενες παιδαγωγικές γνώσεις και ότι ανάλογες ρυθμίσεις ίσχυαν σε πολλές χώρες της Ευρώπης.⁷⁰¹

Στο Πειραματικό Σχολείο, οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων σε όλες τις τάξεις του, τις μετρήσεις που πραγματοποιούνταν για την διάγνωση της σωματικής και ψυχικής κατάστασης των μαθητών και γενικότερα το σύνολο των εκδηλώσεων στο σχολείο. Ασκούνταν στη διδασκαλία, πραγματοποιώντας υποδειγματικές διδασκαλίες ο αριθμός των οποίων και η διδακτική μέθοδος που θα ακολουθούσαν ορίζονταν από τον επόπτη και το διευθυντή του Πειραματικού σχολείου ενώ στη συνέχεια ακολουθούσε συζήτηση επί της διεξαχθείσας διδασκαλίας από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και

⁷⁰⁰ Άρθρο 10 του Ν.4376 της 13/21 Αυγούστου 1929 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης.», ΦΕΚ.300 , τχ.Α΄, 13/2.8.1929.

⁷⁰¹ «Ριζική λύσις δηλονότι θα ήτο εάν την θεωρητικήν και πρακτικήν Παιδαγωγικήν μόρφωσιν των μελλόντων να αναλάβωσι τα έργα του διδασκάλου εφροντίζομεν να παρείχομεν αυτοίς κατά τον χρόνον των Πανεπιστημιακών των σπουδών και πριν ή ούτοι αναλάβωσι διδασκαλίαν εν τοις σχολείοις. Διότι ούτω και το Κράτος θα απηλλάσομεν προσθέτων δαπανών και την εκπαίδευσιν θα ωφελούμεν υπερβαλλόντως αποστέλλοντες εις αυτήν διδασκάλους τελείως θεωρητικώς και πρακτικώς κατηρτισμένους εις την τέχνην του διδάσκειν και παιδαγωγείν.[...] Είναι αληθές ότι, επιβάλλοντες εις τους αποφοίτους της φιλοσοφικής, θεολογικής και φυσικομαθηματικής Σχολής εξάμηνον άσκησιν μετά την λήσιν του Πανεπιστημιακού πτυχίου εν τω πειραματικώ σχολείω δι' όσους εξ' αυτών επιθυμούσι να γίνωσι διδάσκαλοι επεκτείνομεν επί εξάμηνον των κύκλων των πανεπιστημιακών των σπουδών, αλλά νομίζομεν ότι τούτο κρατούν από μακρού εις πάσας τας πεπολιτισμένας χώρας, ήτο καιρός πλέον να εισαχθή και παρ' ημίν, διά να παύση το άτοπον των διδασκάλων, οίτινες εισέρχονται το πρώτον εις τάξιν μαθητών και αναλαμβάνουσι να διδάξωσι τούτους άνευ ουδεμίας προς το έργον τούτον προασκήσεως, άτοπον το οποίον ήγαγεν ημάς εις την δημιουργίαν του Διδασκαλείου Μ. Εκπαιδεύσεως προς μεγάλην βλάβην της ομαλής των σχολείων λειτουργίας. Αιτιολογική Έκθεσις προς την Βουλήν του Ν.4376 της 13/21 Αυγούστου 1929 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης.» ΦΕΚ.300 : Σιφναίος, *Πανδέκται νέων νόμων*, ό.π.,σ.1835.

τους υπόλοιπους ασκούμενους. Επίσης ασκούνταν στις μεθόδους έρευνας της Πειραματικής Παιδαγωγικής, δηλαδή στην ψυχολογική παρατήρηση μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής πράξης, στη κατάρτιση του ψυχογραφήματος τους και γενικότερα στην εκτέλεση διαφόρων παιδολογικών πειραμάτων. Τέλος ήταν υποχρεωμένοι να εκπονήσουν εργασία ψυχολογικού ή παιδαγωγικού περιεχομένου.⁷⁰²

Ωστόσο, η υποχρέωση της απόκτησης Παιδαγωγικής επάρκειας για την άσκηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος δεν θα διαρκέσει για πολύ. Πέντε χρόνια αργότερα ο Ν. 6379 της 4/5 Νοεμβρίου 1934 θα επιτρέψει τον διορισμό στα σχολεία της Μέσης και χωρίς την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου, με την ταυτόχρονη υποχρέωση του κράτους να χορηγήσει εκπαιδευτική άδεια με πλήρεις αποδοχές στους εκπαιδευτικούς ώστε να ολοκληρώσουν τις παιδαγωγικές σπουδές τους. Στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου που αντικατοπτρίζει τις ενστάσεις ενάντια στην υποχρεωτική ήτα των παιδαγωγικών σπουδών, ο εισηγητής, Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων Ι. Μακρόπουλος, υποστήριξε ότι το οικονομικό κόστος της παράτασης των σπουδών επί ένα εξάμηνο είναι αβάσταχτο για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ενώ οι ανάγκες της υπηρεσίας για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πολύ μεγάλη.⁷⁰³

Έτσι μόλις πέντε χρόνια αργότερα η ρητά εκφρασμένη θέληση του προηγούμενου νομοθέτη για την υποχρεωτική ήτα των παιδαγωγικών σπουδών ως απαραίτου όρου εξάσκησης του διδασκαλικού επαγγέλματος, παραβιάζεται και πάλι. Οι παιδαγωγικές σπουδές κρίνονται για μια φορά ακόμα ως κάτι δευτερεύον σε σχέση με τις σπουδές της ειδικότητας οι οποίες, κατ' αρχάς αρκούν, για να ασκήσει κανείς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι ανάγκες της διοίκησης προτάσσονται και προηγούνται έναντι της νομιμοποίησης της Παιδαγωγικής και για μία ακόμα φορά καθορίζουν τη θέση και το κύρος της στον ακαδημαϊκό χώρο.

Τελικά και παρά τις αντιδράσεις, μέχρι και την έναρξη του β' Παγκοσμίου Πολέμου η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών απένειμε το επαγγελματικό παιδαγωγικό ενδεικτικό, σύμφωνα με τις διατάξεις του Οργανισμού λειτουργίας του Πανεπιστημίου, το οποίο ήταν απαραίτητο για να εργαστεί κάποιος στην εκπαίδευση⁷⁰⁴

Όσο για το παιδαγωγικό πτυχίο, όπως αναφέρει ο υφηγητής στην έδρα της Παιδαγωγικής, το 1954 Ν. Μελανίνης, στα Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου, οι νόμοι που καθιέρωναν το παιδαγωγικό πτυχίο (Ν.4376/δ1929 και 4600) ίσχυαν μόνο κατά το σχολικό έτος 1936-1937 και στη συνέχεια ατόνησαν, έως την τελική τους κατάργηση μερικά χρόνια αργότερα. Το παιδαγωγικό πτυχίο καταργήθηκε οριστικά το 1940.

Μεταπολεμικά η κατάργηση της υποχρεωτικότητας των παιδαγωγικών σπουδών θα έχει ως αποτέλεσμα την συρρίκνωση των ωρών που αφιερώνονταν σε αυτές και τον περιορισμό των μεθόδων διδασκαλίας στις από καθ' έδρας διαλέξεις.

⁷⁰² Κ.Βασιλάκης, *ό.π.*, σ.10.

⁷⁰³ Άρθρο 17 του Ν.6379 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως των νόμων 4653 «περί διοικήσεως της εκπαίδευσως», και 6040 «περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινων των νόμων περί διοικήσεως της εκπαίδευσως 4653 και του νόμου 4043». ΦΕΚ 385, τχ. Α', 4/5. 11. 1934

⁷⁰⁴ «Μετά ταύτα η Σχολή καταρτίζει α) Επιτροπείαν εκ των καθηγητών κ. Θ. Βορέα, Κ.Λογοθέτην διά την διεξαγωγήν των επί Επαγγελματικώ Παιδαγωγικώ Ενδεικτικώ εξετάσεων.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 17^{ος}, συνεδρία 10^{ης} Οκτωβρίου 1938, σ. 123.

Η πορεία του μαθήματος στη Σχολή για μία εικοσαετία περίπου θα είναι φθίνουσα με τελική κατάληξη την αλλαγή που θα σημειωθεί στην κατηγοριοποίηση του μαθήματος το ακαδ. έτος 1971-72.⁷⁰⁵ Τη χρονιά αυτή το μάθημα αναγράφεται ως κατ' επιλογήν στη Φυσικομαθηματική. Είναι, θα έγραφε κανείς, η φυσική κατάληξη ενός μαθήματος η διδασκαλία του οποίου επιβλήθηκε στη Σχολή και δεν κατόρθωσε σε μία διάρκεια πενήντα χρόνων να αποκτήσει την απαραίτητη ακαδημαϊκή νομιμοποίηση.

Η περίπτωση της Φυσικομαθηματικής Σχολής είναι, κατά τη γνώμη μας ενδεικτική των προβλημάτων που αντιμετώπισε η Παιδαγωγική στην προσπάθεια της να αναγνωριστεί ως επιστημονικός κλάδος. Το επάγγελμα και η επιστήμη δεν μπορούν να διαχωριστούν στην αμοιβαία τους εξέλιξη. Η ανάγκη να μορφωθούν επαγγελματίες διδάσκοντες, είναι στη ρίζα της εξέλιξης της πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Τα παιδαγωγικά μαθήματα εντάσσονται στο πρόγραμμα των διαφόρων σχολών για να αντιμετωπιστούν προβλήματα που οι επαγγελματικοί χώροι θέτουν και να επιτευχθούν κοινωνικοπολιτικοί στόχοι.

Ακριβώς όπως και στο γαλλικό παράδειγμα η επιστήμη της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα εγκαθιδρύεται στα πανεπιστήμια χάρη στη θέληση και υπό την αιγίδα της πολιτείας. Η προσφορά προηγείται της ζήτησης. Ωστόσο η εγκαθίδρυση μιας επιστήμης απαιτεί να παρθεί σε κάποιο τουλάχιστον βαθμό μια απόσταση από τις άμεσες ανάγκες και τις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Μόνη η επίκληση της βελτίωσης των επαγγελματικών χώρων δεν φαίνεται να είναι ικανή να προσδώσει κύρος σε μια νέα επιστήμη, στον ακαδημαϊκό χώρο. Ο τρόπος που η Παιδαγωγική εγκαθιδρύεται θα τη φέρει γρήγορα ανάμεσα σε αντιμαχόμενα πυρά. Γι' αυτό και η ένταξη των παιδαγωγικών μαθημάτων στο πρόγραμμα των σχολών συχνά αντιμετωπίζεται ως μία υποχρέωση προς τις απαιτήσεις της πολιτείας την οποία η Σχολή όφειλε να ικανοποιήσει με το μικρότερο δυνατό κόστος σε ώρες για τα υπόλοιπα μαθήματα, τα οποία αντιμετωπίζονταν ως αυτά που ήταν πραγματικά επιστημονικά και αναγκαία.

Η σύγκρουση για τη διαδοχή.

Τις σημαντικότερες και ισχυρότερες αντιστάσεις, κατά την εγκαθίδρυσή της στον ακαδημαϊκό χώρο συνάντησε η Παιδαγωγική στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Κάθε νέος κλάδος, συναντά αντιστάσεις στην εγκαθίδρυσή του στον ακαδημαϊκό χώρο, οι οποίες προέρχονται από τους εκπροσώπους των ήδη εγκαθιδρυμένων κλάδων που ενδιαφέρονται να οριοθετήσουν το πεδίο έρευνας της επιστήμης τους έναντι του νεοεισερχόμενου κλάδου. Το εξαιρετικά ευρύ πεδίο έρευνας της Παιδαγωγικής επιστήμης, που αλληλοκαλύπτεται με τα πεδία έρευνας άλλων επιστημονικών κλάδων, έδωσε το δικαίωμα στους εκπροσώπους τους να αμφισβητήσουν την αυτονομία της.

Στην περίπτωση της Φιλοσοφικής Αθηνών εκπρόσωποι άλλων επιστημονικών κλάδων προτείνουν και επιχειρούν να επιβάλλουν μία επιστημονική κατεύθυνση για την Παιδαγωγική διαφορετική από αυτή που ο κάτοχος της έδρας υπηρετεί και υπερασπίζεται. Δέκα επτά έτη μετά την εγκαθίδρυση αυτόνομης έδρας Παιδαγωγικής στη Σχολή και ενώ ο Εξαρχόπουλος βρίσκεται στην δύση της

⁷⁰⁵ Επετηρίδα ακαδ. έτους 1971-72.

σταδιοδρομίας του, το 1939, θα συγκρουστεί με το σύνολο σχεδόν των καθηγητών της Σχολής για τον τρόπο συγκρότησης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης και για τη δυνατότητα αυτονόμησης της από την Φιλοσοφία.

Η προσπάθεια του Εξαρχόπουλου να θεμελιώσει την Παιδαγωγική σε πειραματικές μεθόδους,⁷⁰⁶ αντιτίθεται στην κλασικιστική παράδοση της Φιλοσοφικής Σχολής. Παρά το κύρος που αναμφισβήτητα απολάμβανε, όταν θα έρθει η ώρα να εκλεγεί ο αντικαταστάτης του το σώμα των καθηγητών θα εκφράσει τις διαφωνίες του για την συνέχιση των πειραματικών μεθόδων, ζητώντας ουσιαστικά έναν άλλο προσανατολισμό των παιδαγωγικών σπουδών από την έδρα.

Το Σεπτέμβριο του 1939 η Σχολή συζητάει για την εκλογή καθηγητών επικουρικών εδρών.⁷⁰⁷ Η λειτουργία του πανεπιστημίου ρυθμίζεται από το νόμο 1430 του 1938⁷⁰⁸ με τον οποίο καταργούνται σημαντικές διατάξεις του Οργανισμού του 1932.⁷⁰⁹

Η δικτατορία Μεταξά, έχει ανατρέψει σχεδόν καθολικά τη διαδικασία εκλογής καθηγητών περιορίζοντας ή και καταργώντας τελείως την αρμοδιότητα των Σχολών, οι οποίες δεν έχουν πλέον αποφασιστικό αλλά αξιολογικό ρόλο στην εκλογή των υποψηφίων, ενώ η τελική απόφαση ανήκει στον Υπουργό ο οποίος μπορεί να αποφασίσει ακόμα και παρακάμπτοντας τελείως την γνωμάτευση των Σχολών. Η αυτονομία του Πανεπιστημίου έχει καταλυθεί σε μεγάλο βαθμό και η κρατική παρέμβαση στα τεκταινόμενα στο Ανώτατο καθίδρυμα είναι άμεση.⁷¹⁰

⁷⁰⁶ Ο Εξαρχόπουλος θεωρήθηκε ως ο εισηγητής της Πειραματικής Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο Αθηνών και ο ίδιος ταυτίστηκε με την υπεράσπιση των πειραματικών μεθόδων. Είναι χαρακτηριστικό ότι όταν αποχώρησε από το πανεπιστήμιο το έτος 1945-46 λόγω ορίου ηλικίας, ο πρύτανης της χρονιάς θα αναφερθεί στην συνταξιοδότησή του ως εξής: «Απεχώρησαν δε ως καταληφθέντες υπό του ορίου ηλικίας οι καθηγηταί κ.κ. Ν. Εξαρχόπουλος, της πειραματικής Παιδαγωγικής, διατελών καθηγητής από του 1912...» *Έκθεσις των επί της Πρυτανείας Δημητρίου Σ. Μπαλάνου κατά το πανεπιστήμιον έτος 1945-6 πεπραγμένων*, Πανεπιστήμιον Αθηνών, σ. 9. Ωστόσο η έδρα που κατείχε ο Εξαρχόπουλος ήταν έδρα «Παιδαγωγικής», πουθενά στις επετηρίδες δεν αναφέρεται ως έδρα «Πειραματικής Παιδαγωγικής»

⁷⁰⁷ *Εκθέσεις και πρακτικά εκλογής επικουρικών καθηγητών*, (1939-1940), συνεδρία 28^η Σεπτεμβρίου 1939, τ. 18^{ος}, σ. 142

⁷⁰⁸ Ν.1430/1938, ΦΕΚ 394.

⁷⁰⁹ Δέκα χρόνια μετά την ψήφιση του Οργανισμού του 1922, οι τροποποιήσεις του οποίου θα αρχίσουν λίγο μετά την ψήφισή του, ένας νέος Οργανισμός θα ψηφιστεί που θα ρυθμίσει τα πανεπιστημιακά ζητήματα για τα επόμενα πενήντα χρόνια, αποτελώντας την σπονδυλική στήλη της νομοθεσίας όλης της ανώτατης εκπαίδευσης. Πρόκειται για το νόμο 5343 που θα φέρει στη Βουλή ο υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Βενιζέλου, Γεώργιος Παπανδρέου και θα ψηφιστεί στις 23 Μαρτίου 1932.

Λίγα χρόνια μετά την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στα 1926, συντελείται μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αποτελεί την κορυφαία έκφραση της μεταρρυθμιστικής πολιτικής για την ανώτατη Εκπαίδευση της κυβέρνησης Βενιζέλου. Επιχειρείται ο αστικός εκσυγχρονισμός της ώστε να συμβάλει στην επίτευξη της κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης, ενώ διατηρείται ο εθνικιστικός προσανατολισμός της. Ο νέος νόμος επιχειρεί να περιορίσει τις εξουσίες του καθηγητικού σώματος και θα θεσμοθετήσει τον πιο διευρυμένο μέχρι εκείνη τη στιγμή διδακτικό φορέα, που αποτελείται από τακτικές και έκτακτες αυτοτελείς έδρες, ενώ καταργεί τις έκτακτες επικουρικές. Ταυτόχρονα αυξάνει το συνολικό αριθμό των πανεπιστημιακών εδρών και δίνει τη δυνατότητα ύπαρξης προαιρετικών μαθημάτων για τους φοιτητές και ελεύθερων μαθημάτων γενικότερου ενδιαφέροντος τα οποία μπορούν να παρακολουθήσουν φοιτητές και ακροατές. Δαμανάκη Μαρία, Κουλαϊδής Βασίλης, Γιάννης Βαρουφάκης, Γιάννης Καλογήρου, Νίκος Παπαδάκης. *Το πραγματικό και το κεκτημένο. Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2006 σ.109-110. και Κώστας Γαβρόγλου, Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Χάιδω Μπάρκουλα, *Το Πανεπιστήμιον Αθηνών*, ό.π., σ. 222-227.

⁷¹⁰ Παπαλάνος, *Χρονικό*, ό.π., σ.273-274, καθώς και Κώστας Γαβρόγλου, Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Χάιδω Μπάρκουλα, *Το Πανεπιστήμιον Αθηνών*, ό.π., σ.229.

Ο νέος νόμος δημιουργεί και νέες κατηγορίες καθηγητών, ενώ σε κάθε έδρα ιδρύονται από δύο θέσεις επικουρικών καθηγητών και τέσσερεις θέσεις υφηγητών.⁷¹¹ Ο Εξαρχόπουλος ως κάτοχος της έδρας της Παιδαγωγικής αφού διευκρινίσει ότι διαφωνεί με το θεσμό των επικουρικών θα ζητήσει την ίδρυση επικουρικής, που θα ασχοληθεί με την «Ιστορία της Παιδαγωγικής».

Υποψήφιοι για τη θέση επικουρικού καθηγητή «παρά τη έδρα της Παιδαγωγικής...» θα είναι δύο : Η Σοφία Γεδεών και ο Θεόδωρος Χαραλαμπίδης. Η Σοφία Γεδεών υφηγήτρια στη Φ.Σ.Π.Α. και μέλος του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, εργάστηκε ως βοηθός και αργότερα ως επιμελήτρια στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής δίπλα στον Ν. Εξαρχόπουλο, έχοντας ήδη εργαστεί ως έμμισθη βοηθός στο Ψυχολογικό εργαστήριο της Βιέννης. Το έργο της συνέβαλλε στην ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής στη χώρας μας. Ο Θ. Χαραλαμπίδης αντίθετα δεν έχει να παρουσιάσει έργο στον τομέα της Πειραματικής Παιδαγωγικής το έργο του, που είναι κυρίως θεωρητικό, πραγματεύεται γενικότερα προβλήματα που αναφέρονται στους σκοπούς και στις κατευθύνσεις της αγωγής καθώς και στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων.

Την τριμελή επιτροπεία που θα έκρινε το έργο τους αποτελούσαν οι κ. κ. Κ. Λογοθέτης, Α. Χατζής, Ι. Θεοδορακόπουλος.

Η επιτροπεία θα απορρίψει και τους δύο, υποψηφίους. Τον Χαραλαμπίδη, υποστηρίζοντας ότι ακόμα δεν είναι επιστήμονας ώριμος για πανεπιστημιακή έδρα και την Γεδεών διότι το έργο της, σύμφωνα με την επιτροπεία, περιορίζεται στο πειραματικό κομμάτι και αφίσταται των γενικότερων θεωρητικών τοποθετήσεων.

Ο Εξαρχόπουλος δεν είναι στην επιτροπή διότι όπως ο ίδιος υποστήριξε, όταν αυτή ορίστηκε, έλειπε στην Ευρώπη. Ζητά να τοποθετηθεί διεξοδικά. Υπεραμύνεται της υποψηφιότητας της Σοφίας Γεδεών και η σύγκρουση του με την τριμελή, και κατ' ουσία με το σύνολο των καθηγητών της Σχολής, θα λάβει θεωρητικό χαρακτήρα και θα μετατραπεί σε σύγκρουση που αφορά στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης.

Ο Εξαρχόπουλος αντιτίθεται σε μία Φιλοσοφική- Κανονιστική Παιδαγωγική, όπως την αντιλαμβάνεται η τριμελής, η οποία συλλαμβάνοντας νοολογικά και συνολικά το φαινόμενο της αγωγής προσπαθεί διατυπώνοντας γενικές αρχές για την αγωγή να καταλήξει παραγωγικά στους κανόνες της παιδαγωγικής πράξης, χωρίς να κάνει διάκριση θεωρίας και πραγματικότητας και χωρίς να μελετάει την ίδια την πράξη της αγωγής.⁷¹²

Η Παιδαγωγική επιστήμη, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, δεν είναι μια « Φιλοσοφική επιστήμη» είναι μια θετική επιστήμη που τον πυρήνα της αποτελούν 1) η *Ψυχολογία του παιδός*, 2) η *Σωματολογία του παιδός*, 3) η *Ψυχολογία των ατομικών διαφορών*, 4) η *Γενική διδακτική* και 5) η *ειδική διδακτική των διαφορών*

⁷¹¹ Παπαπάνος, *Χρονικό, ό.π.*, σ. 273.

⁷¹² «Η Παιδαγωγική παρά την ευρείαν αυτήν ανάπτυξιν και έκτασιν και την προς αυτοτέλειαν τάσιν διατελεί έχουσα στενοτάτους δεσμούς προς την φιλοσοφίαν, αφ' ης ορμάται και αρύεται τας θεμελιώδεις εννοίας και κυριωτέρας αρχάς. Βεβαίως αμέσως συνάπτεται προς την Ψυχολογίαν και την Ηθικόνων ούτη μιν υποδεικνύει τον σκοπόν εκείνην δε τας προς έφεξιν του σκοπού καταλλήλους μεθόδους. Αλλά πολλώ τούτων συνδέεται και προς τους άλλους Φιλοσοφικούς κλάδους Παρά τούτων λαμβάνει θεωρήματα. Ο Παιδαγωγός ορμάται, οφείλει να ορμάται, υπό ορισμένων οντολογικών προϋποθέσεων και φιλοσοφικών θεωριών και [δυσανάγνωστη λέξη] εκλέγει τα συστήματα και κανονίζει τα μέσα των η χρήσις τείνει εις την κύρωσιν και βεβαίωσιν των θεμελιωδών εκείνων αρχών» Στο *ίδιο*, σ. 142

μαθημάτων. «Ταύτα δε αποτελούσιν τον πυρήνα της σημερινής θετικής Παιδαγωγικής επιστήμης».

Η νέα Παιδαγωγική στηρίζεται στην έρευνα κατά τα πρότυπα των θετικών επιστημών και όχι σε γενικές θεωρητικές αρχές. Χρησιμοποιεί τη μέθοδο των θετικών επιστημών για να διερευνήσει το αντικείμενό της, το φαινόμενο της αγωγής, και αυτό την κατατάσσει στις Θετικές επιστήμες. Είναι μια επιστήμη δύσκολη διότι για να πραγματοποιήσει τις έρευνές της απαιτείται η γνώση ειδικών μεθόδων και η ακριβής εφαρμογή τους. Η πειραματική διερεύνηση του αντικείμενου της απαιτεί την χρήση των δυσχερών θετικών μεθόδων- όπως αυτή της συστηματικής παρατήρησης στις ποικίλες μορφές της- και την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που έχει συλλέξει, για να γίνει δυνατή η εξαγωγή πορισμάτων και συμπερασμάτων επιστημονικά έγκυρων. Στις θετικιστικές μεθόδους έρευνας θεμελιώνεται κατά τον Εξαρχόπουλο, η αυτονομία της Παιδαγωγικής και η ανεξαρτησία της από τη Φιλοσοφία.⁷¹³

Η διαφωνία του με τους υπόλοιπους καθηγητές που κατατάσσουν την Παιδαγωγική στις «Φιλοσοφικές επιστήμες» είναι οξεία. Στην έκθεση της η επιτροπεία, απορρίπτοντας την υποψηφιότητα της Σοφίας Γεδεών υποστηρίζει ότι οι πειραματικές της έρευνες σε καμία περίπτωση δεν αρκούν για να την οδηγήσουν στην έδρα της Παιδαγωγικής διότι η φιλοσοφική της παιδεία είναι περιορισμένη. Στις ρίζες της Παιδαγωγικής βρίσκεται, σύμφωνα με την επιτροπεία, η Φιλοσοφία η οποία καθορίζει όχι μόνο τους σκοπούς τους οποίους οφείλει να υπηρετεί η αγωγή, αλλά και τις θεωρητικές προϋποθέσεις από τις οποίες οφείλει να αφορμάται η Παιδαγωγική έρευνα, τις κατευθύνσεις και τις μεθόδους που επιλέγει.⁷¹⁴

Ο Εξαρχόπουλος θα επιτεθεί με δριμύτητα σε όσους προσπαθούν να θεμελιώσουν την Παιδαγωγική από τη μία μεριά στην Ηθική και από την άλλη στην Ψυχολογία. Αντιγράφουν θα πει την γνώμη που ο Έρβαρτος διατύπωσε για την Παιδαγωγική πριν από έναν αιώνα, ότι δηλαδή : «ημίν Ηθική υποδεικνύει τον σκοπόν της αγωγής η δε ψυχολογία τας προς επίτευξιν του σκοπού τούτου καταλλήλους μεθόδους.» Θεωρούν ότι κάθε παιδαγωγικό έργο αντλεί την επιστημονική νομιμοποίηση του από τη Φιλοσοφία , και απορρίπτουν ουσιαστικά την εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης, εξέλιξη που ο ίδιος ταυτίζει σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής.

Ο Εξαρχόπουλος αναγνωρίζει την στενή σύνδεση της Παιδαγωγικής με τη Φιλοσοφία και υποστηρίζει πως ο Παιδαγωγός οφείλει να έχει φιλοσοφική μόρφωση καθώς και ότι θεμελιώδη παιδαγωγικά ζητήματα που συνδέονται με τον σκοπό που υπηρετεί η αγωγή δεν μπορούν να λυθούν αποκλειστικά και μόνο με

⁷¹³ Εξαρχόπουλος: « Σήμερον η Παιδαγωγική διεμορφώθη εις επιστήμην αυτόνομον, ήτις παρά το σπουδαιότατον φιλοσοφικό μέρος αυτής ,έχει ευρύτατον θετικόν πεδión. Εξετάζει τα προβλήματα αυτής[...] απ' ιδίων απόψεων και έχει διαμορφώσει ιδίας μεθόδους θετικής. Δια της νέας δε κατευθύνσεως την οποίας κατά τους χρόνους ημών έχει προσλάβει η επιστημονική Παιδαγωγική έρευνα, δια των νέων μεθόδων τας οποίας διεμόρφωσε, προσήγγισε στενώς προς τας θετικές επιστήμας απέκτησεν αυτοτέλειαν και εχειραφετήθη από τας προτέρας εξαρτήσεις αυτής εκ της Φιλοσοφίας. »*Στο ίδιο*, σ. 142

⁷¹⁴ Έκθεση Επιτροπείας : «Εν άλλοις λόγοις ο γνήσιος Παιδαγωγός πρέπει να είναι εν μεγίστη τουλάχιστον μοίρα φιλόσοφος, τα δε έργα αυτού να φέρουσι ζωηρώς επιτεθειμένην την σφραγίδα της Φιλοσοφίας. Και αν μη ζητώμεν το ιδεώδες καθ' ο ο παιδαγωγός είναι και φιλόσοφος , όμως πρέπει να αξιώμεν όπως έχει τουλάχιστον μεγάλην φιλοσοφικήν μόρφωσιν, άνευ ταύτης δύναται ο παιδαγωγός να θεραπεύει την Παιδαγωγικήν ως ψιλήν εμπειρίαν αλλά ουχί και ως φιλοσοφικήν επιστήμην » *Στο ίδιο*, σ. 142

τις μεθόδους της πειραματικής Παιδαγωγική δηλ. με το πείραμα και την συστηματική παρατήρηση. Τονίζει όμως πως όσον αφορά την μελέτη της Παιδαγωγικής πραγματικότητας η χρήση των πειραματικών μεθόδων επέτρεψε να δοθούν επιστημονικές απαντήσεις σε ζητήματα που θα παρέμεναν άλυτα χωρίς την χρήση τους.

Η άποψη ότι παιδαγωγικές εργασίες, που στηρίζονται στην έρευνα, «εις την σημερινή θετική μέθοδο», έχουν μόνο πρακτική αξία και στερούνται επιστημονικής εγκυρότητας είναι εσφαλμένη, τονίζει. Όπως εσφαλμένη είναι η καχυποψία απέναντι στις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και απορριπτές απόψεις που θέλουν όσοι επεξεργάζονται στατιστικά τα δεδομένα των ερευνών τους, να χαρακτηρίζονται ως αντιπρόσωποι υλιστικών θεωριών που δεν υπηρετούν την επιστήμη αλλά παρέχουν αποκλειστικά ποσοτικές λύσεις στα παιδαγωγικά προβλήματα.

Οι απόψεις αυτές τονίζει αγνοούν την εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης, είναι αναχρονιστικές, επιθυμούν να επαναφέρουν την Παιδαγωγική εκατό έτη πίσω, στην κατάσταση στην οποία βρίσκονταν αυτή, την εποχή που ο Χρήστος Παπαδόπουλος δίδασκε από την έδρα της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικά.⁷¹⁵

Ο Ν. Εξαρχόπουλος, όπως έχουμε ήδη αναφέρει έχει χαρακτηριστεί ακόμα και από στενούς του συνεργάτες ως Ερβαρτιανός. Η πορεία του στο εκπαιδευτικό και ακαδημαϊκό στερέωμα της χώρας μας αποδεικνύει ότι οι προβληματισμοί και οι σύγχρονες με αυτόν τάσεις εξέλιξης της Παιδαγωγικής δεν του ήταν ξένες.⁷¹⁶ Το 1939 σαφώς θεωρεί την επιστροφή στις ερβαρτιανές απόψεις οπισθοδρόμηση για

- ⁷¹⁵ « Το να θέλωμε όμως να υπαγάωμεν σήμερον την Παιδαγωγικήν εις Φιλοσοφικάς επιστήμας, το να ορίζωμεν ότι αυτή δεν δύναται να κινηθή δι' ιδίων μέσων, αν δέν χειραγωγήται και δεν « λαμβάνει» από την φιλοσοφική επιστήμην είναι ωσάν να καταδικάζωμεν αυτήν να οπισθοχωρήσει κατά εκατό έτη, διότι τοιαύται θεωρίαί μόνον προ εκατό ετών ηδύναντο να σταθώσιν. Δεν είναι ωσαύτως επιτετραμμένον να υποτιμώμεν την σημασίαν των πειραματικών μεθόδων δια την έρευναν των παιδαγωγικών ζητημάτων, να χαρακτηρίζωμεν τα διά των μεθόδων τούτων συναγόμενα πορίσματα ως έχοντα μεν πρακτικήν χρησιμότητα, αλλά μη ανήκοντα εις το έδαφος της επιστήμης, καθότι στερούνται φιλοσοφικής πνοής. Τέλος δεν είναι επιτετραμμένον να χαρακτηρίζωμεν τους χρησιμοποιούντας τας στατιστικάς μεθόδους εν τη επεξεργασία των δεδομένων της επιστημονικής παιδολογικής ερεύνης ως παρέχοντες ποσοτικάς λύσεις και αντιπροσωπεύοντας υλιστικάς θεωρίας κ.τ.λ. Σήμερον η Παιδαγωγική διεμορφώθη εις επιστήμην αυτόνομον, ήτις παρά το σπουδαιότατον φιλοσοφικό μέρος αυτής έχει ευρύτατον θετικόν πεδίον. Εξετάζει τα προβλήματα αυτής [δυσανάγνωστη λέξη] απ' ιδίων απόψεων και έχει διαμορφώσει ιδίας μεθόδους θετικής. Δια της νέας δε κατευθύνσεως την οποίαν κατά τους χρόνους ημών έχει προσλάβει η επιστημονική Παιδαγωγική έρευνα, δια των νέων μεθόδων τας οποίας διεμόρφωσε, προσήγγισε στενώς προς τας θετικάς επιστήμας απέκτησεν αυτοτέλειαν και χειραφετήθη από τας προτέρας εξαρτήσεις αυτής εκ της Φιλοσοφίας. Από της εποχής δε ταύτης από της οποίας χρησιμοποιεί τας μεθόδους ταύτας εν τη ερέυνη του μεγίστου μέρους των προβλημάτων της η Παιδαγωγική επιστήμη επετέλεσεν γιγαντιαίας προόδους. Πλείστα προβλήματα άτινα από αιώνος παρέμενον άλυτα, έτυχον λύσεως θετικής και αναμφισβητήτως ήρυναν το έδαφος της επιστήμης ταύτης. Δεν είναι δε ορθόν τας μεθόδους ταύτας τας οποίας η Παιδαγωγική έχει κοινάς προς τας θετικάς επιστήμας και μεταξύ των οποίων εξέχουσιν θέσιν κατέχει το πείραμα και η συστηματική παρατήρησις εν ποικιλότατα μορφάς, δεν είναι λέγω, ορθόν να υποτιμώσιν αυτάς οι κ.κ. καθηγηταί της Φιλοσοφίας, παρορώντες ούτω την σημερινήν θέσιν της Παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και την Παιδαγωγικήν έρευναν, η οποία συντελείται εν τω ημετέρω μάλιστα Πανεπιστημίω και ζητούντες να επαναφέρουσι παρ' ημίν την Παιδαγωγικήν εις ην κατάστασιν ευρίσκετο αύτη εν τω ημετέρω Πανεπιστημίω επί της εποχής του αοιδίμου καθηγητού Χρίστου Παπαδοπούλου, όστις εχημάτισε διδάσκαλος των πλείστων εξ' ημών και όστις ως θα ενθυμείσθε παρά την Φιλοσοφίαν εδίδασκε και Παιδαγωγικά.» *Εκθέσεις και πρακτικά εκλογής επικουρικών καθηγητών* (1939-1940),ό.π. σ. 142
- ⁷¹⁶ Κοντομήτρος, ό.π., 338

την Παιδαγωγική και αναίρεση του επιστημονικού του έργου στην έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου. Ο ίδιος θεωρεί ότι το έργο του ανήκει στην επιστημονική Παιδαγωγική και έχει συμβάλει στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα.⁷¹⁷

Ιδιαίτερα έντονη θα είναι η αντιπαράθεση του με τον καθηγητή της Β΄ έδρας Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιωάννη Θεοδωρακόπουλο⁷¹⁸, ο οποίος αρνείται πως τα ζητήματα της αγωγής είναι δυνατόν να γίνουν αντικείμενο πειραματικής μελέτης. Ο Θεοδωρακόπουλος υποστηρίζει πως ο άνθρωπος δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων καθώς η ιδέα του ανθρώπου βρίσκεται έξω από κάθε πειραματισμό και ουσιαστικά ζητάει να τεθούν οι πειραματικές μέθοδοι εκτός Φιλοσοφικής Σχολής.⁷¹⁹ Ο Εξαρχόπουλος θα αντιδράσει ειρωνικά, υποστηρίζοντας ότι γενικές θεωρητικές θέσεις για τα παιδαγωγικά ζητήματα μπορεί να έχει ο καθένας, χωρίς να έχει την αξίωση να είναι επιστήμονας παιδαγωγός.⁷²⁰

⁷¹⁷ Ο Εξαρχόπουλος στην τοποθέτηση του, αναφερόμενος στις θέσεις της επιτροπείας για την Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι θεωρούν πως «« παν παιδαγωγικόν έργον από του οποίου λείπει η φιλοσοφική γνώση δύναται μιν να είναι πρακτικής χρησιμότητας, αλλά δεν δύναται να θεωρηθή ως επιστημονικόν. Και τας παιδαγωγικάς δε εργασίας τας στηριζομένας εις την σημερινήν θετικήν μέθοδον τείνουν να παραστήσωσιν ως πρακτικής ίσως χρησιμότητος κειμένους όμως έξω της επιστημονικής Παιδαγωγικής. Αι ιδέαι αύται ως είναι και μάλιστα όταν τίθενται ως βάσεις προς έγκρισιν ή απόρριψιν υποψηφίων δια την έδραν της Παιδαγωγικής, δύναται να αγάγωσιν εις παρεξηγήσεις και εις ουδέν άλλον συντελούσιν ή εις το να κλονίσωσι το οικοδόμημα το προελθέν εκ της μακράς και εργώδους επιστημονικής Παιδαγωγικής ερεύνης ήτις συντελείται παρ' ημίν και μάλιστα εν τω πανεπιστημίω τούτῳ». *Εκθέσεις και πρακτικά εκλογής επικουρικών καθηγητών*, (1939-1940), ό.π., σ. 142

⁷¹⁸ Τον Μάρτιο του 1960 όταν θα ανακοινωθεί στη Σχολή ο θάνατος του Ν. Εξαρχόπουλου ο Ι. Θεοδωρακόπουλος εκφράζοντας τη θλίψη του θα αναφερθεί στην σχέση του με τον καθηγητή της Παιδαγωγικής. « Κατά την τελευταίαν ταύτην 40ετίαν, ο τόπος έζησε μεγάλα γεγονότα και εις όλα ο Εξαρχόπουλος έλαβε θέσιν ενεργόν και αντιμετώπισε τα προβλήματα της εποχής του, με θάρρος, οξύτητα υποστήριξε τας απόψεις του, δεν είναι μομφή αλλ' έπαινος. Βεβαίως, είναι περιττόν να είπω ότι ο Εξαρχόπουλος εισήγαγε την Παιδαγωγικήν εις τον τόπον μας και την είδεν, όπως την είδεν η εποχή του. Υπήρξεν ακάματος εις την εργασίαν του. Το έργον του θα μείνη και τούτο διότι το διακρίνει η σαφήνεια και η πίστις. Προσωπικά εγώ, όντως συγκινούμαι βαθύτατα με την είδησιν του θανάτου του διότι δεν διστάζω να είπω εις τους συναδέλφους ότι ο αείμνηστος Εξαρχόπουλος, αν και κάπως αργά, με εθεώρησεν ως άνθρωπον όστις ότι κάνει το κάνει από πίστιν. Λέγω δε τούτο, διότι αρχικώς, ότε εισήλθον εις την Σχολήν, υπήρξαν μεταξύ ημών αντιθέσεις, αλλ' αντιθέσεις ευγενείς.» ΠΦΣΠΑ, τ. 31^{ος}, συνεδρία 1^{ης} Μαρτίου 1960, σ. 77.

⁷¹⁹ Ιωάννης Θεοδωρακόπουλος: « Αι Φιλοσοφικά σχολαί ασχολούνται με τον άνθρωπον και ουχί με το ποσόν. Ο άνθρωπος δεν υποβάλλεται εις μέτρησιν. Η Παιδαγωγική κατευθύνεται προς την ανάδειξιν της προσωπικότητος του παιδιου. Η σημερινή Παιδαγωγική προχωρεί μέσω κυρίως του Πειράματος πάντοτε προς την ιδέα του ανθρώπου ήτις όμως κείται έξω παντός πειραματισμού.» *Εκθέσεις και πρακτικά εκλογής επικουρικών καθηγητών*, (1939-1940), ό.π., σ. 142

⁷²⁰ «Εν ω τουναντίον τα γενικότερα φιλοσοφικά προβλήματα της Παιδαγωγικής, παρά την ύψιστην σπουδαιότητα αυτών είναι ευχερέστερα λυόμενα ως τα πολλά [λέξη δυσανάγνωστη] και μη απαιτώντα προς έρευναν αυτών την χρήσιν των δυσχερών θετικών μεθόδων, μακράς παρατηρήσεις και επιστημονικήν επεξεργασίαν των δεδομένων προς συναγωγήν πορισμάτων. Απόδειξις δε τούτου είναι ότι και μη Παιδαγωγικοί τολμώσι να επιλαμβάνωνται αυτώ ως π. χ. φιλόσοφοι πολιτικοί κοινωνιολόγοι, δημοσιογράφοι και άλλοι οίτινες έχουν γενικότεραν μόρφωσιν και έχουν μορφώσει θεωρίαν περί του σκοπού του βίου και του προορισμού του ανθρώπου. Πρόχειρον παράδειγμα έχομεν εγγύς ημών. Ο συνάδελφος κ. Θεοδωρακόπουλος συνέγραψεν μελέτην « Φιλοσοφία της παιδείας», χωρίς δια τούτο να έχη αξίωσιν ότι είναι παιδαγωγός. Θα αναφέρω εν άλλον παράδειγμα. Προ ημερών εκκυκλοφόρησε τόμος ογκωδέστατος, φέρων τον τίτλον «Εκπαιδευτικά ζητήματα» του οποίου συγγραφεύς είναι ο Σωκράτης Παπαβασιλείου μεταλλειολόγος; και πρώην βουλευτής και γερουσιαστής...» *Στο ίδιο*, σ. 142.

Παιδαγωγική: Μια επιστήμη στην υπηρεσία του έθνους

Μια αντικειμενική επιστήμη στην υπηρεσία των επιδιώξεων ενός ά-χρονου έθνους

Ο Ν. Εξαρχόπουλος θα επιδιώξει να θεμελιώσει στο Πανεπιστήμιο Αθηνών μια επιστήμη αντικειμενική ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για να διεξάγει τις έρευνές της και ως εκ τούτου αξιόπιστη ως προς τα πορίσματα αυτών των ερευνών.⁷²¹ Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς που καλείτο να υπηρετήσει η νέα «αντικειμενική» Παιδαγωγική ήταν σύμφωνα με τον καθηγητή της έδρας να συμβάλλει στην πρόοδο και την ανάπτυξη του έθνους,⁷²² χαράζοντας τις κατευθυντήριες γραμμές στην οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης οι οποίες θα ήταν, τουλάχιστον επί των θεμελιωδών παιδαγωγικών ζητημάτων, ενιαίες και σταθερές ανεξάρτητα από κοινωνικές ή πολιτικές αλλαγές.⁷²³

Ο διορισμός του το 1912 στην νεοϊδρυθείσα έδρα της « Παιδαγωγικής και της Φιλοσοφίας» θα του προσφέρει την ευκαιρία να θεμελιώσει στον ακαδημαϊκό χώρο μια επιστημονική «ελληνική Παιδαγωγική» που θα διεκδικούσε μια θέση ισότιμη μεταξύ των άλλων επιστημών. Η σπουδαιότητα της Παιδαγωγικής υποστηρίζεται διαφαίνεται α) από το εξαιρετικά ευρύ πεδίο έρευνάς της και β) από τον κοινωνικό αντίκτυπο που έχουν οι απαντήσεις οι οποίες σε κάθε εποχή προτείνονται, στα θεμελιώδη προβλήματα του αντικειμένου της έρευνάς της, δηλαδή της αγωγής. Ο Εξαρχόπουλος είναι σαφής: Τα ζητήματα που αφορούν στην αγωγή και στην Παιδεία των ελληνοπαίδων είναι ζητήματα τα οποία συνδέονται με το μέλλον του έθνους.⁷²⁴

Οι δύο πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αποτελούν για τη νεότερη Ελλάδα περίοδο σημαντικής προόδου και ταυτόχρονα περίοδο όπου η προσοχή των Ελλήνων στρέφεται ξανά στο εθνικό ζήτημα. Εντός ενός ευρωπαϊκού πλαισίου όπου ο ιμπεριαλισμός και η διεθνής αντιπαλότητα αυξάνονταν, και θα οδηγούσε σε παγκόσμιο πόλεμο τα κράτη και τα καθεστώτα προσπαθούσαν να ενισχύσουν τον κρατικό πατριωτισμό⁷²⁵.

Ταυτόχρονα σε πανευρωπαϊκό επίπεδο ο εθνικισμός έχει εγκαταλείψει την «αρχή του ορίου», που ίσχυε για τα χρόνια πριν από το 1880. «...οποιαδήποτε οντότητα θεωρούσε ότι αποτελεί ένα έθνος διεκδικούσε το δικαίωμα για αυτοδιάθεση πράγμα που, σε τελευταία ανάλυση σήμαινε το δικαίωμα της να αποτελεί ένα ξεχωριστό κυρίαρχο και ανεξάρτητο κράτος στο έδαφός της.»⁷²⁶ Υιοθετώντας την άποψη του Χέγκελ σύμφωνα με την οποία τα έθνη δεν μπαίνουν

⁷²¹ Ν. Εξαρχόπουλος, «Λόγου», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 4^{ος}, Γραφείον Δημοσιευμάτων Ακαδημίας Αθηνών, Αθήνα, 1929 σ. 145.

⁷²² Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, σ.1' και σ.135.

⁷²³ Ν. Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαίδευσεως, Μελέτη ανακοινωθείσα τη Ακαδημία Αθηνών τη 14 Απριλίου και υιοθετηθείσα υπ' αυτής*, Αθήνα, Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών, 1957, σ. 4.

⁷²⁴ «Προσέτι δε θα ζητηθή παρ' εμού να εισφέρω εις επίλυσιν ζητημάτων, εξ' ων εξαρτάται αυτό το μέλλον του Έθνους. Εννοώ τα ζητήματα, τα αναφερόμενα εις την ορθήν των Ελληνοπαίδων αγωγήν και παιδείαν.» Ν. Εξαρχόπουλος, «Λόγου», *ό.π.*, σ. 144.

⁷²⁵ E. Hobsbawm, *Έθνη και εθνικισμός από το 1870 μέχρι σήμερα*, Αθήνα, Καρδαμίτσας, 1994.σ. 130-131.

⁷²⁶ Στο ίδιο, σ.145-146.

στην ιστορία παρά την ημέρα που αποκτούν δικό τους κράτος, τα έθνη διεκδίκησαν μια θέση στην ιστορική σκηνή, απαιτώντας τα «νόμιμα δικαιώματά τους». ⁷²⁷

Στην Ελλάδα, οι απαιτήσεις για πολιτική ανανέωση προβάλλονταν ολοένα και πιο επιτακτικά από μια μικρή αλλά διαρκώς αυξανόμενη μορφωμένη μεσαία τάξη και έχουν βρει τον πολιτικό τους εκφραστή στο πρόσωπο του Ελευθέριου Βενιζέλου. Προσπαθώντας να προσαρμόσει τις φιλελεύθερες αντιλήψεις του 19^{ου} αιώνα στην κοινωνική πραγματικότητα του 20^{ου}, ο Βενιζέλος θα προχωρήσει το 1911 σε συνταγματική μεταρρύθμιση⁷²⁸, ενισχύοντας την ρυθμιστική παρουσία του κράτους στην εξισορρόπηση των κοινωνικών αντιθέσεων. Στο πλαίσιο αυτό θα περιληφθούν στο σύνταγμα διατάξεις που καθιερώνουν την δωρεάν υποχρεωτική στοιχειώδη εκπαίδευση και γενικεύουν τον κρατικό έλεγχο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (αρθρ. 16)⁷²⁹

Καθώς οι δομές της ελληνικής κοινωνίας, έστω και αργά, αλλάζουν περνώντας από τις σταθερές κοινωνικές δομές των αγροτικών πληθυσμών στην κινητική και ανώνυμη μαζική κοινωνία των αστικών κέντρων, η εκπαίδευση γίνεται απολύτως απαραίτητη και επιβάλλεται η υποχρεωτικότητά της, αφού είναι η μόνη που μπορεί να μειώσει τον αναλφαβητισμό και να προσδώσει εκείνες τις ικανότητες που η νέα κοινωνική οργάνωση απαιτεί.⁷³⁰

Οι δύο βαλκανικοί πόλεμοι, είχαν ως αποτέλεσμα να αυξηθεί κατά 70% περίπου η έκταση των εθνικών εδαφών και να διπλασιαστεί σχεδόν ο πληθυσμός της χώρας, με ισχυρή όμως παρουσία εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων στα νεοαποκτημένα εδάφη. Η ανάγκη για «ομογενοποίηση» των πολιτών του νέου κράτους που είχε δημιουργηθεί, απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς να συμβάλλουν στην κατασκευή μιας κοινής εθνικής ταυτότητας και στην καλλιέργεια εθνικής συνείδησης.⁷³¹ Η εθνική ιδεολογία θα παράγονταν και θα αναπαράγονταν μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών.

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ως ο ύψιστος εκπαιδευτικός θεσμός του κράτους, στο οποίο από την ίδρυσή του κιόλας, είχε δοθεί εκτός από τον επιστημονικό και ένας ιδεολογικός, πολιτικός άμεσα εθνικός χαρακτήρας⁷³² θα προβάλλει τον εθνικό του ρόλο και τη συμμετοχή των καθηγητών και των φοιτητών του στην εθνική επεκτατική προσπάθεια.⁷³³ Το Πανεπιστήμιο σύμφωνα με τον κάτοχο της έδρας της

⁷²⁷ Ernest Gellner, *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 259

⁷²⁸ Στις 26 Ιανουαρίου 1911, ο Βενιζέλος υποβάλει στη νέα Βουλή σχέδιο « Αναθεωρήσεως διατάξεων των εν ισχύϊ Συντάγματος.» Το νέο Σύνταγμα δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως την 1^η Ιουνίου 1911.

⁷²⁹ Αλέξης Δημαράς, «Εκπαίδευση 1882-1913», *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, τ. 14^{ος} εκδοτική Αθηνών 1977, σ. 412 και Κωνσταντίνος Σβολόπουλος « Η Β' Αναθεωρητική Βουλή, η αναθεώρηση του Συντάγματος και το έργο της κυβέρνησεως Βενιζέλου», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. 14^{ος} εκδοτική Αθηνών, 1977, σ. 276.

⁷³⁰ Ernest Gellner, *ό.π.*, 69-70.

⁷³¹ Π. Λέκκας, *Η εθνικιστική ιδεολογία*, Ε.Μ.Ν.Ε –Μμήμων, Αθήνα, 1992, σ. 118.

⁷³² Δημαράς Κ., «Ιδεολογήματα»: *Ιδεολογία και Παιδεία*, *ό.π.*, σ. 50.

⁷³³ « Πράγματι το Πανεπιστήμιο εφαινετο διανοιγόμενον προς νέους ορίζοντας Ελλάδος μεγάλης και μετά πάροδον όλιγών μηνών αληθώς αι πύλαι αυτού αι πάντοτε ανοικταί εις την επιστήμην, αλλ' ουδέποτε κλεισθείσαι εις την ηχώ των πατριωτικών πόθων εκλείσθησαν προς ώραν εις τα διδάγματα της επιστήμης και ανεπετάσθησαν εις τους φρουρούς της πατρίδος [...] Οι δε ημέτεροι μαθηταί αντί να παρακάθηνται εις τους πόδας ημών. Ροφώντας τα νάματα διδασκαλίας επιστημονικής ετράπησαν, ακολουθώντας το πολεμικόν κέλευσμα της πατρίδος, εις τα πεδία των μαχών, αγωνιζόμενοι και πίπτοντες υπέρ του μεγαλείου του έθνους. Ούτω και το Πανεπιστήμιον συμμετέσχε του μεγάλου εθνικού αγώνος υπό παντοίαν έποψιν και δύναται να καυχηθή ότι συναπειργάσατο μετά του λοιπού

Παιδαγωγική αποτελεί ίδρυμα όχι μόνο προαγωγής των επιστημών αλλά και κέντρο εθνικής αγωγής.⁷³⁴

Η Παιδαγωγική ως επιστήμη επανεντάσσεται στη δεδομένη ιστορική συγκυρία εντός του Πανεπιστημίου Αθηνών, και καλείται να συμβάλλει στην γενικότερη «ανορθωτική προσπάθεια του έθνους».⁷³⁵ Επιστήμη που κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού η Παιδαγωγική καλείται να προτείνει τους προσφορότερους τρόπους για την δημιουργία κοινής εθνικής ταυτότητας στους νέους πληθυσμούς που εντάσσονται στο ελληνικό κράτος, καθώς και να προετοιμάσει κατάλληλα τους μελλοντικούς δασκάλους του έθνους. Γιατί σύμφωνα με το απόφθεγμα του Lassow το οποίο ο Εξαρχόπουλος προτάσσει στην επί υφηγεσία διατριβή του: «Λαός παράγων διδασκάλους αξίους της εαυτών αποστολής και διατηρών αυτούς εν δράσει αποδεικνύει διά τούτου την ικανότητα του προς πάσαν περαιτέρω πρόοδον και την ύψιστην ισχύν προς διατήρησιν αυτού.»⁷³⁶

Το εθνικό πνεύμα ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στην εκφορά ενός ιδεολογικού λόγου που υπηρετεί την ενοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω του εθνικού αξιακού προτάγματος. Επεκτείνεται και στο εσωτερικό των επιστημονικών κλάδων, ιδιαίτερα των ανθρωπιστικών-κοινωνικών. Όπως η επιλεκτική αναζήτηση του παρελθόντος, έχει ως σκοπό να νομιμοποιήσει τις εθνικές επιδιώξεις του παρόντος, έτσι και η αναζήτηση των αρχαίων θεμελίων των επιστημών χρησιμεύει για να νομιμοποιήσει και να εδραιώσει τους επιστημονικούς κλάδους στο παρόν και παράλληλα να προβάλλει τη σύνδεση με την ελληνική αρχαιότητα. Προβάλλεται έτσι στο παρελθόν η σύγχρονη αντίληψη των γνωστικών αντικειμένων και η ιστορία των επιστημών παρουσιάζεται ως μια γραμμική εξελικτική πορεία του ανθρώπινου πνεύματος, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό υπόβαθρο στο οποίο γεννιούνται και μορφοποιούνται οι διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι.⁷³⁷

Στο πνεύμα αυτό ο Εξαρχόπουλος θα επιχειρήσει να αποδείξει ότι οι σύγχρονες του παιδαγωγικές θεωρίες για το Σχολείο Εργασίας έλκουν την καταγωγή τους από την αρχαία Ελλάδα, όπου βρίσκονται και οι ρίζες της Παιδαγωγικής, επισημαίνοντας ωστόσο ότι ως επιστημονικός κλάδος η Παιδαγωγική εδραιώνεται στον 20^ο αιώνα και όχι στην αρχαιότητα.⁷³⁸

έθνους τας νίκας της φυλής, αίτινες εμεγάλυναν και εδόξασαν την πατρίδα.» *Τα κατά την πρωτανείαν Σπυρίδωνος Π. Λάμπρου πρωτανεύσαντος κατά κατά το Ακαδημαϊκόν έτος 1911-1912*, σ. 28.

⁷³⁴ Ν. Εξαρχόπουλος, *Τα έργα και ο προορισμός του φοιτητού*, Πανεπιστήμιον Αθηνών, Αθήνα, 1934, σ.9.

⁷³⁵ «... από δε του 1912 ως τακτικός καθηγητής της Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω υπέρ τας δύο δεκάδας σπουδών εδίδαξες, εφρονημάτισες την ελληνίδα νεολαίαν, εμόρφωσες λειτουργούς της δημοτικής και της μέσης εκπαιδύσεως, εδημοσίευσες επιστημονικάς μελέτας, παρέσχες παντοίας συμβουλάς εις την παρ' ημίν παιδευτικήν επιστήμην, ίδρυσες το Εργαστήριον της πειραματικής Παιδαγωγικής, ηγωνίσθης προς επικράτησιν των υγιών αρχών, εφ' ων οφείλει να εδράζηται η εθνική ημών αγωγή και Παιδεία.» Θεόφιλος Βορέας «Λόγος περί του έργου του κ. Ν. Εξαρχόπουλου», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 4^{ος}, Αθήνα, Γραφείον των δημοσιευμάτων Ακαδημίας Αθηνών, 1929. σ. 137.

⁷³⁶ Εξαρχόπουλος, *Ποίος τις*, ό.π., σ.44-48.

⁷³⁷ Ρήγος, *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογικός ρόλος και λόγος*, ό.π., σ.171.

⁷³⁸ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Αι αρχαί του Σχολείου Εργασίας παρά τοις αρχαίοις Έλλησιν*, Ανάτυπον εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, τ. 13, 1938, συνεδρία 13^{ης} Ιανουαρίου 1938, σ.18 και σ. 29.

Το έθνος, σύμφωνα με τον Άντερσον, είναι μια κοινότητα που διαθέτει πολιτική κυριαρχία εντός συγκεκριμένων, έστω και ελαστικών, εδαφικών ορίων, αποτελεί κοινότητα όμως μόνο σε φανταστικό επίπεδο. Τα μέλη του έθνους συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς που έχουν με τη φαντασία τους συλλάβει αφού είναι αδύνατον να γνωρίζονται ως φυσικά πρόσωπα όλα τα μέλη ενός έθνους, ακόμα και του πιο μικρού, μεταξύ τους. Το έθνος νοείται πάντα ως μια οριζόντια συντροφική σχέση αδελφοσύνης και αλληλεγγύης, ανεξάρτητα από τις όποιες σχέσεις ανισότητας και εκμετάλλευσης υπάρχουν στην κοινότητα, με την οποία φαντασιακά ταυτίζονται.⁷³⁹

Αν το έθνος είναι μια φανταστική κοινότητα η σημασία που αποκτά η αναφορά των μελών του σε έναν κοινό πολιτισμό και μια κοινή κουλτούρα, που θα βασίζονται στην εγγραμματοσύνη αποκτά ιδιαίτερη σημασία για μια βιομηχανική κοινωνία. Η διατήρηση και διάδοση του πολιτισμικού/γλωσσολογικού μέσου γίνεται ο κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης αφού με τη βοήθεια του θεσμού αυτού κυρίως, οι πολίτες στα σύγχρονα έθνη, μπορούν να νοηματοδοτούν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει και να δρουν εντός της. Η εκπαίδευση στη βιομηχανική κοινωνία, έχει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και γι' αυτό συγκεντρώνεται στα χέρια του κράτους και γίνεται υποχρεωτική : «Το μονοπώλιο της νόμιμης εκπαίδευσης γίνεται τώρα πιο σημαντικό, πιο κεντρικό από το μονοπώλιο της νόμιμης βίας.»⁷⁴⁰

Το κράτος επιφορτίζεται με τη συντήρηση και την εποπτεία του εκπαιδευτικού μηχανισμού, ο οποίος ταυτίζεται σε έκταση με το έδαφος του⁷⁴¹, και ο οποίος χρειάζεται προστασία και στήριξη.⁷⁴² Η δομή που θα επιλεγεί για τον εκπαιδευτικό μηχανισμό του κράτους, το μαθησιακό και ιδεολογικό περιεχόμενο της προσφερόμενης γνώσης, καθώς και τα εκπαιδευτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να εξυπηρετηθούν κατά τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο οι σκοποί τους οποίους, σύμφωνα με τις εθνικιστικές απαιτήσεις, πρέπει να υπηρετεί η αγωγή, αποτελούν αντικείμενο μελέτης της επιστήμης της Παιδαγωγικής.

Η Παιδαγωγική θα προτείνει και θα νομιμοποιήσει με βάση τα «αντικειμενικά» και «έγκυρα» πορίσματα των ερευνών της, παιδαγωγικές πρακτικές που θα συμβάλλουν στην μετάδοση της εθνικής ιδεολογίας και στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας στους μαθητές. Θα υποδείξει την ύλη που θα επιλεγεί και τον τρόπο που θα προσφερθεί στα παιδιά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, με γνώμονα τις ανάγκες και τις δυνατότητες της παιδικής ηλικίας, όπως αυτές προκύπτουν από τις παιδαγωγικές έρευνες, ώστε μέσω της εκπαίδευσης να συντελεστούν οι διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της εθνικής ταυτοποίησης.⁷⁴³

⁷³⁹ Μπ. Άντερσον , *Φανταστικές κοινότητες*, Αθήνα, Νεφέλη, 1997, σ.28.

⁷⁴⁰ Ernest, Gellner ,*ό.π.*, σ. 70

⁷⁴¹ Άλλωστε μόνο αυτό μπορεί οικονομικά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός τέτοιου εγχειρήματος σε τέτοια έκταση.

⁷⁴² Ernest, Gellner , *ό.π.*, σ. 120-121

⁷⁴³ «Ως εθνική ταυτοποίηση εννοούμε τη διαδικασία δόμησης της προσωπικότητας πάνω στην αντίληψη ότι η βαθύτερη 'έγκληση' του ατόμου – η συγκρότηση του δηλαδή σε υποκείμενο κοινωνικά και πολιτικά προσδιορισμένο, κατά την αλτουσεριανή έννοια του όρου- είναι ακριβώς το γεγονός ότι το άτομο αποτελεί στοιχείο του εθνικού οργανισμού.» Κόκκινος Γιώργος, «Η αντίληψη για το Έθνος και την εθνική συνείδηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της

Οι απόψεις που η έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών θα υποστηρίξει σε σχέση με το έθνος και την ανάγκη εθνικής διαπαιδαγώγησης θα έχουν από την πρώτη κιόλας στιγμή εθνικιστικό προσανατολισμό. Οι ιστορικές περιπέτειες του έθνους επηρεάζουν το περιεχόμενο και τους στόχους της εθνικής ιδεολογίας. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος που δόθηκε στη νέα επιστήμη ευθύς αμέσως με την ένταξη της στο ακαδημαϊκό πλαίσιο θα παραμείνει ο ίδιος σε όλη τη διάρκεια του μεσοπολέμου και αργότερα.

Το 1922 σηματοδοτεί για την Ελλάδα το οριστικό τέλος της Μεγάλης Ιδέας και την αρχή του Μεσοπολέμου. Η Μικρασιατική καταστροφή και η υποχρεωτική ανταλλαγή των μειονοτήτων που πραγματοποιήθηκε βάσει της ελληνοτουρκικής σύμβασης του 1923, είχε ως αποτέλεσμα να προσδιοριστούν σαφώς δύο σημαντικά στοιχεία της ταυτότητας του ελληνικού κράτους. Το πού θα ήταν τα σύνορά του και ποιους πληθυσμούς θα περιλάμβανε. Οι παλιές ιδεολογίες απέμειναν γράμμα κενό και στη χώρα ξεκίνησε μια επίπονη προσπάθεια ανασύνθεσης της εθνικής ταυτότητας και επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της εθνικής ιδεολογίας.

Η παγκόσμια κρίση, που θα ξεσπάσει την εποχή του μεσοπολέμου, η παρακμή του διεθνούς εμπορίου και το άφθονο φθηνό εργατικό δυναμικό, που προήλθε από την εισροή ενάμιση περίπου εκατομμυρίων προσφύγων σε μια φτωχή υποανάπτυκτη και ουσιαστικά μη βιομηχανοποιημένη χώρα συντείνουν στην σταδιακή επικράτηση μιας εθνικής αστικής τάξης, προσανατολισμένης προς παραγωγικές δραστηριότητες. Στο μεσοπόλεμο συντελείται μία βαθμιαία μετάβαση της ελληνικής οικονομίας από το εμπορευματικό-διαμετακομιστικό στάδιο, όπου οι προκαπιταλιστικές μορφές διαδραματίζουν ακόμα σημαντικό ρόλο, στο καπιταλιστικό στάδιο με τη δημιουργία του βιομηχανικού τομέα ενώ ταυτόχρονα σημειώνεται μια όλο και μεγαλύτερη διείσδυση του κεφαλαίου στις αγροτικές οικονομικές διαδικασίες.⁷⁴⁴ Η εκβιομηχάνιση έστω και με δειλά και ασταθή βήματα θα εξελιχθεί, για πρώτη φορά στην ελληνική ιστορία με συνεχή ρυθμό επί είκοσι χρόνια περίπου. Η εθνική αυτή αστική τάξη θα προσπαθήσει κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου να αρθρώσει ένα εθνικό πρόγραμμα εγχώριας ανάπτυξης,⁷⁴⁵ ενώ ταυτόχρονα την περίοδο αυτή δημιουργείται στη χώρα ο πυρήνας μιας εργατικής βιομηχανικής τάξης αδύναμης και ασυνειδητοποιήτης ακόμα που όμως θα επηρεάσει καθοριστικά τις διαφοροποιήσεις σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο στα χρόνια που έρχονται.⁷⁴⁶

Σε μία εποχή που η χώρα μεταβαίνει σε μια νέας μορφής οικονομική οργάνωση, ο Εξαρχόπουλος από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών προσπαθεί να θέσει την Παιδαγωγική σε επιστημονικές βάσεις και να μελετήσει με τη βοήθεια της την ελληνική πραγματικότητα, με απώτερο σκοπό τα αντικειμενικά πορίσματά των ερευνών του να συμβάλλουν, μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού, στην γενικότερη προσπάθεια αστικής ανάπτυξης της χώρας.

Επιπρόσθετα η έδρα της Παιδαγωγικής προβάλλει τα στοιχεία εκείνα που θεωρεί ότι πρέπει να συγκροτούν την εθνική ταυτότητα και προτείνει την ανάδειξη

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.», : *Εθνική Συνείδηση και ιστορική Παιδεία* , Αθήνα, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 1994 σ. 152.

⁷⁴⁴ Ν.Σβορώνος «Τα κύρια προβλήματα της περιόδου 1940-1950» : *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση*, Αθήνα, Θεμέλιο, Ιστορική Βιβλιοθήκη, 2006, σ.26

⁷⁴⁵ Κ. Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1986, σ.19.

⁷⁴⁶ Ν. Σβορώνος Ν. «Τα κύρια προβλήματα της περιόδου 1940-1950» , *ό.π.*, σ.28

και την συστηματική καλλιέργεια τους σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έδρα προτείνει το περιεχόμενο της εθνικής ιδεολογίας που θα αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το έθνος σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο αποτελεί θεσμό φυσικό, είναι μια εκ' φύσεως δοσμένη οντότητα. Δεν είναι δημιούργημα συγκεκριμένων επιδιώξεων κοινωνικών οικονομικών και πολιτικών δομών, τονίζει. Είναι μια και μόνη αμετάκλητη ταυτότητα και όχι μία από τις πολλές μορφές κοινωνικής αλληλεγγύης που έχουν εμφανιστεί στην ιστορία.

Υπό αυτή την έννοια το έθνος νοείται ως αν-ιστορικό, αιώνιο δηλ. α-χρονικό δημιούργημα.

Ο χρόνος του έθνους ακινητοποιείται, είναι αμετάκλητος, αφαιρετικός και άδειος. Ο άδειος αυτός χρόνος όμως, ως οργανικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας, θα μυθοποιηθεί και θα απορροφήσει το παρόν και το παρελθόν του έθνους, υποτάσσοντας τα στους εθνικιστικούς στόχους του μέλλοντος.⁷⁴⁷

Η ανάπτυξη της ελληνικής εθνικής ιστοριογραφίας έχει κατορθώσει μετά τη δεκαετία του 1870, με τον Παπαρηγόπουλο, να κατασκευάσει μια συνεχή αφήγηση κατά το σχήμα αρχαιότητα- μεσαίωνας- νεότεροι χρόνοι, κλείνοντας το ρήγμα του Βυζαντίου.⁷⁴⁸ Το ελληνικό έθνος, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, θεωρείται ως ανέκαθεν παρόν εντός του χρόνου. Το χαρακτηρίζει μια μακραιώνη συνεχής και αδιάκοπη ιστορική παρουσία. Μια παρουσία χιλιετηρίδων. Έχοντας την αρχή του στον αρχαίο κόσμο το ελληνικό έθνος συνεχίζει μέσω του Βυζαντίου και φτάνει μέχρι τους νεότερους χρόνους όπου αναγεννάται μετά από την Οθωμανική κατάκτηση.⁷⁴⁹ Η πορεία του παρουσιάζεται συνεχής, χαρακτηριζόμενη από περιόδους ακμής, όπου μεγαλουργεί και από περιόδους όπου βρίσκεται σε «λήθαργο» περιμένοντας την «ανάσταση» για να εμφανιστεί ξανά και να δράσει στο ιστορικό προσκήνιο. «Το έθνος είναι μια ασυνέχεια που ο εθνικισμός το εμφανίζει ως συνέχεια».⁷⁵⁰ Τα στοιχεία του παρελθόντος υπό την επίδραση της εθνικιστικής ιδεολογίας μεταπλάθονται, ανασυντίθενται και ιεραρχούνται κατά τρόπο ώστε με αυτά να δημιουργηθεί μια νέα ταυτότητα για τα μέλη του έθνους.

Το ελληνικό έθνος, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο είναι σύνολο ατόμων που έχουν την ίδια καταγωγή, τα ίδια ήθη και έθιμα και την ίδια ιστορία. Το έθνος κατοικεί εντός συγκεκριμένων εδαφικών ορίων, και τα μέλη του μιλάνε την ίδια γλώσσα είναι μέτοχοι του ίδιου πολιτισμού και μοιράζονται κοινές επιδιώξεις για το μέλλον. Αναγνωρίζουν την μεταξύ τους συγγένεια, η οποία προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία και αισθάνονται έμφυτη πνευματική αλληλεγγύη με τα υπόλοιπα άτομα που απαρτίζουν το έθνος, διαμορφώνοντας κατά τρόπο αβίαστο την εθνική τους συνείδηση.⁷⁵¹ Ο ορισμός αυτός απηχεί την αντίληψη η οποία

⁷⁴⁷ Νίκος Δεμερτζής, «Ο Εθνικισμός ως ιδεολογία», : *Έθνος- Κράτος- Εθνικισμός*, Εταιρεία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας, 1994. σ. 87.

⁷⁴⁸ Βενετία Αποστολίδου, « Το εθνικό κράτος. Η έννοια του χρόνου», : *Έθνος- Κράτος- Εθνικισμός*, Εταιρεία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας, 1994, σ. 23.

⁷⁴⁹ Ν. Εξαρχόπουλος, « Η Ελλάς και ο πολιτισμός», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 17, 1942. σ.6-22.

⁷⁵⁰ Νίκος Δεμερτζής, *ό.π.*, σ. 89.

⁷⁵¹ Ν. Εξαρχόπουλος, *Η Εθνική αγωγή των ατόμων και η διεθνής συνεργασία των λαών*, Αθήνα, 1935, σ.10-11.

κυριάρχησε κατά το 19^ο αιώνα και σύμφωνα με την οποία το έθνος έπρεπε να είναι, κατά τη γαλλική φράση, «ένα και αδιαίρετο».⁷⁵²

Γι' αυτό, τονίζει ο Εξαρχόπουλος, το έθνος πρέπει να έχει ή να διεκδικεί την πολιτική και εδαφική του κυριαρχία. Το έδαφος της πατρίδας είναι ιερό και πρέπει να είναι απαραβίαστο.⁷⁵³ Η εθνική αγωγή έχει ως σκοπό την ενίσχυση της έμφυτης, όπως υποστηρίζει, ροπής που διακρίνει το άτομο για την πατρίδα του, και τη δημιουργία μιας «φιλοπατρίας» έντονης και συνειδητής, την οποία θα χαρακτηρίζουν δύο στοιχεία, η προσπάθεια για την διατήρηση της εθνικής ακεραιότητας και η συμβολή στην εξύψωση του πολιτισμού του έθνους.⁷⁵⁴

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο η αφετηρία οποιουδήποτε πολιτιστικού επιτεύγματος είναι εθνική.⁷⁵⁵ Τα έθνη νοούμενα ως μονάδες που συναπαρτίζουν την ανθρωπότητα, δεν αντιμετωπίζουν κατά τον ίδιο τρόπο τις ιστορικές προκλήσεις. Το κάθε ένα από αυτά προσφέρει στη γενικότερη πρόοδο, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του λαού του, τη φύση της χώρας του και γενικότερα τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες διατελεί.⁷⁵⁶ Η αξία του έθνους και η θέση του στον κόσμο καθορίζονται κυρίως από τη συμβολή του στην πρόοδο του πολιτισμού, του υλικού αλλά κυρίως του πνευματικού.⁷⁵⁷ Το έθνος ταυτίζεται με τον πολιτισμό του και με βάση αυτό το κριτήριο το ελληνικό έθνος βρίσκεται «εν τη κορυφή των εθνών» και «οι τίτλοι ευγενείας της ελληνικής φυλής» είναι ανεκτίμητοι.

Το ελληνικό έθνος σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο είναι δημιουργός δύο μεγάλων πολιτισμών, του αρχαίου ελληνικού και του Βυζαντινού οι οποίοι άσκησαν εκπολιτιστική επίδραση στην ανθρωπότητα. Ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζει τον ελληνικό λαό ως έναν περιούσιο λαό με ιδιαίτερη και ξεχωριστή μοίρα, ο οποίος, ευεργέτησε, δίδαξε και εκπολίτισε την ανθρωπότητα προς χάριν της οποίας και έδρασε.⁷⁵⁸

Η ελληνική αρχαιότητα έχει δημιουργήσει αιώνιες αξίες και βρίσκεται στην πολιτιστική αφετηρία των σύγχρονων εθνών, στις ρίζες του δυτικού πολιτισμού, ο οποίος είναι ο περισσότερο ανεπτυγμένος της ανθρωπότητας. Όλες οι αξίες και τα πρότυπα που αυτός ο πολιτισμός υιοθετεί και ενστερνίζεται έχουν τις απαρχές τους στην αρχαία Ελλάδα.⁷⁵⁹ Το Βυζάντιο το οποίο ήταν η «ελληνική μεσαιωνική αυτοκρατορία», άσκησε με τη σειρά του μεγάλη εκπολιτιστική επίδραση στην ανθρωπότητα σε μια σκοταδιστική εποχή, διασώζοντας την αρχαία πολιτιστική κληρονομιά και καλλιεργώντας τα γράμματα τις επιστήμες και τις τέχνες. Κυρίως όμως όλα τα στοιχεία του μεσαιωνικού ελληνικού πολιτισμού, προεξάρχουσας της γλώσσας τέθηκαν στην υπηρεσία της χριστιανικής θρησκείας, επιτρέποντάς της να εδραιωθεί και να διαδοθεί, και αυτό είναι η σημαντικότερη ίσως συμβολή του Βυζαντίου στην πρόοδο της ανθρωπότητας. Το ελληνικό έθνος, τονίζει ο Εξαρχόπουλος, σε όλη τη μακραίωνη ιστορία του, υπηρέτησε μια πολιτιστική αποστολή υπέρ της ανθρωπότητας.⁷⁶⁰

⁷⁵² Hobsbawm, *Έθνη και εθνικισμός*, ό.π., σ. 33-34

⁷⁵³ Εξαρχόπουλος, *Η Εθνική αγωγή των ατόμων*, ό.π., σ. 18.

⁷⁵⁴ Στο ίδιο, σ. 16.

⁷⁵⁵ Στο ίδιο, σ.5.

⁷⁵⁶ Στο ίδιο, σ.6.

⁷⁵⁷ Εξαρχόπουλος, «Η Ελλάς και ο πολιτισμός», ό.π., σ. 5.

⁷⁵⁸ Στο ίδιο, σ. 5.

⁷⁵⁹ Στο ίδιο, σ. 11.

⁷⁶⁰ Στο ίδιο, σ. 24.

Ο Εξαρχόπουλος ενστερνίζεται την εθνική αφήγηση που προτείνει ο Παπαρηγόπουλος, μια εθνική αφήγηση που επισκιάζει τις εποχές ρήξης, διακοπής και ασυνέχειας των περασμένων πέντε χιλιετιών και προβάλλει την εικόνα μιας συνεχούς πορείας. Αυτή η πορεία είναι ανάγκη να αναδειχθεί, δικαιολογώντας, αν χρειαστεί και στο μέτρο του δυνατού τις πιο σκοτεινές στιγμές της.⁷⁶¹

Η σύγχρονη αγωγή, τονίζει, για να συμβάλλει στη γενικότερη πρόοδο της ανθρωπότητας και στη συνεργασία των λαών πρέπει να είναι εθνική αγωγή αφού η εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού είναι αναπόσπαστα δεμένη με την έννοια του έθνους. Σε ό,τι αφορά την εθνική διαπαιδαγώγηση των Ελληνοπαίδων αυτή πρέπει να είναι στραμμένη στις πνευματικές και ηθικές αξίες του ελληνισμού οι οποίες είναι αιώνιες και περικλείουν «*ακατάβλητον δύναμιν*». Κύριο μέσο της αγωγής και της διδασκαλίας πρέπει να είναι ο ελληνικός πολιτισμός σε όλες τις περιόδους της εξέλιξής του.⁷⁶² Η αγωγή οφείλει να εμφυσήσει στα παιδιά την αγάπη για τα «εθνικά ιδανικά». Ως τέτοια ο Εξαρχόπουλος αναφέρει: α) την ελληνική οικογένεια η οποία είναι ο πυρήνας της κοινωνίας και του έθνους, β) την θρησκεία έτσι όπως διαμορφώθηκε στη διάρκεια του ιστορικού βίου του έθνους, γ) την ελληνική γλώσσα, δ) τα εθνικά ήθη και έθιμα, ε) τα υπόλοιπα στοιχεία του εθνικού πολιτισμού και στ) τους εθνικούς πόθους.⁷⁶³

Η Παιδαγωγική κατά των « ανατρεπτικών κοινωνικών τάσεων »

Παράλληλα με την υποστήριξη μιας εθνικής διαπαιδαγώγησης, των νέων ανθρώπων, ο Εξαρχόπουλος προτείνει την απόρριψη των σοσιαλιστικών κινημάτων, όχι μόνο γιατί συνδέονταν με τους αγώνες και τα δικαιώματα της εργατικής τάξης αλλά και επειδή ήταν συνειδητά και μαχητικά διεθνιστικά ή το λιγότερο μη εθνικιστικά.⁷⁶⁴ Η απόρριψη αυτή είναι κοινή σε όλες τις παραλλαγές του εθνικισμού στην Ευρώπη των αρχών του 20^{ου} αιώνα.⁷⁶⁵

Από τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους οι σοσιαλιστικές οργανώσεις και ιδέες. Το 1918 στον απόηχο της Οκτωβριανής επανάστασης ιδρύεται στη χώρα το πρώτο ταξικό εργατικό κόμμα·

⁷⁶¹ Τον Δεκέμβριο του 1947 η Σχολή συνεδριάζει για να εγκρίνει, μεταξύ των άλλων, την διδακτορική διατριβή του Οδυσσέα Λαμσιδή, ο οποίος διαπραγματεύεται το θεσμό της τύφλωσης στο Βυζάντιο. Τοποθετούμενος ο Ν. Εξαρχόπουλος υποστηρίζει ότι « ο ιστορικός πρέπει βεβαίως προπαντός να έχει υπ' όψιν την ιστορικήν αλήθειαν και [...] δεν πρέπει επ' ουδενί λόγω να θυσιάζη αυτήν. [...] Αφ' ετέρου όμως έχει υποχρέωσιν όταν πραγματεύεται θέματα δυνάμενα να δυσφημήσωσι το ίδιον έθνος να είναι προσεκτικός και να μην εξάιρη υπέρ το δέον τα σκιερά σημεία και να φωτίζη και κατά το δυνατόν να δικαιολογή. » Προτείνει αν η Σχολή εγκρίνει τη διατριβή να προστεθεί κεφάλαιο για τις τιμωρίες που επιβάλλονταν την ίδια εποχή σε Δύση και Ανατολή. Η Σχολή θα εγκρίνει τη διατριβή επιβάλλοντας τη συγγραφή κεφαλαίου σύμφωνα με την πρόταση Εξαρχόπουλου. ΠΣΦΣΠΑ, 1^η Δεκεμβρίου 1947, συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής, τ.22^{ος}, σ.295.

⁷⁶² Ν. Εξαρχόπουλος, *Η εθνική αγωγή των ατόμων*, ό.π., σ. 21. Είναι χαρακτηριστικό ότι όταν προτάθηκε στην Σχολή τον Ιανουάριο του 1925 να προχωρήσει στην πλήρωση της έδρας της *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους*, που είχε παραμείνει κενή μετά την συνταξιοδότηση του Παύλου Καρολίδη, ο Εξαρχόπουλος υποστήριξε ένθερμα την πρόταση αυτή επειδή θεωρούσε ότι η έδρα ήταν απαραίτητη για τη διδασκαλία στους φοιτητές όλων των «φάσεων» του ελληνικού πολιτισμού. Καραμανωλάκης, *Η συγκρότηση της Ιστορικής επιστήμης*, ό.π., σ.343.

⁷⁶³ Στο ίδιο, σ.18-19.

⁷⁶⁴ Ν. Εξαρχόπουλος, *Τα έργα και ο προορισμός του φοιτητού*, Πανεπιστήμιον Αθηνών, Αθήνα, 1934, σ. 13-14.

⁷⁶⁵ Hobsbawm, *Έθνη και εθνικισμός*, ό.π., σ. 173-174.

το Σοσιαλιστικό Εργατικό Κόμμα Ελλάδος (ΣΕΚΕ). Η ίδρυσή του αποτέλεσε τομή στην πολιτική ιστορία της χώρας και στάθηκε η απαρχή μιας μεγάλης σειράς αριστερών και κομμουνιστικών οργανώσεων και κομμάτων που εμφανίστηκαν στην πολιτική σκηνή στη διάρκεια του αιώνα.⁷⁶⁶ Την ίδια χρονιά ιδρύεται και η ελληνική Γενική Συνομοσπονδία Εργατών. Η κοινωνική κρίση που θα επιφέρει η μικρασιατική καταστροφή θα επιταχύνει την ανάπτυξη του εργατικού κινήματος το οποίο θα αμφισβητήσει το σύστημα αξιών και τα ιδανικά μιας κοινωνίας στραμμένης στα συνθήματα ενός όλο και πιο παρωχημένου εθνικισμού.⁷⁶⁷

Ο Εξαρχόπουλος, αντιμέτωπος με τις νέες πολιτικές και κοινωνικές πραγματικότητες, θα συμβάλλει στην διαμόρφωση της συντηρητικής ιδεολογίας και θα υποστηρίζει ότι η επιστήμη που υπηρετεί, η Παιδαγωγική, ανήκει σε εκείνες που δέχονται ισχυρή επίδραση από τις μεταβολές στην κοινωνική πραγματικότητα τόσο σε ότι αφορά το σκοπό της όσο και σε ότι αφορά στο περιεχόμενό της. Και οφείλει να τις παρακολουθεί και να προσαρμόζεται σε αυτές. Είναι όμως ταυτόχρονα καθήκον της να «αντιδρά κατά ανατρεπτικών κοινωνικών τάσεων». Ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος, παρατηρεί, συσσωρεύσε στην ανθρωπότητα δεινά με αποτέλεσμα την κυριαρχία ιδεών «καταστρεπτικών», οι οποίες βάλλουν κατά των «υψηλών αξιών», προάγοντας την υλιστική αντίληψη της ζωής, κατά του οικογενειακού θεσμού και κατά του έθνους.

Οι σοσιαλιστές περιγράφονται ως αυτοί που επιχειρούν με ψευδή κηρύγματα και ανατρεπτικά διδάγματα να εκτρέψουν τους νέους από τον υψηλό προορισμό τον οποίον τους προσδίδει η ιδιότητα τους ως μέλη της ελληνικής φυλής. Τα ιδεώδη της ελληνικής φυλής ταυτίζονται με τα ιδανικά της Πατρίδας της Θρησκείας και της Οικογένειας, εναντίον των οποίων βάλλουν οι σοσιαλιστικές ιδέες.⁷⁶⁸

Είναι καθήκον της νέας επιστήμης να τονώσει τα πατριωτικά αισθήματα των ελληνοπαίδων, να καλλιεργήσει την πίστη τους στην ιδέα του έθνους και να αντιταχθεί στα κηρύγματα του διεθνισμού.⁷⁶⁹ Για να τεκμηριώσει την αναγκαιότητα μιας εθνικής αγωγής επικαλείται βασικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές. Ένας αναπτυσσόμενος άνθρωπος δεν είναι ψυχολογικά και πνευματικά ώριμος ώστε να αντιληφθεί και να ενστερνιστεί αξίες πανανθρώπινες αν πρώτα δεν τύχει μιας εθνικής παιδείας, υποστηρίζει. Η καλλιέργεια πανανθρώπινων και διαχρονικών αξιών στους μαθητές πρέπει να υπακούει στην Παιδαγωγική απαίτηση η διδασκαλία να αρχίζει από τα βιώματα του παιδιού, από συγκεκριμένα και προσιτά παραδείγματα, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε το παιδί να διευρύνει τις εμπειρίες του σταδιακά και σύμφωνα με τις δυνατότητες του. Κατά συνέπεια η αγωγή, σύμφωνα με την αρχή της εποπτείας, οφείλει να ξεκινά από το κοντινό περιβάλλον της οικογένειας του και των συγκεκριμένων σχέσεων που έχει αναπτύξει εντός της για να οδηγηθεί σταδιακά στην γνώση της ιδιαίτερης πατρίδας του, του έθνους του και μόνο στο τέλος της ανθρωπότητας.

Η εθνική διαπαιδαγώγηση παρουσιάζεται κατά συνέπεια ως Παιδαγωγική απαίτηση και ως αναγκαία προϋπόθεση για την όποια ηθική διαπαιδαγώγηση θα ακολουθήσει, σύμφωνα με τα αντικειμενικά πορίσματα της επιστημονικής

⁷⁶⁶ Χρήστος Χατζηωσήφ, «Κοινοβούλιο και δικτατορία», *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ. Β2, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2003, σ. 40.

⁷⁶⁷ Νίκος, Αλιβιζάτος, *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση, 1922-1974*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986, σ.34.

⁷⁶⁸ Εξαρχόπουλος, *Η εθνική αγωγή των ατόμων*, ό.π., σ.21.

⁷⁶⁹ Εξαρχόπουλος, «Λόγοι», ό.π., σ. 154-155.

Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας για τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίον ο άνθρωπος μαθαίνει.⁷⁷⁰

Δάσκαλοι και εθνικισμός

Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί του κράτους μέσω των οποίων η νέα γενιά θα γαλουχηθεί με τις αξίες του εθνικισμού, δεν είναι δυνατόν να στελεχώνονται από ανθρώπους που δεν υποστηρίζουν συνειδητά τις συγκεκριμένες αξίες, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος.

Από το 1906 ήδη ο Εξαρχόπουλος χαρακτηρίζει τους δασκάλους ως «εθνικούς στυλοβάτες», υποστηρίζοντας ότι το μέλλον του έθνους και η πρόοδος της κοινωνίας εξαρτάται από το έργο τους. Τονίζει ότι η επίδραση του δασκάλου στους μαθητές του δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στις μεταδιδόμενες γνώσεις, ακόμα κι αν αυτές προσφέρονται στους μαθητές με τις πλέον κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους. Ο δάσκαλος επιδρά στους μαθητές του με το σύνολο της προσωπικότητάς του, αποτελεί γι' αυτούς πρότυπο και γι' αυτό οι δάσκαλοι πρέπει να είναι «...τοίς βίοις αδιάβλητοι και τοίς τρόποις ανεπίληπτοι και ταις εμπειρίαις άριστοι, ενί λόγω τέλειοι άνθρωποι»⁷⁷¹ Οι απόψεις του για τον εθνικό ρόλο των δασκάλων δεν θα μεταβληθούν σε όλη τη διάρκεια της μακράς σταδιοδρομίας του, θα συγκεκριμενοποιηθεί ωστόσο, υπό την επίδραση των ιστορικών γεγονότων, η περιγραφή του άριστου δασκάλου. Έτσι στα 1945 αμέσως μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, θα γίνει περισσότερο συγκεκριμένος ως προς τα απαιτούμενα από τους εκπαιδευτικούς προσόντα.

Κριτήριο αλάνθαστο για να εκτιμηθεί η ικανότητα του δασκάλου αποτελεί ο βαθμός της πίστης του στους εθνικιστικούς σκοπούς που υπηρετεί η εκπαίδευση. Δάσκαλοι, οπαδοί σοσιαλιστικών ιδεών, δεν έχουν θέση στο εκπαιδευτικό σώμα. Είναι χαρακτηριστικό πως ο Εξαρχόπουλος θεωρεί ως «εκπαιδευτικά ιδανικά» τα εθνικιστικά ιδεώδη. Επικαλούμενος και πάλι την αντικειμενική επιστημονική γνώση, ο Εξαρχόπουλος τονίζει ότι η επιστήμη της Ψυχολογίας και ιδιαίτερα το τμήμα της που ασχολείται με τον εξελισσόμενο άνθρωπο, αποδεικνύει την αναγκαιότητα να στελεχωθεί η ελληνική εκπαίδευση από δασκάλους οι οποίοι θα πιστεύουν ειλικρινά στα εθνικιστικά ιδεώδη και θα το αποδεικνύουν με την καθημερινή τους δράση. Λόγοι που σχετίζονται με «τας ιδιορρυθμίας της παιδικής ψυχής», την ικανότητα των παιδιών για διαισθητική αντίληψη των πραγματικών πεποιθήσεων των ατόμων που τα περιβάλλουν, τον τρόπο που ο άνθρωπος μαθαίνει μέσω της υποβολής και της μίμησης, λόγοι επιστημονικοί, δηλ. αντικειμενικοί, επιβάλλουν την συγκεκριμένη πρόταση, υποστηρίζει. Μόνο δάσκαλοι που διακατέχονται από πίστη και ενθουσιασμό για τις αξίες της πατρίδας, έχουν την ικανότητα να εμφυσήσουν στους μαθητές με τη βοήθεια του παραδείγματος τους την πίστη στα εθνικά ιδεώδη. Το να εκτελεί τις εντολές της ιεραρχίας δεν αρκεί. Ο δάσκαλος δεν είναι «χειρόνακτας» και η επιστήμη της Παιδαγωγικής έχει αποδείξει πως το παράδειγμα και η μίμηση πραγματικών ενεργειών έχουν μεγαλύτερη σημασία για την επίτευξη των σκοπών της αγωγής, παρά η διδασκαλία που

⁷⁷⁰ Εξαρχόπουλος, *Η εθνική αγωγή των ατόμων*, ό.π., σ.9-10.

⁷⁷¹ Εξαρχόπουλος, *Ποίος τις*, ό.π., σ.7.

στηρίζεται μόνο στα λόγια. ⁷⁷²Γι' αυτό οι σχολές που προετοιμάζουν τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην διάπλαση της προσωπικότητας τους παρά στην απόκτηση γνώσεων. Η μόρφωση πρέπει να τίθεται σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με τη διάπλαση ενός ήθους που θα χαρακτηρίζεται από τη θερμή αγάπη για την πατρίδα και τις αξίες που συνδέονται με αυτήν.⁷⁷³

Ο λόγος του Εξαρχόπουλου στην προκειμένη περίπτωση, επικαλούμενος την επιστημονική αντικειμενικότητα και ουδετερότητα, έρχεται να δικαιολογήσει ,προσφέροντας επιστημονικό έρεισμα ,τις εκτεταμένες διώξεις εκπαιδευτικών που έγιναν κατά την πρώτη , κυρίως, μετεμφυλιακή περίοδο.

Η φυλή και το έθνος

Ο Εξαρχόπουλος ταυτίζει το έθνος με τη φυλή, άποψη που υποστήριξε ένας από τους επιφανέστερους θεωρητικούς του ρατσισμού στην Ευρώπη ο Le Bon.⁷⁷⁴ Εμφανίζεται να θεωρεί ότι τα επιμέρους γνωρίσματα της ιδιοσυστασίας ενός λαού κληρονομούνται από τη μια γενιά στην άλλη αποτελώντας τα προαιώνια διαχρονικά και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά της φυλής, το σύνολο των ιδιαίτερων πνευματικών και ψυχικών στοιχείων της οποίας συνθέτει τον εθνικό χαρακτήρα των Ελλήνων.

Οι Έλληνες, όπως και κάθε λαός υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, έχουν ιδιαίτερα φυλετικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες, δημιουργικές δυνάμεις, προτερήματα και ελαττώματα, που τους διαχωρίζουν από τους υπόλοιπους λαούς. Από αυτά άλλα παραμένουν από την αρχαιότητα μέχρι της μέρες μας αναλλοίωτα και ανεπηρέαστα ουσιαστικά από τις ιστορικές περιπέτειες του έθνους και άλλα είναι αποτέλεσμα εξωτερικών επιδράσεων. Η Παιδαγωγική , καθορίζοντας τους σκοπούς της αγωγής, οφείλει να εντοπίσει στο παιδί τις ιδιαίτερες έμφυτες προδιαθέσεις που χαρακτηρίζουν την ελληνική φυλή, τις ξεχωριστές αρετές με τις οποίες ο ελληνικός λαός «έχει φύσει προικισθή »⁷⁷⁵ και να τις καλλιεργήσει καταπολεμώντας ταυτόχρονα « τας πονηράς ιδιότητας» του ελληνικού λαού. Αποδίδοντας τις κοινωνικές συμπεριφορές σε ψυχολογικά αίτια ο Εξαρχόπουλος θεωρεί ως έμφυτα κληρονομικά και διαχρονικά ελαττώματα των Ελλήνων την έλλειψη κοινωνικής και συνεργατικής διάθεσης και την τάση «συγκεντρώσεως περί το ίδιον εγώ».⁷⁷⁶ Ο Έλληνας ως πολίτης είναι «δυσήνιος» και ως συνεργάτης «απροσάρμοστος» ενώ αδιαφορεί προς οτιδήποτε δεν αφορά τον εαυτό του και το στενό οικογενειακό συμφέρον του παρατηρεί και τονίζει ότι το σχολείο έχει καθήκον να πολεμήσει τις ροπές αυτές λειτουργώντας με βάση την αμοιβαία συνεργασία των μαθητών και τονώνοντας τον κοινωνικό παράγοντα στην αγωγή.⁷⁷⁷

Η Παιδαγωγική, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ιδιότητες που συνιστούν την «φυλετική ιδιοφυία», και να προσανατολίζει την αγωγή που το σχολείο παρέχει, στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των ελαττωμάτων και της

⁷⁷² Ν. Εξαρχόπουλος , *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαίδευσως, (Μελέτη ανακοινωθείσα τη Ακαδημία Αθηνών τη 14^η Απριλίου 1945 και υιοθετηθείσα υπ' αυτής)* , Αθήνα, Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών, 1957, σ. 13.

⁷⁷³ Στο ίδιο, σ.14.

⁷⁷⁴ Ζήσης Παπαδημητρίου, *Ο Ευρωπαϊκός ρατσισμός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000,σ. 146.

⁷⁷⁵ Εξαρχόπουλος , *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν, ό.π., σ.101.*

⁷⁷⁶ Εξαρχόπουλος ., « Η Ελλάς και ο πολιτισμός»,ό.π., σ.8

⁷⁷⁷ Εξαρχόπουλος , *Εισαγωγή 1934, ό.π., σ.79-80.*

ενίσχυσης των προτερημάτων της φυλής στη νέα γενιά. Οφείλει να κατευθύνει την αγωγή που το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στην ενίσχυση των φυσικών δεσμών που συνδέουν τα μεμονωμένα άτομα με τη φυλή στην οποία κληρονομικώς ανήκουν. Μόνο έτσι μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας και των ατόμων και να συμβάλλει στην διατήρηση των πολύτιμων κληρονομικών ιδιοτήτων του λαού, στη διατήρηση του φυλετικού χαρακτήρα, στην εξυγίανση της φυλετικής ατομικότητας και στον εξευγενισμό της «εθνικής ψυχής».⁷⁷⁸

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο οι νεότεροι Έλληνες είναι βιολογικοί απόγονοι των αρχαίων, αυτών που δημιούργησαν την σπουδαίο κλασικό πολιτισμό. Η ενασχόληση τους με το ιστορικό λίκνο τους, στην πιο καθαρή και αυθεντική μορφή του, θα έχει ως αποτέλεσμα να «...αναλάμψωσι παρά τω λαώ ημών αι κληρονομικαί αρεταί της φυλής...». Χάρη σε αυτά τα κληρονομικά τους προτερήματα οι νεότεροι Έλληνες θα μπορέσουν να οικοδομήσουν τον σύγχρονο «τρίτο ελληνικό πολιτισμό», μετά τον αρχαιοελληνικό και το Βυζάντιο.

Η εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό κράτος πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις κλασικές σπουδές ώστε οι νεότερες γενιές να γνωρίσουν τις αιώνιες ελληνικές αξίες επί των οποίων θα στηριχθεί και ο νεότερος πολιτισμός εξασφαλίζοντας την συνέχεια του ελληνισμού και την πνευματική πρωτοκαθεδρία του μεταξύ των λαών.⁷⁷⁹

Η εθνική αγωγή και οι κοινωνικές τάξεις

Η εθνική ταυτότητα, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, είναι υπέρτερη όλων των άλλων ατομικών και κοινωνικών παραγόντων που προσδιορίζουν την ταυτότητα των ατόμων. Τα συμφέροντα και οι αξίες του έθνους προέχουν κάθε άλλου συμφέροντος και αξίας.⁷⁸⁰

Η Παιδαγωγική τόσο ως προς τον καθορισμό των σκοπών της όσο και ως προς την οργάνωση της εκπαίδευσης που προτείνει οφείλει να λαμβάνει υπόψη της αυτή την αναγκαιότητα. Στους σκοπούς της αγωγής περιλαμβάνεται η ανάπτυξη κοινωνικών συναισθημάτων στους μαθητές υπό την έννοια ότι στο σχολείο οφείλουν να εμπεδώσουν συναισθήματα αλληλεγγύης, αμοιβαίου σεβασμού και ενδιαφέροντος στη βάση των κοινών συμφερόντων των κοινών πόθων και των κοινών κινδύνων που διατρέχουν ως μέλη του ίδιου έθνους. Τα σχολεία καλλιεργεί στους μαθητές του αυτές τις στάσεις, μέσα από την λειτουργία π.χ. των αυτοδιοικούμενων κοινοτήτων του⁷⁸¹, με απώτερο σκοπό να κυριαρχήσουν αργότερα στην κοινωνία στάσεις ομοψυχίας και ανοχής εν ονόματι των κοινών εθνικών συμφερόντων, όταν οι μαθητές του ως ενήλικοι πλέον θα διαφέρουν ως προς «την μόρφωσιν, την ισχύν, τον πλούτον.» Οι ανισότητες που παρατηρούνται

⁷⁷⁸ Εξαρχόπουλος «Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδευσεως», *ό.π.*, σ.13.

⁷⁷⁹ «Δύναται όμως να καταστή και πάλιν, όπως και άλλοτε, πνευματική κυρίαρχος κόσμος. Και προς τούτο εις δρόμος υπάρχει: Να τηρεί πάντοτε ζοηρόν εν τη συνειδήσει της το μεγαλείον του παρελθόντος της. Να στραφή προς τα επιτεύγματα των προγόνων της. Να ενισχύση τας κλασσικάς σπουδάς εν τοις σχολείοις αυτής.[...] Ούτω θα αναλάμψωσι παρά τω λαώ ημών αι κληρονομικαί αρεταί της φυλής και θα εύρη ούτος ασφαλή οδηγόν εν τη προσπαθεία του προς δημιουργίαν του νέου ελληνικού πολιτισμού, του τρίτου ελληνικού πολιτισμού.» Ν. Εξαρχόπουλος, *Αι κλασσικαί σπουδαί*, Ανατύπωσις εκ της «Παιδαγωγικής Επιθεωρήσεως» τχ. 3 και 4 Δεκέμβριος 1946 και Ιανουάριος 1947. σ.14.

⁷⁸⁰ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1934, *ό.π.*, σ.104.

⁷⁸¹ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, *ό.π.*, σ. 81.

στην κοινωνία εξαιτίας της ταξικής διαφοροποίησης αμβλύνονται σε σημαντικό βαθμό, λόγω της προσήλωσης στον κοινό πολιτισμό και στις ίδιες αξίες. Η δημιουργία ενός σχολείου, το οποίο θα βρίσκεται υπεράνω ταξικών διαφορών αποτελεί σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο έναν από τους σημαντικότερους σκοπούς που οφείλει να υπηρετήσει η εκπαίδευση. Οι κοινωνικές διαφορές δεν επιτρέπεται να περνούν την πόρτα του σχολείου αυτού στο οποίο όλοι θεωρούνται ισότιμοι και όπου όλοι, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, υπηρετούν τα κοινά ιδανικά του έθνους.⁷⁸²

Εθνική αγωγή είναι αυτή που προβάλλοντας τις αξίες της εθνικής ιδεολογίας εξασφαλίζει την ενοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος καθιστώντας λιγότερο ευδιάκριτες τις κοινωνικές διαφορές. Η ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι τόσο σημαντική ώστε ο Εξαρχόπουλος επισημαίνει, απαντώντας στους θιασώτες των ξεχωριστών εκπαιδευτικών δικτύων για τις διάφορες κοινωνικές τάξεις ⁷⁸³ ότι στην εκπαίδευση οι κοινωνικές επιταγές είναι συχνά ισχυρότερες από τις ψυχολογικές απαιτήσεις. Γι' αυτό σε ότι αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευση ο Εξαρχόπουλος από την αρχή έως και το τέλος της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας του θα υποστηρίζει ότι για λόγους εθνικής ενότητας επιβάλλεται η συνεκπαίδευση όλων των κοινωνικών τάξεων τουλάχιστον στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού.⁷⁸⁴

Σε ότι αφορά την πρόσβαση στις βαθμίδες μετά το δημοτικό ο Εξαρχόπουλος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση έχει διττό σκοπό: να διατηρήσει την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και να προσφέρει σε κάθε κοινωνική τάξη την εκπαίδευση που της αρμόζει. Από την εποχή ακόμη της υφηγεσίας του στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αναφερόμενος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του θα υπογραμμίσει ότι οι διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης απευθύνονται σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Η αντιστοιχία της εκπαιδευτικής πυραμίδας με την κοινωνική βρίσκεται στην καρδιά του μεταρρυθμιστικού σχεδίου, που, έξι χρόνια αργότερα, στις 21 Νοεμβρίου του 1913, θα καταθέσει στη βουλή ο Υπουργός «Εκκλησιαστικών και Παιδείας» του κόμματος των Φιλελευθέρων Ιωάννης Τσιριμώκος. Τα επτά νομοσχέδια τα οποία κατέθεσε στη Βουλή και από τα οποία θα ψηφιστούν μόνο τα τέσσερα έχουν καταγραφεί ως η κατεξοχήν προσπάθεια αστικής μεταρρύθμισης του 20^{ου} αιώνα και θέτουν ξεκάθαρα την αναγκαιότητα παροχής της κατάλληλης παιδείας σε κάθε κοινωνική τάξη.⁷⁸⁵ Η μεταρρύθμιση του 1913, επιδιώκει την δημιουργία μιας

⁷⁸² «Το δ' έτι σπουδαιότερον, διά τοιούτου σκοπού αγωγής εξυψούται το άτομον υπέρ τας διαφοράς των κοινωνικών τάξεων, των πολιτειακών αντιλήψεων, των επαγγελματικών αντιθέσεων, εις σφαίραν, εν τη οποία πάντες θεωρούνται ισότιμοι παρά τας μεταξύ των διαφοράς και επί τη βάσει κοινών αρχών προπαρασκευάζονται ούτως, ώστε έκαστος αναλόγως των δυνάμεων αυτού και εν ω μέτρω επιτρέπει η ατομικότης του να θέτη εαυτόν εις την υπηρεσίαν κοινών ιδανικών.[...] Το σχολείον, όπερ τοιούτον σκοπόν θηρεύει, ιστάμενον υπεράνω των ομάδων και των αντιθέσεων, υπό πάντων θεωρούμενον ως ίδρυμα εθνικόν, εκτείνον την ευεργετικήν αυτού επίδρασιν επί πάντα τα άτομα και επί πάντα τα εν τη κοινωνία ασκούμενα έργα, θα είναι σύμβολον ενότητος εθνικής, όργανον εξυψώσεως του όλου Έθνους.» Ν. Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, τ. 1^{ος}, 1950, σ. 318.

⁷⁸³ Ν. Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί*, ό.π., σ. 269.

⁷⁸⁴ Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1934, ό.π., 105.

⁷⁸⁵ Στρατής Μπουρνάζος, « Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ. Α2, Αθήνα, Βιβλιόραμα, σ. 247.

ταξικής Παιδείας εισηγούμενη μια σειρά από καινοτόμες εκπαιδευτικές αρχές.⁷⁸⁶ Στη βασική επιδίωξη της η μεταρρύθμιση - τα νομοσχέδια της οποίας, προετοιμάστηκαν από εκπαιδευτικούς προερχόμενους από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο και είχαν ως συντάκτη της εισηγητικής τους έκθεσης το Δ. Γληνό- θα βρει συμμάχους και από το χώρο των συντηρητικών αστών διανοούμενων όπως είναι ο Ν. Εξαρχόπουλος.⁷⁸⁷ Στο λόγο του Εξαρχόπουλου στα 1907, κάθε κοινωνική τάξη παρουσιάζεται να έχει τις δικές της ιδιαίτερες πνευματικές και μορφωτικές ανάγκες, τους δικούς της πνευματικούς ορίζοντες, διαφοροποίηση που ένα εκπαιδευτικό σύστημα φτιαγμένο να αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση, παρουσιάζεται να υπηρετεί αλλά όχι να δημιουργεί. Η βαθμίδα η προορισμένη για την λαϊκή τάξη την «κατώτατη», στην κοινωνική ιεράρχηση είναι το δημοτικό σχολείο. Το σχολείο του λαού. Ο δάσκαλος του λαού σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο δεν επιτρέπεται να έχει μόρφωση που να ανήκει σε ανώτερες πνευματικές σφαίρες, μόρφωση που να προσιδιάζει σε αυτήν των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Με αυτό ακριβώς το επιχείρημα, στην επί υφηγεσία διατριβή του, διαφωνεί με την ανάγκη πανεπιστημιακής μόρφωσης των δασκάλων. Αντικρούει όσους υποστηρίζουν ότι η μόρφωση αποτελεί ενιαίο σύνολο, οι βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος τμήματα του ίδιου μηχανισμού που αλληλοεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται και γι' αυτό πρέπει τα μορφωτικά προσόντα των διδασκόντων στις διάφορες βαθμίδες να είναι ενιαία. Η κάθε τάξη πρέπει να λάβει την μόρφωση για την οποία είναι προορισμένη και να έχει τους διδάσκοντες που αρμόζουν στο επίπεδο της μόρφωσης που θα λάβει.⁷⁸⁸

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί την κοινωνική κινητικότητα αλλά την διατήρηση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων.⁷⁸⁹ Το σχολείο οφείλει να διδάξει στους μαθητές του, το σεβασμό στην πολιτεία το κράτος και τους νόμους τους, εντάσσοντας στο πρόγραμμά του, στοιχεία από την κοινωνιολογία. Οι νέοι άνθρωποι πρέπει να γνωρίζουν όλα όσα πράττει η πολιτεία υπέρ' αυτών, ώστε να γίνουν πολίτες οι οποίοι θα εκπληρώνουν συνειδητά τα καθήκοντά τους και να εξασφαλίζεται η διατήρηση της κοινωνικής και πολιτικής τάξης.⁷⁹⁰

Ωστόσο η δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας είναι υπαρκτή και παρουσιάζεται και επιθυμητή για λίγους και ικανούς. Στο λόγο του Εξαρχόπουλου, οι αξίες και τα ιδανικά της Ευρώπης και κατά συνέπεια του ελληνικού έθνους βρίσκονται σε καθεστώς απειλής λόγω του Πρώτου και αργότερα του Δεύτερου

⁷⁸⁶ Δ. Γληνός: «Λαϊκό σχολείο εξάχρονο, χτύπημα της προγονοπληξίας, του ψευτοκλασικισμού και της μονομέρειας της Μέσης Παιδείας, εισαγωγή των πραγματικών [που σήμερα τα λέμε πρακτικά] σχολείων, οργάνωση της επαγγελματικής Παιδείας, λύση του γλωσσικού προβλήματος.» στο Μπουρνάζος, *ό.π.*, σ. 249.

⁷⁸⁷ «Αλλωστε σε ένα από τα νομοσχέδια του 1913 για τα διδασκαλεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, νομοσχέδιο που θα ψηφιστεί, στη σύνταξη των οποίων έπαιξαν καθοριστικό ρόλο οι Γληνός και Δελμούζος, ορίστηκε να εισάγονται μαθητές απόφοιτοι του αστικού σχολείου, όπως ακριβώς πρότεινε και ο Εξαρχόπουλος. Λόγω της έλλειψης τέτοιων σχολείων στην Ελλάδα κατά την εποχή που ο Εξαρχόπουλος έγραφε το έργο «Ποίος τις πρέπει να είναι ο δημοδιδάσκαλος» πρότεινε κατ' ανάγκη «ως μόνη προς το Διδασκαλείον άγουσα οδόν, την δια του Γυμνασίου.» Την ίδια ακριβώς άποψη υιοθέτησε και ο Γληνός, με παραπομπές μάλιστα στο συγκεκριμένο έργο του Εξαρχόπουλου για να υποστηρίξει το «έκτακτο μέτρο» της ταχύρυθμης εκπαίδευσης δασκάλων στα μονοτάξια διδασκαλεία, του 1913.» Κοντομήτρος, *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική*, *ό.π.*, σ.339.

⁷⁸⁸ Ν. Εξαρχόπουλος, *Ποίος τις*, *ό.π.*, σ.76-77

⁷⁸⁹ Στο ίδιο, σ.101.

⁷⁹⁰ Στο ίδιο, σ.99

Παγκοσμίου Πολέμου, των καταστροφών που αυτοί επέφεραν, των ανατρεπτικών πολιτικών ιδεών που κυριάρχησαν ως απότοκο των κοινωνικών προβλημάτων, των οικονομικών κρίσεων του Μεσοπολέμου.

Τα έθνη για να ανταπεξέλθουν στην κρίση, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη αγωγή των νέων ανθρώπων. Προϋπόθεση για την επιβίωση, την ανόρθωση και την ανάπτυξη των εθνών είναι η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού τους. Ο σκοπός της Παιδαγωγικής είναι διττός. Να προτείνει εκείνους τους τρόπους οργάνωσης της εκπαίδευσης ώστε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών μηχανισμών: α) να διαγνωστούν εγκαίρως οι ικανότητες των νέων ανθρώπων, για να αξιοποιηθούν στο μέγιστο βαθμό οι δυνατότητες των μελών της κοινωνίας και να τοποθετηθεί ο «κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση» β) Να «αφεθή ο δρόμος τελείως ελεύθερος εις τους ικανούς». Μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών να βρεθούν και να τύχουν ανάλογης μόρφωσης, τα ξεχωριστά προικισμένα από τη φύση άτομα, οι ισχυροί, οι επίλεκτοι, αυτοί που με τα ιδιαίτερα επιτεύγματά τους θα οδηγήσουν το έθνος στην πρόοδο. Σε όποια τάξη και αν ανήκουν με τη γέννηση τους τα άτομα αυτά, πρέπει να ενταχθούν, λόγω της αξίας τους στην ανώτερη κοινωνική τάξη του έθνους του οποίου θα γίνουν αυτοδικαίως ηγέτες.⁷⁹¹ Κατά συνέπεια, για τους ικανούς και τους προικισμένους, υπάρχει η δυνατότητα και η αναγκαιότητα επιλεκτικής μετακίνησης προς τα ανώτερα επαγγέλματα και αξιώματα δηλ. προς τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις κατά το πρότυπο της δαρβινικής θεωρίας.⁷⁹²

Στο λόγο του Εξαρχόπουλου από το τέλος της δεκαετίας του '20 και μέχρι το τέλος της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας ο διττός αυτός σκοπός της Παιδαγωγικής δεν θα πάψει να προβάλλεται ως αναγκαιότητα για την επιβίωση και πρόοδο του έθνους.⁷⁹³

⁷⁹¹ Εξαρχόπουλος Ν, «Λόγοι», ό.π., σ. 144. και, Ν. Εξαρχόπουλος, *Η αεργία και η εκπαίδευσις ημών*, εφημ. Αθηναϊκά Νέα, 12,13,14.11.1936, καθώς και Ν. Εξαρχόπουλος, «Προς αναμόρφωσιν της Ελληνικής εκπαιδύσεως», ό.π., σ. 5-6.

⁷⁹² Η αξιοκρατία σύμφωνα με την οποία οι ικανότητες και οι αρετές αναδείκνυαν τα άτομα και όχι η κοινωνική τους θέση θα υποστηριχθεί ως αρχή, στη δεκαετία του '30, και από τον Ιωάννη Μεταξά. Μεταξάς Ι. «Λόγοι και σκέψεις», τ.Β' σ.8-17 (Λόγος κατά το Α' συνέδριον της Εθνικής Οργανώσεως Νεολαίας,5-1-1939).

⁷⁹³ Μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, το Μάιο του 1945 ο υπ. Παιδείας Δ.Μπαλάνος συγκρότησε επιτροπή, υπό την προεδρεία του, από «ειδικούς όλων των αποχρώσεων» για να προτείνουν λύσεις στο ζήτημα της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος που θα βοηθούσε στην ανασυγκρότηση της χώρας. Ο Εξαρχόπουλος, ως μέλος της επιτροπής, τάχθηκε, ενάντια στην πρόταση της πλειοψηφίας για υποχρεωτική εξάχρονη φοίτηση στο Δημοτικό. Υποστηρίζοντας μεταξικές εκδοχές της σχολικής δομής, ο Εξαρχόπουλος θα διαφωνήσει με το σχήμα που πρότεινε η πλειοψηφία, δηλ. εξατάξιο υποχρεωτικό Δημοτικό και εξατάξιο Γυμνάσιο, τονίζοντας ότι έξι έτη σπουδών δεν αρκούν στην Μέση εκπαίδευση, -η οποία θεωρούσε ότι ήταν η βαθμίδα που θα μόρφωνε την μελλοντική «ηγέτιδα τάξη του έθνους- και γι' αυτό το Γυμνάσιο έπρεπε να είναι 8/τάξιο. Τάχθηκε υπέρ ενός οκτατάξιου δημοτικού όχι όμως υποχρεωτικού για όλους. Υποχρεωτικές θα ήταν μόνο οι τέσσερις πρώτες τάξεις και στην συνέχεια όσοι επιθυμούσαν θα μπορούσαν να δώσουν εξετάσεις για το Γυμνάσιο. Όσοι αποτύγχαναν θα συνέχιζαν υποχρεωτικά τη φοίτησή τους στο οκτατάξιο δημοτικό το οποίο θα προσέφερε και επαγγελματική μόρφωση στις τελευταίες δύο τάξεις του. Η ρύθμιση αυτή θα είχε ως αποτέλεσμα την συρρίκνωση ουσιαστικά των χρόνων φοίτησης στο δημοτικό στα τέσσερα και την «νόμιμη» εγκατάλειψη των παιδιών που θα συνέχιζαν σε αυτό, έχοντας αποκλεισθεί από ανώτερες σπουδές. Σε ότι αφορούσε τη Μέση ο Εξαρχόπουλος τάχθηκε υπέρ ενός οκτάχρονου κύκλου όπου θα κυριαρχούσε ο ανθρωπιστικός τύπος Γυμνασίου, πρότεινε όμως να δημιουργηθούν και να λειτουργούν παράλληλα με αυτόν και άλλα εκπαιδευτικά δίκτυα πρακτικής και επαγγελματικής κατεύθυνσης. Τάχθηκε υπέρ της επιμήκυνσης του χρόνου των γενικών σπουδών ζητώντας να μην εισέρχεται ο μαθητής στην εργασία πριν από το 14^ο έτος της ηλικίας. Το

Η Παιδαγωγική και ο εξευγενισμός του ανθρώπινου γένους.

Οι εξαιρετικές ικανότητες, που χαρακτηρίζουν ορισμένους ανθρώπους, οφείλονται κατά κύριο λόγο υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, στην κληρονομικότητα. Αυτή καθορίζει τον πυρήνα της ανθρώπινης φύσης και προαναγγέλλει, από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου, τον κλάδο στον οποίον μπορεί κανείς να σταδιοδρομήσει και την θέση που θα καταλάβει στην κοινωνική ζωή.⁷⁹⁴

Σε ότι αφορά την κοινωνική διαστρωμάτωση ο Εξαρχόπουλος, χωρίς να παραγνωρίζει τα κοινωνικά αίτια της, δεν απέρριπτε ωστόσο τη θεωρία του κοινωνικού Δαρβινισμού.⁷⁹⁵ Η απήχηση του κοινωνικού Δαρβινισμού ήταν ιδιαίτερα μεγάλη μεταξύ των διανοουμένων και κυρίως των πανεπιστημιακών δασκάλων. Στη Γερμανία ηγετική μορφή του Δαρβινισμού ήταν ο Ernst Haeckel (1834-1919), καθηγητής της ζωολογίας στο Πανεπιστήμιο της Ιένας,⁷⁹⁶ το μάθημα Βιολογίας του οποίου παρακολούθησε ο Εξαρχόπουλος κατά την παραμονή του στην πόλη αυτή.

Ο Εξαρχόπουλος αποδέχεται, ότι στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, συναντά κανείς άτομα με ξεχωριστές ικανότητες που προωθήθηκαν σε αυτά λόγω των συγκεκριμένων τους ικανοτήτων και τις οποίες μεταβιβάζουν στους απογόνους τους. Αποδέχονταν δηλαδή την αντίληψη ότι συντελείται στην κοινωνία μια σταδιακή επιλεκτική μετακίνηση των ατόμων που διέθεταν εγγενώς αυξημένες ικανότητες προς τα ανώτερα επαγγέλματα και αξιώματα, δηλ. από τις κατώτερες προς τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις σύμφωνα με τη δαρβινική θεωρία. Η μετακίνηση αυτή είναι συνεχής, διαχρονική γι' αυτό και οι ανώτερες τάξεις διαμορφώνονται μέσα από διαρκή επιλογή των ατόμων που ανήκουν σε αυτές. Άνθρωποι προνομιούχοι από τη φύση, βιολογικώς ανώτεροι, κατορθώνουν να «υψωθούν» στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα γι' αυτό και συναντά κανείς σε αυτά προικισμένους ανθρώπους σε μεγαλύτερη αναλογία απ' ότι στις «λαϊκές μάζες». Οι ικανότητες τους μεταβιβάζονταν στους απογόνους τους οι οποίοι ως φορείς των ίδιων ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων θεωρείται φυσικό και δίκαιο να τους αντικαταστήσουν στην κοινωνική ιεραρχία. Κατά συνέπεια η κοινωνική

πρόγραμμα των μαθημάτων των εκπαιδευτικών δικτύων πρότεινε να είναι ελαστικό, ώστε να επιτρέψει την μεταπήδηση των μαθητών από το ένα στο άλλο. Υποστήριξε ότι έτσι εξασφαλίζεται η πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά του συνόλου των μαθητών με βάση τις κλίσεις και τις ικανότητές τους, παραβλέποντας ωστόσο ότι η πρόσβαση στα ανώτερα επίπεδα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν σχετίζεται με τους ατομικούς παράγοντες αποκλειστικά αλλά είναι και συνάρτηση κοινωνικοοικονομικών παραμέτρων. Νικολάου Εξαρχόπουλου, *Η οργάνωση της Παιδείας*, ΕΕΦΣΠΑ, τ. Δ', περίοδος Β', 1953-1954. καθώς και Χαράλαμπος Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2003.σ.83-106.

⁷⁹⁴ Εξαρχόπουλος Ν, *Ψυχικά διαφοραί*, ό.π., σ. 35-36.

⁷⁹⁵ Πρόκειται για μια θεωρία που συνδέεται άμεσα με την εξελικτική θεωρία του Άγγλου φυσιοδίφη και βιολόγου Charles R. Darwin και η οποία αναγορεύει την επιβίωση του ισχυρότερου (survival of the fittest) ως βασική αρχή κοινωνικής οργάνωσης. Ως πρόδρομος του κοινωνικού δαρβινισμού θεωρείται ο Άγγλος κοινωνικός φιλόσοφος Herbert Spencer (1820-1903) ο κατεξοχήν θεωρητικός του πολιτικού ατομικισμού. Στον Spencer άλλωστε ανήκει η έννοια: survival of the fittest: την οποία και υιοθέτησε αργότερα ο Δαρβίνος στη θεωρία του για την εξέλιξη των ειδών.

⁷⁹⁶ Ο Haeckel ερμήνευσε με το δικό του τρόπο τις απόψεις του Δαρβίνου αναπτύσσοντας μια ιδιόμορφη φιλοσοφική θεωρία για τον κόσμο την οποία και αποκάλεσε «μονισμό» (Monism). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο άνθρωπος και η φύση αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, μέσα στο οποίο είναι διάχυτο το πνεύμα του πανθεισμού. Ζήσης Παπαδημητρίου, *Ο Ευρωπαϊκός ρατσισμός*, ό.π., σ.161.

διαστρωμάτωση αντανακλά σε έναν ορισμένο βαθμό μια «φυσική» διαβάθμιση μεταξύ των ανθρώπων.⁷⁹⁷

Ο Εξαρχόπουλος βεβαίως επισημαίνει ότι δεν κληρονομούνται στους απογόνους ιδιότητες αλλά προδιαθέσεις και δεν παραβλέπει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στην εκδήλωσή τους.⁷⁹⁸ Δεν ασπάζεται πλήρως τη θεωρία του κοινωνικού Δαρβινισμού και όπως επισημαίνει : «Η απόλυτος όμως αποδοχή της ειρηνένης θεωρίας θα ήγεν εις το μη ορθόν συμπέρασμα, ότι οι παίδες των απορωτέρων τάξεων είναι φύσει καταδικασμένοι να έχωσι διανοητικόν επίπεδον ταπεινότερον κατά μέσον όρον των ευπόρων.» Ωστόσο ο προβληματισμός του για τις βιογενετικές παραμέτρους της συμπεριφοράς των ατόμων είναι έντονος. Είναι χαρακτηριστικό ότι ως ύψιστη απόδειξη της δύναμης της αγωγής θεωρεί την δυνατότητα της να συμβάλλει στην διαμόρφωση επιθυμητών κληρονομούμενων προδιαθέσεων στους διαπαιδαγωγούμενους. Προδιαθέσεων δηλαδή οι οποίες θα μπορούν να κληρονομηθούν από γενιά σε γενιά, ούτως ώστε σε βάθος χρόνου να δημιουργηθούν άτομα, των οποίων οι έμφυτες προδιαθέσεις θα τα καθιστούν περισσότερο δεκτικά στις επιδράσεις της αγωγής. Με αυτό τον τρόπο η αγωγή θα συμβάλλει στον εξευγενισμό του ανθρώπινου γένους.⁷⁹⁹

Στον «εξευγενισμό του ανθρώπινου γένους» αποσκοπεί και η νέα επιστήμη της *Ευγονίας*, η οποία έχει στενή σχέση με την Παιδαγωγική, επισημαίνει ο Εξαρχόπουλος στα 1932. Όπως και η Παιδαγωγική έτσι και η *Ευγονία* προσπαθεί να καταπολεμήσει τις σωματικές και ψυχικές ατέλειες των ατόμων. Σε αντίθεση όμως με την Παιδαγωγική η δράση της *Ευγονίας* είναι προληπτική. Προσπαθεί να προλάβει τη μετάδοση κληρονομικών ατελειών στην νέα γενιά.

⁷⁹⁷ «Αλλά και εις κληρονομικά αίτια αποδοτέα η νοητική υπεροχή των παιδων, των ανηκόντων εις τας ευπόρους και μεμορφωμένας τάξεις. Αι τάξεις, εις ας οι παίδες ούτοι ανήκουσι, βιολογικώς εξεταζόμεναι, απαρτίζονται εξ' αυτομάτου επιλογής, δια των αιώνων συντελουμένης. Δηλαδή υφίστανται αύται διαρκή ανανέωσιν, καθότι διηλεκώς υψούνται και καταλαμβάνουσιν θέσιν εν αυταίς φύσει προνομίουχοι, πρόσωπα εκ των κατωτέρων τάξεων, κεκτημένα ικανότητα τινα ιδία, δε διακρινόμενα επί υπεροχή των ψυχικών λειτουργιών. Επομένως είναι εύλογον και να περιέχωσιν αύται πρόσωπα ευφύστερα εν μείζονι αναλογία εν συγκρίσει προς τας λαϊκάς μάζας. Είναι τούτο σπουδαία αιτία, δι' ην οι εύποροι παίδες υπερέχουσι των ομηλικών απόρων ου μόνον εν τω ρυθμώ της εξελίξεως της νοημοσύνης, αλλά και εν τη καθόλου υφή αυτής. Σημειωτέον όμως, ότι τα πορίσματα ταύτα πρέπει να θεωρηθώσιν ισχύοντα κατά μέσον όρον και μόνον επί ομάδων χωρίς απαραίτητως να να τυγχάνωσιν εφαρμογής και εφ' εκάστον των ατόμων, των ανηκόντων εις την ομάδα.» Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί*, ό.π., σ.123.

⁷⁹⁸ «Ορθότεραν θεωρούμεν την εκδοχήν, καθ' ην προς γένεσιν των διαφορών τούτων, των παρατηρουμένων μεταξύ παιδων διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων, συμβάλλονται παρά τας εμφύτους προδιαθέσεις και παράγοντες εξωτερικοί τ.έ. επιδράσεις επί το άτομον μετά την γέννησιν αυτού [...] Παρατηρητέον προσέτι, ότι τα προειρημένα πορίσματα τούτο μόνον πιστούσιν. Ότι οι άποροι παίδες εξελίσσονται νοητικώς κατα μέσον όρον εν ρυθμώ βραδυτέρω ή οι εύποροι. Εκ τούτου όμως δεν δικαιούμεθα να συναγάγωμεν, ότι ο βραδυτερον εξελισσόμενος άπορος αδυνατεί να ανέλθη μέχρι του υψίστου σημείου νοητικής εξελίξεως, εις ο φθάνει ο ταχύτερον χωρών παις των ευπόρων και μεμορφωμένων οικογενειών. Τιοούτον τι θα ήτο αληθώς θλιβερόν. Θα εσήμαινε την καταδίκην της πολυπληθεστάτης κοινωνικής τάξεως, όπως διατελή εν ταπεινότερα διανοητική βαθμίδι. Ευτυχώς τοιούτον τι δεν συμβαίνει.» Στο *ίδιο*, σ. 267-268.

⁷⁹⁹ «Διά της ενεργείας δηλαδή της αγωγής μορφούνται δι' εκάστην επομένην γενεάν ευμενέστεραι αεί διαθέσεις προς εξέλιξιν των ποθητών ιδιοτήτων, κληροδοτούνται από γενεάς εις γενεάν τάσεις του καθ' ωρισμένον τρόπον νοείν, συναισθάνεσθαι, βούλεσθαι και πράττειν. Ούτω δε το έργον της αγωγής διευκολύνει την διαπαιδαγωγήσιν των παιδων των επομένων γενεών. Οι έκγονοι του υποβληθέντος τη αγωγή παιδός έρχονται εις τον κόσμον μάλλον προσιτοί τη επιδράση αυτής κατά τη χαραχθείσαν κατεύθυνσιν.» Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή*, 1923, ό.π.,σ.267-268.

Αν δεχτούμε ότι ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της αγωγής, για πολλούς και ο μόνος, είναι να ρυθμίζει τις κληρονομικές προδιαθέσεις σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής, τότε καταλαβαίνουμε, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος, τον βαθμό στον οποίο θα διευκολύνονταν το έργο του Παιδαγωγού αν υπήρχε πρόνοια ώστε να μη μεταδοθούν στη νέα γενιά οι μη επιθυμητές ιδιότητες των προγόνων. Τέτοιου είδους φροντίδα θα αποτελούσε «...το θεμελιωδέστατον μέτρον βελτιώσεως της νέας γενεάς και κατ' ακολουθίαν εξυψώσεως του όλου ανθρωπίνου γένους.»⁸⁰⁰

Τα άτομα με ψυχοσωματικές ατέλειες παρουσιάζονται ως απειλή για την κοινωνία και για το ελληνικό έθνος. Για να διατηρηθεί ισχυρή και ακμαία μια φυλή υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος πρέπει τα νέα άτομα που γεννιούνται σε αυτήν να είναι υγιή. Το «ποιόν» των απογόνων έχει μεγαλύτερη σημασία από τον αριθμό τους για την διατήρηση μιας ακμαίας φυλής.⁸⁰¹ Η κοινωνία πρέπει να προστατευτεί από «των πάσης φύσεως ανωμάτων ατόμων» λαμβάνοντας προληπτικά μέτρα για την αποφυγή της γέννησης τέτοιων ατόμων. Ο Εξαρχόπουλος προτείνει να ληφθούν μέτρα για να βελτιωθούν οι όροι των γεννήσεων ώστε όσοι τεκνοποιούν να είναι υγιείς τόσο σωματικά όσο και ψυχικά.

Η νέα επιστήμη της Ευγονίας, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, ερευνά τις αιτίες της εξασθένησης των γεννητικών κυττάρων και των «κληρονομικών προδιαθέσεων» που ενυπάρχουν σε αυτά, και προσπαθεί να βρει τρόπους να τις καταπολεμήσει, ώστε να εμποδίσει την κληρονομική μετάδοση και εξάπλωση των «ασθενών» προδιαθέσεων και να ενισχύσει αυτή των υγιών. Η Θεωρητική Ευγονία μελετά και καθορίζει το βαθμό κατά τον οποίον ο σύγχρονος πολιτισμός υποβοηθά ή όχι την ύπαρξη «άξιων λόγου κληρονομικών προδιαθέσεων», ενώ η Πρακτική υποδεικνύει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την πραγμάτωση των προαναφερόμενων σκοπών. Τα μέτρα αυτά αφορούν τη λήψη από τα διάφορα κράτη νομοθετικών μέτρων, με βάση τα προστάγματα της Δημόσιας Ευγονίας αλλά και την διαπαιδαγώγηση των ατόμων «εις το βιολογικώς διανοείσθαι», διαπαιδαγώγηση που αποτελεί έργο της Ιδιωτικής ή ατομικής Ευγονίας.

Ο Εξαρχόπουλος θεωρεί επιβεβλημένη την εφαρμογή των αρχών της νέας επιστήμης και στους ανθρώπους και αναφέρει ότι στο πλαίσιο της πρακτικής εφαρμογής των ευγονιστικών θεωριών έχει, το 1932 ήδη εφαρμοστεί, σε Πολιτείες των Η.Π.Α. πρόγραμμα υποχρεωτικών στείρωσεων ατόμων τα οποία είναι «...αποδεδειγμένως βεβαρυνμένα δι' ανωμάτων γνωρισμάτων, ιδία δε δια κληρονομικών ψυχικών νόσων και εγκληματικών προδιαθέσεων»⁸⁰². Παρουσιάζει

⁸⁰⁰ Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί, ό.π.*, 77.

⁸⁰¹ «Πρωταρχικός όρος προς προστασίαν της κοινωνίας από των πάσης φύσεως ανωμάτων ατόμων είναι η λήψις μέτρων, αποβλεπόντων εις την αποσόβησιν της γεννήσεως τοιούτων ατόμων, άλλαις λέξεσιν, εις την αποφυγήν της μεταδόσεως επί τους ερχομένους εις τον κόσμον παίδαας ελαττωμάτων σωματικών ή ψυχικών. Ούτω καταπολεμείται το κακόν από της ρίζης του. Τοιαύτη δε φροντίς θα απετέλει το θεμελιωδέστατον μέτρον βελτιώσεως της νέας γενεάς και κατ' ακολουθίαν εξευγενισμού του όλου ανθρωπίνου γένους. Τούτο έχει κατανοηθή σήμερον βαθέως και κρατεί η γνώμη ότι προς επίρρωσιν φυλής τινος είναι μείζονος σπουδαιότητος της πολυγονίας η ευγονία, τ.έ. έχει μείζονα σημασίαν το ποιόν των γεννωμένων παιδων του ποσού αυτών.» Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά ανωμαλία των παιδων*, Αθήνα, τυπογραφείο της Αποστολικής Διακονίας 1953, σ.278.

⁸⁰² «Ουδείς δύναται να αμφισβητήσει ότι εφαρμογή των αρχών τούτων (της ευγονίας) και παρά τω ανθρώπω θα είχεν άριστα αποτελέσματα.» και «...Ούτω εν τισι πολιτείαις της Β.Αμερικής εγένετο προσπάθεια επιβολής δια νόμου των πρισμάτων της επιστήμης ταύτης. Ενιαχού λ.χ. επεζήτησαν να αποτρέψωσι την παρά τω λαώ εξάπλωσιν ανωμάτων ψυχικών προδιαθέσεων, καθιστώντες ανίκανα

εκτενώς τις προσπάθειες ανάπτυξης και δημιουργίας της επιστήμης της *Ευγονίας* σε ακαδημαϊκό κυρίως επίπεδο, τόσο στην Αγγλία όσο και στη Γερμανία.⁸⁰³

Η επιστήμη της *Ευγονίας* και η Παιδαγωγική συνδέονται στενά όχι μόνο σε ότι αφορά το σκοπό, αφού και οι δύο αποσκοπούν στην βελτίωση του ανθρωπίνου είδους, αλλά και σε ότι αφορά το πεδίο έρευνας τους. Μελετώντας την κληρονομικότητα η *Ευγονία* προσφέρει επιστημονικές απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν το δυνατό ή όχι μεταβολής των κληρονομικών προδιαθέσεων, το βαθμό μεταβολής τους και το είδος των επιδράσεων που θα συντελούσαν σε αυτή. Απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήματα, επισημαίνει ο Εξαρχόπουλος σχετίζονται με τα όρια και τη δύναμη της αγωγής και καθορίζουν το πεδίο έρευνας της Παιδαγωγικής επιστήμης.⁸⁰⁴

Στον νέο αιώνα, το 1932, επισημαίνει ο Εξαρχόπουλος, η επιστήμη καλείται να προτείνει λύσεις σε διάφορα ζητήματα της κοινωνικής ζωής. Ιδιαίτερα έχει απασχολήσει τους ερευνητές το ζήτημα της ανθρώπινης νοημοσύνης, η έρευνα του οποίου ελκύει επιστήμονες διαφόρων κλάδων και όχι μόνο παιδαγωγούς ή ψυχολόγους. Η Πειραματική Παιδαγωγική και η Παιδολογία, νέοι σχετικά επιστημονικοί κλάδοι, ασχολήθηκαν αρχικά με τα προβλήματα της διδακτικής. Προσαρμοζόμενες όμως στις απαιτήσεις των καιρών άρχισαν να μελετούν τα προβλήματα της νοητικής κατάστασης των παιδών στα οποία είχε στρέψει το ενδιαφέρον της η επιστημονική κοινότητα. Σκοπός των ερευνών αυτών ήταν να διαχωριστούν με τη βοήθεια επιστημονικών ψυχολογικών μεθόδων οι «αφυείς» των «ευφυεστάτων», ούτως ώστε μόνο τα πνευματικώς προικισμένα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν ανώτατες σπουδές. Ακόμα περισσότερο να οργανωθεί το σύνολο της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται και να αντανακλά τις διαφορές που «φύσει» υπάρχουν μεταξύ της «νοητικής καταστάσεως» των μαθητών, ευνοώντας τους πνευματικά ισχυρούς και κλείνοντας το δρόμο στους πνευματικά κατώτερους.⁸⁰⁵ Ως ένας από τους σκοπούς της νέας επιστημονικής Παιδαγωγικής είναι να οργανώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα επιλογής και διαχωρισμού των μαθητών το οποίο θα νομιμοποιείται στη βάση των βιολογικών νοητικών διαφορών τους, όπως θα έχουν καταγραφεί και μετρηθεί με τις αντικειμενικές και ουδέτερες παιδαγωγικές πειραματικές μεθόδους.⁸⁰⁶

προς αναπαραγωγήν άτομα, αποδεδειγμένως βεβαρυμένα δι' ανωμάτων γνωρισμάτων...» Ν. Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί*, ό.π., σ.78.

⁸⁰³ Στο ίδιο, σ.80.

⁸⁰⁴ Στο ίδιο, σ.81.

⁸⁰⁵ «Ούτως ένεκα διαφόρων αιτίων εθεωρήθη αναγκαία η εξεύρεσις ψυχολογικών μεθόδων, όπως το μεν αναγνωρίζονται εγκαίρως και χωρίζονται από των κανονικών παιδών οι αφυείς και ιδιαίτερος παιδαγωγώνται και διδασκωνται, το δε αποβαίνη δυνατή επιλογή των ευφυεστάτων μαθητών, οίτινες μόνοι κατά τας άρχουσας σήμεραν αντιλήψεις πρέπει να γίνονται δεκτοί εις τα ανώτερα σχολεία. Και θεωρείται καθήκον της Πολιτείας το μεν να διευκολύνη τούτους εκ παντός τρόπου προς ανώτερας σπουδάς, το δε να κλείη την θύραν των ανώτερων σχολείων εις εκείνους, οίτινες δεν έχουσι τα απαιτούμενα δώρα της φύσεως προς θεραπείαν της επιστήμης και άσκησιν των δυσχερεστέραν επαγγελμάτων. Και ου μόνον τούτο, αλλ' επικρατεί σήμεραν η τάσις, όπως και η όλη οργάνωσις των σχολείων και αι διακλαδώσεις αυτών προσαρμόζωνται προς τας νοητικές διαφοράς των παιδών.» Εξαρχόπουλος, *Στο ίδιο*, σ. 99.

⁸⁰⁶ «...αι πειραματικά μέθοδοι [...] επιτρέπουσι κρίσιν αμερόληπτον, ελευθέραν πάσης υποκειμενικής διαθέσεως του εξετάζοντος, αντικειμενικήν, και παρέχουσι πορίσματα δυνάμεθα να υπολογισθώσιν ακριβέστατα.» Ν. Εξαρχόπουλος, «Ψυχικά διαφοραί των παιδών και η διάγνωσις αυτών», εκδ. οίκος Δημητράκου, 1932, σ.129.

Εκπαίδευση και φύλα

Η διαφορετική βιολογική ταυτότητα είναι υπεύθυνη και για την διαφορετική εκπαίδευση την οποία πρέπει να λάβουν τα δύο φύλα,⁸⁰⁷ υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος. Τα δύο φύλα διαφέρουν στις κληρονομούμενες δεξιότητες κατά πολύ. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη λειτουργία των ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων τους. Οι γυναίκες παρ' ότι δεν υπολείπονται από τους άντρες κατά τον βαθμό της νοημοσύνης ωστόσο διαφέρουν σε ότι αφορά το είδος της νοημοσύνης και τις επιμέρους λειτουργίες της, όπως είναι η αφαιρετική ικανότητα, η συλλογιστική ικανότητα και η κρίση. Η γυναικεία νόηση, υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος υστερεί σε βάθος και ικανότητα αντικειμενικής ανάλυσης της πραγματικότητας και κυριαρχείται από το συναίσθημα. Είναι η συναισθηματική παρόρμηση που καθοδηγεί τη γυναικεία λογική και βούληση. Κατά συνέπεια δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν οι ίδιες απαιτήσεις για αναλύσεις, συνθέσεις, συγκρίσεις και εξαγωγές συμπερασμάτων από τα δύο φύλα. Η γυναίκα συλλαμβάνει την πραγματικότητα περισσότερο διαισθητικά παρά διανοητικά.

Η αγωγή και η διδασκαλία οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις προαναφερθείσες διαφορές οι οποίες καθιστούν την συνδιδασκαλία των δύο φύλων, κατά την άποψη του Εξαρχόπουλου, εξαιρετικά προβληματική από την έναρξη της εφηβείας και μετά. Σκοπός της διδασκαλίας είναι, υποστηρίζει, να δημιουργήσουν οι μαθητές, με τη βοήθεια των αισθήσεων τους, συγκεκριμένες παραστάσεις. Αυτό όμως είναι εξαιρετικά δύσκολο στις μικτές τάξεις αφού οι μαθητές των δύο φύλων προσλαμβάνουν, αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τα ερεθίσματα της εξωτερικής πραγματικότητας με διαφορετικό τρόπο. Ο παιδαγωγός που θα ήθελε να τους αξιολογήσει θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει διαφορετικό μέτρο αξιολόγησης για τα αγόρια και τα κορίτσια στην ίδια τάξη.⁸⁰⁸

Διαφορετικά αντιμετωπίζει την συνδιδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τάσσεται υπέρ του θεσμού των μικτών σχολείων, στο νηπιαγωγείο και στο εξατάξιο δημοτικό, μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών, για ψυχολογικούς, ηθικούς αλλά και οικονομικούς λόγους.

Ο Εξαρχόπουλος, τασσόμενος κατά της συνεκπαιδύσεως στη Μέση εκπαίδευση δεν παραγνωρίζει ότι σε πολλούς δήμους της χώρας δεν υπάρχουν Αστικά σχολεία και Γυμνάσια θηλέων. Στο δίλλημα, όπως το ονομάζει, να περιοριστεί ο μεγαλύτερος αριθμός των κοριτσιών της χώρας στην στοιχειώδη εκπαίδευση ή να επιτραπεί η συνδιδασκαλία στη Μέση, προτείνει τη δεύτερη λύση. Επικαλείται λόγους εθνικού συμφέροντος προκειμένου να υπερασπιστεί την αναγκαιότητα της ανώτερης μόρφωσης των γυναικών. Ενστερνίζεται την αστική θέση ότι η γυναίκα σε μια σύγχρονη αστική κοινωνία οφείλει να αποτελεί παράγοντα κοινωνικό και παραγωγικό και ζητάει να δημιουργηθεί και στη χώρα

⁸⁰⁷ «Πολλοί βιολόγοι ισχυρίζονται, ότι έκαστον κύτταρον του σώματος αυτής και έκαστον σύστημα του οργανισμού αυτής, ιδία δε το νευρικόν, φέρει την σφραγίδα του φύλου. Δια τούτο δε είναι πλάνη των άκρων φεμινιστών, αξιούντων, όπως αμφοτέρα τα φύλα τυγχάνωσι της αυτής αγωγής και μορφώσεως και αναλαμβάνωσι τας αυτάς υποχρεώσεις εν τω βίω.» Εξαρχόπουλος, *Η οργάνωσις της Παιδείας*, ό.π., σ.26.

⁸⁰⁸ Στο ίδιο, σ. 35-36.

μας ένα πυκνό δίκτυο γυναικείων σχολείων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.⁸⁰⁹

Σε ότι αφορά το είδος της εκπαίδευσης που θα δίνεται στα κορίτσια σε αυτά τα σχολεία επικαλείται και πάλι την επιστήμη και τα πορίσματα που προκύπτουν από την βιολογική και την ψυχολογική έρευνα για να υποστηρίξει ότι στα σχολεία θηλέων τα κορίτσια πρέπει να λάβουν τα εφόδια εκείνα που θα τα προετοιμάσουν για μια ζωή ανάλογη με την γυναικεία φύση. Δεν είναι σωστό υποστηρίζει να έχουν την ίδια αγωγή και μόρφωση με τα αγόρια ούτε να υποστηρίξουμε ότι θα αναλάβουν τις ίδιες υποχρεώσεις έναντι της κοινωνίας. Η «κυρία αποστολή» των γυναικών αφορά την τεκνοποίηση και την ανατροφή των παιδιών τους. Είναι αποστολή που τους έχει ανατεθεί από την ίδια την φύση τους και η εκπαίδευση που θα λάβουν πρέπει να είναι προσανατολισμένη να τις προετοιμάσει για τον ρόλο που καλούνται να αναλάβουν. Η γενική και επαγγελματική γυναικεία εκπαίδευση πρέπει κυρίως να τις προετοιμάσει για το ρόλο της μητέρας.⁸¹⁰ Ο ρόλος αυτός επισημαίνει είναι σημαντικός για την πρόοδο του έθνους. Οι μορφωμένες μητέρες θα συμβάλλουν στην καλύτερη αγωγή των παιδιών τους, στην ενίσχυση του οικογενειακού θεσμού και μέσω αυτού, στην γενικότερη «πρόοδο της όλης πολιτιστικής εργασίας» του έθνους.

Η μόρφωση που θα ταίριαζε στη φύση τους και στο ρόλο που καλούνται να αναλάβουν εντός της κοινωνίας, είναι κυρίως η ανθρωπιστική, που προσφέρουν τα κλασσικά γυμνάσια. Σε όλους τους τύπους σχολείων ωστόσο, παράλληλα με τα υπόλοιπα κοινά και για τα δύο φύλα μαθήματα, θα έπρεπε να προστεθούν μαθήματα ειδικά για την προπαρασκευή των κοριτσιών στον κοινωνικό τους ρόλο. Έτσι προτείνει να παρέχονται αποκλειστικά στα κορίτσια κύκλοι μαθημάτων βρεφοκομίας, παιδοκομίας, Παιδαγωγικής, υγιεινής του οίκου και των τροφών, νοσηλευτικής, παροχής πρώτων βοηθειών και ιδιαίτερες γνώσεις οικοκυρικής.⁸¹¹ Τέλος ο Εξαρχόπουλος προτείνει να υπάρχει ελαστικότητα στον καταρτισμό του προγράμματος των σχολείων της Μέσης. Οι μαθητές, πρέπει να έχουν, μέχρι ενός βαθμού, τη δυνατότητα να επιλέξουν κάποια μαθήματα σύμφωνα με την κλίση τους και να απαλλάσσονται από την παρακολούθηση ορισμένων άλλων. Το μέτρο αυτό είναι περισσότερο αναγκαίο στα μικτά σχολεία όπου θα πρέπει να υπάρξει ξεχωριστή διδασκαλία αποκλειστικά «δια τας νεάνιδας».

Το γλωσσικό ζήτημα και η Παιδαγωγική

Το γλωσσικό ζήτημα στην ελληνική κοινωνία.

Μια από τις βασικές θεσμικές προϋποθέσεις για την άνοδο και την εξάπλωση της ιδεολογίας του εθνικισμού στην Ευρώπη ήταν η ανάπτυξη, υπό τον έλεγχο του κράτους, του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εθνική ιδεολογία παράγονταν και αναπαράγονταν μέσω της εκπαίδευσης, δημιουργώντας μια συμπαγή ατομική και συλλογική ταυτότητα και διαμορφώνοντας μια εικόνα ολότητας από την οποία έτεινε να αποκλεισθεί κάθε τι «μη ταυτόσημον».⁸¹²

⁸⁰⁹ Στο ίδιο σ. 26 και σ.37.

⁸¹⁰ Στο ίδιο, σ. 26.

⁸¹¹ Στο ίδιο, σ. 37.

⁸¹² Δεμερτζής, «Ο Εθνικισμός ως ιδεολογία», ό.π., σ.81-82.

Στην τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα, ως αποτέλεσμα της συνεχούς δημιουργίας εθνών-κρατών, τόσο τα μόλις συγκροτημένα όσο και τα παλαιότερα κράτη επεδίωκαν να επικοινωνήσουν με τους πολίτες τους μέσω του διαρκώς ισχυροποιούμενου εκπαιδευτικού μηχανισμού, κυρίως των δημοτικών σχολείων, και να ενισχύσουν τα «πατριωτικά αισθήματά» τους, διαμορφώνοντας έτσι την εικόνα και την κληρονομιά του «έθνους» και συνδέοντας στενά τα πάντα με την χώρα και τη σημαία.⁸¹³

Η διατήρηση και η διάδοση ενός κοινού γλωσσικού μέσου, που θα χρησιμοποιούσαν όλα τα μέλη ενός έθνους αποκτούσε ιδιαίτερη βαρύτητα στη νεωτερική κοινωνία και σταδιακά αποτελούσε τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος.⁸¹⁴ Το γλωσσικό όργανο το οποίο, ως φορέας της εθνικής ιδεολογίας, θα μπορούσε να γίνει κατανοητό από το σύνολο των πολιτών του κράτους είχε πλέον ιδιαίτερη αξία.

Ο εθνικισμός το 19^ο αιώνα στη δυτική Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γερμανία, ταύτιζε τη γλωσσική με την εθνική ιδιαιτερότητα, παραμένοντας προσηλωμένος στην κλασσική άποψη του Χέρντερ σύμφωνα με την οποία στις ξεχωριστές γλωσσικές ομάδες που υπάρχουν στον κόσμο αντιστοιχούν οργανικώς διακριτά έθνη. Η αντίληψη του έθνους ως φυσικής γλωσσικής κοινότητας, αποτυπώνεται καθαρά στη Φιλοσοφία του Φίχτε.⁸¹⁵

Η περίπτωση του ελληνικού εθνικισμού στον 19^ο αιώνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η ελληνική επανάσταση όπως άλλωστε και οι επαναστάσεις των άλλων βαλκανικών λαών εναντίον της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, οι οποίες κατέληξαν στη δημιουργία ανεξάρτητων κρατών, δεν βασίζονταν στη γλώσσα.⁸¹⁶ Ωστόσο από τον καιρό του ελληνικού διαφωτισμού κιάλας δίνεται έμφαση στο γλωσσικό στοιχείο για τον καθορισμό της εθνικής ταυτότητας, χωρίς όμως το στοιχείο αυτό να θεωρείται ως καθοριστικό ούτε καν κατά τη διακήρυξη της Μεγάλης Ιδέας από τον Ιωάννη Κωλέττη στα 1844, όπου διατυπώθηκε πολιτικά το αίτημα της εθνικής ολοκλήρωσης.⁸¹⁷

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα χρόνων του 19^{ου} οι οικονομικές ανακατατάξεις, η αναδιοργάνωση των κρατικών δομών και οι κοινωνικές μεταβολές που πραγματοποιούνται θέτουν τα θεμέλια του αστικού κράτους και έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ριζικών αλλαγών στο επίπεδο των ιδεών. Η ελληνική κοινωνία προσπαθώντας να αφομοιώσει και να καθιερώσει τα ομογενοποιητικά εκείνα στοιχεία που θα εξασφάλιζαν τη συνείδηση της εθνικής ενότητας, προβάλλει, ακόμη πιο έντονα, τη γλώσσα, την ιστορική της συνέχεια και την Ορθοδοξία ως τα στοιχεία που θα συγκροτήσουν την εθνική της ταυτότητα.⁸¹⁸

Την περίοδο αυτή επανεμφανίζεται η δημοτική γλώσσα, η οποία είχε συρρικνωθεί μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους,⁸¹⁹ ως γλώσσα της ποίησης και σταδιακά η ομιλούμενη γλώσσα θα επικρατήσει στη λογοτεχνία ενώ η

⁸¹³ Hobsbawm, *Έθνη και εθνικισμός*, ό.π., σ. 131.

⁸¹⁴ Gellner, *Έθνη και Εθνικισμός*, ό.π., σ. 120-121

⁸¹⁵ Λέκκας, *Η εθνικιστική ιδεολογία*, ό.π., σ. 142-143.

⁸¹⁶ Hobsbawm, ό.π., σ. 147.

⁸¹⁷ Λέκκας, ό.π., σ.146.

⁸¹⁸ Ρένα Πατρικίου – Σταυρίδη, *Οι φόβοι ενός αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007. σ.15

⁸¹⁹ Στο ίδιο, σ. 28-29.

καθαρεύουσα θα παραμείνει ως γλώσσα των θεσμών, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.⁸²⁰

Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα όμως και στις αρχές του 20^{ου}, ο δημοτικισμός ισχυροποιείται σημαντικά, γίνεται θεωρία με συνοχή και συνέπεια που στηρίζεται στην γλωσσολογία και την ιστορία, και μετατρέπεται σε κίνημα. Ένα κίνημα, το οποίο, ξεπερνώντας τον χώρο της λογοτεχνίας, διεκδικούσε να εκφραστεί στη δημοτική γλώσσα ο Δημόσιος Λόγος, να γίνει δηλ. η δημοτική η γλώσσα των θεσμών, της διοίκησης, της δικαιοσύνης, της εκκλησίας και φυσικά της εκπαίδευσης.⁸²¹

Υπό την επίδραση εκσυγχρονιστικών ιδεών που διεκδικούσαν την οικονομική πρόοδο, την οργάνωση ενός ισχυρού και δίκαιου κράτους και την αντιμετώπιση του εθνικού ζητήματος, προβάλλεται η αναγκαιότητα της ανύψωσης του μορφωτικού επιπέδου του λαού. Η γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη της τεχνικής, η παροχή γνώσεων απαραίτητων για τον αστικό εκσυγχρονισμό της χώρας, με δυο λόγια η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζονταν ως απαραίτητη προϋπόθεση της προόδου και της αναγέννησης του έθνους. Οι νέες γνώσεις έπρεπε να προσφερθούν σε μια γλώσσα κατανοητή από το λαό, χρειαζόνταν ένα γλωσσικό όργανο κοινό για όλους που θα καθιστούσε τις μορφωτικές διαδικασίες πιο αποτελεσματικές και τις κοινωνικές διακρίσεις λιγότερο εμφανείς και αυτό ήταν η δημοτική. Οι φορείς του δημοτικισμού ταυτίζουν τη γλωσσική αλλαγή με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με την πρόοδο του έθνους.⁸²²

Στο όνομα του έθνους ωστόσο προβάλλουν τις αντιρρήσεις τους και τις γλωσσικές τους θεωρίες και οι πολέμιοι της δημοτικής. Τόσο οι δημοτικιστές όσο και οι πολέμιοι τους επικαλούνται την ανόρθωση και την πρόοδο του έθνους για να υποστηρίξουν τις θεωρίες τους.

Οι γλωσσικές θεωρίες που η κάθε πλευρά προβάλλει και υποστηρίζει σχετίζονται με το περιεχόμενο που προσδίδει στην εθνική ιδεολογία, με το πώς ορίζει την έννοια του έθνους και πώς αποτιμά τις ανάγκες του πριν επιχειρήσει να τις υπηρετήσει με συγκεκριμένες επιλογές.⁸²³

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ειδικά κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες, δεν είναι εύκολο να βρούμε μια σχέση άμεσης αντιστοιχίας ανάμεσα στην υποστήριξη συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών και τις πολιτικές δυνάμεις.⁸²⁴ Στην πορεία του χρόνου ωστόσο, στις συνθήκες του Εθνικού διχασμού, θα αποκρυσταλλωθούν σχέσεις αντιστοιχίας ανάμεσα στα πολιτικά και τα πολιτιστικά ρεύματα που συγκροτούσαν τους δύο πόλους της σύγκρουσης. Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα συνδεθεί στενά με το βενιζελισμό και οι γλωσσοαμύνητες με το αντίπαλο στρατόπεδο.

⁸²⁰ Άννα Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος .1880-1890*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2001, σ. 18.

⁸²¹ Πατρικίου – Σταυρίδη *ό.π.*, σ.96.

⁸²² Άννα Φραγκουδάκη, *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*, Ιωάννινα 1977, σ. 25.

⁸²³ Λέκκας, *ό.π.*, σ. 150-151

⁸²⁴ «Αρκεί να θυμηθούμε τους βενιζελικούς γλωσσοαμύνητες και τις αντιδράσεις μέσα στο κόμμα των φιλελευθέρων τις ελπίδες και τις προσπάθειες επαφής των δημοτικιστών με την πριγκίπισσα και το διάδοχο...» Μπουρνάζος Στρατής, *ό.π.*, σ.274.

Το γλωσσικό ζήτημα και το εθνικό πρόγραμμα ήταν, σχηματικά, τα ζητήματα στα οποία εκδηλώνονταν οι πολώσεις των αρχών του αιώνα με άνευ προηγουμένου οξύτητα που για τις πρώτες δεκαετίες του τουλάχιστον δεν χάριζαν το προβάδισμα στη μία ή στην άλλη πλευρά, δημιουργώντας κλίμα μόνιμης έντασης.

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθηγητές και φοιτητές, την περίοδο αυτή τοποθετήθηκαν δημόσια στο γλωσσικό ζήτημα και τέθηκαν στην πρωτοπορία του αντιδημοτικιστικού κινήματος, πρωτοστατώντας σε μία σειρά από δημόσιες διαμαρτυρίες και επεισόδια από τα οποία τα σημαντικότερα είναι τα *Ευαγγελικά* και τα *Ορεστικά*.⁸²⁵ Τα επεισόδια συνδέονταν με την γενικότερη πολιτική και κοινωνική συγκυρία, την δυσπιστία που είχε γεννήσει η ήττα του 1897, το γενικότερο φόβο του πανσλαβισμού και της απώλειας της εθνικής ταυτότητας που ήδη είχε εμφανιστεί στην ελληνική κοινωνία. Συνδέονταν επίσης με την επιθυμία των φοιτητών να προασπίσουν τα δικαιώματα που είχαν αποκτήσει με τις σπουδές τους, συμβολικά και πραγματικά, αφού η αρχαΐζουσα γλώσσα της εκπαίδευσής τους αποτελούσε στοιχείο διάκρισης από τον υπόλοιπο πληθυσμό και προσόν για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Έδωσαν ωστόσο, την ευκαιρία στους πανεπιστημιακούς ταγούς να τα χρησιμοποιήσουν για την κατίσχυση των ιδεολογικών και γλωσσικών τους απόψεων στο δημόσιο χώρο και την εξουδετέρωση των αντιπάλων τους.⁸²⁶

Η άνοδος του Βενιζέλου δημιούργησε τις προϋποθέσεις, το 1910, για συσπείρωση στο χώρο των οπαδών του δημοτικισμού και οδήγησε στην ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Ο Όμιλος εξελίχθηκε γρήγορα σε όργανο μελέτης και προβολής των γλωσσικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων και των κοινωνικών τους προεκτάσεων. Οι ηγέτες του είχαν συνειδητό και διακηρυγμένο στόχο να επιβάλλουν τη δημοτική ως γλώσσα του σχολείου αφού την κωδικοποιήσουν. Η δραστηριότητα τους ήταν από την αρχή στραμμένη στην «εκπόρθηση» του σχολικού θεσμού.⁸²⁷ Οι πρωταγωνιστές της περιόδου του εκπαιδευτικού δημοτικισμού Αλέξανδρος Δελμούζος, Μανόλης Τριανταφυλλίδης και Δημήτρης Γληνός εμφανίζονται τώρα στο ιστορικό προσκήνιο και στα χρόνια που θα ακολουθήσουν θα επιδιώξουν, με όχημα την δημοτική γλώσσα, να προωθήσουν σημαντικές αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση και μέσω αυτής στην ελληνική κοινωνία.⁸²⁸

Η αντίδραση θα είναι δυναμική και άμεση και ένα από τα πιο μαχητικά της προπύργια θα αποτελέσει η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο Γεώργιος Μιστριώτης, καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής, θα ιδρύσει στο χώρο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας την «Επιτροπεία προς έννομον προστασίαν της εθνικής γλώσσης» συσπειρώνοντας τους οπαδούς της καθαρεύουσας.

⁸²⁵ Τα επεισόδια που ονομάστηκαν *Ευαγγελικά* ξεκίνησαν με αφορμή την μετάφραση του Ευαγγελίου, το 1901, σε μία «συντηρητική» δημοτική, κατά παραγγελία της βασιλίσσας Όλγας. Στα *Ορεστικά*, τα επεισόδια ξέσπασαν όταν οι φοιτητές διαδήλωσαν το Νοέμβριο του 1903 στην Αθήνα ζητώντας τη ματαίωση της παράστασης *Ορέστεια* του Αισχύλου, η οποία είχε ανέβει σε μετάφραση, στο νεοσυσταθέν βασιλικό θέατρο. Για τα επεισόδια ασκήθηκε δίωξη σε φοιτητές και στον καθηγητή Γ. Μιστριώτη, που κατηγορήθηκε ως υποκινητής των επεισοδίων, και απαλλάχθηκαν οι περισσότεροι φοιτητές και ο καθηγητής με βούλευμα.

⁸²⁶ Γαβρόγλου, Καραμανωλάκης, Μπάρκουλα, *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών*, ό.π., σ. 166-168.

⁸²⁷ Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, ό.π., σ. 47.

⁸²⁸ Πατρικίου – Σταυρίδη, ό.π., σ. 121.

Το 1911, η κοινωνική σύγκρουση πάνω στο ζήτημα της γλώσσας οξύνεται ιδιαίτερα. Είναι η χρονιά όπου μπήκε φραγμός στην προσπάθεια να γίνει η δημοτική η γλώσσα των θεσμών του κράτους. Μια ολόκληρη σταυροφορία από λόγιους καθηγητές του Πανεπιστημίου, επιφανή μέλη της Αθηναϊκής κοινωνίας και σύσσωμη την αντιπολίτευση θα επιχειρήσει να σώσει την «εθνική γλώσσα». Η δεύτερη αναθεωρητική βουλή, στις 28 Φεβρουαρίου 1911 θα ψηφίσει άρθρο 107 του νέου συντάγματος με το οποίο ορίζεται η καθαρεύουσα ως η επίσημη γλώσσα του κράτους και απαγορεύεται κάθε απόπειρα «παραφθοράς» της. Η αναμέτρηση δημοτικιστών και οπαδών της καθαρεύουσας δεν περιορίζεται πλέον σε ανταλλαγή απόψεων, έστω και ακραίων αλλά οδηγείται στη λήψη μέτρων για την επιβολή της μιας ή της άλλης άποψης μέσω της θεσμικής κύρωσης.⁸²⁹

Την ίδια χρονιά το Πανεπιστήμιο αποκτά το νέο του οργανισμό, στον οποίον προβλέπονταν έδρα για την επιστήμη της Παιδαγωγικής μετά από δέκα χρόνια εξοβελισμού της από τον ακαδημαϊκό χώρο. Η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη η οποία περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη αλληλοεπιδρά με τον εκπαιδευτικό θεσμό που μπορεί να διδάξει μια γλώσσα και τη γραμματική της στις νέες γενιές επιβάλλοντας την ως επίσημη. Η γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος, στις διάφορες βαθμίδες του, ώστε να ανταποκρίνεται στις πνευματικές και ψυχικές ανάγκες του αναπτυσσόμενου ανθρώπου αποτελεί ένα από τα αντικείμενα έρευνας και μελέτης της επιστήμης της Παιδαγωγικής, όπως αντικείμενο μελέτης της αποτελεί, τόσο ο σκοπός όσο και το περιεχόμενο της αγωγής της νέας γενιάς.

Κατά συνέπεια ο ρόλος της νέας επιστήμης στην διαμόρφωση και στη διάδοση του περιεχομένου της εθνικιστικής ιδεολογίας, μέσα από τον ιδεολογικό έλεγχο που μπορούσε να ασκήσει και στις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν σημαντικός και ο κάτοχος της δεν θα μπορούσε να μην έχει θέση στη γλωσσική διαμάχη, της οποίας ένα μεγάλο κομμάτι αφορούσε το περιεχόμενο που προσέδιδε η κάθε πλευρά στην εθνικιστική ιδεολογία.

Άλλωστε η προσπάθεια για τον ιδεολογικό έλεγχο των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης, από τις κυβερνήσεις ενέπλεκε και επηρέαζε ήδη την τύχη της επιστήμης της Παιδαγωγικής. Αν για το τέλος του 19^{ου} αιώνα ίσχυε πως «Περισσότερο ίσως τώρα παρά σε οποιαδήποτε άλλη περίοδο τα εκπαιδευτικά μέτρα των κυβερνήσεων καθορίζονται από τις απόψεις των ειδικών συνεργατών τους και όχι από τον πολιτικό τους προσανατολισμό»⁸³⁰, όπως σε ένα βαθμό αποδεικνύει και η τύχη του Δ. Ζαγγογιάννη, μετά τη συγκρότηση του κόμματος των Φιλελευθέρων στις αρχές του 20^{ου} και την παράλληλη συνειδητοποίηση των γενικότερων επιπτώσεων του γλωσσικού ζητήματος, τα θέματα της εκπαίδευσης εντάσσονται σε πολιτικά πλαίσια.

Η ακαδημαϊκή ή όχι νομιμοποίηση της Παιδαγωγικής συνδέθηκε και εξαρτήθηκε από πολιτικά και κοινωνικά διακυβεύματα στα οποία συμπεριλαμβάνονταν και το γλωσσικό ζήτημα. Η προσπάθεια των κυβερνήσεων να αποκτήσουν τον άμεσο ιδεολογικό έλεγχο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας και να περιορίσουν την ιδεολογική επιρροή της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών η οποία σταθερά αντιτίθετο στις φιλελεύθερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, συνδέονταν με την σχετική καθυστέρηση της

⁸²⁹ Στο ίδιο, σ.124.

⁸³⁰ Αλέξης Δημαράς, «Εκπαίδευση 1882-1913», *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, τ. 14^{ος} εκδοτική Αθηνών 1977, σ. 410.

εγκατάστασης της νέας επιστήμης στο Πανεπιστήμιο αλλά και με την ίδρυση και την τύχη θεσμών και ιδρυμάτων που την αφορούσαν όπως ήταν το Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης, το 1910 και αργότερα η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων.

Την πρώτη έδρα Παιδαγωγικής στη χώρα, τον 20^ο αιώνα, θα καταλάβει ο Ν. Εξαρχόπουλος ο οποίος από την αρχή και ως το τέλος της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας θα ενταχθεί στο στρατόπεδο των οπαδών της καθαρεύουσας, αντίπαλος του Βενιζέλου και των δημοτικιστών. Η διαμάχη τους δεν θα περιορισθεί μόνο στις γλωσσικές τους απόψεις. Θα δοθεί κυρίως για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού θεσμού και η επιστήμη της Παιδαγωγικής θα κληθεί να νομιμοποιήσει τις εκάστοτε επιλογές.

Στις δύο πρώτες δεκαετίες του αιώνα οι δημοτικιστές μάχονταν όχι μόνο σε ιδεολογικό αλλά και σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο διεκδικώντας οι γλωσσοεκπαιδευτικές απόψεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου να γίνουν κρατική πολιτική. Ανέμεναν από μία συγκεκριμένη πολιτική παράταξη, τη βενιζελική, να επιβάλλει την εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση και τον αστικό εκσυγχρονισμό. Η επαναστατική κυβέρνηση του Βενιζέλου θα δώσει για πρώτη φορά στους πρωτεργάτες του δημοτικιστικού κινήματος, τη διοίκηση της εκπαίδευσης με αποφασιστικές αρμοδιότητες.⁸³¹

Σε ένα πολιτικό τοπίο ρευστό όπου οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που προωθούν οι αστικές φιλελεύθερες δυνάμεις, συναντούν σταθερά αντίσταση, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913, θα εστιάσει στην προσπάθεια της προσαρμογής της εκπαιδευτικής πυραμίδας στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης. Η μεταρρύθμιση δεν θα προτείνει την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας ως γλώσσας της εκπαίδευσης ούτε καν στο δημοτικό όπου θα εισηγηθεί την κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και την «επαρκή» διδασκαλία της «νεωτέρας γλώσσας», όπου όμως ως «νεωτέρα γλώσσα» δεν εννοούσαν την δημοτική.⁸³²

Παρ' όλα αυτά η αντίδραση στα νομοσχέδια θα εκδηλωθεί αμέσως μετά την κατάθεσή τους στη Βουλή.⁸³³ Η Φιλοσοφική Σχολή θα αντιδράσει από τους πρώτους με υπόμνημα της προς την κυβέρνηση, όπου ασκούσε οξεία κριτική στην προβλεπόμενη από τα νομοσχέδια κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο αστικό σχολείο διατυπώνοντας την γενικότερη αντίθεσή της για τη θέση που επιφύλασσαν τα νομοσχέδια στη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας και γενικότερα στις κλασικές σπουδές. Ο Εξαρχόπουλος⁸³⁴ θα είναι ένας από τους

⁸³¹ Θα ιδρύσει δυο νέες διοικητικές θέσεις, των «Ανωτέρων Εποπτών» της εκπαίδευσης και σε αυτές θα διορίσει τους πρωτεργάτες του κινήματος των δημοτικιστών Μανόλη Τριανταφυλλίδη και Αλέξανδρο Δελμούζο ενώ παράλληλα τοποθέτησε ως γραμματέα του υπουργείου Παιδείας το Δημήτρη Γληνό.

⁸³² «Εφαρμόζεται το πρόγραμμα των δημοτικιστών με αυτά [τα νομοσχέδια]; Όχι.[...] Όταν τα νομοσχέδια μιλούν για νεοελληνική γλώσσα, δεν εννοούν βέβαια τη δημοτική που θέλομε εμείς.» Δ. Φ[ωτεινός=Γληνός], «Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ.3, 1913, αρ.1-4, σ. 278-279. στο Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Κέδρος, Αθήνα, 1990, σ.31.

⁸³³ Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1986, τ.2^{ος}, σ. λθ'.

⁸³⁴ Την επιτροπή που συνέταξε το υπόμνημα αποτελούσαν οι : Ν. Εξαρχόπουλος, Μ. Ευαγγελίδης κοσμήτορας, Α. Σκιας, Θ. Βορέας. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρία 5^η Δεκεμβρίου 1913, σ.260.

συντάκτες του υπομνήματος, το οποίο θα συντελέσει να μην ψηφιστούν τα νομοσχέδια.⁸³⁵

Στο πλαίσιο της σύγκρουσής του με τους δημοτικιστές, θα προσπαθήσει να καταστήσει την έδρα της Παιδαγωγικής τον κυριότερα φορέα παιδαγωγικής έρευνας και μόρφωσης της χώρας. Τον Ιανουάριο του 1914, δύο μήνες πριν από την σύνταξη του υπομνήματος, κατά τη διάρκεια της συζήτησης που διεξάγεται στη Σχολή με θέμα τις προτεινόμενες αλλαγές στο νέο Οργανισμό λειτουργίας του Πανεπιστημίου⁸³⁶, θα εισηγηθεί την προσάρτηση του Πρότυπου Σχολείου που υπάγονταν στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης - στο οποίο τον είχε διαδεχθεί ο Δημ. Γληνός - στη νεοσύστατη έδρα. Η Σχολή ωστόσο δεν θα στηρίζει την πρόταση του αυτή, αντιτάσσοντας ότι είναι εκτός των αρμοδιοτήτων της το ζήτημα αυτό.⁸³⁷

Η επιστροφή του Βενιζέλου στην εξουσία τον Ιούνιο του 1917 θα συνοδευτεί από κύμα εκκαθαρίσεων που θα έχει ως αποτέλεσμα ο Εξαρχόπουλος και ο Παύλος Καρολίδης να διωχθούν από τη θέση τους στο Πανεπιστήμιο για δύο χρόνια από το 1918-1920. Η έδρα της Παιδαγωγικής έξι μόλις χρόνια από την επανίδρυση της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών θα παραμείνει κενή και θα διακοπεί η διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων. Εκφράζοντας την αλληλεγγύη της προς τους απολυμένους, αλλά πιθανώς και την άρρητη πεποίθηση πως μια κυβερνητική αλλαγή θα ήταν δυνατόν να τους αποκαταστήσει στην έδρα τους, η τελευταία δεν θα πληρωθεί και τα μαθήματα της δεν θα προσφερθούν από άλλη έδρα για δύο χρόνια.

Στα χρόνια αυτά ανάμεσα στο 1917 και στην εκλογική του ήττα του Βενιζέλου το Νοέμβριο του 1920, εισήχθησαν πολλές σημαντικές μεταρρυθμίσεις, με σημαντικότερη, ίσως, την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917.

Η μεταρρύθμιση του 1917 νομοθετεί κυρίως την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (Ν. 827/1917). Η δημοτική ορίζεται ως η γλώσσα ολόκληρου του δημοτικού σχολείου με παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στα δύο τελευταία χρόνια. Η μεταρρύθμιση του 1917 φέρνει ένα νέο παιδαγωγικό πνεύμα στην εκπαίδευση, μια νέα Παιδαγωγική ιδεολογία. Τα νέα διδακτικά βιβλία που θα εκδώσει εισάγουν στο σχολείο τις βασικές αρχές του φιλελευθερισμού και

⁸³⁵ Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, ό.π., σ. 115.

⁸³⁶ Τον Απρίλιο του 1913, ο υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Ε. Βενιζέλου, θα προχωρήσει στη συγκρότηση μιας γνωμοδοτικής εξαμελούς επιτροπείας από τακτικούς καθηγητές και των πέντε σχολών του Π.Α με έργο την σύνταξη έκθεσης για όσες διατάξεις των νέων Πανεπιστημιακών Οργανισμών προτείνουν οι Σχολές να αναθεωρηθούν.βλ. Σιμενή Περσεφόνη, *Μεταρρύθμιση και αντίδραση*, ό.π., σ. 146.

⁸³⁷ Ο Εξαρχόπουλος, τοποθετούμενος επί του εδαφίου 4 του άρθρου 19 του Ν.ΓΩΚΕ: «Όπως καταστή όμως δυνατή η εκπλήρωση των σκοπών τούτων (Σημ. των σκοπών που υπηρετεί η έδρα της Παιδαγωγικής) θεωρεί απαραίτητον να προσαρτηθή εις την έδραν της παιδαγωγικής εν σχολείον όπερ αφ ενός μεν θα χρησιμεύση διά τας επιστημονικάς ερεύννας των καθηγητών της παιδαγωγικής θα είνε το επιστημονικόν εργαστήριον της παιδαγωγικής, και αφ'ετέρου θα παρέχη αφορμήν εις τους διδασκόμενους την παιδαγωγικήν θεωρίαν να εισάγονται εις την παιδαγωγικήν πράξιν. Εκθέτει κατόπιν ο κ. Εξαρχόπουλος τους λόγους δι' ους νομίζει ότι το καταλληλότερον σχολείον δια τον σκοπόν τούτον θεωρεί το πρότυπον σχολείον του διδασκαλείου της Μέσης Εκπαίδευσεως και αναπτύσσει δια μακρόν πώς είναι δυνατόν να προσαρμοσθή ο θεσμός του διδασκαλείου προς την νέαν κατάστασιν την δημιουργηθείσαν δια της ιδρύσεως της έδρας της Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω χωρίς να αλλοιωθεί ο Οργανισμός του διδασκαλείου τούτου παραμενοντων δηλ. και του διευθυντού και του υποδιευθυντού και του λοιπού προσωπικού του διδασκαλείου.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 9^{ος}, συνεδρίαση της 24^{ης} Ιανουαρίου 1914, σ. 295- 296.

της λειτουργικότητας των γνώσεων και εισηγούνται μια Παιδαγωγική αντιαυταρχική, έμμεση, χωρίς διδακτισμό, χωρίς ηθικολογία και αφορισμούς.

Η έδρα της Παιδαγωγικής, μοναδική στη χώρα δεν λαμβάνει μέρος στις αλλαγές που πραγματοποιούνται. Με την κυβερνητική αλλαγή ωστόσο και την ήττα των Φιλελευθέρων ο Εξαρχόπουλος θα επιστρέψει στην έδρα του και θα πρωτοστατήσει σε όλες τις αντιμεταρρυθμιστικές κινήσεις εργαζόμενος συστηματικά για την εξουδετέρωση του εκπαιδευτικού έργου των Βενιζελικών. Το 1921, συμμετέχει ως καθηγητής της Παιδαγωγικής στην επιτροπή που το υπουργείο Εκκλησιαστικών και δημ. Εκπαιδύσεως σύστησε «...προς εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων». Η επιτροπή συστήθηκε λίγες μόλις μέρες μετά τις εκλογές της 1^{ης} Νοεμβρίου του 1920, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα την ήττα του Βενιζέλου και την άνοδο στην εξουσία των φιλοβασιλικών συνασπισμένων κομμάτων. Με την αλλαγή της κυβέρνησης τα στελέχη του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα εγκαταλείψουν το Υπουργείο Παιδείας και θα έρθουν στην εξουσία οι κοινωνικές και πολιτικές εκείνες δυνάμεις που επιθυμούσαν και μπορούσαν να καταργήσουν τη μεταρρύθμιση του 1917.

Η επιτροπή⁸³⁸ θα δημοσιεύσει τρεις μήνες μετά την σύστασή της τις προτάσεις της για τα αναγνωστικά του δημοτικού. Ζητούσαν όχι μόνο να «...εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι...» τα αναγνωστικά της δημοτικής αλλά και να «...καταδιωχθώσι ποινικώς οι υπαίτιοι των προς διαφθοράν της ελληνικής γλώσσας και παιδείας τελεσθέντων πραξικοπημάτων». Στην έκθεσή της η επιτροπή επιχειρεί να στηρίξει σε παιδαγωγικά και γλωσσολογικά επιχειρήματα τις απόψεις της τις οποίες και παρουσιάζει ως τις μόνες που στηρίζονται στα διδάγματα της Παιδαγωγικής επιστήμης⁸³⁹ και επιδιώκει την δημοσίευση τους ώστε να πετύχει την αναίρεση των «...εις τους αδαείς μεταδοθέντων ψευδοεπιστημονικών διδαγμάτων».⁸⁴⁰ Οι απόψεις που θα διατυπώσει για το σκοπό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, τη γλώσσα η οποία πρέπει να διδάσκεται συστηματικά στο σχολείο και τις παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να τηρούνται κατά την διδασκαλία του μαθήματος, ταυτίζονται με αυτές που ο καθηγητής της Παιδαγωγικής θα διατυπώσει σε πληθώρα άρθρων του και θα υπερασπιστεί με πάθος σε όλη του την σταδιοδρομία.

Παρά την καταδίκη της από την επιτροπή η δημοτική, από το 1927 και πέρα και μέχρι το 1964 θα καθιερωθεί, με μικρές κατά καιρούς διαφοροποιήσεις, ως η γλώσσα του δημοτικού σχολείου. Η γλώσσα του γυμνασίου όμως είναι η καθαρεύουσα με παράλληλη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, ενώ η δημοτική περιορίζεται σε δύο μόνο ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα.⁸⁴¹ Κατά συνέπεια η διαμάχη για τη γλώσσα από την τρίτη δεκαετία του 20ου αιώνα και μετά εστιάζεται κυρίως στη γλώσσα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως σημειώνει ο Ε.

⁸³⁸ Σε αυτή συμμετείχαν εκτός από τον Ν. Εξαρχόπουλο, ο Ανδρέας Σκιάς καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Σ. Σακελλαρόπουλος γενικός γραμματέας του υπουργείου εκκλησιαστικών και εκπαιδύσεως, ο Θ. Μιχαλόπουλος, Διευθυντής Διδασκαλείου, ο Ι. Μεγαρέυς, τμηματάρχης της Δημοτικής εκπαίδευσης και ο Χρ. Οικονόμου, εκπαιδευτικός σύμβουλος.

⁸³⁹ «Ταύτα διδάσκει η επιστήμη περί της διδακτέας γλώσσας εν τω δημοτικώ σχολείω και περί του τρόπου, καθ' όν πρέπει να οδηγῆται ο παις προς κτήσιν αυτής. Τας αρχάς δε ταύτας παρατηρούμεν εφαρμοζομένας και εν τοις σχολείοις πάντων των πεπολιτισμένων εθνών.» *Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων*, εκ του τυπ. Μ.Μαντζεβελέκη, Αθήνα, 1921, σ.11.

⁸⁴⁰ Στο ίδιο, σ. 157-158.

⁸⁴¹ Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, ό.π., σ. 21.

Hobsbawm :«...η κρίσιμη στιγμή στη δημιουργία μιας γλώσσας ως ενδεχόμενου αγαθού δεν είναι η παραδοχή της ως μέσου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (αν και αυτό αυτομάτως δημιουργεί ένα μεγάλο σώμα δασκάλων και καθηγητών της γλώσσας), αλλά η αποδοχή της ως μέσου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...»⁸⁴², αφού η κοινωνική κινητικότητα συνδέεται με την γνώση της γλώσσας των θεσμών και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Οι απόψεις του κατόχου της έδρας για την γλώσσα του εκπαιδευτικού θεσμού.

Οι απόψεις του Ν. Εξαρχόπουλου για το γλωσσικό ζήτημα δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα στη διάρκεια της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας.

Στην αρχή της ωστόσο, ως υφηγητής της Παιδαγωγικής, το 1909, παρατηρεί ότι τα παιδιά του δημοτικού δεν μπορούν να εκφράσουν σε ρέοντα προφορικό λόγο τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, επισημαίνοντας ότι το πρόβλημα αυτό παρατηρείται ακόμα και σε ώριμους επιστήμονες. Αποφεύγει να αναλύσει τα αίτια του, τονίζει ωστόσο πως σε ένα βαθμό ευθύνεται η μέθοδος διδασκαλίας των μαθημάτων που καθιστά τους μαθητές παθητικούς ακροατές. Θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την απόκτηση ευχέρειας στον προφορικό λόγο και αναφέρει ότι από την εμπειρία του στο πρότυπο δημοτικό σχολείο, το προσαρτημένο στο διδασκαλείο Πελοποννήσου, προκύπτει πως οι μικροί μαθητές, ακόμα και της πρώτης δημοτικού μπορούν εύκολα να συνηθίσουν να διηγούνται στην παιδική τους γλώσσα ιστορίες που ο δάσκαλος τους ανέγνωσε σε γλώσσα προσιτή. Στα 1909 ο Εξαρχόπουλος δεν διευκρινίζει πια γλώσσα θεωρεί «προσιτή». Θεωρεί όμως ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να περιορίζει τους μαθητές του σε ότι αφορά την γλωσσική διατύπωση των διηγήσεων τους.⁸⁴³ Στην αρχή της σταδιοδρομίας του παρουσιάζεται λιγότερο συγκεκριμένος και απόλυτος, ως προς τις γλωσσικές του απόψεις από ότι μετέπειτα.

Ως καθηγητής της Παιδαγωγικής, θα ταυτιστεί με την υπεράσπιση της καθαρεύουσας και την πολεμική ενάντια στους πρωτεργάτες του δημοτικιστικού κινήματος, στο όνομα παιδαγωγικών και ψυχολογικών αρχών.

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο η διγλωσσία που παρατηρείται στην ελληνική κοινωνία των αρχών του 20^{ου}, είναι φαινόμενο που παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμένους λαούς και είναι φαινόμενο διαχρονικό. Πρόκειται για τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε μια κατώτερη και σε μια υψηλότερη μορφή του εθνικού γλωσσικού οργάνου. Η πρώτη, η δημώδης χρησιμοποιείται κυρίως στον προφορικό λόγο και εξυπηρετεί τις στοιχειώδεις ανάγκες επικοινωνίας της καθημερινής ζωής. Πρόκειται για μια γλώσσα φτωχή ακατέργαστη με «ασταθή» γραμματική, ορθογραφία και σύνταξη η οποία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις και παραλλαγές ανάλογα με τον τόπο ομιλίας της. Η δεύτερη είναι μια γλώσσα υψηλότερη, η οποία χρησιμοποιείται από τους πλέον μορφωμένους και πρωτοπόρους ανθρώπους του έθνους. Έχει ιστορία χιλιετηρίδων, όπως και το ελληνικό έθνος και χρησιμοποιούνταν πάντοτε και στον γραπτό και στον προφορικό λόγο «...υπό των ανά σύμπαντα τον Ελληνισμόν προηγμένων ανθρώπων του Έθνους» για να εκφράσει τα πλέον υψηλά και λεπτοφυή διανοήματα.

⁸⁴² Hobsbawm, , *Έθνη και εθνικισμός*, ό.π., σ. 167.

⁸⁴³ Εξαρχόπουλος *Παιδαγωγικά ζητήματα*, ό.π., σ. 30.

Δεν πρόκειται για τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γλώσσα του προφορικού και του γραπτού λόγου. Πρόκειται για τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γλώσσα των παιδευτών κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων του έθνους και στη γλώσσα των ανώτερων μορφωτικά και πνευματικά τμημάτων του.

Η καθαρεύουσα είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μορφωμένες τάξεις του έθνους, ιδιαίτερα στον γραπτό λόγο, αλλά όχι αποκλειστικά σε αυτόν.⁸⁴⁴ Δεν είναι τεχνητό δημιούργημα των τελευταίων χρόνων υποστηρίζει ο Εξαρχόπουλος. Πρόκειται για γλώσσα η οποία έλκει την καταγωγή της από την αρχαιότητα και εξελίχθηκε κατά τρόπο φυσικό και αβίαστο χωρίς να αλλοιωθεί, ούτε καν κατά την διάρκεια των χρόνων της τουρκικής κατάκτησης, όταν η δημόδια γλώσσα του λαού φθάρθηκε και νοθεύτηκε στα χείλη παιδευτών ανθρώπων.

Η αλλαγή, η αλλοίωση που σημειώνεται στη δημόσια γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως απόδειξη της φυσικής συνέχειας και εξέλιξης της γλώσσας η οποία πιστοποιεί το γεγονός πως παραμένει ζωντανή και ακμαία. Αντίθετα αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα παρακμής γιατί αυτή ακριβώς η εξέλιξη την απομακρύνει από το υπέρτατο γλωσσικό πρότυπο που είναι η αρχαία.

Αναφερόμενος στην πολυμορφία και τον γλωσσικό πλούτο της δημοτικής ο Εξαρχόπουλος υποστηρίζει ότι πρόκειται για «διαλέκτους», που ο αμόρφωτος λαός χρησιμοποιεί από τόπο σε τόπο και όχι για μια και ενιαία γλώσσα.⁸⁴⁵ Θεωρεί ότι την γραμματική και το συντακτικό της χαρακτηρίζει η έλλειψη σταθερού μηχανισμού και προβάλλει την έλλειψη αυτή ως το σημαντικότερο μειονέκτημα της. Πρόκειται κατ' αυτόν, για γλώσσα ακαλλιέργητη και άναρχη.⁸⁴⁶

Αντίθετα η «καθαρεύουσα», υποστηρίζει πως διακρίνεται, για τον ενιαίο, σταθερό και αυστηρά καθορισμένο γραμματικό και συντακτικό μηχανισμό της ο οποίος αποτελεί συνέχεια της αρχαίας γλώσσας και αποδεικνύει την συγγένεια της με αυτήν. Λόγω της παρόμοιας συντακτικής της δομής, η καθαρεύουσα έχει τη δυνατότητα να αντλεί απευθείας από την αρχαία ελληνική και την εκκλησιαστική γλώσσα στοιχεία για να καλύψει τις γλωσσικές ανάγκες του παρόντος. Η καθαρεύουσα δεν έχει ανάγκη να καταφύγει σε δάνεια από ξένες γλώσσες. Αντλεί από την αστείρευτη δεξαμενή της αρχαίας για να πλάσει νέους όρους και εκφράσεις απαραίτητους για τις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου, γεγονός που εξασφαλίζει την καθαρότητα της. Τα γλωσσικά στοιχεία που είτε προσλαμβάνει αμετάβλητα από την αρχαία είτε μεταπλάθει από αυτήν, προστιθέμενα στην καθαρεύουσα δεν μεταβάλλουν τη δομή της, επειδή ακριβώς είναι συγγενική με αυτήν της αρχαίας.

Η σταθερότητα στη δομή της, το αμετάβλητο ουσιαστικά του γραμματικού και συντακτικού μηχανισμού της, εξασφαλίζει την καθαρότητα της και τον σύνδεσμό της με την αρχαιότητα. Αντιστρόφως η δημοτική ως γλώσσα, που έχει υποστεί αλλοιώσεις οι οποίες την απομάκρυναν από το αρχαιοελληνικό τυπικό, είναι αδύνατον να εξασφαλίσει την συνέχεια και την καθαρότητα της αρχαίας γλώσσας την οποία «ακρωτηριάζει» για να την προσαρμόσει στο ατελές τυπικό της.⁸⁴⁷ Η γλώσσα των μορφωμένων αντίθετα, εξελίχθηκε σε εξαιρετικό όργανο

⁸⁴⁴ Εξαρχόπουλος, *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και τα έργα της νέας επιτροπής Παιδείας*, ΕΕΦΣΠΑ, Περίοδος Β', τ. Η', 1957-1958, σ.207.

⁸⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 198, 207.

⁸⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 208.

⁸⁴⁷ Στο ίδιο, σ.203.

πνευματικής επικοινωνίας και είναι ικανή πλέον, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, να παραβληθεί με τις πλέον πλούσιες και εξελιγμένες ευρωπαϊκές γλώσσες.⁸⁴⁸

Όπως το έθνος, έτσι και το γλωσσικό όργανο του έθνους ,παρουσιάζεται διαχρονικό και ουσιαστικά αμετάβλητο, ανεπηρέαστο από τις ιστορικές του περιπέτειες. Η σύγχρονη εθνική γλώσσα, αντλεί την νομιμοποίησή της από την συγγένεια της με την αρχαία . Όσο περισσότερο μοιάζει προς εκείνη, όσο περισσότερο αναλλοίωτη και αμετάβλητη παρουσιάζεται, τόσο πιο καθαρή είναι και άρα τόσο περισσότερο κατάλληλη για τον τίτλο της εθνικής γλώσσας.

Ποια πρέπει να είναι η γλώσσα που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός θεσμός ; Στο ερώτημα αυτό ο Εξαρχόπουλος απαντά ότι «Εις των σπουδαιοτάτων σκοπών του σχολείου είναι να καταστήση κτήμα των μαθητών την γλώσσαν του Έθνους των.»⁸⁴⁹ Η εθνική γλώσσα είναι ένας από τους κυριότερους ενοποιητικούς παράγοντες του έθνους, συντελεί στην εξασφάλιση της εθνικής συνοχής και στη διατήρηση της συνέχειας της ιστορικής παράδοσης του.

Η εθνική γλώσσα είναι η καθαρεύουσα υποστηρίζει , αυτή που έχει καθιερωθεί συνταγματικά ως επίσημη γλώσσα του έθνους. Αυτή είναι η πραγματική μητρική γλώσσα των Ελλήνων, η οποία και πρέπει να αποτελεί τη βάση της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο.

Η γλώσσα, που το παιδί μιλάει στο οικογενειακό του περιβάλλον, αυτή η γλώσσα δεν μπορεί να γίνει γλώσσα της εκπαίδευσης. Πρόκειται περί «διαλέκτου», η οποία καλύπτει στοιχειώδεις ανάγκες προφορικής επικοινωνίας. Είναι η φτωχή γλώσσα των κατώτερων αμόρφωτων τμημάτων του πληθυσμού. Δεν μπορεί να υιοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό θεσμό. Ο Εξαρχόπουλος επιτίθεται στους «εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές» που ζητούν να διδάσκεται στο σχολείο «η γλώσσα της μάννας». Η γλώσσα αυτή, υποστηρίζει, παραλλάσει από περιφέρεια σε περιφέρεια της χώρας και είναι τέτοια η πληθώρα των διαλεκτικών παραλλαγών της , ώστε αν οι μαθητές διδάσκονταν την γλώσσα που μιλούν στην οικογένεια τους θα υπήρχε ο κίνδυνος της αδυναμίας γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ ομοφύλων. Επιπλέον ,αν αποδεχθούμε την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας από τον εκπαιδευτικό θεσμό υπάρχει, επισημαίνει ο Εξαρχόπουλος, ο κίνδυνος να ανακινήσουμε μειονοτικά ζητήματα αφού στην ελληνική επικράτεια, λόγω της, κατά τη γνώμη του, αδιαφορίας (ακηδίας) της πολιτείας υπάρχουν οικογένειες που μιλούν άλλες γλώσσες πλην της ελληνικής.⁸⁵⁰ Κατά συνέπεια λόγοι πρωτίστως εθνικοί και παιδαγωγικοί επιβάλλουν τον αποκλεισμό της δημοτικής από τα σχολεία.

Γλώσσα του σχολείου πρέπει να είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους. Η επίσημη γλώσσα κάθε κράτους είναι αυτή την οποία χρησιμοποιούν τα μορφωμένα τμήματα του έθνους ,κυρίως δε η γραπτή της μορφή.⁸⁵¹ Στη γραπτή γλώσσα των μορφωμένων τάξεων του έθνους εκφράζεται το σύνολο της πνευματικής ζωής του καθώς και το σύνολο των κρατικών θεσμών. Σε αυτή βρίσκεται ο καθαρότερος τύπος, η καθαρότερη μορφή της μητρικής γλώσσας. Λόγω αυτών των

⁸⁴⁸ Εξαρχόπουλος, *Η αντιδικία των τόνων*, (ανάπτυπον) εκδ. οίκος Τζάκα- Δελαγραμμάτικα ,Αθήνα, 1944, σ. 193.

⁸⁴⁹ Εξαρχόπουλος , *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας* , ό.π., σ. 195.

⁸⁵⁰ Νικολάου Εξαρχόπουλου, *Η εξέλιξις της γλώσσας του παιδός και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*, ΕΕΦΣΠΑ, Περίοδος β΄, 1955-1956, τ. στ΄, σ. 113.

⁸⁵¹ Εξαρχόπουλος , *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*, ό.π., σ.195.

χαρακτηριστικών της η γλώσσα αυτή μπορεί α) να αποτελέσει ενοποιητικό παράγοντα που θα συνδέσει τα διάφορα τμήματα του ελληνικού λαού, β) να χρησιμεύσει ως κρίκος που θα ενώσει τον νέο ελληνισμό με τον «υψηλότερον πολιτισμόν», δηλαδή τον αρχαιοελληνικό.

Ο Εξαρχόπουλος προτείνει την διδασκαλία της καθαρεύουσας και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής από το πρωτότυπο για τη Μέση βαθμίδα και τον εξοστρακισμό της δημοτικής από την εκπαίδευση, το συντακτικό και η γραμματική της οποίας δεν πρέπει να διδάσκονται συστηματικά σε καμία βαθμίδα.

Αναφερόμενος στις κατώτερες τάξεις του δημοτικού, υποστηρίζει ότι ούτε καν σε αυτές δεν θα έπρεπε να διδάσκεται συστηματικά η δημοτική.⁸⁵² Η διδασκαλία της καθαρεύουσας πρέπει να αρχίζει από της «κατωτάτης τάξεως του δημοτικού σχολείου». ⁸⁵³ Μόνο επικουρικά για να επιτευχθεί ομαλή μετάβαση του μαθητή από τη «διαλεκτική του γλώσσα» στην επίσημη εθνική γλώσσα, η διδασκαλία μπορεί να ξεκινά, να «αφορμάται», από τη «διάλεκτο» του μαθητή για να προχωρήσει με βάση τους διδακτικούς κανόνες, σταδιακά και βαθμιαία «από του γνωστού εις το άγνωστο». ⁸⁵⁴ Στα 1957 εξακολουθεί να καταδικάζει την διδασκαλία της δημοτικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου που έχει θεσμοθετηθεί από το 1917 ήδη. Την χαρακτηρίζει ως «εκπαιδευτική διγλωσσία» και την θεωρεί ως το κύριο αίτιο της γλωσσικής σύγχυσης και αστάθειας που παρατηρείται στους συγχρόνους του, παρατηρώντας ότι δύο και περισσότερες γλώσσες είναι δυνατόν να μάθει ο μαθητής αλλά δύο γραμματικές της ίδιας γλώσσας ποτέ. Γι' αυτό και προτείνει τον πλήρη αποκλεισμό της δημοτικής από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. ⁸⁵⁵

Υπερασπίζεται τις ιδέες του για την «εθνική γλώσσα» των Ελλήνων επικαλούμενος υγιείς παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές και κατηγορεί τους δημοτικιστές ότι «...ηθέτησαν πάσας τας απαιτήσεις της Παιδαγωγικής και της ψυχολογίας του παιδός, αίτινες πανταχού χρησιμεύουσιν ως βάσις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσης εν τοις σχολείοις.» ⁸⁵⁶

Σύμφωνα με τα πορίσματα της Παιδαγωγικής επιστήμης, το σχολείο έχει καθήκον να προάγει το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή και να υποβοηθήσει την γλωσσική του εξέλιξη από τη μητρική γλώσσα της νηπιακής ζωής του, σε μια λόγια γλώσσα. Ως θεμελιώδη Παιδαγωγική αρχή, την οποία αποδέχονται και εφαρμόζουν διεθνώς, σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ο Εξαρχόπουλος αναφέρει την υποχρέωση να διδάσκεται στα σχολεία η γλώσσα των μορφωμένων στον απλούστερο αλλά ταυτόχρονα και καθαρότερο τύπο της. ⁸⁵⁷ Το σχολείο οφείλει να αποκαθάρει την γλώσσα που το παιδί χρησιμοποιεί από κάθε διαλεκτική

⁸⁵² «Δεν είναι ορθόν να καταστή η δημόδης γλώσσα υποκείμενον συστηματικής διδασκαλίας, διότι ουδαμού του κόσμου διδάσκεται εν τοις σχολείοις, ως ούσα πτωχή, ακαλλιέργητος, πολύμορφος και ασυστηματοποίητος, αφ' ετέρου δε ανεπαρκής προς έκφρασιν λεπτοτέρων διανοημάτων.» Στο ίδιο, σ. 195.

⁸⁵³ Στο ίδιο, σ.208.

⁸⁵⁴ Στο ίδιο, σ.208.

⁸⁵⁵ Στο ίδιο, σ. 209.

⁸⁵⁶ Στο ίδιο, σ. .210.

⁸⁵⁷ Εξαρχόπουλος, *Η εξέλιξις της γλώσσης του παιδός*, ό.π., σ. 106.

ή ξενική λέξη αντικαθιστώντας την με λέξεις παρμένες από την επίσημη εθνική γλώσσα.⁸⁵⁸

Στο έργο του αυτό ο δάσκαλος οφείλει να εφαρμόζει τις παιδαγωγικές αρχές: α) της απόκτησης νέων γνώσεων μέσω της αυτενέργειας των μαθητών του, β) της σταδιακής οικοδόμησης των νέων γνώσεων πάνω στο έδαφος των παλαιών και γ) του σεβασμού των γλωσσικών και αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών του.⁸⁵⁹

Στο ερώτημα ποια θα έπρεπε να είναι η γλώσσα της νέας επιστήμης ο Εξαρχόπουλος είναι σαφής. Οι παιδαγωγικές ιδέες οφείλουν να εκφράζονται στη γλώσσα η οποία έχει τη δυνατότητα, τον πλούτο και την ακρίβεια για να υπηρετήσει μια επιστήμη και να εκφράσει τα νοήματα της. Η γλώσσα αυτή είναι «...η γλώσσα της μορφωμένης τάξης του έθνους». Η γλώσσα μιας ανώτερης τάξης που με τη σειρά της είναι και αυτή ανώτερη γι' αυτό και μέσω αυτής εκφράζεται στο σύνολό της η πνευματική ζωή του έθνους.⁸⁶⁰

Η θέση του Εξαρχόπουλου στο γλωσσικό ζήτημα συνδέεται πρωτίστως με το περιεχόμενο της εθνικιστικής του ιδεολογίας. Η Ελλάδα, τονίζει, είναι χώρα μικρή σε έκταση και πληθυσμό, χώρα φτωχή η οποία δεν μπορεί να αποκτήσει ισχύ στη διεθνή πολιτική σκηνή και να εμπνεύσει τον σεβασμό. Το παρόν της χώρας είναι ταπεινό στερημένο από ισχύ και κύρος. Το μέλλον της όμως μπορεί να είναι διαφορετικό. Η Ελλάδα, πιστεύει ο Εξαρχόπουλος, μπορεί να κυριαρχήσει πνευματικά σε ολόκληρο τον κόσμο, ξεφεύγοντας από τη μετριότητα του παρόντος της και αυτό μπορεί να το πετύχει ακολουθώντας τον «ιστορικό της δρόμο». Το δρόμο δηλαδή που την συνδέει με το ένδοξο παρελθόν της.⁸⁶¹

Η ελληνική εκπαίδευση οφείλει να είναι στραμμένη προς τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό ενισχύοντας τις κλασσικές σπουδές στα σχολεία της. Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της πρέπει να είναι η προβολή της ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους και η ενίσχυση του συναισθήματος αυτής της συνέχειας σε όσο το δυνατόν ευρύτερα λαϊκά στρώματα. Η διατήρηση και διαφύλαξη της κληρονομιάς του, η προσήλωση δηλαδή στις παραδόσεις του επιτρέπει στο έθνος να ακολουθήσει την αποστολή του η οποία είναι ο φωτισμός της ανθρωπότητας.⁸⁶² Η διατήρηση της κληρονομιάς του είναι σε τελική ανάλυση ο μόνος δρόμος για να ξεφύγει η χώρα από ένα παρόν γεμάτο ταπεινώσεις και αδυναμία. Αποτελεί όρο για την εξασφάλιση της προόδου του στο σύγχρονο κόσμο.

Η γνώση της παράδοσης έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση την γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Αυτή είναι ο φορέας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Κατά συνέπεια το γλωσσικό ζήτημα συνδεόταν άμεσα με τον ακρογωνιαίο λίθο της εθνικής ιδεολογίας, την κλασσική αρχαιότητα. Η παιδευτική αξία της αρχαιότητας βρίσκεται κυρίως στα γλωσσικά μνημεία της τα οποία

⁸⁵⁸ Στο ίδιο, σ. 114.

⁸⁵⁹ Στο ίδιο, σ. 108.

⁸⁶⁰ «Η πολιτιστική πρόοδος πραγματοποιείται υπέρ του έθνους και είναι αδύνατη χωρίς αυτό. Είναι δε η γλώσσα της μορφωμένης τάξης του έθνους αυτή, δια μέσου της οποίας εκδηλώνεται η διανοητική κοινωνική πολιτική ζωή του έθνους, με μια λέξη η πνευματική του ζωή στο σύνολό της. Είναι η μόνη γλώσσα που μπορεί να εκφράσει τις επιστημονικές ιδέες και να υπηρετήσει τη επιστήμη. Ενώ η δημόδια γλώσσα είναι πολύ ατελέστερη, ανίκανη να εκφράσει τα επιστημονικά διανοήματα και δεν υπάρχει ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας της.» Στο ίδιο, σ. 106-107.

⁸⁶¹ Ν.Εξαρχόπουλος, *Αι κλασσικαί σπουδαί*, Ανατύπωσης εκ της «Παιδαγωγικής Επιθεωρήσεως» τευχ. 3 και 4 Δεκέμβριος 1946 - Ιανουάριος 1947, σ. 14.

⁸⁶² Στο ίδιο, σ.14.

διασώθηκαν. Η σπουδή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τα ανθρωπιστικά στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, τα οποία συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

Η Παιδαγωγική άλλωστε ορίζει ως σκοπό της αγωγής την διάπλαση ηθικών χαρακτήρων, υπενθυμίζει ο Εξαρχόπουλος και όχι απλώς την απόκτηση γνώσεων και μεταφέρει την άποψη του δασκάλου του Wilhelm Rein: « Οι σοβαρώς πιστεύοντες εις την Παιδαγωγικήν δύναμιν της διδασκαλίας, οι αληθώς εμπειρογνώμονες υπό της ιδέας, ότι ο πνευματικός βίος της νεολαίας διαπλάσσεται και διαμορφούται δια της εισαγωγής εις την ψυχήν αυτής υψηλών και ευγενών διανοημάτων αξιούσιν εντόνως, όπως αναγνωρισθή και εν τη πράξει η σημασία της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, μεταρρυθμιζομένου καταλλήλως του προγράμματος των γυμνασίων». ⁸⁶³ Η Παιδαγωγική προσφέρει το επιστημονικό της κύρος και αποδεικνύει πως η μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την επίτευξη των σκοπών της αγωγής.

Ο Εξαρχόπουλος αναγνώριζε, όπως άλλωστε οι περισσότεροι παιδαγωγοί της εποχής του, ότι η αγωγή πρέπει να υπηρετεί και κοινωνικούς, όχι μόνο ατομικούς στόχους. Δεν παράβλεπε τις αναγκαιότητες που η αστική ανάπτυξη της χώρας επέβαλλε και ο ορισμός που πρότεινε για το σκοπό της αγωγής το αποδεικνύει. Δεν θεωρούσε πως οι γλωσσικές του απόψεις έρχονταν σε αντίθεση με την ,και από τον ίδιο προβαλλόμενη, αναγκαιότητα της προσφοράς λειτουργικών γνώσεων από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Υποστήριζε πως το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας ήταν μονόπλευρο , με αποτέλεσμα οι νέοι να ακολουθούν αναγκαστικά μία και μόνη εκπαιδευτική οδό για την επαγγελματική τους αποκατάσταση· το κλασσικό γυμνάσιο. Θεωρούσε πως ήταν ευθύνη της πολιτείας η δημιουργία ενός πυκνού δικτύου επαγγελματικών σχολείων που θα πρόσφερε στους μαθητές πολλαπλές μορφωτικές οδούς και δυνατότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ήταν η απουσία επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία δημιουργούσε, κατά τον ίδιο, προβλήματα προσαρμογής στις νεότερες κοινωνίες, και όχι οι κλασσικές σπουδές. ⁸⁶⁴

Υποστήριζε πως η μελέτη των αρχαίων κειμένων θα συνέβαλλε στην νοητική ανάπτυξη των μαθητών και θα τους προετοίμαζε για τον επιστημονικό τρόπο σκέψης αφού «...η αναστροφή μετά των αρχαίων πολιτιστικών στοιχείων είναι άριστον μέσον ειδολογικής μορφώσεως των παιδων[...]Ούτω παρά την humanitatem παρέχει εις αυτούς και την maturitatem» και τους προπαρασκευάζει για τις επιστημονικές ασχολίες. ⁸⁶⁵

Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος και η γλώσσα του είναι σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο σημεία αναφοράς για τον νεότερο ελληνισμό, ο οποίος μόνο σε σχέση με το ένδοξο παρελθόν του είναι δυνατόν να συγκροτήσει μια εθνική ταυτότητα, που να του επιτρέψει να υπάρξει ως έθνος ισότιμο με τα υπόλοιπα πολιτισμένα έθνη της Ευρώπης. Όποιος βάλλει ενάντια στον αρχαίο πολιτισμό και τη γλώσσα του υπονομεύει το παρόν και το μέλλον της χώρας.

Με αυτό το σκεπτικό ο Εξαρχόπουλος συμμετέχοντας ως πρόεδρος της Ακαδημίας Αθηνών, τον Ιούλιο του 1942, στο πειθαρχικό συμβούλιο που θα διώξει

⁸⁶³ Στο ίδιο, σ.7.

⁸⁶⁴ Εξαρχόπουλος, *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*, ό.π., σ.211.

⁸⁶⁵ Εξαρχόπουλος, *Αι κλασσικαί σπουδαί*, ό.π., σ.5.

πειθαρχικά τον καθηγητή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο Αθηνών Ιωάννη Κακριδή⁸⁶⁶ θα ζητήσει, εν μέσω της ναζιστικής κατοχής, την καταδίκη του όχι μόνο για τις γλωσσικές, υπέρ της δημοτικής, απόψεις του, ούτε μόνον για το ορθογραφικό σύστημα που πρότεινε και ακολουθούσε, αλλά επίσης και γιατί, κατά τη γνώμη του Εξαρχόπουλου, αμφισβήτησε την αξία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.⁸⁶⁷ Μειοψηφώντας μάλιστα, θα ζητήσει ποινή απολύσεως ενός έτους, κατά πολύ αυστηρότερη των δύο μηνών που τελικά επιβλήθηκε στον καθηγητή της κλασσικής φιλολογίας. Οι απόψεις του Κακριδή για την σημασία του αρχαίου πολιτισμού και την σχέση του με τον νεότερο, θα υποστηρίξει, έτσι όπως διατυπώθηκαν στο φυλλάδιο που εξέδωσε υπό τον τίτλο *Ελληνική Κλασσική Παιδεία*, είναι δυνατόν να κλονίσουν την πίστη των φοιτητών του στην υπέρτατη αξία αυτού του πολιτισμού, τη στιγμή που καθήκον του καθηγητή των αρχαίων ελληνικών είναι να εξάρει την αρχαιότητα, τη γλώσσα της και τα ιδανικά της, ως υπέρτατες εθνικές αξίες. Ο ρόλος του στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας του επιβάλλει να εμφυσήσει τους μέλλοντες λειτουργούς της δευτεροβάθμιας, την πίστη στις αξίες του αρχαιοελληνικού πνεύματος και όχι την αμφιβολία, γιατί το έργο των φοιτητών του θα είναι η διδασκαλία και η διάδοση αυτού του πολιτισμού στη νέα γενιά.⁸⁶⁸

Ωστόσο είναι ξεκάθαρο ότι ο Ι. Κακριδής δεν αμφισβητεί την αξία των κλασσικών σπουδών για τον σύγχρονο άνθρωπο. Κάθε άλλο μάλιστα. Εξάρει την αξία του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και τονίζει την αναγκαιότητα να τον προσεγγίσουν οι νέοι άνθρωποι ουσιαστικά και σε βάθος.⁸⁶⁹ Εκείνο που αρνείται ο

⁸⁶⁶ Πρόκειται για τη δίκη των τόνων.

⁸⁶⁷ Το πειθαρχικό συμβούλιο θα καταδικάσει τελικά τον Ι. Κακριδή στην ποινή της προσωρινής απόλυσης δύο μηνών διότι «...μετεχειρίσθη ορθογραφικών και τονικών σύστημα καινοφανές και τελείως απομακρυνόμενον της παραδεδομένης γραφής της Ελληνικής Γλώσσας, προς δε και γλωσσικόν ιδίωμα μη επιτρεπόμενον δια εν τω Πανεπιστημίω διδασκαλίαν, προς τον σκοπόν, όπως δια της επιρροής της θέσεώς του ως Πανεπιστημιακού διδασκάλου επιβάλη τας καινοτόμους αυτού ιδέας και προς την σπουδάζουσαν νεολαίαν, εξ' ης προέρχονται οι μέλλοντες 'διδάσκαλοι του Κράτους' δια τας παραβάσεις δε ταύτας και μόνον, και ουχί και διά τας λοιπάς εν τω κατηγορητηρίω αναφερομένας ακούσαι κατά την κρίσιν του Συμβουλίου προκύπτουσιν αποδείξεις διά την πειθαρχικήν αυτού τιμωρίαν.» Ν. Εξαρχόπουλος, *Η αντιδικία των τόνων*, ό.π., σ. 10.

⁸⁶⁸ «Ο κ. καθηγητής ήτο ελεύθερος, ως πας επιστήμων, να διατυπώση οιασδήποτε ιδέας ήθελε περί των ζητημάτων τούτων, ως και περί παντός άλλου επιστημονικού ζητήματος. Δεν επετρέπετο όμως εις αυτόν εν τη ιδιότητι του ως δημοσίου λειτουργού, και δη ως καθηγητού των αρχαίων Ελληνικών, να επιβάλη εις τους μαθητάς του τας ανωτέρω ιδέας, δια των οποίων έχω την γνώμην, ότι υπήρχε κίνδυνος να υποστή κλονισμόν εν τη συνειδήσει αυτών η ιδέα περί του ύψους και της σημασίας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, του οποίου η διδασκαλία μέλλει να αποτελέση τον κύριον σκοπόν του επαγγελματικού σταδίου των νέων τούτων. Έχω την γνώμην ότι[...] ο καθηγητής των αρχαίων Ελληνικών δεν έχει δικαίωμα να θέτη υπό αμφισβήτησιν ή να ομιλή κατά τρόπον ασαφή και διφορούμενον εις δημοσιεύματα, άτινα παρέχει εις χείρας των μαθητών του, αξίας εθνικάς γενικώς ανεγνωρισμένας και τας οποίας αυτός ιδιαίτερος έχει υποχρέωσιν να ερμηνεύη και εξαίρη. Θεωρώ ωσαύτως πειθαρχικώς τιμωρητέον τον κ. Κακριδήν δια τας γλωσσικάς καινοτομίας, τας οποίας εισάγει εν τω ανωτέρω μνημονευθέντι φυλλάδιω. Νομίζω ότι και η επίσημος γλώσσα [...] είναι εθνική υπόθεσις...». Πρακτικά της συνεδρίας του Πειθαρχικού Συμβουλίου της 11^{ης} Ιουλίου 1942. : Εξαρχόπουλος, *Η αντιδικία των τόνων*, ό.π., σ. 4.

⁸⁶⁹ «Μπροστά-μας η δημιουργία ενός λαού μεγάλου. Μέσα σε λίγους αιώνες η αρχαία Ελλάδα είχε τη δύναμη να πλάσει έναν ολόκληρο κόσμο σε μίαν υπέροχη λαμπρότητα: γλώσσα και μύθος και τέχνη και ποίηση και ιστορία και φιλοσοφία – όλα σε κλασσική τελειότητα.[...] Πώς θα πλησιάσουμε τον αρχαίο κόσμο; Πρώτα απ' όλα με την επίγνωση ότι από τη φύση- του το πρόβλημα της παιδείας γενικά δεν μπορεί παρά να κρατιέται ζωντανό πάντα στο έθνος και στο άτομο...» Ιωάννης Κακριδής, *Ανθρωπιστικά*, Εστία, Αθήνα, 2002, σ. 14-15.

Κακριδής είναι η επιλεκτική εξιδανίκευση του αρχαίου κόσμου για να εξυπηρετηθούν οι ιδεολογικές ανάγκες του παρόντος. Αρνείται την προσέγγιση της κλασικής κληρονομιάς στο πλαίσιο μιας εθνικιστικής ιδεολογίας που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει τμήματα της για να οικοδομήσει την εθνική ταυτότητα των υπηκόων ενός σύγχρονου έθνους.⁸⁷⁰

Ο Εξαρχόπουλος κατηγορεί τον Κακριδή γιατί, κατά τη γνώμη του, δεν ανταποκρίνεται σωστά στον ρόλο που του έχει επιφυλαχθεί στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα ως δημιουργού εκφραστή και μεταφορέα μιας εθνικιστικής ιδεολογίας. Ο Κακριδής σύμφωνα με τον καθηγητή της Παιδαγωγικής ως επιστήμονας είναι ελεύθερος να διατυπώνει όποιες απόψεις θέλει, ως μέλος όμως του εκπαιδευτικού μηχανισμού και μάλιστα διακεκριμένο οφείλει να σέβεται την ιδεολογία του συστήματος αυτού.⁸⁷¹

Πέντε χρόνια αργότερα, το 1947, κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου, ο Εξαρχόπουλος θα αναφερθεί ρητά στους «ανατροπείς των ισχυόντων κοινωνικών θεσμών», οι οποίοι βάλουν κατά των κλασικών σπουδών και της ανθρωπιστικής μόρφωσης με σκοπό να διαρρήξουν τους δεσμούς που συνδέουν τον νεότερο ελληνισμό με το παρελθόν και την παράδοση του ώστε να καταστεί ευκολότερος ο δρόμος για την επικράτηση τους.⁸⁷² Η διατήρηση των δεσμών με τον αρχαίο πολιτισμό προβάλλεται ξανά ως όρος για την διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της εθνικής επιβίωσης σε τελική ανάλυση. Ακόμα περισσότερο η νεότερη Ελλάδα οφείλει να μεταλαμπαδεύσει τον αρχαίο πολιτισμό σε ολόκληρη την οικουμένη. Έχει καθήκον αλλά και δικαίωμα αφού αποτελεί την κοιτίδα του αρχαιοελληνικού πολιτισμού να καταστεί το παγκόσμιο κέντρο για την έρευνα και την καλλιέργεια των ανθρωπιστικών σπουδών.⁸⁷³

Η γνώση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού όμως είναι αδύνατη χωρίς την γνώση της γλώσσας του. Η αρχαία γλώσσα είναι το σπουδαιότερο και ευγενέστερο δημιούργημα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. «Είναι το θαυμασιώτατον προϊόν του ελληνικού πνεύματος, το λαμπρότατον μνημείον της ανθρωπίνης πνευματικής δυνάμεως και το σπουδαιότατον στοιχείον του ελληνικού πολιτισμού»⁸⁷⁴ Δεν είναι ένα απλό εργαλείο επικοινωνίας. Είναι το μέσο για να γνωρίσει ο μαθητής έναν πολιτισμό ο οποίος δημιούργησε αξίες με κύρος ακατάλυτο, αιώνιο, πανανθρώπινο. Αποτελεί και η ίδια αξία χωρίς την οποία δεν μπορούμε να τον προσπελάσουμε και να κατανοήσουμε την αξία του έθνους που δημιούργησε αυτόν τον πολιτισμό. Γι'

⁸⁷⁰ « Από τον αρχαίο κλασικό δεν θα ζητήσουμε λοιπόν να μας χαρίσει τις δικές-του πίστες. Μήπως τότε θα πρέπει να περιορίσουμε τη σημασία-του μόνο σε όσα σημεία η πίστη-του συμφωνεί με τη δική-μας; Μήπως πρέπει να φροντίσουμε από τις αλήθειες που πίστεψαν και διακήρυξαν οι παλιοί ποιητές και φιλόσοφοι να απομονώσουμε εκείνες που ταιριάζουν στη σημερινή-μας ηθική, με την αντίληψη ότι μοναχά αυτές μπορούν να δυναμώσουν τον ψυχικό αγώνα του σημερινού ανθρώπου;[...] Αν εξητούσαμε από τον αρχαίο κόσμο μια τέτοια βοήθεια, πρώτα πρώτα που θ' αχρηστεύαμε όσα στοιχεία του αντιβαίνουν στις δικές μας αρχές και πίστες.[...] Σήμερα που έχουμε ξεπεράσει πια το ιδανικό της δουλικής μίμησης , το ανάξιο για ψυχές που ποθούν λευτεριά, θέλουμε από τον κλασικό να μας δώσει να χαρούμε μιιά ωφέλεια πολύ πιο πλατιά, καθόλου περιορισμένη στο ηθικολογικό περιεχόμενο του μύθου, της ιστορίας, της φιλοσοφίας.» Στο ίδιο, σ. 17-19.

⁸⁷¹ «...δεν ηρκέσθη εις θεωρητικήν ανάπτυξιν των ιδεών του τούτων, πράγμα, όπερ ήτο εντελώς ελεύθερος να πράξη, αλλ' ως συνάγεται εκ της γενομένης διαδικασίας, συνέστησε την μελέτην αυτών εις τους μαθητάς του με την δήλωσιν, ότι θα τους εξετάζη εις αυτάς...» Πρακτικά της συνεδρίας του Πειθαρχικού Συμβουλίου της 11^{ης} Ιουλίου 1942. , ό.π., σ.4.

⁸⁷² Εξαρχόπουλος, *Αι κλασικαί σπουδαί*, ό.π., σ.9.

⁸⁷³ Στο ίδιο, σ. 13.

⁸⁷⁴ Στο ίδιο, σ.11.

αυτό και στη διαμάχη για την διδασκαλία ή όχι των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση «το διακύβευμα δεν είναι η γλώσσα αλλά το έθνος (νοούμενο ως οντότητα αιώνια.)»⁸⁷⁵

Ο Εξαρχόπουλος τάσσεται υπέρ της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από το πρωτότυπο θεωρώντας ότι η μετάφραση αδυνατεί να αποδώσει πλήρως το περιεχόμενο των αρχαίων κειμένων διότι καμία νεότερη γλώσσα δεν μπορεί να αρθεί στο ύψος του απόλυτου γλωσσικού προτύπου. Καμία δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως την αρμονία τον πλούτο, την καθαρότητα και την σαφήνεια των νοημάτων της. Επιπροσθέτως η αρχαία γλώσσα αποτελεί την παλαιότερη μορφή της νεότερης ελληνικής η οποία είναι συνέχιση και εξέλιξη της . Οι νεότεροι Έλληνες δεν μπορούν να γνωρίσουν σε βάθος τη γλώσσα που μιλούν αν δεν διδαχθούν την γλώσσα που βρίσκεται στα θεμέλια της. Ως σκοπό της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο ορίζει α) την κατανόηση, από μέρους των μαθητών του τρόπου με τον οποίον αντιλαμβάνονταν, στοχάζονταν και συναισθάνονταν τον κόσμο οι αρχαίοι Έλληνες β) την αναγνώριση και κατάκτηση της ακρίβειας στην σκέψη και την έκφραση ώστε να οδηγηθούν στον επιστημονικό τρόπο σκέψης.

Γενικότερα θεωρεί πως η συναναστροφή του παιδιού με την αρχαία γραμματεία, κατά την πρώτη περίοδο της ανάπτυξης τους και επί σειρά ετών είναι δυνατόν να δημιουργήσει «...παρ' αυτό αενάους προσπαθείας προς καθαρόν του εσωτερικού αυτού.»⁸⁷⁶

Ζητάει να επεκταθεί η διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, σε όλους τους τύπους των σχολείων της δευτεροβάθμιας και όχι μόνο στο κλασσικό γυμνάσιο⁸⁷⁷ και αντιτίθεται σε κάθε περιορισμό στα έτη σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς όφελος της πρωτοβάθμιας διότι αυτός θα σήμαινε αυτομάτως και περιορισμό του χρόνου που διατίθεται στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών .

Κριτική θεώρηση του έργου του

Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος υπήρξε σημαντικός παιδαγωγός, ο σημαντικότερος από όσους κατείχαν την έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα.

Από τις αρχές του αιώνα και για όλη τη διάρκεια του μεσοπολέμου πρόβαλλε και υπερασπίστηκε ,από την έδρα Παιδαγωγικής του Αθήνησι , τις απόψεις του μεταρρυθμιστικού εκείνου κινήματος που αναπτυσσόταν στη Δυτική Ευρώπη και φιλοδοξούσε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική, ως εμπειρική επιστήμη, στο Θετικισμό.

Το πρόβλημα της επιστημονικότητας της Παιδαγωγικής τον απασχόλησε ιδιαίτερα . Επηρεασμένος από τα κινήματα της Πειραματικής Παιδαγωγικής και της Παιδολογίας υποστήριξε ότι αυτή , καθίσταται επιστήμη λόγω της μεθόδου που χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερευνήσει το επιστημονικό της πεδίο. Θεωρούσε ότι

⁸⁷⁵ Φραγκουδάκη , *Η γλώσσα και το έθνος*, ό.π., σ.121.

⁸⁷⁶ Εξαρχόπουλος , *Αι κλασσικαί σπουδαί*, ό.π., σ.11.

⁸⁷⁷ «Πρέπει άλλαις λέξεσι, να τελήται η διδασκαλία αυτής πλὴν του γυμνασίου και εις όλα τα πάσης φύσεως μέσα σχολεία αρρένων και θηλέων, ἐτι δε και εις τας κατωτέρας τάξεις των ανωτέρων επαγγελματικών σχολείων.» Στο ίδιο, σ.13.

οι παιδαγωγικές γνώσεις όφειλαν να παράγονται με επαγωγικό τρόπο μέσα στο πλαίσιο μιας πειραματικής έρευνας. Με την παρατήρηση και το πείραμα η νέα επιστήμη θα μελετούσε αντικειμενικά το υποκείμενο της αγωγής· το παιδί αλλά και τη σχολική πραγματικότητα και θα μπορούσε να προσφέρει λύσεις και απαντήσεις γενικού κύρους, που θα στηρίζονταν σε αντικειμενικές και ελέγξιμες από την επιστημονική κοινότητα γνώσεις.

Σύμφωνα με τις απόψεις του, η επιστήμη της Παιδαγωγικής αποκτώντας δική της μεθοδολογία έρευνας, με την βοήθεια της οποίας μελετούσε το φαινόμενο της αγωγής, κατακτούσε την αυτονομία της από την Φιλοσοφία και την Ψυχολογία, στις οποίες την είχε θεμελιώσει ο Έρβαρτος κατά τον 19^ο αιώνα.

Ο Εξαρχόπουλος χαρακτηρίστηκε ως Ερβαρτιανός ακόμα και από στενούς του συνεργάτες, ωστόσο ο ίδιος διαφωνούσε με τον τρόπο που θεμελίωσε την Παιδαγωγική ο Γερμανός Φιλόσοφος. Η μελέτη του έργου του καταδεικνύει ότι προσπάθησε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική ως εμπειρική επιστήμη, στην Παρατήρηση και το Πείραμα και σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι θεσμοί τους οποίους δημιούργησε. Το εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής και το Πειραματικό σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό ότι η δημιουργία του εργαστηρίου αποτέλεσε αντικείμενο μακροχρόνιων προσπαθειών εκ μέρους του και αίτημα που διατύπωσε σχεδόν αμέσως μετά την επιστροφή του από τη Γερμανία, ενώ η ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου αποσκοπούσε, εκτός των άλλων, και στην υποστήριξη των παιδολογικών και παιδαγωγικών του πειραμάτων.

Στο έργο και στη σκέψη του Εξαρχόπουλου μπορεί να διακρίνει κανείς ερβαρτιανές επιδράσεις π.χ. στον ορισμό του για το σκοπό της αγωγής, ωστόσο ο θετικιστικός προσανατολισμός κυριαρχεί. Ορίζοντας ως σκοπό της αγωγής τη διαμόρφωση του μαθητή σε ηθική προσωπικότητα με την ανάπτυξη της ηθικής βούλησης, ο Εξαρχόπουλος βρίσκεται μέσα στον κύκλο των ερβαρτιανών επιρροών. Σε αντίθεση όμως από τους ερβαρτιανούς υποστηρίζει ότι η βούληση δεν αναπτύσσεται μέσω της διεύρυνσης του παραστατικού κύκλου του παιδιού, δηλ. μέσω της νόησης, αλλά μέσω της διδακτικής εργασίας που κινητοποιεί το σύνολο των ψυχικών προδιαθέσεων και δεξιοτήτων των μαθητών.⁸⁷⁸ Μαθητής του Wundt, ο Εξαρχόπουλος, υιοθετούσε τις επικρίσεις για τον νοησιαρχικό χαρακτήρα της Ατομικής Ψυχολογίας του Έρβαρτου πάνω στην οποία ο Γερμανός φιλόσοφος θεμελίωσε την Παιδαγωγική του. Επιπρόσθετα υποστηρίζοντας, από το 1909 ήδη, ότι η Ψυχολογία έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως εμπειρική επιστήμη αποκλειστικά, θεωρούσε ότι η Ψυχολογία του Γερμανού φιλοσόφου δεν ήταν αμιγώς εμπειρική αλλά περιείχε και ιδεαλιστικές συνιστώσες που δεν μπορούσαν να γίνουν αποδεκτές.

Ο Εξαρχόπουλος υπήρξε ένας συντηρητικός διανοούμενος. Φιλοβασιλικός και στρατευμένος μαχητικά ενάντια στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως γλώσσας του εκπαιδευτικού θεσμού, ήρθε σε οξεία σύγκρουση με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς του εκπαιδευτικού ομίλου πρωτοστατώντας στην ακύρωση των φιλελεύθερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Σε μια εποχή-μεσοπόλεμος- που χαρακτηριζόταν από την όξυνση των αντιθέσεων μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων και την ένταση των κοινωνικών αγώνων η τάση της εξουσίας ήταν, από την μικρασιατική καταστροφή και έπειτα, να υπερασπιστεί το

⁸⁷⁸ Εξαρχόπουλος, *Γενική Διδακτική*, τ. Α', εκδ. οίκος ο «ελικών», Αθήνα, 1961, σ. 30 και 35.

ήδη υπάρχον κοινωνικό οικοδόμημα, επιλογή που στο χώρο της Παιδείας οδήγησε στην ακύρωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και σε διώξεις των φιλελεύθερων παιδαγωγών. Ως καθηγητής της Παιδαγωγικής από την έδρα της Αθήνας παρέμεινε πάντα, υπερασπιστής της κρατούσας ιδεολογίας και στο πέρασμα των χρόνων, ο λόγος και οι απόψεις του, απέναντι στις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, συντηρητικοποιήθηκαν. Κατέλαβε πολιτικές θέσεις και συνδέθηκε ποικιλότροπα με την εξουσία στην προσπάθεια του να κάνει πραγματικότητα τις παιδαγωγικές του θέσεις.

Ωστόσο ο Εξαρχόπουλος, ένας συντηρητικός διανοούμενος μετέφερε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ένα μεταρρυθμιστικό επιστημονικό ρεύμα, θέσεις του οποίου στις αρχές του 20^{ου} πρόβαλλαν και υπερασπίστηκαν παιδαγωγοί διαφορετικών πολιτικών τοποθετήσεων από τον ίδιο, π.χ. στην Ελλάδα, ο Γληνός

Δύο λόγοι θα μπορούσαν να εξηγήσουν, κατά τη γνώμη μας, το εκ' πρώτης όψεως, παράδοξο αυτό.

Α) Η κίνηση για την ανάπτυξη μίας πειραματικής επιστήμης του παιδιού, μπόρεσε να διεισδύσει σε συντηρητικά περιβάλλοντα, τα οποία μέσα από τις κριτικές τους είχαν εμποδίσει την ανάπτυξη του θετικισμού, επειδή διαχώρισε τα μέσα από τους σκοπούς της παιδαγωγικής πράξης⁸⁷⁹ και υποστήριξε την ανάγκη δημιουργίας μιας Παιδαγωγικής επιστήμης ιδεολογικά «ουδέτερης» και ελεύθερης αξιολογήσεων.

Β) Ο Εξαρχόπουλος, ενέταξε την Πειραματική Παιδαγωγική μέσα στο ιδεολογικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το Ανώτατο καθίδρυμα υπήρξε ο κατεξοχήν θεσμός παραγωγής της εθνικής ιδεολογίας, βασικός στόχος του οποίου ήταν η εδραίωση αρχικά αλλά και στη συνέχεια η ανάπτυξη, η διεύρυνση και η υπεράσπιση των ιδεών του έθνους-κράτους. *Η εκπαίδευση των φοιτητών αποσκοπούσε στη συγκρότησή τους ως επιστημόνων και πολιτών, η καλλιέργεια των επιστημών και η παρεχόμενη γνώση είχαν ως στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών του έθνους-κράτους.*⁸⁸⁰

Όταν ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών ο εθνικισμός αποτελούσε, όπως και σε όλη την Ευρώπη, ένα κίνημα προοδευτικό. Από το τέλος του 19^{ου} αιώνα όμως αποκτά επιθετική μορφή, παύει να είναι πολιτιστικός και φιλελεύθερος και γίνεται αποκλειστικός και πολιτικός. Υπό την επίδραση του, επιστήμονες από διάφορους κλάδους, επιδίωξαν να δημιουργήσουν, ο καθένας στο αντικείμενό του, μία «εθνική επιστήμη» η χρησιμότητα της οποίας έγκειτο σε μεγάλο βαθμό στην προάσπιση των εθνικών αιτημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο εγγράφονται προσπάθειες, όπως του Παπαρηγόπουλου στην Ιστορία, του Χατζηδάκη στη Γλωσσολογία και του Πολίτη στη Λαογραφία.

Εντός αυτού του πλαισίου με τη βοήθεια των αναλυτικών μεθόδων ο Εξαρχόπουλος επεδίωξε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική ως μία «αντικειμενική» και ιδεολογικά «ουδέτερη» επιστήμη τα αποτελέσματα των πορισμάτων της οποίας θα ήταν κοινώς αποδεκτά. Η νέα Παιδαγωγική οικοδομημένη πάνω στη βάση εκτεταμένων παιδολογικών ερευνών θα παρείχε επιστημονικές γνώσεις για την σωματική και την ψυχική κατάσταση των ελληνοπαίδων καθώς και για τις ιδιαιτερότητες τους και θα συνέβαλε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες τους και προορισμένου να υπηρετήσει τις εθνικές επιδιώξεις. Η ίδρυση του εργαστηρίου

⁸⁷⁹ Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση του Claparède, ότι όπως δεν αφορά την επιστήμη της Χημείας ο σκοπός για τον οποίο χρησιμοποιείται η δυναμίτιδα, αντιστοίχως δεν θα έπρεπε να αφορά την θετική Παιδαγωγική επιστήμη ο σκοπός της αγωγής.

⁸⁸⁰ Γαβρόγλου, Καραμανωλάκης, Μπάρκουλα, *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών*, ό.π., σ. 10.

Πειραματικής Παιδαγωγικής εξυπηρετούσε το σκοπό της δημιουργίας μίας «Ελληνικής Παιδαγωγικής».⁸⁸¹

Ο Εξαρχόπουλος αντιμετώπιζε το έθνος ως μία διαχρονική οντότητα με μακραίωνη συνεχή και αδιάκοπη ιστορική παρουσία τις ανάγκες της οποίας όφειλε να υπηρετήσει η Παιδαγωγική ,τόσο ως προς τον καθορισμό των σκοπών όσο και ως προς την οργάνωση της εκπαίδευσης, που πρότεινε.

Εντός του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος , κάθε μαθητής θα προόδευε ανάλογα με την προσωπική του αξία και θα προετοιμαζόταν ανάλογα με τις δυνάμεις του να συμβάλλει στην επιτυχία των εθνικών στόχων. Η διαπαιδαγώγηση των νέων στις αξίες και τα ιδανικά ενός εξιδανικευμένου εθνικού πολιτισμού, ήταν έργο της αγωγής που ως αποτέλεσμα θα είχε ,την άμβλυνση των εντάσεων που παρατηρούνταν στην κοινωνία, εξαιτίας της ταξικής διαφοροποίησης , προάγοντας στάσεις εθνικής ομοψυχίας και ανοχής στο όνομα του κοινού πατρογονικού πολιτισμού και των ίδιων εθνικών συμφερόντων.

Στο πλαίσιο του σχολείου της εθνικής ενότητας , η επίδραση των ταξικών ανισοτήτων ,στην επίδοση και στην πρόοδο των μαθητών ,δεν γινόταν αντιληπτή. Εκπαιδευτικές επιλογές που οδηγούσαν στον αποκλεισμό από τα μορφωτικά αγαθά μεγάλου τμήματος των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, δεν συσχετιζόνταν με τη διαφορετική κοινωνική αφετηρία των μαθητών, αλλά μετατρέπονταν σε ανισότητες οφειλόμενες στις διαφορετικές ατομικές ικανότητες , σε πνευματικές , ψυχικές και σωματικές ιδιαιτερότητες, τις οποίες μετρούσε και αποτιμούσε ένα αντικειμενικό εκπαιδευτικό σύστημα, στηριγμένο στα πορίσματα μίας επιστημονικής, ελεύθερης αξιολογήσεων, Παιδαγωγικής.

Οι θέσεις που υιοθέτησε ο Εξαρχόπουλος στο γλωσσικό ζήτημα, εντάσσονταν στο ιδεολογικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών που ήταν τοποθετημένο στην αιχμή του αντιδημοτικιστικού κινήματος. Υπερασπίστηκε την καθαρεύουσα ως γλώσσα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης ζητώντας τον πλήρη αποκλεισμό της δημοτικής από το εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα και σαράντα χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή της ως γλώσσας των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Οι θέσεις αυτές σχετίζονταν με το περιεχόμενο της εθνικιστικής του ιδεολογίας και με το πώς όριζε την έννοια του έθνους και αποτιμούσε τις ανάγκες του. Η υπεράσπιση της καθαρεύουσας ήταν γι' αυτόν ζήτημα ύψιστης σημασίας γιατί ,κατά τη γνώμη του, η γλώσσα αυτή ήταν ο κρίκος που συνέδεε το εθνικό παρόν με το αρχαίο παρελθόν και τη διατήρηση της κληρονομιάς του, η οποία αποτελούσε τον απαραίτητο όρο για να εξασφαλίσει το ελληνικό έθνος μια ισότιμη θέση ανάμεσα στα ισχυρά κράτη του κόσμου, αποτελούσε δηλ. όρο εθνικής επιβίωσης.

Η υιοθέτηση της καθαρεύουσας ως γλώσσας του εκπαιδευτικού συστήματος , σε μία στιγμή που διαμορφωνόταν σταδιακά η αστική τάξη στη χώρα , συνέβαλε στην επιδίωξη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να χαράξουν διαχωριστικές γραμμές από τα κατώτερα και έθετε εμπόδια στα παιδιά των λαϊκών τάξεων να σπουδάσουν στις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού η φοίτηση σε αυτές προϋπέθετε την κατοχή και χρήση της γλώσσας της ανώτερης τάξης. «... της μορφωμένης τάξης του έθνους».⁸⁸²

⁸⁸¹ Στο ίδιο, σελ.1' και σ.135.

⁸⁸² Εξαρχόπουλος, *Η εξέλιξη της γλώσσας του παιδός* , ό.π., σ. 106-107.

Οι θέσεις του Εξαρχόπουλου για το γλωσσικό ζήτημα ήταν ο κυριότερος ίσως λόγος για τον οποίον συγκρούστηκε με παιδαγωγούς που υπερασπίστηκαν και προώθησαν στη χώρα μας τις ιδέες του Σχολείου Εργασίας. Παρ' ότι δεν αμφισβητείται ότι ο Εξαρχόπουλος παρουσίασε τις θέσεις του Σχολείου Εργασίας στους φοιτητές του (αφιέρωσε ειδικό κεφάλαιο στην *Εισαγωγή* το 1927) θεωρήθηκε ότι η καθαρεύουσα και το Σχολείο Εργασίας δεν θα μπορούσαν να συνυπάρξουν. Η κίνηση αυτή όμως ,τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη, υπήρξε πολύμορφη και στο πλαίσιο της εντάχθηκαν παιδαγωγοί οι οποίοι ξεκινούσαν από τις πλέον διαφορετικές ιδεολογικές καταβολές και υποστήριζαν συχνά διαμετρικά αντίθετες θέσεις για τα θέματα της αγωγής και του σκοπού τον οποίον πρέπει να υπηρετεί. Στην Παιδαγωγική του Εξαρχόπουλου προβάλλονται συχνά θέσεις από το χώρο του Σ.Ε. και στο Πειραματικό Σχολείο εφαρμόστηκαν καινοτομίες ,όπως οι αυτοδιοικούμενες κοινότητες και η ενιαία διδασκαλία στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, που προέρχονται από το χώρο της κίνησης αυτής.

Παρ' όλα αυτά το έργο του Εξαρχόπουλου εντάσσεται κυρίως ,στο επιστημονικό ρεύμα της Πειραματικής Παιδαγωγικής το οποίο αναπτύχθηκε στην Ευρώπη την ίδια περίοδο που εξελισσόταν και η γερμανική μεταρρυθμιστική κίνηση, κορωνίδα της οποίας ήταν το Σχολείο Εργασίας. Οι δύο κινήσεις δεν ταυτίζονται ,συναντήθηκαν και επικοινωνήσαν πρωτίστως , γιατί έθεσαν το παιδί στο κέντρο του ενδιαφέροντός τους.

Ο Εξαρχόπουλος από την έδρα του Πανεπιστημίου Αθηνών αγωνίστηκε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική ,στον ακαδημαϊκό χώρο ως επιστήμη αυτόνομη και ισότιμη με τις άλλες. Οι θεσμοί που δημιούργησε όπως το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής , το Πειραματικό σχολείο, η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων, που πλαισίωσαν την έδρα της Αθήνας συνέβαλλαν στην αύξηση του κύρους της νέας επιστήμης και λειτούργησαν επί σειρά ετών, ορισμένοι μέχρι και σήμερα.

Η προσπάθεια του να καθιερώσει ως υποχρεωτικές τις παιδαγωγικές σπουδές για όποιον επιθυμούσε να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσέκρουσε σε αντιστάσεις προερχόμενες τόσο από το Πανεπιστήμιο ,όπου η Παιδαγωγική παρέμενε ένας επιστημονικός κλάδος υπό αμφισβήτηση, όσο και από τους επαγγελματικούς χώρους που αντιμετώπισαν με ένα στενό συντεχνιακό πνεύμα.

Ο Εξαρχόπουλος επηρέασε σημαντικά την Παιδαγωγική θεωρία και πράξη της εποχής του και άφησε ένα ογκώδες συγγραφικό έργο που καλύπτει σχεδόν όλες τις γνωστικές περιοχές της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Ενδεικτικό του βαθμού που οι παιδαγωγικές του απόψεις επηρέασαν τους σύγχρονους του παιδαγωγούς είναι ότι στη Θεσσαλονίκη ο Α. Δελμούζος, θα περιλάβει στην εξεταστέα ύλη των μαθημάτων του « Γενικήν Παιδαγωγική» και «Ειδικήν Διδακτική» και αποσπάσματα από τα έργα του Εξαρχόπουλου «Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν» και «Σωματολογία του παιδός». ⁸⁸³

⁸⁸³Βασίλης Φούκας, *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης : Σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1926-1940)* , εκδ.οίκος αφων Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη , 2009, σ. 279-280.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία: Σπυρίδων Καλλιάφας

Εισαγωγή

Ο τρίτος στη σειρά καθηγητής της έδρας της Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο Αθηνών, ο οποίος εξελέγη το 1947, όταν στην Ελλάδα μαίνονταν ο εμφύλιος πόλεμος, είναι ο Σπυρίδων Καλλιάφας.

Ο Καλλιάφας και πριν την εκλογή του παρουσιάζει έντονη εκπαιδευτική δραστηριότητα και πλούσιο συγγραφικό έργο. Αναλαμβάνει την έδρα της Παιδαγωγικής σε μια κρίσιμη περίοδο για τη χώρα και σε μια εποχή στην οποία ο «ελληνοχριστιανισμός» συγκροτείται ως κυρίαρχη κρατική ιδεολογία, ένθερμος οπαδός και υποστηρικτής της οποίας υπήρξε και ο Καλλιάφας.

Η ελληνοχριστιανική ιδεολογία θεσπίζεται, στις αρχές της δεκαετίας του 1950, ως βάση της κρατικής εκπαίδευσης και στα μετέπειτα χρόνια ασκεί μεγάλη επίδραση στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να εξηγηθεί, να κατανοηθεί και να κριθεί το έργο του Καλλιάφα, όσον αφορά τη Παιδαγωγική και την επίδρασή του από τη θέση του καθηγητή του Πανεπιστημίου στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας. Για το λόγο αυτό κρίναμε σκόπιμο, πριν παρουσιάσουμε τον ίδιο και το έργο του, να προτάξουμε δύο σύντομα κεφάλαια. Το πρώτο αναφέρεται στα εκπαιδευτικά προβλήματα της χώρας, στο πλαίσιο της ταραγμένης δεκαετίας του 1940 και το δεύτερο αναφέρεται στην ιδεολογία του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και στην παιδαγωγική των ημερών της που ο Καλλιάφας υπηρέτησε και συνδιαμόρφωσε.

Η μετεμφυλιακή Ελλάδα

Το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου βρίσκει την Ελλάδα στην πλευρά των νικητών, όμως η χώρα είχε υποστεί τεράστιες καταστροφές και απώλειες, με αποτέλεσμα η κατάσταση στο εσωτερικό της να είναι τραγική. Ο οικονομικός και κοινωνικός ιστός της χώρας είχε διαλυθεί.⁸⁸⁴

Οι απώλειες στην κτηνοτροφία και την γεωργία ήταν ανυπολόγιστες, η βιομηχανική παραγωγή περιορισμένη στο ελάχιστο εξαιτίας της έλλειψης πρώτων υλών, τα τρία τέταρτα του θαλάσσιου εμπορίου είχαν χαθεί και το εξωτερικό εμπόριο είχε σταματήσει, ενώ η σχεδόν ολοσχερής καταστροφή των συγκοινωνιών επιδείνωνε περαιτέρω την κατάσταση.⁸⁸⁵ Στα τριάμισι χρόνια της κατοχής η χώρα είχε χάσει περίπου το 30% του εθνικού της πλούτου και περί τα 7% έως 8% του πληθυσμού της.⁸⁸⁶

Την επαύριο της απελευθέρωσης ο πληθωρισμός είχε φτάσει σε ιλιγγιώδη ύψη και η χώρα αντιμετώπιζε το φάσμα της πείνας. Ο εμφύλιος που ακολούθησε είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός κοινωνικού και πολιτικού σκηνικού σημαντικά διαφορετικού από το προπολεμικό.

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, με τις παραγωγικές δυνάμεις της χώρας κατεστραμμένες, η αστική τάξη, που είχε δημιουργηθεί στη χώρα κατά την

⁸⁸⁴ Νίκος Σβορώνος, *Επισκόπηση της Νεολληνικής Ιστορίας*, Θεμέλιο, Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1990, σ. 145,

⁸⁸⁵ Στο ίδιο, σ. 145.

⁸⁸⁶ Ζαν Μευνώ, *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα*, Σπουδές πολιτικής επιστήμης, 1966, σ. 39.

διάρκεια του μεσοπολέμου, δεν μπόρεσε να αναλάβει τον προηγούμενο κοινωνικό και οικονομικό ρόλο της.⁸⁸⁷ Η σύνθεση των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων άλλαξε σημαντικά και μια νέα γενιά κερδοσκόπων και μαυραγοριτών που αναδύθηκε από την κατοχή με μεγάλες περιουσίες πρόβαλε στο προσκήνιο.

Η ανασυγκρότηση της χώρας στηρίχθηκε κυρίως στα κεφάλαια της αμερικάνικης βοήθειας. Τεράστια ποσά χρημάτων και αγαθών διοχετεύτηκαν στην ελληνική οικονομία μέσω του σχεδίου Μάρσαλ και άλλων μορφών αμερικανικής βοήθειας. Τη βοήθεια συνόδευσε η αποστολή συμβούλων που ουσιαστικά επόπτευαν τη χρησιμοποίηση της. Μέσω της οικονομικής αποστολής οι Αμερικάνοι είχαν τον έλεγχο της ελληνικής οικονομίας και για τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια τουλάχιστον,⁸⁸⁸ ο αρχηγός της οικονομικής αποστολής, AMAG (American Mission for Aid to Greece), ο αρχηγός της αμερικανικής στρατιωτικής αποστολής και ο Αμερικανός πρέσβης λειτουργούσαν ως μια de facto παράλληλη κυβέρνηση της Ελλάδας. Θα χρειαστεί να φτάσουμε στα 1952, όπου με την εκλογή της κυβέρνησης του Συναγερμού υπό τον Α. Παπάγο, σταθεροποιείται το ελληνικό πολιτικό σύστημα για να λάβει η αμερικανική επιρροή έναν περισσότερο έμμεσο χαρακτήρα.⁸⁸⁹

Για την Ελλάδα, ανασυγκρότηση δεν σήμαινε τη συνέχιση της βιομηχανικής ανάπτυξης, μια και ο πόλεμος είχε καταστρέψει ολοκληρωτικά την υποτυπώδη βιομηχανική υποδομή που είχε δημιουργηθεί στο μεσοπόλεμο, αλλά την έναρξη της διαδικασίας εκβιομηχάνισης της χώρας. Η εκβιομηχάνιση θα αποτελέσει επιτακτικό αίτημα των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων, όμως το άμεσο οικονομικό συμφέρον της ανερχόμενης ελληνικής αστικής τάξης βρισκόνταν στο μετακομιστικό εμπόριο όχι στη βιομηχανία. Τα κεφάλαια που εισέρρεαν στη χώρα επενδύονταν στις διεθνείς μεταφορές και όχι στο εσωτερικό.⁸⁹⁰ Η άναρχη ελληνική αγορά και η ασταθής πολιτική κατάσταση αποθάρρυναν μακροχρόνιες επενδύσεις. Οι τρέχουσες μορφές κέρδους έρεπαν προς τις βραχυπρόθεσμες πιστώσεις με αποτέλεσμα την αύξηση και την ένταση της κερδοσκοπίας και την απουσία μεγάλων παραγωγικών επενδύσεων. «Ο κυρίαρχος φιλελευθερισμός της προπολεμικής άρχουσας τάξης μεταβάλλονταν σταδιακά σε μια βραχυπρόθεσμη και πολύ ευέλικτη μεταπρατική προσαρμοστικότητα...».⁸⁹¹ Ένα μεγάλο τμήμα της αστικής τάξης αλλά και ένας σεβαστός αριθμός μικροαστών που πλούτισαν στην κατοχή, αύξησαν ακόμη περισσότερο τις περιουσίες τους εκμεταλλευόμενοι τα χρήματα του σχεδίου Μάρσαλ. Δημιουργήθηκαν, έτσι νέα μεσαία στρώματα τα οποία στήριζαν την αστική κυριαρχία.⁸⁹²

Η Αμερικανική οικονομική βοήθεια και ο ασφυκτικός έλεγχος που αυτή συνεπάγονταν, σχετίζονταν με την συγκεκριμένο ρόλο που επιφυλάχθηκε στην Ελλάδα στο μεταπολεμικό κόσμο. Η Ελλάδα, την περίοδο αυτή κατέστη ένα από τα φλεγόμενα επίκεντρα του παγκόσμιου ανταγωνισμού ανάμεσα σε δύο μπλόκ. Ανάμεσα στη Σοβιετική Ένωση, ως κατευθυντήρια δύναμη του σοσιαλιστικού κόσμου και τις καπιταλιστικές δυνάμεις της Δύσης, που κατευθύνονταν σε μια πρώτη περίοδο από τη Μ. Βρετανία και αργότερα από τις Ηνωμένες Πολιτείες.

⁸⁸⁷Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986, σ. 19.

⁸⁸⁸ Γιώργος Σταθάκης, *Το δόγμα Τρούμαν*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2004, σ.145.

⁸⁸⁹ Δημήτρης Χαραλάμπης, *Στρατός και Πολιτική Εξουσία. Η Δομή της Εξουσίας στη Μετεμφυλιακή Ελλάδα*, Αθήνα, Εκδ. Εξάντας, 1985, σ.65.

⁸⁹⁰ Στο ίδιο, σ. 64.

⁸⁹¹ Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία*, ό.π., σ. 21.

⁸⁹² Χαραλάμπης, *Στρατός και Πολιτική Εξουσία*, ό.π., σ. 65.

Στο πλαίσιο του αμυντικού σχεδιασμού εργασίας του ΝΑΤΟ, η Ελλάδα αποτελούσε πολύτιμο κρίκο της άμυνας της της δύσης απέναντι σε πιθανή επίθεση από τις ανατολικές χώρες.⁸⁹³ Η οικονομική βοήθεια που της δόθηκε σχετιζόταν με τη διακηρυγμένη πρόθεση των ΗΠΑ, (δόγμα Τρούμαν 12 Μαρτίου 1947) να υποστηρίξει τις προσπάθειες του «ελεύθερου κόσμου» που πάλευε να αμυνθεί ενάντια στην υπονόμευσή του από ένοπλες μειονότητες.

Η περίοδος του εμφύλιου πολέμου που ακολούθησε χαρακτηρίστηκε από την ένταση και την αγριότητα των εχθροπραξιών. Όταν τον Οκτώβριο του 1949 το ΚΚΕ ανακοίνωσε το προσωρινό τέλος των εχθροπραξιών το στρατιωτικό μέρος του εμφύλιου πολέμου είχε ουσιαστικά λήξει. Ωστόσο οι επιπτώσεις του θα ταλανίσουν τη χώρα για δεκαετίες ακόμα. Όπως σε κάθε εμφύλια σύρραξη η ιδεολογική και πολιτική πόλωση επηρέασε κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής. Το γενικό και κύριο χαρακτηριστικό των μεταπολεμικών ετών (1945-1967) ήταν η μεγάλη ένταση στις κοινωνικές σχέσεις και η βιαιότητα των κοινωνικών συγκρούσεων.⁸⁹⁴

Αντίθετα όμως από ότι έγινε σε άλλες χώρες που γνώρισαν ανάλογες συρράξεις, στον 20^ο τουλάχιστον αιώνα, στην περίπτωση της Ελλάδας το αυταρχικό και καταπιεστικό σύστημα εξουσίας των μεταπολεμικών χρόνων αναπτύχθηκε και λειτούργησε στο πλαίσιο ενός επίσημα δημοκρατικού καθεστώτος. Το ιδιαίτερο, το πρωτότυπο στοιχείο που χαρακτήρισε ολόκληρο το μεταπολεμικό οικοδόμημα είναι η διατήρηση, μέχρι και το 1967, του κοινοβουλευτικού δημοκρατικού συστήματος.⁸⁹⁵

Σε θεσμικό επίπεδο, πέρα από τα νομοθετικά μέτρα εναντίον της Αριστεράς, τα οποία επεδίωκαν σαφώς και απροσχημάτιστα να την αποκλείσουν από την πολιτική ζωή της χώρας, κυρίως όσα υιοθέτησαν οι κυβερνήσεις τους τελευταίους είκοσι μήνες του εμφύλιου πολέμου, ιδιαίτερη θέση κατέχουν τα «έκτακτα μέτρα». Τα έκτακτα μέτρα επιχειρούσαν να νομιμοποιήσουν εκ των υστέρων διώξεις κατά της Αριστεράς οι οποίες γίνονταν έξω και πέρα από το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο της χώρας.⁸⁹⁶ Παρ' ότι εφαρμόστηκαν την περίοδο του εμφύλιου πολέμου επιβίωσαν είκοσι πέντε χρόνια περίπου χρόνια μετά από αυτόν και ενσωματώθηκαν στο συνταγματικό καθεστώς της χώρας ανοίγοντας τον δρόμο για τον συνταγματικό δυισμό που χαρακτήρισε το πολιτικό καθεστώς της «βασιλευομένης δημοκρατίας». Ένα φιλελεύθερο σύνταγμα, αυτό του 1952, ρύθμιζε τις σχέσεις κράτους και εθνοκοφρόνων πολιτών και ένα «παρασύνταγμα», συγκροτημένο από «έκτακτα μέτρα» λειτουργούσε για τους μη εθνικόφρονες. «Τόσο το σύνταγμα όσο και το "παρασύνταγμα" εφαρμόζονταν ταυτόχρονα, κι έτσι, στο θεσμικό επίπεδο, ο εμφύλιος πόλεμος επέζησε για δυόμισι δεκαετίες από τότε που στρατιωτικά έληξε...»⁸⁹⁷

⁸⁹³ Μελέτης Μελετόπουλος, *Ιδεολογία του δεξιού κράτους 1949-1967*, εκδ. Παπαζήση Αθήνα 1993, σ. 63.

⁸⁹⁴ Βασίλης Κρεμμυδάς, «Η Ελλάδα του 1945-1967: «Το ιστορικό πλαίσιο»: *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1994, σ.15.

⁸⁹⁵ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία*, ό.π., σ. 17-18.

⁸⁹⁶ Νίκος Αλιβιζάτος, «Καθεστώς "έκτακτης ανάγκης" και πολιτικές ελευθερίες, 1946-1949»: *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση*. Αθήνα, Θεμέλιο, 1984, σ. 386-387.

⁸⁹⁷ Στο ίδιο, σ. 393.

Η Εκπαίδευση

Η παιδαγωγική σκέψη δε νοείται άσχετα από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται και καλείται να υπηρετήσει. Οι εκάστοτε παιδαγωγικές θεωρίες και τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά σχήματα είναι κατανοητά σε σχέση με τη δομή, τα προβλήματα τις επιδιώξεις και την ιδεολογία μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος και ο εμφύλιος πόλεμος που ακολούθησε, δημιούργησαν στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1950 ιδιαίζουσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, όπως αποτυπώθηκαν και στο οξύ εκπαιδευτικό πρόβλημα της χώρας μετά τη λήξη του εμφυλίου, το φθινόπωρο του 1949.

Στα χρόνια του πολέμου, της κατοχής και του εμφυλίου το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έπαυε να λειτουργεί ομαλά και σε πολλές περιοχές η λειτουργία του διεκόπη εντελώς. Στα μέσα της δεκαετίας του 1940 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν εγκατασταθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα, άλλοι είχαν καταφύγει στο Βουνό μαζί με τους αντάρτες ενώ άλλοι συλλαμβάνονταν στις πόλεις για αντιστασιακή δράση.⁸⁹⁸ Η εκπαίδευση χειμαζόταν στη χώρα.

Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος επανήλθε στο σχήμα που είχε πριν από τη δικτατορία Μεταξά, με εξάχρονο δημοτικό και εξάχρονο Γυμνάσιο. Η ανοικοδόμηση της χώρας καθυστερούσε και υπό το βάρος του εμφυλίου σε σημαντικούς τομείς όπως ήταν η διατροφή και η εκπαίδευση παρατηρείται οπισθοδρόμηση σε σχέση με την περίοδο του μεσοπολέμου. Έτσι, το 1951 η κατάσταση στην εκπαίδευση «...είχε χειροτερέψει σε σύγκριση με τις συνθήκες της περιόδου 1934-1938, που δεν ήταν βέβαια λαμπρές».⁸⁹⁹

Η ανάγκη μεταρρύθμισης και αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης υπήρξε πανθομολογούμενη. Αμέσως μετά την απελευθέρωση ετέθη το θέμα της δομής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και αναζωπυρώθηκαν οι προπολεμικές διαμάχες. Στις 4 Οκτωβρίου 1944, ο Ευάγγελος Παπανούτσος, ο οποίος ασπαζόταν τις παιδαγωγικές αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, ανέλαβε τη θέση του Γενικού Διευθυντή στο Υπουργείο Παιδείας, στην κυβέρνηση «Εθνικής Ενώσεως» του Γ. Παπανδρέου, και παρέμεινε σε αυτή μέχρι τις εκλογές της 31^{ης} Μαρτίου 1946, παρ' όλο που στο δεκαοκτάμηνο αυτό άλλαξαν τέσσερις κυβερνήσεις και έξι υπουργοί Παιδείας.⁹⁰⁰ Ωστόσο ο Παπανούτσος και οι συνεργάτες του δεν κατάφεραν να εισάγουν την δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση, ενώ το όλο και πιο πολωμένο πολιτικό κλίμα οδηγούσε σε γενικευμένες διώξεις εκπαιδευτικών, δασκάλων κατά κύριο λόγο, με βάση το Θ΄ ψήφισμα του 1946, «περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών» από όσους δρούσαν «αντεθνικά», από όσους δηλαδή θεωρήθηκαν κομμουνιστές ή «συμπαθούντες τον κομμουνισμό». Δριμεία κριτική εναντίον του ΕΑΜ και της Αριστεράς, ασκούσαν και οι φιλελεύθεροι αστοί δημοτικιστές, όπως ο Δελμούζος και ο Τριανταφυλλίδης, κατηγορώντας την ότι επιθυμεί να υποτάξει το σχολείο στις κομματικές επιταγές και διακήρυσσαν την αναγκαιότητα η εκπαίδευση να υπηρετεί το έθνος. Την ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για την σωτηρία του έθνους επικαλούνταν από την έδρα του Πανεπιστημίου Αθηνών ο Εξαρχόπουλος και ο Καλλιάφας, ωστόσο ενώ ο Εξαρχόπουλος υποστήριξε απόψεις που συχνά θεωρήθηκαν νεωτερικές όπως

⁸⁹⁸ Αλέξης Δημαράς, «Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος, (1940-1949), *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 2000, τ.ΙΣΤ΄, σ. 548.

⁸⁹⁹ Μεϊνώ Ζαν,ό.π., σ. 39.

⁹⁰⁰ Νούτσος Χαράλαμπος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003, σ.32-33., 82-83.

δημιουργία σχολικού δικτύου «πρακτικής κατεύθυνσης» και αύξηση των δαπανών για την παιδεία στο 15% του προϋπολογισμού,⁹⁰¹ ο Καλλιάρης επέμενε στην ανάγκη να περιοριστεί η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα.⁹⁰² Και οι δύο πάντως αντιτάχθηκαν στην πρόταση να αυξηθούν τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης στο δημοτικό σχολείο από τέσσερα σε έξι, εμμένοντας στη δομή που είχε το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη μεταξική περίοδο.

Με την έναρξη του εμφυλίου πολέμου το 1946, εκδόθηκε η «Διακήρυξις της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων», που την υπέγραψαν περισσότεροι από 200 άνθρωποι του επιστημονικού, πνευματικού και καλλιτεχνικού κόσμου, όπου τονιζόταν η ανάγκη διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς στη βάση των χριστιανικών αξιών.⁹⁰³ Έξι χρόνια αργότερα, το 1952, το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής άλλαξε και η αναγκαιότητα της ελληνοχριστιανικής διαπαιδαγώγησης της νεολαίας τέθηκε για πρώτη φορά σε συνταγματικό επίπεδο. Το νέο Σύνταγμα που ψηφίστηκε όριζε ότι, η εκπαίδευση έπρεπε να στηρίζεται «επί [...] των ιδεολογικών κατευθύνσεων του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού». Σε ότι αφορά τη γλώσσα του εκπαιδευτικού θεσμού επαναλάμβανε τις δεσμεύσεις του συντάγματος του 1911, με πλήρη επαναφορά της καθαρεύουσας σε όλες του τις βαθμίδες. Το νέο σύνταγμα καθιέρωνε επίσης την αυτοδιοίκηση, υπό την εποπτεία του κράτους, των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το σύνταγμα του 1952 ενδυνάμωσε την συντηρητική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής.⁹⁰⁴ Στην περίοδο αυτή εμφανίζονται, και οι τάσεις εκείνες που θα επηρεάσουν την ανώτατη εκπαίδευση στις δεκαετίες που έρχονται. Εμφανίζονται σημαντικές ιδιωτικές συλλογικές πρωτοβουλίες, που προβάλλουν ως κοινωνική και εθνική ανάγκη μια «ανοιχτή παιδεία», μια μάθηση που θα περιλαμβάνει ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και δεν «θα περικλείεται στα τείχη των πανεπιστημίων»⁹⁰⁵ και διατυπώνεται το αίτημα της κατάργησης των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.⁹⁰⁶ Στο πλαίσιο των προσπαθειών για μεγαλύτερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και την στενότερη σύνδεση με τη Δύση, ιδρύθηκε το 1951 το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ) με σκοπό την οικονομική ενίσχυση σπουδαστών και πτυχιούχων Μέσων, Ανώτερων και Ανώτατων Σχολών για συνέχιση των σπουδών τους στην Ελλάδα ή το εξωτερικό.⁹⁰⁷ Η κοινωνική απαίτηση για διεύρυνση της πρόσβασης στα πανεπιστήμια, εντάθηκε κατά τη διάρκεια της δεύτερης μεταπολεμικής περιόδου (1950-1960), συνδεδεμένη με το ανερχόμενο φοιτητικό κίνημα. Τον Νοέμβριο του 1957 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το πρώτο μεταπολεμικό, Πανσπουδαστικό Συνέδριο. Μέσα σε ένα εντεινόμενο κλίμα δυσαρέσκειας για τα εκπαιδευτικά πράγματα η κυβέρνηση

⁹⁰¹ Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδευσεως*, ό.π., σ. 17.

⁹⁰² Σπυρ. Καλλιάρης, *Η Αναδιοργάνωσις της εκπαιδευσεως*, τύποις Ανδρ., Ι. Βάρτσου, Αθήνα, 1945, σ. 44, 58, 89.

⁹⁰³ Αλέξης Δημαράς, «Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος», (1940-1949), ό.π., σ. 549.

⁹⁰⁴ Αλέξης Δημαράς, Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, *Από το κοντόλι στον υπολογιστή*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008, σ. 147

⁹⁰⁵ Με πρωτοβουλία του Ευ. Παπανούτσου ιδρύεται στην Αθήνα ο Μορφωτικός σύλλογος «Αθήναιοι» και με εμπνευστή το Λίνο Πολίτη στη Θεσσαλονίκη «Η Μακεδονική Καλλιτεχνική Εταιρεία Τέχνης».

⁹⁰⁶ Στο νομοσχέδιο, που δεν ψηφίστηκε το οποίο συντάχθηκε το Σεπτέμβριο του 1949, επί υπουργίας Κωνσταντίνου Τσάτσου, από κυβέρνηση συνασπισμού με πρωθυπουργό τον Αλέξανδρο Διομήδη. Αλέξης Δημαράς, «Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος», (1940-1949), ό.π., σ. 549.

⁹⁰⁷ Κώστας Παπάνας, *Χρονικό*, ό.π., σ. 322.

Καραμανλή σύστησε στις 14/6/1957, μια «Επιτροπή Ειδικών», για να μελετήσει το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Πρόεδρος της επιτροπής ορίστηκε ο υπουργός Παιδείας Α. Γεροκωστόπουλος και σ' αυτή μετείχαν, μεταξύ άλλων, οι Ε. Παπανούτσος, ο οποίος θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο καθώς και ο Ι. Θεοδορακόπουλος καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής. Ήταν φανερό η προσπάθεια η Επιτροπή να είναι υπερκομματική και σε σημαντικό βαθμό προοδευτική. Τον Ιανουάριο του 1958 η επιτροπή εξέδωσε το πόρισμα της. Οι προτάσεις της δεν ήταν ριζοσπαστικές, είχαν όμως πληρότητα και θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε πρακτικές λύσεις ιδιαίτερα σε ότι αφορούσε την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.⁹⁰⁸ Ωστόσο η αντίδραση που συνάντησαν ήταν μεγάλη.⁹⁰⁹

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών μεταπολεμικά.

Όσον αφορά το Πανεπιστήμιο, το ανώτατο ίδρυμα πλήττεται πολλαπλά αυτή την περίοδο. Αμέσως μετά τη λήξη της γερμανικής κατοχής ξεκινά μία περίοδος εκκαθαρίσεων που αφορούν το προσωπικό της ανώτατης εκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής είχε γίνει προσπάθεια να αποκατασταθεί η τρωθείσα από τη δικτατορία Μεταξά αυτοτέλεια του Πανεπιστημίου.⁹¹⁰

Καταργήθηκε σχεδόν ολοσχερώς το καθεστώς του Α.Ν. 1430/1938 και επανήρθε⁹¹¹ το καθεστώς του Οργανισμού του 1932 ενώ παράλληλα επιχειρήθηκε να αποβληθούν από το Πανεπιστήμιο Αθηνών όσοι διορίστηκαν από την μεταξική κυβέρνηση, χωρίς τη σύμφωνη γνώμη των σχολών. «Οι ανωμάλως διορισθέντες.»⁹¹² Ωστόσο καθ' όλη τη διάρκεια της κατοχής φαίνεται πως έγιναν διορισμοί με παρέμβαση εξωπανεπιστημιακών παραγόντων.⁹¹³

Στα πρώτα χρόνια της μεταπολεμικής περιόδου γίνεται μια προσπάθεια αποκατάστασης της νομιμότητας στο Πανεπιστήμιο, που είχε διασαλευτεί τόσο από τις παρεμβάσεις των μεταξικών όσο και των κατοχικών κυβερνήσεων, με κατάργηση των εδρών που ιδρύθηκαν χωρίς τη σύμφωνη γνώμη των σχολών και αυτοδίκαιη απόλυση των καθηγητών τους για τη χρονική περίοδο από την εφαρμογή του Οργανισμού του 1932(Ν 5343/1932) έως και την 12^η Οκτωβρίου 1944.⁹¹⁴

⁹⁰⁸ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση τ. Β΄*, ό.π., σ. νζ, νη.

⁹⁰⁹ Αλέξης Δημαράς, Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, ό.π., σ.147.

⁹¹⁰ Χαρίκλεια Μπαλή, *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά το διάστημα 1938-1945. Η περίπτωση της Νομικής Σχολής*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, 2013, σ.126.

⁹¹¹ Ν.Δ. 917/42, «Περί τροποποιήσεως της Πανεπιστημιακής νομοθεσίας», ΦΕΚ 3, 10.1.1942.

⁹¹² «...οι οποτεδήποτε μέχρι σήμερα (μέχρι το 1941 δηλ.) διορισθέντες, άνευ συμφώνου γνώμης των οικείων Σχολών ως και οι μη τυχόντες κατά την σχετικήν ψηφοφορίαν της απολύτου πλειοψηφίας του συνόλου των καθηγητών της Σχολής.» Ακόμα και οι «τυχόντες της πλειοψηφίας[...]ων η εκλογή εγένετο κατά την κρίσιν της [...] επιτροπής κατόπιν πίεσεως ασκηθείσης επί των μελών της εκλεξάσης Σχολής.» Ν.Δ. 575/1941- ΦΕΚ 339, όπως υπάρχει στο Παπάπανος Κώστας, *Χρονικό*, ό.π., σ. 265.

⁹¹³ Στο ίδιο, σ.265, καθώς και Χαρίκλεια Μπαλή, *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών*, ό.π., σ.172.

⁹¹⁴ «Κατάργηση, διατήρηση, υποβιβασμός ή και μετατροπή όλων των εδρών, που από την εφαρμογή του νόμου 5343/1932 μέχρι και της 27 Απριλίου 1941, ιδρύθηκαν ή τροποποιήθηκαν χωρίς σύμφωνη γνώμη της οικείας σχολής, καθώς κι' όλων των εδρών που ιδρύθηκαν κατά την κατοχή (21 Απριλίου 1941 μέχρι 12 Οκτωβρίου 1944) χωρίς τη γνώμη της οικείας σχολής κι απόλυση «αυτοδικαίως και άνευ άλλης διατυπώσεως από της δημοσιεύσεως της παρούσης συντακτικής πράξεως» (60/1945), των καθηγητών των εδρών που καταργούνται καθώς κι' όλων εκείνων των καθηγητών, που διορίστηκαν «οποσδήποτε[...] κατά την διάρκειαν της εχθρικής κατοχής «σε έδρες, που ιδρύθηκαν για πρώτη φορά με νόμο ή διάταγμα, χωρίς γνώμη του οικείου ιδρύματος, όπως και όλων εκείνων που διορίστηκαν σε έδρες που υπήρχαν αλλά δίχως κανονική εκλογή από τη σχολή.» Στο ίδιο, σ. 312.

Ο εμφύλιος, όμως, που θα ξεσπάσει λίγο μετά την απελευθέρωση, ρίχνει τη σκιά του στο ανώτατο ίδρυμα, προσανατολίζοντας τις διώξεις σε όσους κατηγορήθηκαν για συμμετοχή στο ΕΑΜ κι έτσι με το ψήφισμα Θ/1946 απολύονται από το Πανεπιστήμιο ύστερα από «ητιολογημένη» έκθεση του αρμόδιου Υπουργού και απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου όσοι είχαν «... οιαδήποτε συμμετοχή ή συνέργεια εις την εκδήλωσιν της από 3ης Δεκεμβρίου 1944 μέχρι 12^{ης} Φεβρουαρίου 1945 στάσεως και οιαδήποτε, έκτοτε και εφεξής, μέχρι της λήξεως της ισχύος του παρόντος, δράσις ή και συμμετοχή εις τοιαύτην...» ενώ με το ίδιο ψήφισμα ακυρώνονται απολύσεις που έγιναν από την έναρξη της κατοχής μέχρι και 31 Μαρτίου 1946 «εφ' όσον δεν ήθελον κριθῆ επαρκώς ητιολογημένοι».⁹¹⁵

Το Υπουργείο Παιδείας με έγγραφό του θα ζητήσει από τις Σχολές να αποστείλουν στοιχεία για όσους διδάσκοντες emπίπτουν στις διατάξεις του ψηφίσματος, όμως η Φιλοσοφική Σχολή θα αποφύγει να απαντήσει και ακολουθώντας παρελκυστική τακτική θα παραπέμψει το θέμα στην Σύγκλητο.⁹¹⁶ Τελικά θα απολυθούν 14 διδάσκοντες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών⁹¹⁷ και ανάμεσα τους η στενή συνεργάτιδα του Ν. Εξαρχόπουλου, υφηγήτρια της Παιδαγωγικής Σοφία Γεδεών.

Η οικονομική κρίση που μαστίζει την ελληνική κοινωνία κατά τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια πλήττει όπως είναι αναμενόμενο και το Πανεπιστήμιο. Τα χρεόγραφα του έχουν εκμηδενιστεί και η απόδοση της κτηματικής του περιουσίας είναι ελάχιστη. Προσδοκά την οικονομική βοήθεια του κράτους το οποίο ωστόσο αδυνατεί να ανταποκριθεί και τα πανεπιστημιακά έτη 1945-1946 και 1946-1947 έπαψε να καταβάλλει ακόμα και τους μισθούς του προσωπικού.⁹¹⁸

Επιπροσθέτως κατά την περίοδο της Κατοχής επιτράπη η απεριόριστη και άνευ εισιτηρίων εξετάσεων εισαγωγή αποφοίτων της Μέσης Εκπαίδευσης, στο Πανεπιστήμιο με αποτέλεσμα ο αριθμός των φοιτητών να έχει αυξηθεί δραματικά σε βαθμό πολλαπλασίου της δυναμικότητας του.⁹¹⁹ Το Πανεπιστήμιο θα υποβάλλει στην κυβέρνηση νομοσχέδιο «όπως γίνει αραίωσις και τακτοποίησις». Η πρότασή του ωστόσο δεν θα γίνει δεκτή και η κυβέρνηση θα δημοσιεύσει το Ν.Δ. 132/1946⁹²⁰ το οποίο η Φιλοσοφική σχολή θεωρεί ότι ευνοεί τους φοιτητές λαμβάνοντας προστατευτικά μέτρα υπέρ τους και θα ζητήσει την τροποποίηση του επί το αυστηρότερο.⁹²¹ Η άποψη που κυριαρχεί εντός του ανώτατου ιδρύματος είναι ότι

⁹¹⁵ Ψήφισμα Θ/1946 όπως υπάρχει στο *ίδιο*, σ. 312.

⁹¹⁶ Ο Κοσμήτορας πληροφορεί τη Σχολή για «Το υπ' αριθμόν 2491/27/9/1946 εμπιστευτικόν έγγραφον της Πρυτανείας δι' ου ανακοινούται το υπ' αριθμόν 2335 έγγραφον του Υπουργείου Παιδείας όπως αποστέλωσι το ταχύτερον στοιχεία χρήσιμα δια την κρίσιν των emπιπτόντων εις το ψηφισμα περί εκκαθαρίσεως των δημοσίων υπηρεσιών.» ωστόσο « Η Σχολή φρονούσα ότι δεν έχει αρμοδιότητα αποφασίζει όπως επανέλθει το ζήτημα εις την Πανεπιστημιακή Σύγκλητον ίνα αυτή αποφασίση σχετικώς.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 22^{ος}, συνεδρία 21^{ης} Οκτωβρίου 1946.

⁹¹⁷ Νούτσος Χαράλαμπος, «Το σχολείο της “εθνοκροσύνης” (1945-1952)», *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ.Δ', μέρος 2^ο. Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2009, σ. 113.

⁹¹⁸ *Έκθεσις των επί της πρυτανείας Δημητρίου Σ. Μπαλάνου κατά το πανεπιστημ. έτος 1945-6 πεπραγμένων.* (Σημ. το κείμενο δεν έχει σελίδες.)

⁹¹⁹ Στο *ίδιο*.

⁹²⁰ Ν.Δ 132/1946, «Περί εξετάσεων των φοιτητών των Πανεπιστημίων της Αν. Σχολής Οικ.και Εμπ. Επιστημών και της Παντείου Ανωτάτης Σχολής Πολιτικών Επιστημών», ΦΕΚ 301,30.9.1946.

⁹²¹ Ο Ι. Θεοδωρακόπουλος θα υποστηρίξει ότι η πτώση του επιπέδου στη Φιλοσοφική Σχολή εξαιτίας των ευνοϊκών κυβερνητικών μέτρων είναι τέτοια ώστε σε λίγα χρόνια οι απόφοιτοι της Μέσης Εκπαίδευσης δεν θα γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Ο Ν. Εξαρχόπουλος υπερασπιζόμενος το Ν.Δ. θα υπενθυμίσει ότι όλα τα κράτη της Ευρώπης πήραν προστατευτικά μέτρα για όσους φοιτητές στρατεύτηκαν ή διώχθηκαν από τον κατακτητή ή δεν μπόρεσαν να σπουδάσουν διότι δεν λειτουργούσαν κανονικά τα ιδρύματα. Ο νόμος άλλωστε λέει ο Εξαρχόπουλος είναι αυστηρός.

αδυνατεί να ανταποκριθεί στην πληθώρα των φοιτητών οι οποίοι κινδυνεύουν να καταλήξουν στην αγορά εργασίας απαίδευτοι και οι πρυτάνεις του επικαλούνται εθνικούς λόγους για να τονίσουν την ανάγκη περιορισμού του αριθμού των φοιτητών του.⁹²²

Ενδεικτική της κατάστασης που επικρατούσε στην εκπαίδευση την εποχή αυτή είναι η περιπέτεια του Πειραματικού σχολείου και της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η συνεχιζόμενη επίταξη πανεπιστημιακών χώρων, σε συνδυασμό με την έλλειψη του αναγκαίου προσωπικού, των απαραίτητων οργάνων, σκευών και υλικών καθιστούσαν την λειτουργία των εργαστηρίων του εξαιρετικά προβληματική.

Το κτίριο της οδού Σκουφά, που στέγαζε το εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής και το Πειραματικό Σχολείο το είχαν επιτάξει, αρχικά σώματα του ελληνικού στρατού, κατόπιν Γερμανοί και τέλος οι αγγλικές υπηρεσίες. Τόσο το σχολείο όσο και το εργαστήριο λειτουργούσαν υποτυπωδώς σε χώρους ακατάλληλους, ενώ το εργαστήριο στερούνταν παντελώς βοηθητικού επιστημονικού προσωπικού.⁹²³ Όταν το 1947, τα κτίρια παρελήφθη εκ νέου από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, η κατάσταση του Διδακτηρίου ήταν οικτρή. Αποκαταστάθηκε, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει εκ νέου χάρη στην οικονομική προσφορά του συλλόγου γονέων αφού το Υπουργείο Παιδείας αδυνατούσε να ενισχύσει οικονομικά το σχολείο.

Τέλος η μετεκπαίδευση των δασκάλων που πραγματοποιούνταν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, είχε διακοπεί για το διάστημα της κατοχής, λειτούργησε στοιχειωδώς το 1946, ενώ για την επόμενη χρονιά, το 1947, δεν ήταν πλέον σίγουρη η συνέχιση του θεσμού.

Σε αυτή την συγκυρία ο Ν. Εξαρχόπουλος επέστρεψε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών,⁹²⁴ δηλώνοντας ότι επιστρέφει διότι οι θεσμοί που ίδρυσε και διηύθυνε, δηλ. το εργαστήριο της Παιδαγωγικής, η μετεκπαίδευση των δασκάλων και το πειραματικό Σχολείο «διέτρεξαν τον μέγιστον κίνδυνον κατά το βραχύ χρόνο της απομακρύνσεως μου», αναφερόμενος όχι μόνο στις αντικειμενικές συνθήκες αλλά και στον προσωρινό αντικαταστάτη του Γ. Σακελλαρίου.

Παρ' όλα αυτά οι υπόλοιποι καθηγητές είναι αντίθετοι προς το νόμο, συνδέοντας την μείωση του αριθμού των φοιτητών και την αύξηση της δυσκολίας πρόσβασης στα Ανώτατα Ιδρύματα με την άνοδο του επιστημονικού επιπέδου της Σχολής. ΠΣΦΣΠΑ, τόμος 22^{ος}, συνεδρία 14^η Οκτωβρίου 1946.

⁹²² «... τα κύματα των μυριάδων ημιμαθών ή αμαθών αποφοίτων του Πανεπιστημίου και των λοιπών ανωτάτων ιδρυμάτων, θα πλημμυρίσουν την κοινωνίαν και θα γίνουν παράσιτα, προσπαθόντα να ζήσουν εις βάρος του Δημοσίου και των εργαζομένων τάξεων. Εις 20.000 περίπου υπολογίζονται οι μέλλοντες να ορμήσουν κατά της κοινωνίας πτυχιούχοι μόνον εκ του Παν(μ)ιου, εντός τριετίας, δυνάμει του νόμου 132.[...] Δέον να τονισθή ότι ο εσωτερικός ούτος κίνδυνος απειλών να ανατρέψη αυτά τα βάθρα της Πολιτείας και της Κοινωνίας, είναι πολύ φοβερώτερος παντός άλλου κινδύνου εξωτερικού. [...] Το Παν(μ)ιον αναγκάζεται να δηλώση, ότι ευρίσκεται εν αδυναμία να μορφώσει καλώς όλους τους ήδη εγγεγραμένους φοιτητάς, πάν δέ μέτρον συντελούν εις επαύξησιν του πληθωρισμού, διά της εισαγωγής και άλλων τοιούτων, και εις επιδείνωσιν της καταστάσεως, πρέπει να θεωρήται αντικοινωνικόν και αντεθνικόν.(sic η υπογράμμιση)» *Λόγος του πρυτάνεως του πανεπιστημιακού έτους 1946-47 Σπυρίδωνος Αν. Δοντά*, σ. 26.

⁹²³ ΠΣΦΣΠΑ, τόμος 22^{ος}, συνεδρία 14^η Οκτωβρίου 1946.

⁹²⁴ Είχε αποσυρθεί το 1945-46 μετά τριάντα τρία έτη υπηρεσίας, λόγω ορίου ηλικίας και επανήλθε τον Οκτώβριο του 1946, όταν άλλαξε ο νόμος και από 65^ο έτος όρισε το 70^ο ως όριο για συνταξιοδότηση. *Εκθεσεις των επί της Πρυτανείας Δημητρίου Σ. Μπαλάνου κατά το πανεπιστημ.έτος πεπραγμένων*, σ. 9.

Στα χρόνια που θα ακολουθήσουν και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '50 θα γίνουν προσπάθειες να ομαλοποιηθεί η ζωή στο πανεπιστήμιο.⁹²⁵ Η συνταγματική αναθεώρηση του 1951, θα ικανοποιήσει το πάγιο αίτημα του πανεπιστημίου για κατοχύρωση της αυτοτέλειας του έναντι της εκτελεστικής εξουσίας, η οποία είχε πληγεί τόσο από τις μεταξικές κυβερνήσεις όσο και από τις κατοχικές περιπέτειες.⁹²⁶

Όσον αφορά τα οικονομικά του οι συνεχείς εκκλήσεις για αύξηση της επιχορήγησης⁹²⁷ από το κράτος συνοδεύονται με προσπάθειες αξιοποίησης της ακίνητης περιουσίας του προκειμένου να αυξηθούν τα έσοδά του και από τον έτος 1953 η αύξηση της κρατικής επιχορήγησης,⁹²⁸ η αποπεράτωση του Γρυπάρειου Μεγάρου⁹²⁹ και η αξιοποίηση των κληροδοτημάτων του θα επιταχύνουν τις προσπάθειες ανασυγκρότησης του Πανεπιστημίου.

Το κτιριακό πρόβλημα που αντιμετωπίζει το ανώτατο ίδρυμα είναι οξύ⁹³⁰ και επηρεάζει την διδακτική διαδικασία⁹³¹. Η υποτίμηση της δραχμής το 1953 είχε ως

⁹²⁵ Στη διάρκεια του παν. έτους 1953-54 λειτούργησε κανονικά το Φοιτητικό Αναγνωστήριο στην πανεπιστημιακή Λέσχη, το Διδασκαλείον Ξένων Γλωσσών, το Φοιτητικόν Εστιατόριον και το Φοιτητικόν Συσσίτιον, ο Οίκος του Φοιτητού *Έκθεσις Πεπραγμένων. Πρυτανεία Απόστολου Β. Δασκαλάκη*, Πανεπιστήμιον Αθήνα, 1955, σ.12-15.

⁹²⁶ «Ανέκαθεν ο αγών του Πανεπιστημίου προς εξασφάλισιν της επιστημονικής του αυτοτελείας υπήρξεν όπως κάθε αγών αυτοσυντηρήσεως επίμονος και αδιάλειπτος.[...] Η τελευταία δε αυτού σχετική ενέργεια ήτοι η υποβολή υπομνήματος τις την επί της Αναθεωρήσεως του Συντάγματος Επιτροπήν, έσχε ως αποτέλεσμα το να περιληφθή εις το Σύνταγμα διάταξις θέτουσα φραγμόν έναντι και της νομοθετικής ακόμη εξουσίας και κατοχυρούσα την αυτοδιοίκησιν και επιστημονικήν αυτοτέλειαν του Πανεπιστημίου.» «ΛΟΓΟΙ Κωνσταντίνου Ι. Μουτούση, Πρυτάνεως του Πανεπιστημίου, Τακτικού Καθηγητού της Μικροβιολογίας εν τη Ιατρική Σχολή», *Έκθεσις πεπραγμένων κατά το έτος της πρυτανείας 1951-1952*, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον, Αθήνα, 1953, σ. 71.

⁹²⁷ « Δυστυχώς η Πολιτεία θέλει να αγνοή, ότι η χορηγία του Κράτους υπέρ του πανεπιστημίου είναι υποχρέωσις απορρέουσα εκ του Συντάγματος και της κειμένης ειδικής Νομοθεσίας, η εκπλήρωσις της οποίας αποτελεί ένα των σπουδαιότερων αν μη τον σπουδαιότερον προορισμόν του Κράτους. Δυστυχώς η κρατήσασα κατά τα τελευταία έτη και ίδια μετά την απελευθέρωσιν αντίληψις δεν είναι η εκ των πραγμάτων επιβαλλομένη, διότι υπολαμβάνεται το Πανεπιστήμιον ως ιδιώτης, εις ον επετρέπη η άσκησις της Ανωτάτης Εκπαιδεύσεως, ως επιχειρήσεως εις ην δεν μετέχει το κράτος και προβάλλεσται η αξίωσις της καλύψεως των δαπανών εκ των διδάκτρων άτινα δεν δύναται να διογκωθούν μέχρι του σημείου, κατά το οποίο θα καθίστατο η Ανωτάτη Εκπαιδεύσις προνόμιον των πλουσίων...» Στο ίδιο, σ. 66.

⁹²⁸ Βλ *Έκθεσις Πεπραγμένων*, Πρυτανεία Απόστολου Β. Δασκαλάκη, Πανεπιστήμιον Αθηνών, Αθήνα, 1955, σ.42. και Παναγιώτου Μπρατσιώτου *Λογοδοσία πρυτανείας του πανεπιστημιακού έτους 1955-1956*, σ. 143.

⁹²⁹ *Έκθεσις Πεπραγμένων*, Πρυτανεία Απόστολου Β. Δασκαλάκη, ό.π., σ.21.

⁹³⁰ «Εις έτι χειροτέραν κατάστασιν ευρίσκεται η στέγη του εσωτερικού άνω κεντρικού διαδρόμου οδηγούντος εις τα γραφεία της Πρυτανείας και των οικονομικών υπηρεσιών. Εκεί λόγω καταστροφής της υελωτής στέγης το υπο των ουρανών ύδωρ εισέρχεται ακωλύτως, κατά δε τας ώρας ισχυρών βροχών μεταβάλλει εις λμνώδη έκτασιν όλην αυτήν την περιοχήν! Κάποτε, μη δυνάμενος λόγω της καταστάσεως αυτής να συγκρατήσω την αγανάκτησίν μου, ετηλεφώνησα εις τον κ. Υπουργόν των Οικονομικών ότι θα προσπαθήσω να τον παρασύρω διά πλεκτάνης εις το Πανεπιστήμιον εν ώρα θυελλώδους βροχής, τότε δε με την συνοχοήν σπουδαστών και κλητήρων θα τον κρατήσω εν τω διαδρόμω αυτώ των ρεόντων υδάτων έως ότου δεχθή την εις τον κρατικόν προϋπολογισμόν εγγραφήν όλων των υπό του Πανεπιστημίου αιτουμένων πιστώσεων. Και είμαι βέβαιος ότι, εν τοιαύτη καταστάσει διατελών και βιαζόμενος όπως πάση θυσία απαλλαγή ταύτης, δεν θα ήργει να φανή λίαν γενναϊόδωρος!» Στο ίδιο, σ. 48.

⁹³¹ «Κατά την εποχήν του καταρτισμού του προγράμματος μαθημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής διεξάγονται μεταξύ των καθηγητών ομηρικοί αγώνες προς επιτυχίαν καταλλήλων αιθουσών και ωρών διδασκαλίας διά τα μαθήματά των Πολλοί αναγκάζονται να παραβαίνουν τον νόμον ορίζοντας ώρας διδασκαλίας μέχρι και της 7^{ης} εσπερινής και να κάμνουν μαθήματα μετά την 7^{ην} εσπερινήν. Άλλοι ευρέθησαν στην ανάγκην να κάμνουν μαθήματα εκτός πανεπιστημιακών χώρων, όπερ επίσης απαγορεύει ο νόμος. Και άλλοι παρακολουθούν μετά θλίψεως και αγανακτήσεως το θέαμα

αποτέλεσμα χιλιάδες έλληνες φοιτητές του εξωτερικού να αντιμετωπίζουν οικονομικό πρόβλημα και επιδιώχθηκε η μετεγγραφή τους στο Αθήνησι, το οποίο ωστόσο δεν είχε επαρκείς αίθουσες για την διδασκαλία των ήδη υπαρχόντων φοιτητών. Εκμεταλλεζόμενο την πολιτική συγκυρία το Πανεπιστήμιο πέτυχε την ενίσχυση της οικοδομικής πολιτικής του λαμβάνοντας έκτακτη επιχορήγηση για την ανασυγκρότησή του.⁹³²

Τα περιορισμένα οικονομικά του έχουν μία ακόμα σοβαρότατη επίπτωση στο επίπεδο των παρεχόμενων σπουδών. Ο αριθμός των εδρών του καθώς και των εργαστηρίων και σπουδαστηρίων του παραμένει μικρός σε σχέση με ανάλογα ιδρύματα του εξωτερικού, περιορίζοντας τις δυνατότητες του Πανεπιστημίου να παρακολουθήσει την εξέλιξη των επιστημονικών κλάδων.⁹³³

Το 1954, η Πολιτεία περιορίζει τις θέσεις των υπαλλήλων των δημόσιων υπηρεσιών στον αριθμό που ήταν την 1^η Απριλίου 1940 και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καταργηθούν ορισμένες έδρες και να απολυθούν οι καθηγητές που τις κατείχαν καθώς και η κατηγορία των έκτακτων άμισθων καθηγητών περιορίζοντας το διδακτικό προσωπικό του πανεπιστημίου.⁹³⁴ Όσον αφορά το διοικητικό προσωπικό δεν θα μειωθεί γιατί η Πρυτανεία θα αντιδράσει δηλώνοντας ότι σε περίπτωση περιορισμού του θα τεθεί ζήτημα λειτουργίας του ιδρύματος.⁹³⁵

Σε ότι αφορά την κατάργηση εδρών, το Υπουργείο θα ζητήσει από την Σύγκλητο να υποδείξει τις έδρες που επιθυμεί να καταργηθούν και η Σύγκλητος θα απευθύνει το ερώτημα στις Σχολές. Τελικά μόνο η Φιλοσοφική θα απαντήσει στο Υπουργείο θα καταργηθεί η κενή τακτική έδρα του «Δημοσίου και του Ιδιωτικού βίου των Βυζαντινών», και δύο κενές τακτικές έδρες η τέταρτη έδρα της «Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας» καθώς και η δεύτερη της «Λατινικής Φιλολογίας» έγιναν έκτακτες αυτοτελείς.⁹³⁶

Η κατάργηση του θεσμού των άμισθων έκτακτων καθηγητών υπήρξε απαίτηση του σώματος των τακτικών καθηγητών, το οποίο ένιωθε να απειλείται το κύρος του από το θεσμό, παρά τις οικονομικές δυσκολίες που το ίδρυμα αντιμετώπιζε και την επιτακτική ανάγκη για αύξηση του διδακτικού του προσωπικού προκειμένου οι Σχολές να ανταποκριθούν στο επιστημονικό τους έργο.⁹³⁷

Ταυτόχρονα, το αίτημα για πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο ευρύτερων κοινωνικών στρωμάτων αρχίζει να γίνεται επιτακτικότερο στη δεκαετία του '50 και το ανώτατο ίδρυμα αντιδρά προτάσσοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει για να το ικανοποιήσει αλλά και το όραμα μίας ανώτατης εκπαίδευσης που απευθύνεται στην πνευματική αριστοκρατία της χώρας αποκλειστικά⁹³⁸ ενώ για την πληθώρα των μαθητών θεωρείται αναγκαία η

εκατοντάδων φοιτητών των συνωστιζομένων μέχρις συνθλίψεως ορθίων εις τους διαδρόμους ή επί των θρανίων διά να παρακολουθήσουν το μάθημάτων κατά τρόπον ήκιστα παιδαγωγικόν.» Στο ίδιο, σ. 46.

⁹³² Στο ίδιο, σ. 50

⁹³³ Στο ίδιο, σ. 39

⁹³⁴ ΒΔ «Περί εφαρμογής του ν.δ. 2500/1953», 3^{ης} Απριλίου 1954, : Παπαπάνος, *ό.π.*, 333.

⁹³⁵ Στο ίδιο, σ.84

⁹³⁶ Στο ίδιο, σ. 84-85.

⁹³⁷ Στο ίδιο, σ. 86-87.

⁹³⁸ «Πρέπει δια παντός μέσου να τεθεί φραγμός εις την κατά τα τελευταία έτη από του 1940 και εντεύθεν παρατηρουμένην προώθησιν των ανικάνων. Τούτο συντελεί εις τη συνεχή κατάπτωσιν του πνευματικού επιπέδου της χώρας και την παρεμπόδισιν της προόδου των ικανών. Τούτο είναι η αιτία των δεινών, των παρατηρουμένων εις τας σημερινάς κοινωνίας. Πρέπει να δημιουργήσωμεν την αριστοκρατίαν του πνεύματος, αλλά ουχί υπό τη έννοιαν της πλουτοκρατικής «ιντελιγκέντσιας», η οποία δεν έχει καμμίαν σχέσιν προς την αριστοκρατίαν ως τροφόν γνησίων πνευματικών όντων. Είναι φανερόν ότι ευρισκόμεθα εις εποχήν, καθ' ην πανταχόθεν παρατηρείται πίεσις υπό της μάξης. Η εξάπλωσις της Παιδείας εις όλα τα λαϊκά πνεύματα, τότε μόνον αποβαίνει τελέσφορος και γόνιμος

δημιουργία εκπαιδευτικών δικτύων που θα λειτουργούν παράλληλα με τα ήδη υπάρχοντα εξασφαλίζοντας την επαγγελματική αποκατάστασή τους.⁹³⁹

Ένα χρόνο μετά την κατάργηση ορισμένων εδρών του το Πανεπιστήμιο θα προχωρήσει σε προσλήψεις βοηθητικού διδακτικού προσωπικού κυρίως, που θα βελτιώσουν σε ένα βαθμό τους όρους λειτουργίας του⁹⁴⁰ αλλά που δεν θα επιλύσουν το σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ως προς την ερευνητική επιστημονική του λειτουργία⁹⁴¹ δημιουργώντας δυσκολίες στην προσπάθεια του να παρακολουθήσει τη ραγδαία ανάπτυξη των επιστημών το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και να πρωταγωνιστήσει στις επιστημονικές εξελίξεις.⁹⁴²

Η προσπάθεια οικοδόμησης ενός ελληνοχριστιανικού πολιτισμού

Η «Διακήρυξις της Χριστιανικής Ενώσεως επιστημόνων», που κυκλοφόρησε το 1946, αποτέλεσε εκδοτικό γεγονός. Επρόκειτο για ένα βιβλίο 207 σελίδων που πουλήθηκε σε 150.000 αντίτυπα.⁹⁴³

Η σημασία της διακήρυξης ήταν πολύ μεγαλύτερη από την εκδοτική της επιτυχία. Σηματοδότησε την επισημοποίηση και την καθιέρωση του χριστιανικού κινήματος στο δημόσιο πεδίο. Στις τελευταίες σελίδες της, 220 άνθρωποι του

και δημιουργεί πολιτισμούς εις ένα Κράτος όταν εφαρμόζεται επί γενεάς ολοκλήρους καλλιέργεια του πνεύματος και αυστηρά επιλογή μεταξύ των αντιπροσώπων αυτού. Κλασσικούς ουχί προλεταρίους: “classicos, non proletarios” ανεζήτησαν οι Ρωμαίοι, διότι άλλως δημιουργούμε τους ψευτικούς διανοούμενους, τους καλούμενους προλετάρους του πνεύματος, τον μεγαλύτερον τούτον κίνδυνον της ανθρωπότητος. Πρέπει να αποβλέπωμεν εν τω Πανεπιστημίω εις την καλλιέργειαν του άνθους της κλασσικής Παιδείας...» *ΛΟΓΟΙ*, Κωνσταντίνου Ι. Μουτούση, Πρυτάνεως του Πανεπιστημίου, «Παραίνεσις προς τους πρωτοετείς φοιτητάς επι τη ορκωμοσία αυτών», *ό.π.*, σ. 37.

⁹³⁹ «Προς θεραπείαν του κακού τούτου επιβάλλεται να ληφθούν ριζικά μέτρα. Το μόνον δε αποτελεσματικόν, νομίζω ότι θα είναι η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος της Μέσης Εκπαιδύσεως δια της επαναφοράς των Σχολαρχείων και της ιδρύσεως νέων Γυμνασίων, εξ' ων πολλά θα είναι Πρακτικά Σχολαί, παρέχουσαι πλην της κλασσικής μορφώσεως και ειδικάς τεχνικάς γνώσεις ήτοι Εμπορικά, Μηχανουργικά, Ηλεκτροτεχνικά, Γεωπονικά, Μελισσοκομικά, Σηροτροφικά, Ναυτιλιακά, Σπογγαλιευτικά και άλλαι βιοτεχνικά αναλόγως προς τας τοπικάς συνθήκας και ανάγκας. Τινά δε Γυμνάσια να παραμείνουν ως κλασσικά δια τους μέλλοντας να ακολουθήσουν επιστήμας. Δια του μέτρου τούτου θ' ανοιγούν αληθείς νέοι δρόμοι προς διαφόρους κατευθύνσεις πρακτικών και παραγωγικών εργασιών και θα επέλθη αυτομάτως φυσιολογική αποσυμφόρησις του Παν)μίου...» *Λόγος του πρυτάνεως του πανεπιστημιακού έτους 1946-47 Σπυρίδωνος Αν. Δοντά*, σ. 28.

⁹⁴⁰ Παναγιώτου Μπρατσιώτου, *Λογοδοσία πρυτανείας του πανεπιστημιακού έτους 1955-1956*», σ.136.

⁹⁴¹ «Θα μου επιτραπή όμως να αφιερώσω ολίγας λέξεις διά τα αφορώντα εις το κατώτερον διδακτικόν προσωπικόν του ιδρύματος, όχι μόνον διότι η αμοιβή αυτών είναι αυτόχρημα γελοία, αλλά διότι είναι ανεπαρκέστατον, ιδία εις τας θετικές σχολάς, προς μεγίστην ζημίαν της διδασκαλίας των φοιτητών.[...] Κατηγορούμεθα συνήθως οι καθηγηταί ότι δεν καταβάλλομεν οίαν έπρεπε προσπάθειαν διά την δημιουργίαν νέων επιστημόνων αν υπάρχη ποια τις εν προκειμένω ευθύνη, αύτη βαρύνει καθοκικώτερον την Πολιτείαν. Είναι δε ατυχώς βέβαιον ότι, εάν τα πράγματα παραμείνουν ως έχουν σήμερα, η Πανεπιστημιακή σταδιοδρομία, ειδικώτερον ωρισμένων κλάδων, θα αποτελέση προνόμιον μόνον οικονομικώς ευρώστων ατόμων όχι πάντως και των αρίστων [...] και ενώ δι' ωρισμένους κλάδους εκ των ανωτέρω η εξεύρεσις καταλήλου βοηθητικού προσωπικού προσκρούει εις δυσχερείας, η έλλειψις αφ' ετέρου των απαιτητών μέσων προς καλλιέργειαν του ερευνητικού πνεύματος και προαγωγήν της επιστήμης αποτελεί τον έτερον σημαντικόν σκόπελον εις την ανάδειξιν φυτωρίου νέων επιστημόνων. Είναι εκπληκτικόν ότι εις τον προϋπολογισμόν του Πανεπιστημίου Αθηνών ουδεμία αναγράφεται πίστωσις δι' ερευνητικούς σκοπούς, ως εάν επρόκειτο περί απλού επαγγελματικού σχολείου.» Κ.Β.Χωρέμη, *Έκθεσις πεπραγμένων επί της πρυτανείας 1965-1957*, Αθήνα, 1958, σ.8-9.

⁹⁴² Στο ίδιο, σ. 4.

⁹⁴³ Χρήστου Γιανναρά, *Ορθοδοξία και Δύση στη Νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Δόμος, 1992, σ.374.

πνεύματος, καθηγητές πανεπιστημίου, καλλιτέχνες, ακαδημαϊκοί, προέβαιναν σε μια δημόσια «δήλωση», για την ανάγκη να θεμελιωθεί ο μεταπολεμικός πολιτισμός και να στηριχθεί η κοινωνική και οικονομική ανασυγκρότηση του ελληνικού έθνους στις αξίες της χριστιανικής πίστης και ηθικής. Η δήλωση αποτελούσε ένα ιδεολογικό μανιφέστο. «Ήτο ένα γερό κτύπημα εις τον υλισμόν και εις εκείνους βεβαίως οι οποίοι ετάχθησαν να είναι ο στρατός του υλισμού και της αθεΐας»⁹⁴⁴ Το 1946, τη στιγμή που ξεκινούσε ο εμφύλιος σπαραγμός η «Δήλωσης» θεωρήθηκε από την κοινή γνώμη ως έκφραση συσπείρωσης των αντικομμουνιστών διανοουμένων.⁹⁴⁵

Η προσπάθεια εκχριστιανισμού της κοινωνίας δεν ήταν καινούρια στον Ελλαδικό χώρο. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μια ομάδα λαϊκών θεολόγων, που ήταν συγκεντρωμένοι γύρω από τον αρχιμανδρίτη Ευσέβιου Ματθόπουλου, ίδρυσαν μια μοναστική αδελφότητα με την επωνυμία «Ζωή». Τα μέλη της αποτελούνταν από κληρικούς και λαϊκούς. Από την αρχή της ύπαρξής της σ' αυτή τη νέου τύπου για την Ορθόδοξη εκκλησία Αδελφότητα ενώθηκαν το λαϊκό με το κληρικό στοιχείο. Είναι κατά βάση κοινότητα Θεολόγων, με ολοκληρωμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορούν να γίνουν μέλη της και μη Θεολόγοι.

Η αδελφότητα είχε έδρα την Αθήνα, και ο νομικός τύπος με τον οποίον πολιτογραφήθηκε, όταν, μετά την πρώτη περίοδό της, η οποία τελειώνει με το θάνατο του ιδρυτή της το 1929, απέκτησε καταστατικό, ήταν ο τύπος του σωματείου. Ουσιαστικά όμως, ήταν μια αδελφότητα που οργανώθηκε στη βάση των τριών αρετών του Ορθόδοξου κοινοβιακού μοναχισμού, την υπακοή, την ακτημοσύνη και την αγαμία.⁹⁴⁶

Σε αντίθεση όμως με άλλες μοναστικές αδελφότητες τα μέλη της «Ζωής» όχι μόνο δεν απομακρύνθηκαν από τα εγκόσμια, αλλά όρισαν ως σκοπό της δράσης τους τον «εκχριστιανισμό» της κοινωνίας. Η δράση τους ήταν κυρίως ιεραποστολική• το κήρυγμα σε όλες τις μορφές του εντός και εκτός του χριστιανικού ναού. Η «Ζωή» εξειδικεύτηκε στο κήρυγμα, στην ποιμαντική του λόγου και αυτό δεν ήταν τυχαίο.

Στις δύο πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα η Ελλάδα μπαίνει σιγά- σιγά στην τροχιά μιας δειλής εκβιομηχάνισης. Η σταθερή δομή της παραδοσιακής αγροτικής κοινωνίας, αντικαθίσταται σταδιακά από την ανώνυμη μαζική κοινωνία των αστικών κέντρων. Η παραδοσιακή κοινωνία όπου οι κοινωνικοί ρόλοι και οι επιθυμητές συμπεριφορές ήταν καθορισμένες με λεπτομέρεια από τους εθιμικούς νόμους, παραχωρεί τη θέση της σε μια κοινωνία όπου η διαμόρφωση των αρχών και του φρονήματος, στηρίζεται κυρίως σε γραπτές ρυθμίσεις.

Σε αυτή τη νέα κοινωνία, η τήρηση των εκκλησιαστικών και χριστιανικών εθίμων, δεν αρκούσε πλέον για να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί το χριστιανικό φρόνημα του πληρώματος της εκκλησίας, όπως συνέβαινε στις αγροτικές κοινωνίες των προηγούμενων αιώνων. Το χριστιανικό φρόνημα διαμορφώνονταν τώρα, κυρίως μέσω του λόγου. Ο λόγος του κηρύγματος, ως μέσο διαμόρφωσης του πιστού με χριστιανικές αρχές άρχισε να χαρακτηρίζει πλέον τις εκκλησίες των νέων βιομηχανικών κοινωνιών.

Το κήρυγμα σε όλες του τις μορφές, ως εκκλησιαστικό κήρυγμα, ως κατηχητικό μάθημα, ως διάλεξη σε αίθουσα, ως γραπτός λόγος, αποτέλεσε την κύρια δράση των μελών της «Ζωής», η οποία ήρθε να καλύψει την ανάγκη της

⁹⁴⁴ Χρήστου Γιανναρά, *Καταφύγιο Ιδεών*, μαρτυρία, Δόμος, Αθήνα, 1987 σ.33 και 35.

⁹⁴⁵ Χρήστου Γιανναρά, *Ορθοδοξία*, ό.π., σ.374.

⁹⁴⁶ Αλεξάνδρου Γουσίδη, *Οι χριστιανικές οργανώσεις*, Θεσσαλονίκη, 1989 σ.11-12

Ορθόδοξης Εκκλησίας για ποιμαντικό λόγο, αφού ο εφημεριακός κλήρος λόγω του χαμηλού μορφωτικού επίπεδου του, δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες.⁹⁴⁷

Η ιδιαιτερότητα της μοναστικής οργάνωσης της «Ζωής», η οποία αποδείχθηκε βασική για την ασυνήθιστη επιτυχία της αδελφότητας, συνίστατο στην απαίτηση για υψηλό μορφωτικό επίπεδο των μελών της. Η «Ζωή» αποτέλεσε μια πνευματική και διανοητική «ελίτ» της Ορθοδοξίας, η οποία είχε γνώσεις επιστημονικές, τόσο θεολογικές όσο και άλλων επιστημών, χάρη στις οποίες μπόρεσε να ανταποκριθεί με επιτυχία, τουλάχιστον μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, στον ιεραποστολικό έργο που είχε ως σκοπό της θέσει.

Η ανάγκη για χριστιανικό κήρυγμα κρινόταν από μερίδα των Ελλήνων διανοουμένων τόσο περισσότερο επιτακτική όσο περισσότερο η χώρα βρισκόταν «εκτεθειμένη» στην επιρροή δυτικοευρωπαϊκών κοσμικών ρευμάτων και ιδιαίτερος του θετικισμού και του υλισμού.⁹⁴⁸

Στη διάρκεια του μεσοπολέμου (1925-1940) η χριστιανική κίνηση της «Ζωής» οργανώθηκε σε εθνική βάση περιόρισε όμως τη δράση της σε επαγγελματικές ομάδες κυρίως. Η Αδελφότητα αποτελούσε το κέντρο από το οποίο εκπορεύονταν όλες οι δραστηριότητες, ενώ οι Σύλλογοι μετέφεραν το πνεύμα της Κίνησης.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ωστόσο οι συνθήκες ήταν κατάλληλες για να επεκτείνει τη δράση της στο σύνολο της ελληνικής κοινωνίας. Μπαίνοντας στην ψυχροπολεμική περίοδο ο δυτικός κόσμος, πρόβαλλε όλο και περισσότερο τα στοιχεία που τον ενοποιούσαν και τον συσπείρωναν απέναντι στα σοσιαλιστικά καθεστάτα. Ίδιο σύστημα διακυβέρνησης, ίδιες αρχές λειτουργίας της οικονομικής ζωής, κοινό αμυντικό δόγμα με την ίδρυση στις 4 Απριλίου του 1949 του Βορειοατλαντικού Αμυντικού Συμφώνου (NATO) και εξομοίωση της εξωτερικής πολιτικής. «Με την πάροδο του χρόνου ο δυτικός κόσμος ενοποιούνταν ολοένα και περισσότερο κι αυτό αποτελούσε ευνοϊκή προϋπόθεση για την ενοποίηση του κάτω από το χριστιανικό πολιτισμό.»⁹⁴⁹

Ο Δυτικός κόσμος ήταν κυρίως ένας κόσμος Χριστιανικός. Οι αξίες και οι αρχές ενός χριστιανικού πολιτισμού θα μπορούσαν να αποτελέσουν όχι μόνο συνεκτικό ιστό για τους λαούς του Βορειοατλαντικού συμφώνου αλλά και ιδεολογικό αντίβαρο, απέναντι στις σοσιαλιστικές θεωρίες. Η προσπάθεια για την ενοποίηση των δυτικών κοινωνιών υλοποιούνταν και μέσα από την κίνηση για έναν κοινό χριστιανικό πολιτισμό που χαρακτήρισε ολόκληρη τη δεκαετία του 1950, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Έπρεπε να εκχριστιανιστεί η κοινωνία και ο πολιτισμός και να προβληθεί ο οικουμενικός χαρακτήρας του χριστιανισμού. Το έργο αυτό ξεπερνούσε τις δυνατότητες της «Ζωής». Η δομή της οργάνωσης και των Συνεργαζόμενων Χριστιανικών Σωματείων ήταν πολύ περιορισμένη για μια τόσο φιλόδοξη προσπάθεια που αναπτύσσονταν σε εθνική και διεθνή κλίμακα.

Χρειάζονταν μια «αναβαπτισμένη προσαρμογή» της «Ζωής» στις μεταπολεμικές συνθήκες. Το 1946 δημιουργήθηκε η Χριστιανική Ένωση

⁹⁴⁷ Στο ίδιο, σ. 14-19.

⁹⁴⁸ «Τα αντιθησκευτικά και αντιπνευματικά ρεύματα του υλισμού και του θετικισμού είχαν διεισδύσει πολύ γρήγορα και σ' αυτή τη χώρα και απειλούσαν να υπονομεύσουν τα θεμέλια όχι μόνο της Εκκλησίας, αλλά και σύνολης της εθνικής ζωής...» Bratsiotis Panagiotis, *Die geistigen Stromungen und die religiosen Bewegungen in der orthodoxen Kirche Griechenlands*, στο *Die Orthodoxe Kirche in griechischer Sicht*, 2^ο μέρος Stuttgart 1960, σ.53 όπως υπάρχει στο Christoph Maczewski, *Η κίνηση της Ζωής στην Ελλάδα: συμβολή στο πρόβλημα της παραδόσεως της Ανατολικής Εκκλησίας*, Αρμός, 2002, σ.33.

⁹⁴⁹ Γουσίδη, ό.π., σ.51.

Επιστημόνων και έγινε η κεντρική Ένωση της Κίνησης της Ζωής, από όπου η αδελφότητα αντλούσε εις το εξής όλα τα πνευματικά ηγετικά στελέχη της.⁹⁵⁰ Το 1948 το ηγετικό στέλεχος της «Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων» και καθηγητής της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Αλέξανδρος Τσιριντάνης ίδρυσε, υπό την προστασία του βασιλιά Παύλου, το σύλλογο «Ελληνικόν Φως» καλώντας όλους σε συναγερμό για μια κοινωνική ανάπτυξη στο πλαίσιο του χριστιανικού πολιτισμού.⁹⁵¹

Ο Τσιριντάνης απευθύνθηκε κατ' αρχήν στα ηγετικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας. Στο σύλλογο «Ελληνικό Φως» συμμετείχαν ο βασιλιάς, πολιτικοί, καθηγητές Πανεπιστημίου, στρατηγοί ανώτατοι δικαστικοί και δημόσιοι λειτουργοί κ.οκ. Επρόκειτο για την «αναβαθμισμένη προσαρμογή» της Ζωής στις μεταπολεμικές συνθήκες.⁹⁵²

Η ιδέα ενός ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, στηριζόταν πάνω στη σύνδεση πίστης και επιστήμης, εκκλησίας και κόσμου. Αποτελούσε προσπάθεια συμφιλίωσης του χριστιανισμού και των φυσικών επιστημών⁹⁵³ και είχε ως βασική επιδίωξη να καταστεί η χριστιανική πίστη θεμέλιο της πολιτειακής ύπαρξης.⁹⁵⁴ Η Χριστιανοσύνη ήταν η «φέρουσα βάση» και η ηγετική δύναμη στην κοινωνικοπολιτική εξέλιξη της Ελλάδας.

Στην μεταπολεμική εποχή το ζητούμενο δεν ήταν πλέον η ατομική ευσέβεια. Ήταν η αναδιοργάνωση ολόκληρου του κοινωνικού συστήματος με βάση της αρχές της χριστιανικής κοσμοθεωρίας. Η «Ζωή», δεν απευθύνεται πλέον κυρίως στον άτομο, στον πιστό. Απευθύνεται στο έθνος και κατασκευάζει μια νέα ιδεολογία που συνενώνει τον ελληνισμό με τον χριστιανισμό. Στοιχεία από το παρελθόν επιλέγονται, συχνά μεταμορφώνονται και προβάλλονται κατά τρόπο που να υπηρετεί το όραμα ενός σύγχρονου ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.

Η εικόνα της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, ως της μεγάλης χριστιανικής αυτοκρατορίας που διατήρησε και συνέχισε τον ελληνικό πολιτισμό, η προσπάθεια να αναδειχθούν αναλογίες ανάμεσα στην αρχαιοελληνική σκέψη και την χριστιανική πίστη, προέβαλαν το όραμα ενός σύγχρονου ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, κατά τρόπο που ο νεοελληνικός χριστιανισμός και μια ενθουσιώδης Ορθοδοξία να συνενωθούν σε μια πολιτική ουτοπία.⁹⁵⁵

Η πολιτική αυτή ουτοπία προσέφερε ένα κοσμοθεωρητικό σύστημα ικανό, όπως κρίθηκε, να αντιπαλέψει σε ιδεολογικό επίπεδο την σοσιαλιστική κοσμοθεωρία. Επιπρόσθετα, συνδεόταν με μια σειρά από μεγαλοϊδεατικές ιδέες που κυριάρχησαν στον 19^ο αιώνα περί ξεχωριστής αποστολής του ελληνικού έθνους. Το ελληνικό έθνος καλούνταν τώρα όχι μόνο να εκπολιτίσει αλλά να εκχριστιανίσει την ανθρωπότητα.

Στην προσπάθεια εκχριστιανισμού της ελληνικής κοινωνίας ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην εκπαίδευση. Το 1947 ιδρύεται η «Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργιών» που ως σκοπό της θέτει τη διαμόρφωση μίας σύγχρονης Παιδαγωγικής με σαφή χριστιανικό προσανατολισμό. Στην προσπάθεια της να επηρεάσει το σύνολο του σχολικού δικτύου, η ΧΕΕΛ καταβάλλει προσπάθειες να εκδώσει χριστιανικά σχολικά βιβλία, εκδίδει το μηνιαίο περιοδικό

⁹⁵⁰ Maczewski, *ό.π.*, σ. 56.

⁹⁵¹ Μαρία Σιγανού, «Ιδεολογικές συνιστώσες του θρησκευτικού λόγου στο εμφύλιο πόλεμο: Το παράδειγμα της Ζωής», *Τα Ιστορικά*, Μέλισσα, τ. 25, τχ. 48, Ιούνιος 2008, σ.106.

⁹⁵² Γουσίδη, *ό.π.*, σ.48-51.

⁹⁵³ *Διακήρυξις της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων*, Δήλωσις, Αθήνα, 1946, σ. 203-204.

⁹⁵⁴ Maczewski, *ό.π.*, σ. 59.

⁹⁵⁵ Στο ίδιο, σ. 135.

Ελληνοχριστιανική Αγωγή, με ύλη που αναφέρεται στις αρχές μιας χριστιανικής Παιδαγωγικής, καθώς και πραγματείες γύρω από παιδαγωγικά θέματα.⁹⁵⁶

Για μια δεκαετία, αυτήν του '50, οι χριστιανικές οργανώσεις θα σηκώσουν το κύριο βάρος του αγώνα ενάντια στον υλισμό και τον σοσιαλισμό. Στη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου τα ανάκτορα προσβλέπουν στο θρησκευτικό κίνημα της «Ζωής», το οποίο αναπτυσσόταν με ταχύτατους ρυθμούς, για να αποτελέσει το ισχυρότερο ιδεολογικό αντίβαρο στις σοσιαλιστικές ιδέες. Αναλαμβάνοντας «το πνευματικό μέρος του αντικομμουνιστικού αγώνος», δεν θα είναι μόνη της θα βρει στήριγμα στο μοναρχικό θεσμό, εξασφαλίζοντας άμεση κρατική υποστήριξη.

Η αδελφότητα της «Ζωής» που διέθετε ένα από τα μεγαλύτερα για την εποχή εκείνη τυπογραφικά συγκροτήματα, και σε σύντομο χρονικό διάστημα είχε μετατραπεί στον μεγαλύτερο θρησκευτικό εκδοτικό οίκο της χώρας, είχε πλήρη φορολογική απαλλαγή. Δεν πλήρωνε ούτε το χαρτόσημο και είναι ενδεικτικό της επιρροής που είχε αποκτήσει, ότι μόνο τρεις οργανισμοί ήταν απαλλαγμένοι από αυτό: το παλάτι, η Αμερικάνικη Πρεσβεία και η «Ζωή».⁹⁵⁷ Η δεκαετία του 1950 ήταν το κορύφωμα της εκπληκτικά μεγάλης εξάπλωσης της κίνησης στην ελληνική κοινωνία. Ήταν η περίοδος των «μεγάλων επιτυχιών».⁹⁵⁸

Ήδη από το 1946, στη διακήρυξη της «Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων» έχουν τεθεί οι βασικές ιδεολογικές συνιστώσες της όλης προσπάθειας. Η διακήρυξη αποτελεί ουσιαστικά «...αντιπαράθεση με το αντιχριστιανικό πνεύμα της καθαρής επιστήμης και του λαϊκιστικού υλισμού.»⁹⁵⁹ Υποστήριζε την επιστροφή στο αγωνιστικό πνεύμα της χριστιανοσύνης και απαιτούσε για χάρη του εθνικού μέλλοντος να πολεμηθεί τόσο η αθεΐα όσο και η εκκοσμίκευση σε μία χρονική στιγμή που η ιδέα ενός χριστιανικού ευρωπαϊκού πολιτισμού, παρουσιάζει έξαρση στη Δύση ως ιδεολόγημα συσπείρωσης απέναντι στο «άθεο κομμουνιστικό μπλόκ».⁹⁶⁰

Η κίνηση της «Ζωής» πρόβαλε μια «πρακτική» Θεολογία, η οποία εγκαταλείποντας τον καθαρά επιστημονικό, θεωρητικό χαρακτήρα της, εστιάζεται στην προσπάθεια να προσφέρει μια απολογητική της Ορθόδοξης διδασκαλίας απέναντι τόσο στις ετερόδοξες ομολογίες όσο και στα ποικίλα ιδεολογικά ρεύματα που διέτρεχαν τον ελλαδικό χώρο. Το ενδιαφέρον δεν επικεντρωνόταν πια στη Φιλολογία, την Ιστορία, τη Δογματική, αλλά στην Ερμηνευτική και Ομιλητική, στην Ηθική και Λειτουργική, στην Μεθοδολογία και Παιδαγωγική.⁹⁶¹

Η Ζωή προσκολλήθηκε σε μια κατασκευασμένη μονολιθική εικόνα του παρελθόντος και έτσι έχασε την επαφή τόσο με το πραγματικό παρελθόν του ελληνικού λαού όσο και με το παρόν του που επηρεάζονταν και στρέφονταν σε εκκοσμηκευμένες αξίες. Η εικόνα μιας ελληνοχριστιανικής κρατικής ύπαρξης αποδείχθηκε απατηλή και εμπόδισε την οργάνωση να κατανοήσει τις ανάγκες μιας κοινωνίας που προσπαθούσε να συμπορευτεί με την εποχή της.⁹⁶²

Ο Σπυρίδων Καλλιάφας, ο οποίος ένα χρόνο αργότερα θα αναλάβει την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υπογράφει τη διακήρυξη γεγονός για το οποίο η οργάνωση θα τον ψέξει κατηγορώντας τον για

⁹⁵⁶ Στο ίδιο, σ.59.

⁹⁵⁷ Γιανναρά, *Καταφύγιο Ιδεών*, ό.π.,σ.89.

⁹⁵⁸ Maczewski, ό.π., σ.73.

⁹⁵⁹ Στο ίδιο, σ.58.

⁹⁶⁰ Γιανναρά, *Ορθοδοξία και Δύση*, ό.π., σ.374.

⁹⁶¹ Maczewski, ό.π., σ.115.

⁹⁶² Στο ίδιο, σ.33.

καιροσκοπισμό και έλλειψη αληθινής πίστης ενώ ταυτόχρονα τον καλούσε να πάρει ξεκάθαρη θέση.⁹⁶³

Ωστόσο δεν είναι αδιάφορος απέναντι στο εγχείρημα, όπως φαίνεται και από τις θέσεις που θα αναπτύξει ως καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ο κάτοχος της έδρας την μετεμφυλιακή εποχή

Ο Σπυρίδωνας Καλλιάφας γεννήθηκε στην κωμόπολη Δρόβιαννη της Β. Ηπείρου την 14^η Νοεμβρίου 1885, από γονείς Έλληνες στην καταγωγή και χριστιανούς Ορθόδοξους. Ήταν γιος του Μιχαήλ Καλλιάφα εμπόρου και της Βασιλικής το γένος Ι. Λάππα.

Τελείωσε την επτατάξια «αστική σχολή» στον τόπο καταγωγής του και συνέχισε τις σπουδές του στα Γυμνάσια Πατρών και Μεσολογγίου. Το Σεπτέμβριο του 1902 γράφτηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών από όπου αποφοίτησε τον Ιούνιο του 1907, επί πρυτανείας Νικολάου Πολίτη με βαθμό «Λίαν Καλώς».

Το έτος 1903-1904 διορίστηκε διευθυντής της αστικής σχολής της κοινότητας Μουζίνης στην Βόρειο Ήπειρο όπου και θα υπηρετήσει για ένα έτος.⁹⁶⁴

Μετά τη λήψη του πτυχίου της Φιλοσοφικής Αθηνών, διορίστηκε στη Μέση εκπαίδευση και υπηρέτησε ως ελληνοδιδάσκαλος και στη συνέχεια προήχθη σε Σχολάρχη. Στη θέση του Σχολάρχη θα υπηρετήσει για τρία χρόνια και στη συνέχεια θα διοριστεί ως καθηγητής στο διδασκαλείο θηλέων στην Πάτρα.

Ο Σπυρίδων Καλλιάφας θα υπηρετήσει στην Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία κατ' αρχάς ως καθηγητής της⁹⁶⁵ και στη συνέχεια από το Δεκέμβριο του 1929 ως επόπτης των σχολείων της. Το σχολικό έτος 1911-12 θα φοιτήσει στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης όταν αυτό τελούσε υπό την διεύθυνση του Ν. Εξαρχόπουλου απ' όπου θα αποφοιτήσει με άριστα. Το 1916 ως υπότροφος του άθλου Σταθάτου θα μεταβεί στη Ζυρίχη της Ελβετίας όπου θα παρακολουθήσει σειρά φιλοσοφικών και παιδαγωγικών μαθημάτων. Εκεί συνδέθηκε με την εξόριστη βασιλική οικογένεια διδάσκοντας τους βασιλόπαιδες.⁹⁶⁶

Θα επιστρέψει στην Ελλάδα το καλοκαίρι του 1919, μαζί με τους άλλους υπότροφους του Πρώιου Ιδρύματος, Σταύρο Μπουρλώτο, Μιχαήλ Παπαμαύρο, Θεόδωρο Κάστανο, και το φθινόπωρο του ίδιου έτους θα αναλάβει τη διεύθυνση του Διδασκαλείου αρρένων Ιωαννίνων.

Ένα χρόνο αργότερα τον Οκτώβριο του 1920 δημοσίευσε στο περιοδικό *Εκπαιδευτική επιθεώρηση* τη μετάφραση μιας μελέτης του Spranger, όπου παρουσιάστηκαν στο ελληνικό κοινό, οι τάσεις και οι απόψεις της Γερμανικής

⁹⁶³ «Εκεί που ο αναγνώστης (σημ. πρόκειται για βιβλιοκριτική του βιβλίου που δημοσίευσε ο Καλλιάφας το 1945 με τίτλο «Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης») περπατά ευχαριστημένος, ξαφνικά σκοντάβει σε κάτι λακκούβες κι αυτό δεν είναι και τόσο ευχάριστο. Ο σ. δίνει την άρνηση της αρνήσεως, μα δεν ζη την θέση, που δίνει η ολόψυχη αποδοχή της πίστεως. Ακόμα πρέπει να πεισθή ο κ. Κ. πώς κάτι «καμπάνες», σαν εκείνη της σελ.68 για τη «φαρισαϊκή» καταπολέμηση του υλισμού (κατ' αντίθεση, φυσικά, προς τον τελωνικό δικό του τρόπο) δεν αποτελούν καθόλου ενεργητικό για το βιβλίο του. Ο κ. Κ. πρέπει να πάρη ξεκάθαρη θέση- θέση που, ως τώρα, δεν θέλησε να πάρη- μπρός στην πνευματική δημιουργία της μεταπολεμικής εποχής. Και η δημιουργία αυτή δεν αρκείται σε μερικές «ιδεαλιστικές» φόρμουλες. Δεν θέλει μόνον «αλήθειες» θέλει την Αλήθεια. Δεν θέλει «συντηρητικούς» θέλει πιστούς.» Ακτίνες (Όργανον της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων) Έτος Θ', Μάιος 1946, αρ. 57, Αθήνα, σ.205-206.

⁹⁶⁴ Σπ. Καλλιάφας, *Επιστημονικά δημοσιεύματα (1915-1960)*, Αθήνα, 1960, σ.5.

⁹⁶⁵ Σύμφωνα με μαρτυρία του ίδιου το 1911 ήταν καθηγητής της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Στο *Σπυρίδων Λάμπρος*, Βιβλιοθήκη Ηπειρωτικής Εταιρείας Αθηνών, Αθήνα, 1961, σ.12.

⁹⁶⁶ Κοντομήτρος, *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική*, ό.π., σ. 466.

μεταρρυθμιστικής κίνησης για τα έτη 1890-1916 και δύο χρόνια αργότερα θα μεταφράσει το βιβλίο του Hugo Gaudig «Freie Geistige schularbeit in Theorie und praxis» υπό τον τίτλο *Η Σύγχρονος Διδακτική*. Το βιβλίο περιείχε τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν στη Λειψία κατά τη διάρκεια παιδαγωγικής εβδομάδας που είχαν διοργανώσει ο Gaudig και οι μαθητές του καθώς και τους παιδαγωγικούς λόγους που εκφωνήθηκαν κατά τη διάρκειά της. Διαπνέονταν από το νέο παιδαγωγικό πνεύμα, και γνώρισε μεγάλη επιτυχία μεταξύ των γερμανών εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα η μετάφραση του Καλλιάφα έτυχε ευνοϊκής υποδοχής και ο Δελμούζος υποστήριξε σε σειρά ομιλιών του στον Εκπαιδευτικό Όμιλο ότι ο Gaudig και ο Kerschensteiner ήταν οι πρωταγωνιστές της νέας Παιδαγωγικής κίνησης. «Δεν υπάρχει αμφιβολία λοιπόν ότι το σχολείο εργασίας στη διδακτική του διάσταση εισήχθη στην Ελλάδα μέσω του έργου του Gaudig». ⁹⁶⁷ Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να θεωρηθεί ο μεταφραστής του ως ένας εκ των εισηγητών του σχολείου εργασίας στον ελληνικό χώρο. ⁹⁶⁸

Μετά τις εκλογές του 1920, η εκλογική ήττα Βενιζέλου και η παραίτηση της τριανδρίας των δημοτικιστών από την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας θα ανακόψει την πορεία της γλωσσικής μεταρρύθμισης. Οι αλλαγές στην ηγεσία του υπουργείου Παιδείας συνοδεύτηκαν από μετακινήσεις διευθυντών διδασκαλείων και έτσι ο Καλλιάφας μετατέθηκε από το Διδασκαλείο Ιωαννίνων στο Μαράσλειο.

Στο Μαράσλειο θα παραμείνει για περίπου τέσσερα χρόνια οπότε και θα απολυθεί παραμένοντας για πέντε μήνες εκτός δημόσιας υπηρεσίας. Η απόλυση του συνδέεται με την μετατροπή του Μαράσλειου σε πρότυπου Πειραματικού Διδασκαλείου και την ανάληψη της διεύθυνσης του από τον Αλέξανδρο Δελμούζο.

Η καταστροφή του 1922, οδήγησε σε ήττα την φιλοβασιλική παράταξη και υπό την στρατιωτική κυβέρνηση Στυλιανού Γονατά, ο κρατικός μηχανισμός στελεχώθηκε με τους παυμένους και απολυμένους φιλοβενιζελικούς. Σε αυτή την συγκυρία ο Δελμούζος επιστρέφει από το εξωτερικό, όπου βρίσκονταν, και αναλαμβάνει την θέση του Ανώτερου Επόπτη Δημοτικής Εκπαίδευσης έχοντας αποφασίσει πως για την επιτυχία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης χρειάζεται οι δημοτικιστές να κερδίσουν τους δασκάλους. Η μετατροπή του Μαράσλειου από τριτάξιο σε πεντατάξιο και η ανάληψη της διεύθυνσής του, σε αυτό αποσκοπούσε.

Ο Καλλιάφας, ο οποίος ήταν ένας από τους παιδαγωγούς που σπούδασαν στον εξωτερικό και ήρθαν σε επαφή με το γερμανικό μεταρρυθμιστικό κίνημα, θιασώτης του σχολείου εργασίας το οποίο προσπάθησε να κάνει γνωστό στον Ελλαδικό χώρο, διευθυντής του υπό κατάργηση τριτάξιου Μαράσλειου Διδασκαλείου, φιλοδοξούσε να είναι ένας από τους συνεργάτες του Αλ. Δελμούζου στην μεταρρυθμιστική προσπάθεια που ξεκινούσε.

Είχε προσπαθήσει στο παρελθόν αλλά και στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, να προσεγγίσει τους δημοτικιστές υπογραμμίζοντας τις κοινές τους απόψεις για το σχολείο εργασίας, ⁹⁶⁹ η προσπάθεια του όμως να υποβαθμίσει το γλωσσικό ζήτημα ως ένα δευτερεύον ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής ⁹⁷⁰, καθώς και ορισμένες έμμεσες τοποθετήσεις του ενάντια στο μεταρρυθμιστικό έργο των δημοτικιστών ⁹⁷¹ είχαν ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται επιφυλακτικά από τους παιδαγωγούς

⁹⁶⁷ Στο ίδιο, σ. 438.

⁹⁶⁸ Βλ. λήμμα « Καλλιάφας Σπ.» στην Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, τ.3^{ος}, Αθήνα, 1988, σ. 239 .

⁹⁶⁹ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και Ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου*, Αθήνα, Ο Πολίτης, 1990, σ. 26-27.

⁹⁷⁰ Σπ. Καλλιάφας, «Η σύγχρονος εκπαιδευτική κίνησης αλλαγού και παρ' ημίν», *Ο Παιδαγωγός*, αρ. 2, 1921, σ.20-21.

⁹⁷¹ Χαράλαμπος Νούτσος, *ό.π.*, σ. 39-40.

εκείνους που θεωρούσαν απαραίτητη προϋπόθεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης την γλωσσική.

Ο Δελμούζος δεν θα τον επιλέξει ως συνεργάτη και θα μετατεθεί από το Μαράσλειο στο μονοτάξιο Διδασκαλείο Ιωαννίνων εκ νέου. Δεν θα αποδεχθεί τη θέση και θα παραμείνει εκτός υπηρεσίας για πέντε μήνες. Μετά από το διάστημα αυτό διορίστηκε ως καθηγητής Παιδαγωγικών στη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή, στην οποία υπηρέτησε επί τετραετία περίπου μέχρι το 1926.

Η απομάκρυνσή του από το Μαράσλειο θα είναι η απαρχή της οριστικής προσχώρησής του στο στρατόπεδο των πολέμιων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και κατά την τριετία 1923-1926 θα στραφεί με επιθέσεις ενάντια στο έργο που συντελούνταν στο Μαράσλειο υιοθετώντας σταδιακά και προβάλλοντας το σύνολο των κατηγοριών.⁹⁷²

Την 1^η Νοεμβρίου 1926 αναγορεύτηκε διδάκτορας της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με θέμα «Ποίον πνεύμα οφείλει να διέπη την εκπαίδευσιν ημών. (Περί της εφαρμογής του θεσμού της αυτοδιοικήσεως εν τοις σχολείοις)» και με βαθμό «Άριστα».⁹⁷³ Ωστόσο η έγκριση της διατριβής του συνάντησε έντονες αντιδράσεις. Οι περισσότεροι καθηγητές έκριναν ότι την διακρίνει η έλλειψη μεθόδου και επιστημονικότητας, καθώς και άγνοια πραγμάτων και διαστρέβλωση της ιστορικής αλήθειας. Απορρίπτουν ομόφωνα το πρώτο κομμάτι της εργασίας στο οποίο ο Καλλιάφας αναφέρεται στα «ελαττώματα της ελληνικής φυλής» υποστηρίζοντας ότι τους Έλληνες διακρίνει ο ατομικισμός και η έλλειψη πολιτικών φρονημάτων γι' αυτό και θεωρεί τον ελληνικό πολιτισμό κατώτερο από τον ρωμαϊκό.

Η σχολή αντιδρά έντονα σε αυτή τη θέση κρίνοντας την περισσότερο ως πολιτική διακήρυξη και λιγότερο ως επιστημονική εργασία και θέτουν ως όρο για να ψηφίσουν την διατριβή την απάλειψη του πρώτου μέρους.⁹⁷⁴ Ο Εξαρχόπουλος, ο οποίος είναι ο εισηγητής καθηγητής θα υπερασπιστεί το δεύτερο μέρος της διατριβής υποστηρίζοντας ότι «...καταδεικνύει διατί πρέπει να εισαχθή η αυτοδιοίκησις εις τα σχολεία.» Το επιχείρημα αυτό δεν πείθει τους καθηγητές και συνοψίζοντας ο κοσμήτορας Θεόφιλος Κακριδής θα υποστηρίξει ότι :«Εφόσον ακούω ότι πάντων των συναδέλφων η γνώμη είναι ότι το πρώτον μέρος της διατριβής του υποψηφίου πρέπει να αποκοπή τελείως ή να τροποποιηθεί ριζικώς, εφόσον το δεύτερο μέρος αυτής, το ειδικόν μέρος, παρουσιάζει κενά, ιστορικάς ανακριβείας, εφόσον ομολογεί ότι ο υποψήφιος πολλάς μερικότητας πολλά μεμονωμένα φαινόμενα ανάγει εις γενικότητας και αποδίδει εις πάντα Έλληνα, αρχαίον και νεώτερον τα ελαττώματα των ολίγων, εφόσον ως ήκουσα το πρώτο

⁹⁷² Κοντομήτρος, ό.π.,σ.466.

⁹⁷³ ΠΣΦΣΠΑ,τ.14^{ος}, συνεδρία 1^η Νοεμβρίου 1926, σελ.275

⁹⁷⁴ Ο καθηγητής της Αρχαίας Ιστορίας Σωκράτης Κουγέας κρίνει ότι : «Η αρχαία ελληνική ιστορία μαρτυρεί αψευδώς όχι τους ισχυρισμούς του κυρίου Καλλιάφα ότι παρά τοις Έλλησι τα πολιτικά φρονήματα ήσαν ασθενή ισχυρά δε τα ατομικά πάθη (σελ.2), αλλά ακριβώς το αντίθετον, ότι τα πολιτικά φρονήματα ήσαν βαθύτατα ριζωμένα εις τας καρδίας των Ελλήνων διότι ακριβώς όταν άρχισε να διαφαίνεται κάποιος κίνδυνος επικρατήσεως των ατομικιστικών ιδεών τότε οι εκπρόσωποι των παλαιών πολιτικών ιδεών επάλαισαν εις την πρώτην γραμμήν.» και «Τα δε εν σελ. 5 κ. ε. λεγόμενα περί της «αθλιότητος του Έλληνοσ πολίτου εις ύφος δημοσιογραφικών είναι ανάρμοστα εις επιστημονικήν πραγματείαν». Ο Κωνσταντίνος Άμαντος καθηγητής της Βυζαντινής Ιστορίας, υποστηρίζει ότι: « Η μονομέρειαν αυτή δεν δύναται να τον οδηγήση εις ασφαλή παιδαγωγικά συμπεράσματα . Ο μονομερής βλέπων μόνον ελαττώματα εις τον Έλληνα δεν δύναται να καθορίση την αναγκαίαν εθνικήν Παιδαγωγικήν δεν δύναται να εύρη τα ασφαλή παιδαγωγικά φάρμακα.»ΠΣΦΣΠΑ, τ.14^{ος}, Ε'έκτακτη συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής 11^η Ιουνίου 1926, σ. 214-225.

μέρος θεωρείται ως βάση σφαλικά επί της οποίας εστηρίχθη ο υποψήφιος και εις την σύνταξιν του υπολοίπου, εφόσον και το δεύτερον μέρος ουδέν σχεδόν νέον παρουσιάζει, ουδέ φαίνεται να προάγη πράγματι την επιστήμην συμφωνώ με την γνώμην του κ. Αμαντου ότι πρέπει να παρακληθή ο υποψήφιος να αποσύρη τη διατριβή του να την επεξεργασθή σύμφωνα με τας υποδειχθείσας μεταβολάς και να την υποβάλη αργότερον αρτιωτέραν.»⁹⁷⁵ Παρ' όλα αυτά η διατριβή θα εγκριθεί κατά πλειοψηφία υπό τον όρο α) να απαλειφθεί το πρώτο μέρος β) να συμπληρωθεί το δεύτερο με την ιστορία του θεσμού της σχολικής αυτοδιοίκησης στην Ευρώπη και στην Ελλάδα και γ) «να μετριασθώσιν αι εν τω δευτέρω μέρει υπάρχουσαι δριμυαί λέξεις και φράσεις».⁹⁷⁶ Η προσωπική του διαδρομή Σπ. Καλλιάφα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης είναι γνωστή στους καθηγητές και επηρεάζει την διαδικασία της κρίσης. Όπως σημειώνει ο Κουγέας : Αν άλλος ήτο ο συγγραφεύς και άλλος ο επικριτής αλλοίοι θα ηκούοντο χαρακτηρισμοί. Αλλ' εγώ δεν θα χαρακτηρίσω ούτε ως αντεθνικήν ούτε ως υβριστικήν την διατριβήν του κ. Καλλιάφα. Θα χαρακτηρίσω αυτήν μόνον αναξίαν εγκρίσεως.⁹⁷⁷ Το 1928 ο Καλλιάφας θα θέσει υποψηφιότητα για την έδρα της Παιδαγωγικής Θεσσαλονίκης με συνυποψήφιο τον Αλέξανδρο Δελμούζο.⁹⁷⁸ Συνολικά επτά άτομα θέτουν υποψηφιότητα για την έδρα την οποία θα καταλάβει τελικά ο Αλ. Δελμούζος.⁹⁷⁹ Το αποτυχημένο κίνημα του Βενιζέλου, το 1935, θα έχει ως αποτέλεσμα την κατάργηση της Δημοκρατίας και την επάνοδο του Γεωργίου του Β' που θα συνοδευτεί από διώξεις στελεχών της βενιζελικής παράταξης. Στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης θα παυθούν, έξι καθηγητές για πολιτικούς λόγους και μεταξύ αυτών και ο Αλέξανδρος Δελμούζος.⁹⁸⁰ Το Μάιο της ίδιας χρονιάς ο Καλλιάφας, θα θέσει ξανά υποψηφιότητα για την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και θα υποβάλλει υπόμνημα για το επιστημονικό του έργο στην διορισμένη από το υπουργείο επιτροπή που θα έκρινε τους υποψηφίους. Σύμφωνα με τον ίδιο θα διορισθεί καθηγητής της Παιδαγωγικής στις 3 Οκτωβρίου του 1935, ωστόσο η εκλογή του θα ακυρωθεί δύο εβδομάδες αργότερα από την επαναστατική κυβέρνηση Κονδύλη.⁹⁸¹

Το 1937 θα διορισθεί μέλος του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου του Υπουργείου Παιδείας.⁹⁸²

Στις αρχές του 1939 θα θέσει υποψηφιότητα για την πλήρωση της Β' έδρας της Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο Αθηνών. Η επιτροπή που έκρινε τους υποψηφίους αποτελούνταν από το Νικόλαο Εξαρχόπουλο, Θεόφιλο Βορέα και Κ. Λογοθέτη και την έδρα θα καταλάβει τελικά ο Ι. Θεοδωρακόπουλος. Η επιτροπή

⁹⁷⁵ Στο ίδιο, σ. 224.

⁹⁷⁶ Στο ίδιο, σ. 224.

⁹⁷⁷ Στο ίδιο, σ. 219.

⁹⁷⁸ Πρακτικά των συνεδριάσεων της Φιλοσοφικής Σχολής περί της πληρώσεως της έδρας της Παιδαγωγικής Θεσσαλονίκης 1930 σ. 26-57. στο Νούτσος *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 101.

⁹⁷⁹ Φούκας, *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, ό.π., σ. 98.

⁹⁸⁰ Στο Β. Κυριαζόπουλος, *Τα πενήντα χρόνια του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 1976, σ. 236 (πίνακας 1) Ως πηγή αναφέρεται : Στεφανίδου Δημοσθένους Σ, *Έκθεσις των πεπραγμένων κατά το Πανεπιστημιακόν έτος 1934-1935 επί Πρυτανείας Δημοσθένους Σ. Στεφανίδου*, Θεσσαλονίκη 1937 σ. 52.

⁹⁸¹ *Υπόμνημα Β περί των σπουδών της εκπαιδευτικής δράσεως και των επιστημονικών δημοσιευμάτων αυτού*, Αθήνα 1939, σ. 3.

⁹⁸² Σπυρίδων Καλλιάφας, *Ψυχική σύστασις, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνος*, εκδ. οίκος Πεζμαζόγλου, Αθήνα, 1949, σ. 3 και ΠΣΦΣΠΑ, τ. 17^{ος}, συνεδρία 10^{ης} Μαρτίου 1939, σ. 327.

θα είναι αρνητική στην υποψηφιότητα του Καλλιάφα υποστηρίζοντας ότι είναι γνωστός κυρίως για το παιδαγωγικό του έργο και όχι για τις φιλοσοφικές του πραγματείες. Θα υποστηρίξει ότι ο Καλλιάφας δεν έχει να παρουσιάσει σοβαρό επιστημονικό έργο διότι οι επιστημονικές μέθοδοι έρευνας του είναι ξένες ενώ οι ελάχιστες φιλοσοφικές πραγματείες του χαρακτηρίζονται από μονομέρεια και δογματισμό.⁹⁸³ Ο Εξαρχόπουλος στην τοποθέτησή του θα υιοθετήσει τις απόψεις της επιτροπής, της οποίας άλλωστε ήταν μέλος, και θα περιοριστεί να εξάρει τις υγιείς αρχές που έχει σε ότι αφορά το σκοπό της εκπαίδευσης. «Έχει προσέτι υγιέστατας αρχάς περί του σκοπού και των κατευθύνσεων της των νέων παιδείας...»⁹⁸⁴

Ο Καλλιάφας θα επιχειρήσει να υπερασπίσει το έργο του και θα δημοσιεύσει την ίδια χρονιά την απάντησή του στην έκθεση της επιτροπής στην οποία μεταξύ των άλλων θα εκφράσει τις αμφιβολίες του για την αξία των πειραματικών μεθόδων⁹⁸⁵ τη βεβαιότητά του για την αξία της παραψυχολογίας⁹⁸⁶ και θα προχωρήσει σε προσωπικές επιθέσεις ενάντια κυρίως στον Θεόφιλο Βορέα.⁹⁸⁷

⁹⁸³ «Ίδιας έρευνας επιστημονικής άξιας λόγου δεν έχει να επιδείξει ο υποψήφιος και την ακραιφνή επιστημονική αναζήτησιν ήτις την παρατήρησιν και το πείραμα έχουσα γνώμονα αποκρατούσως σπουδάζει να ανιχνεύση και υποβάλλη εις έλεγχον τα φαινόμενα και ζητεί να εύρη την αλήθειαν ή δεν τιμά προσηκόντως ή αποκρούει παντάπασιν. Ούτω και εν τη Ψυχολογίαν ης το κύριον πρόβλημα υπελαμβάνει την θεωρητικήν εξέτασιν των κατά την ψυχήν. Ενταύθα ασπαζόμενος τα θεωρήματα της σχολής της ζωτικής αρχής μάλιστα δε του Driesch ούτινος έχει μεταφράσει και το έργον «Τα θεμελιώδη προβλήματα της ψυχολογίας» αποδοκιμάζει μεν δογματικώς ότι νομίζει ότι δεν συμβιβάζεται προς τας αρχάς της σχολής ταύτης σπουδάζει να καταχωρήσῃ την ύπαρξιν και την αθανασίαν της ψυχής ορμώμενος εκ λόγων αναποδείκτων, μάλιστα δε εκ των διδαγμάτων της παραψυχολογίας (sic) ην χαρακτηρίζει ως την σπουδαιότατην πασών των επιστημών(sic)[...] Την λεγομένην διόρασιν και την τηλεκινήσιν και την ψυχομετρίαν θεωρεί ως όλως ή επαρκώς εξηκριβωμένα φαινόμενα, σπουδάζη δε να ερμηνεύσῃ αυτά διά του πνευματισμού. Ομιλεί δε και περί της αρχής ταύτης ήτις διορίζει τα μορφολογικά και τα φυσιολογικά γεγονότα αναλόγως προς την ψυχήν ήτις διορίζει τα ψυχικά γεγονότα. Ονομάζει δε την αρχήν ταύτην εντελέχειαν κατά τον Driesch, όστις ακολουθεί εις τον Αριστοτέλην και ψυχοειδές. Επικαλείται δε εις απόδειξιν της ψυχής και της αθανασίας και εκ της ψυχιατρικής λόγους και εκ της ηθικής οίτινες ούτε αποδείξεις αποτελούσιν ούτε ενδείξεις περί των προβλημάτων άτινα ζητεί να [λέξη δυσανάγνωστη]. Ξένος όλος είναι ο υποψήφιος ως προς τα άλλα φιλοσοφικά ζητήματα των φυσικών και των διανοητικών και ηθικών επιστημών, ωσαύτως δε προς την λογικήν και την θεωρίαν της γνώσης την Ηθικήν και την Αισθητικήν και όσαι άλλαι τοιαύται. Και την ιστορίαν δε της φιλοσοφίας ης η γνώσις είναι στοιχείον απαραίτητον εις την ακριβήν κατανοήσιν και την εκτίμησιν των παντοίων φιλοσοφικών θεωριών και συστημάτων ουδαμού κατέστησεν ο υποψήφιος ως υποκείμενον ερεύνης. Δια ταύτα η Επιτροπεία ήτις ελαινεί την εκπαιδευτικήν δράσιν και τον επιστημονικόν ζήλον του υποψηφίου δεν δύναται να προτείνη αυτόν εις την κενήν τακτικήν έδραν της Φιλοσοφίας.» Στο ίδιο, σ.328-329.

⁹⁸⁴ Στο ίδιο, σ.331.

⁹⁸⁵ «Αναγκαίον δε είναι νυν να είπωμεν ενταύθα και τινα περί του ψυχολογικού πειράματος, περί του οποίου κάμνει λόγον η έκθεσις. Τα μεν δια μηχανών ψυχολογικά πειράματα ούτε έσχον ποτέ ούτε έχουν ούτε θα έχουν, ειμή όλως επουσιώδη σημασίαν. Διά τούτο δε μόνον μικροί ψυχολόγοι, μη δυνάμενοι να τρέπωνται περί τα μεγάλα προβλήματα, κατασπαταλούν περί αυτά χρόνον μακρόν και μικρολογούν περί αυτών. Τα δε καλούμενα **ψυχολογικά κριτήρια tests** έχουν μεν τινα μικράν, αξίαν αλλ' εις χείρας επιπολαίων ψυχολόγων απέβησαν η **λύμη της ψυχολογίας**.» Σ. Καλλιάφας. *Έλεγχος α) Κρίσεως των κ.κ. Θ Βορέα, Ν. Εξαρχοπούλου και Κ. Λογοθέτου, καθηγητών του εν Αθήναις Πανεπιστημίου και β) του επιστημονικού έργου του κ. Θ. Βορέα*, τύποις Ι. Βάρτσου, εν Αθήναις, 1939, σ.10

⁹⁸⁶ «...ο πνευματισμός, προς ουδένα νόμον της λογικής αντιφάσκων, είναι μεν σοβαρά και ουχί, ως πολλοί νομίζουν, περιφρονητέα υπόθεσις, αλλ' υπόθεσις εισέτι μη «αποδεδειγμένη». Διά τούτο οφείλει να αποφεύγη αυτήν η παραψυχολογία, την οποίαν ημείς τω όντι υπολαμβάνομεν την σπουδαιότατην πασών των επιστημών.» Σ. Καλλιάφας, *ό.π.*, σ.6.

⁹⁸⁷ «Από ετών δε προσλαμβάνει εις τας εν τω εργαστηρίω του επιστημονικάς θέσεις μόνον δεσποινίδας, χωρίς βέβαια να εννοή την μεγάλην βλάβην, την οποίαν ούτω προξενεί εις τον σύγχρονον ελληνικόν πολιτισμόν. Διότι κατά την ψυχολογίαν του πολιτισμού η προαγωγή της

Χρόνια αργότερα ο Καλλιάφας εκφράζοντας την απογοήτευσή του για την αποτυχία αυτή την απέδωσε στις διαφορετικές πολιτικές και γλωσσικές του πεποιθήσεις από αυτές μερίδας καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών.⁹⁸⁸

Το 1945 θα παντρεί από μέλος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, καθώς το Φεβρουάριο της χρονιάς αυτής, η κυβέρνηση Πλαστήρα, εφαρμόζοντας νόμο της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου ανακοινώνει την διάλυση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και την ανασύνθεσή του, με την αποπομπή των μελών του που είχαν διοριστεί από τη μεταξική δικτατορία και τους κατακτητές. Μέσα σε ένα μήνα ο Καλλιάφας, μεταξύ άλλων, απολύεται.⁹⁸⁹

Στις 29 Αυγούστου του 1947 θα εκλεγεί στην έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών στη θέση του Ν. Εξαρχόπουλου, και θα καταλάβει την δεύτερη τακτική έδρα της Παιδαγωγικής.⁹⁹⁰ Ήταν ήδη εξήντα δύο ετών.

Θα αποχωρήσει από το Πανεπιστήμιο Αθηνών το ακαδημαϊκό έτος 1956-57 λόγω ορίου ηλικίας και το παλάτι με έγγραφο του προς την πρυτανεία θα εκφράσει την ευαρέσκεια του στο πρόσωπο του Σπυρίδωνα Καλλιάφα.⁹⁹¹

Από το 1948 έως και το 1960 παρέδιδε μαθήματα ψυχολογίας και κοινωνιολογίας στη Σχολή Διαφώτισης Αξιωματικών την οποία ίδρυσε το Γενικό Επιτελείο Στρατού. Το βιβλίο του *Υλισμός και σύγχρονος Βιολογία και Ψυχολογία* προήλθε από τα μαθήματα που δίδαξε στη σχολή αυτή.⁹⁹²

Θα πεθάνει στην Αθήνα το 1964.

Η εκλογή του

Στις 29 Αυγούστου 1947 ο Σπυρίδων Καλλιάφα εκλέγεται καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Συνυποψήφιοί του για την κατάληψη της έδρας ήταν η Σοφία Γεδεών και ο Ευριπίδης Σούρλας και η τριμελής επιτροπή που έκρινε το έργο τους αποτελούνταν από τους Θεόφιλο Βορέα, κάτοχο της Α΄ έδρας Φιλοσοφίας, τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο κάτοχο της έδρας της

γυναικοκρατίας, δηλαδή της απανδρώσεως της γυναικός ης αναγκαίον επακολούθημα είναι η απογυναικώσις του ανδρός, τα μέγιστα συντελεί εις την κατάρρευσιν παντός πολιτισμού.[...] Ο κ. Βορέας, ως ψυχολόγος και φιλόσοφος, όφειλε να παρακολουθή, να γνωρίζη και να διδάσκη πάντα ταύτα και ουχί τρόπον τινά να καταδικάζη, ανεπιγνώστως βέβαια, τον νουν των συγχρόνων Ελλήνων ανδρών, ότι εξαιρουμένου του νου του κ. Β., έπαυσε μεν πλέον ούτος να έχη την δύναμιν να ψυχολογήη και (sic) φιλοσοφή, ανέλαβε δε αυτήν ο νους των Ελληνίδων», Καλλιάφας, *Έλεγχος*, ό.π., σ., 22-23.

⁹⁸⁸ « Την γνώμην ότι διά των ονείρων πλειστάκις μανθάνομεν το ορθόν, κυροί και το ακόλουθον προσωπικόν ημών όνειρον: Προ ενδεκαετίας κατακλιθείς μετά την μεσημβρίαν είδον έν όνειρω ότι ευρισκόμην εις αίθουσαν άγνωστον μετά προσώπων οικείων μεν των πλείστων, αλλά των οποίων τα ονόματα δεν ηδυνάμην να ενθυμηθώ. Εξαίφνης απέναντί μου και αριστερά εμφανίζεται κύριος υψηλός, περί του οποίου ελέχθη υπο των παρισταμένων, ότι ήτο ο κύριος... , όστις προ ολίγου είχε καταλάβει έδραν εν τω Πανεπιστημίω Αθηνών, εις την οποίαν απέβλεψα και εγώ ματαίως. Μετά τινος δισταγμούς έτεινα την χείρα προς αυτόν και με δειλίαν είπον : «Σε συγχαίρω». Εκείνος δε ουδεμίαν μοι έδωκεν απάντησιν εκ προφανούς περιφρονήσεως. Τούτο πολύ με ετάραξεν, ώστε αφυπνίσθην. Παρευθύς τότε έδωκα την ακόλουθον ερμηνείαν, ην και κατέγραψα: Ήκουον δηλαδή με ευχαρίστησιν τινά παρά φίλων, ότι εις το μέλλον, ευκαιρίας τυχούσης, θα τύχω της επιδοκμασίας και διαφωνούντων προς εμέ πολιτικώς και γλωσσικώς πανεπιστημιακών καθηγητών και δη ιδιαίτέρως και εκείνου ον καθ' ύπνον συνέχαιρον. Αλλ' η ψυχή μου δια του ανωτέρω παρατεθέντος ονείρου μετεδίδαξέ με, ότι ουδεμίαν τοιαύτην ελπίδα πρέπει να τρέφω. Μετά τινα έτη κατεδείχθη εκ των πραγμάτων, ότι ορθά συνεβούλευε το όνειρον.» Καλλιάφας Σπυρίδων, «Ψυχολογία του βάρθους», εκδ. οίκος Πέτρου Δημητράκου, Αθήναι, χ.χ. σ.136.

⁹⁸⁹ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο.*, ό.π., σ.49-50

⁹⁹⁰ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 22^{ος}, συνεδρία 9^{ης} Ιουνίου 1947, σ. 216.

⁹⁹¹ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος}, συνεδρία 4^{ης} Οκτωβρίου 1956, σ. 4.

⁹⁹² Σπ. Καλλιάφας, *Υλισμός και σύγχρονος Βιολογία και Ψυχολογία* εκδ. Αποστολικής Διακονίας της Ελλάδος, Αθήνα 1952.

Παιδαγωγικής και τον Ιωάννη Θεοδωρακόπουλο κάτοχο της Β΄ έδρας Φιλοσοφίας. Η εισηγητική έκθεση του Θ. Βορέα και του Ν. Εξαρχόπουλου ήταν θετική για τον Καλλιάφα ενώ ο Ι. Θεοδωρακόπουλος δεν θα τον θεωρήσει κατάλληλο για να καταλάβει την έδρα της Παιδαγωγικής, όπως άλλωστε και κανέναν άλλον εκ των τριών υποψηφίων.

Με δέκα έξι ψήφους υπέρ του και μόνο δύο κατά, ο Σπ. Καλλιάφας θα καταλάβει τη δεύτερη τακτική έδρα της Παιδαγωγικής, ενώ κανείς δεν ψήφισε τους συνυποψηφίους του, Σοφία Γεδεών και Ευριπίδη Σούρλα.⁹⁹³

Για δύο πανεπιστημιακά έτη (1947-1948 και 1948-1949) και μέχρι την συνταξιοδότηση του Ν. Εξαρχόπουλου στις 31 Οκτωβρίου 1949, θα προσφέρουν και οι δύο ταυτόχρονα – Καλλιάφας και Εξαρχόπουλος- μαθήματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας στις τρεις από τις πέντε σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών στη Φιλοσοφική τη Θεολογική και τη Φυσικομαθηματική.⁹⁹⁴ Ο Σπ. Καλλιάφας θα παραλάβει την σκυτάλη από τον προκάτοχό του, με τη σύμφωνη μάλιστα γνώμη του, κάτι που για πρώτη φορά έγινε στη Φιλοσοφική Σχολή του Αθήνησι⁹⁹⁵ και μετά την αποχώρηση του Ν. Εξαρχόπουλου θα παραμείνει ο μοναδικός καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, μέχρι τις 31 Αυγούστου του 1956 που θα συνταξιοδοτηθεί και αυτός με τη σειρά του.

Το 1947 ο Καλλιάφας είναι ήδη εξήντα δύο ετών και είναι η τέταρτη φορά που θέτει υποψηφιότητα για να καταλάβει πανεπιστημιακή έδρα. Είχε προηγηθεί η υποψηφιότητά του για την έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το 1928 και το 1935 και η υποψηφιότητά του για την έδρα της Συστηματικής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σε αντίθεση με την εκλογή του 1947, όπου ο Καλλιάφας εκλέγεται σχεδόν πανηγυρικά, το 1928 στη Θεσσαλονίκη, δε θα πάρει ούτε μία ψήφο, καθώς θα εκλεγεί τακτικός καθηγητής στην έδρα της Παιδαγωγικής ο Αλέξανδρος Δελμούζος.

Ο τότε εισηγητής Χ. Θεοδωρίδης επεσήμανε ότι: «Ο κ. Καλλιάφας γενικά, όπως φαίνεται στα δημοσιεύματά του ήταν άνθρωπος με διάθεση και επιμονή στην εργασία, κάποια κωλύματα όμως δεν τον άφηκαν να φτάσει όπου έπρεπε». Όπως επισημαίνει ο Χαράλαμπος Νούτσος: «Τα ίδια κωλύματα ωστόσο θα του επιτρέψουν 21 χρόνια αργότερα να διαδεχθεί τον Εξαρχόπουλο στην έδρα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Αθηνών» όπου «...θα υπηρετήσει με συνέπεια το μετεμφυλιακό κράτος και τους πολιτικούς φορείς της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας».⁹⁹⁶

Στην εισηγητική του έκθεση, το 1947, ο Ν. Εξαρχόπουλος αφού εξάρει την «ευρείαν επιστημονικήν μόρφωσιν αυτού, την φιλοσοφικήν και Παιδαγωγικήν του κατάρτισιν, την βαθείαν κατοχήν της Ελληνικής γλώσσης...» θα υπογραμμίσει ότι ο Καλλιάφας «πρεσβεύει υγιέστατας αρχάς περί της σημασίας της θρησκείας και του έθνους...» και ότι «... η κοσμοθεωρία, εις ην πιστεύει αποτελεί εχέγγυο, ότι θα κατευθύνει ορθώς τους εις το Πανεπιστήμιον νέους, τους μέλλοντες λειτουργούς της Παιδείας».⁹⁹⁷

Είναι άξια προσοχής η μεταστροφή του Εξαρχόπουλου σε σχέση με όσα υποστήριξε λίγο πριν τη γερμανική κατοχή, το 1939, για την ανάγκη ανάπτυξης της

⁹⁹³ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 22^{ος}, συνεδρία 9^{ης} Ιουνίου 1947, σ. 216

⁹⁹⁴ Επετηρίδες του Πανεπιστημίου Αθηνών των ετών 1947-1948 και 1948-1949.

⁹⁹⁵ Απόστολος Δασκαλάκης: «Η σημερινή ψηφοφορία παρουσιάζει τούτο το ενδιαφέρον ότι ο καθηγητής της υπό πλήρωσιν έδρας ευρίσκεται μεταξύ ημών και είναι ο εισηγητής. Τούτο νομίζω ότι διά πρώτην φοράν συμβαίνει εις την ιστορίαν της Φιλοσοφικής Σχολής». ΠΣΦΣΠΑ, τ. 22^{ος}, συνεδρία 9^{ης} Ιουνίου 1947.

⁹⁹⁶ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, Ο Πολίτης, Αθήνα, 1990, σ.104.

⁹⁹⁷ ΠΣΦΣΠΑ, τ.22^{ος}, συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής, 9^{ης} Ιουνίου 1947, σ.216.

Πειραματικής Παιδαγωγικής στη χώρα, όταν εισηγήθηκε την εκλογή της Σοφίας Γεδεών στην επικουρική έδρα της Παιδαγωγικής, όσο και για την επιστημονική επάρκεια του Καλλιάφα, όταν ο τελευταίος υπέβαλε υποψηφιότητα για την Β' έδρα της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, την ίδια χρονιά.

Πριν τον πόλεμο ο Εξαρχόπουλος υπεράσπιζε το επιστημονικό του έργο και τις απόψεις του για την Παιδαγωγική που τα ταύτιζε με την εισαγωγή των πειραματικών μεθόδων στη μελέτη των προβλημάτων της αγωγής. Σημαντικό για εκείνον ήταν να συνεχίσει η έδρα στην επιστημολογική κατεύθυνση που ο ίδιος είχε προ τριακονταετίας χαράξει και να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία των θεσμών που είχε δημιουργήσει και την πλαισίωναν. Γι' αυτό θα υποστηρίξει την υποψηφιότητα της Γεδεών, της βοηθού του στο εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής, αγωνιζόμενος να πείσει ότι η Παιδαγωγική έχει αυτονομηθεί από τη Φιλοσοφία και αποτελεί ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο, αυτονόμηση που οφείλεται κατά τη γνώμη του, στην υιοθέτηση των θετικών πειραματικών μεθόδων και θα εισηγηθεί αρνητικά για την υποψηφιότητα Καλλιάφα στην έδρα της Φιλοσοφίας διαφωνώντας με τις μεταφυσικές αναζητήσεις του.

Η Ελλάδα του 1947 όμως διαφέρει ουσιαστικά από αυτήν του μεσοπολέμου. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος σηματοδοτεί ένα ρήγμα με την προηγούμενη πολιτική και πνευματική παράδοση της χώρας και μεσούντος του εμφυλίου τα προτάγματα και οι αναγκαιότητες είναι τελείως διαφορετικές. Τώρα προέχει η διαπαιδαγώγηση των νέων στις «υγιείς» κοινωνικές αρχές, η βεβαιότητα ότι η έδρα θα συμβάλει στην μετάδοση του ιδεολογήματος του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης.⁹⁹⁸ Μπροστά σε αυτή την επιτακτική αναγκαιότητα οι επιφυλάξεις για την ποιότητα του επιστημονικού έργου του Καλλιάφα παραμερίζονται. Είναι σημαντικότερη από την επιστημολογική κατεύθυνση της έδρας η ιδεολογική της κατεύθυνση.

Η Σοφία Γεδεών έχει ήδη απολυθεί από το Πανεπιστήμιο δυνάμει του Θ' ψηφίσματος⁹⁹⁹ και ο Εξαρχόπουλος θα αναφερθεί εμμέσως στις πολιτικές της

⁹⁹⁸ Ο τρίτος των εισηγητών ο Ι. Θεοδωρακόπουλος δεν θα προτείνει τον Καλλιάφα για την έδρα της Παιδαγωγικής και ένας από τους λόγους που θα προβάλλει είναι ότι το παιδαγωγικό του έργο του είναι επηρεασμένο από τους σύγχρονους του δυτικούς στοχαστές και δεν στρέφεται στην αρχαία ελληνική παράδοση, όπως θα έπρεπε κατά την άποψη του εισηγητή ΠΣΦΣΠΑ, τ.22^{ος}, συνεδρία 9^η Ιουνίου 1947.

Στην απαίτηση να στραφεί η πνευματική παραγωγή στην αρχαία ελληνική φιλολογία θα αντιπαρατεθεί η αναγκαιότητα να επιλεγεί από την ελληνική παράδοση ότι μπορεί να συμβαδίσει με την οικοδόμηση του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. «Ο κ. Καλλιάφας –είπον- δεν ενέκυψεν εις την έννοιαν της αρχαίας παιδείας. Αλλά ούτε είναι τούτο ακριβές, (διότι η ευρεία συγγραφική δράσις του υποψηφίου περιέλαβε και αυτήν) ούτε και αν ήτο θα έβλαπτε. Διότι η υπόθεσις της Αρχαίας Παιδείας ανήκει εις την ιστορίαν της Παιδαγωγικής και ουχί εις την κυρίως Παιδαγωγικήν, της οποίας η έδρα απασχολεί ήμας νυν. Η γνώσις της αρχαίας Παιδείας είναι πάντοτε χρήσιμος, και από απόψεως απλώς ιστορικώς σκοπούμενη. Αλλά διδάγματα άξια εφαρμογής εις την σημερινήν αγωγήν ολίγω θα παρείχεν ίσως μάλιστα εν [λέξη δυσανάγνωστη] θα έβλαπτεν. Ο επακολουθήσας χριστιανισμός και η πρόοδος των επιστημών παρήγαγον νέαν Παιδαγωγικήν ην σύμφωνος προς την επιγενομένην πρόοδον της ανθρωπότητος, ούτε δυνάμεθα ούτε και συμφέρον έχομεν να επανέλθωμεν εις την αρχαίαν αγωγήν, μόνον θα παραλάβωμεν εξ' εκείνους ό,τι ευρίσκομεν καλόν, αποφεύγοντες ό,τι υπήρξεν και εν τοις αρχαίοις επιβλαβές.» Κων. Λογοθέτης: ΠΣΦΣΠΑ, τ.22^{ος}, συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής, 9^η Ιουνίου, τ.22^{ος}.

⁹⁹⁹ Εν τοις εγράφοις τούτοις αναφέρονται περί της προσφευγούσης εν μεν τη από 8 Οκτωβρίου 1946 εκθέσει του Υπουργού Παιδείας προς το Υπουργικόν Συμβούλιον (κατόπιν της οποίας απελύθη της θέσεως του εκπαιδευτικού Συμβούλου κατά το Θ'/1946 Ψήφισμα) γενικότητές τινες περί της καθόλου πολιτείας της εν τω Εκπαιδευτικώ Συμβουλίω αποδίδονται δε εις την αυτήν άκρως φιλελεύθεροι αρχαί υφ' ων ενεπνέετο κατά την άσκησιν του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού συμβούλου και ότι κατά τους τελευταίους μήνας της Κατοχής εδέχθη να εκλεγεί πρόεδρος της Κλαδικής Επιτροπής των υπαλλήλων του Υπουργείου Παιδείας ούσης οργάνου του ΕΑΜ

απόψεις για να αιτιολογήσει την αρνητική του ψήφο.¹⁰⁰⁰ Επίσης θα υποστηρίξει ότι το έργο της περιορίζεται στην ανάλυση μεμονωμένων θεμάτων και δεν έχει ασχοληθεί με προσπάθεια συγγραφής συνθετότερων εργασιών, ενώ η πνευματική της παραγωγή μειώθηκε από τη στιγμή που, το 1937, διορίστηκε μέλος του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου λόγω του φόρτου των διοικητικών εργασιών που η θέση αυτή συνεπάγονταν.

Όσον αφορά τον Καλλιάφα ο Εξαρχόπουλος θα εξάρει ,το 1947, την πολυμέρεια του επιστημονικού του έργου, χωρίς να αποφύγει μία μικρή νύξη για τις μεταφυσικές πτυχές των αναζητήσεων του.¹⁰⁰¹ Ωστόσο το κύριο στην εκλογή του στοιχείο είναι η ιδεολογική κατεύθυνση του έργου του που αποτελεί όπως τονίζεται στην εισηγητική έκθεση εχέγγυο για την προάσπιση των αξιών του ελληνοχριστιανικού ιδεολογήματος από την έδρα.¹⁰⁰²

δετελέσασα τοιαύτη επί τινα χρόνον και μετά την απελευθέρωσιν, εν δε τω από 6/26/2723 της 5^{ης} Μαρτίου 1954 εγγράφω της Γενικής Διευθύνσεως Χωροφυλακής Υπουργείου Εσωτερικών ότι «εκ νεωτέρας ερεύνης» προέκυψαν περί αυτής (ως και των τριών ετέρων κριθέντων ως απολυτέων) τα ακόλουθα. 1. Κατά την Κατοχήν προσεχώρησεν εις το ΕΑΜ αλλ' απέφυγεν να αναλάβωσιν εμφανώς υπεύθυνον θέσιν. 2 Μετά την απελευθέρωσιν. Εν τη ενασκήσει της εξουσίας των ενίσχουν και υπεβοήθουν τους εαμοκομμουνιστάς εκπαιδευτικούς, διετήρουν επαφήν μετά προσώπων δρασάντων υπέρ του Εαμοκομμουνισμού και εδίωκον αφανώς πολλούς εθνικόφρονας εκπαιδευτικούς. Εν τη εξελίξει των πολιτικών γεγονότων παρουσιάστηκαν ως οπαδοί του Κέντρου (ΕΠΕΚ) ίνα αποφύγωσι τυχόν δίωξιν των...» Αποδίδονται εις την Σοφ. Γεδεών άκρως φιλελεύθεροι αρχαί. εφημ. *Εκπαιδευτικός τύπος*, αρ. 290, 30.3.1956. σελ. 5η

¹⁰⁰⁰ «Ωσαύτως ετέρα αυτής βραχεία μελέτη η πρότινος δημοσιευθείσα εν τω περιοδικώ Παιδεία (15 Ιανουαρίου 1947) υπό τον τίτλο «Το πρόβλημα των γενεών και η εποχή μας» είναι αξιόλογος κατά τα άλλα εργασία δεικνύουσα ότι η συγγραφέας έχει την ικανότητα να ρίπτει ερεύνης βλέμμα εις την ψυχοφυσικήν εξέλιξιν του παιδός εν εξαρτήσει κα των εξωτερικών παραγόντων. Ανευρίσκωμεν όμως εν τη εργασίαν ταύτην τας επόμενας ατελείας α) Τα γραφόμενα εν σελ. 135 είναι σκοτεινά. Έπρεπε να εκφράση και διατυπώση σαφέστερα τα γενικότερα προβλήματα των οποίων την εξέτασιν ανήγγειλε. β) [έπρεπε να θέσει] και σκοπόν να εξετάση τα κυριώτερα ιστορικά δεδομένα στα οποία μπορεί να αναλυθή η ιστορική μας ζωή τα τελευταία κρίσιμα χρόνια 1940-1946 που θα έπρεπε να σταθμισθή η σημασία τους για την ψυχική ζωή των παιδιών μας. Κατά την απαρίθμησιν όμως των δεδομένων τούτων ενώ μνημονεύει εποσιωδέστερα σημεία, παραλείπει άλλα ουσιωδέστερα άτινα αναμφισβητήτως ήσκησαν βαθείαν επίδρασιν εις την νέαν γενεάν. Ιδία αποφεύγει να αναφέρη τον εσωτερικόν διχασμόν του λαού ημών, τας αγριότητας και τας απανθρωπίας ωρισμένων ονόματι μόνον Ελλήνων και τα αφάνταστα δεινά άτινα μέχρι σήμερον υφίσταται ο λαός ημών εκ των φρικαλεοτήτων των ανθρώπων τούτων. Δεν φανταζόμεθα δε ότι η συγγραφέας εν τω σημείω όπερ ονομάζει «υπερτροφίαν πολιτικών διαφερόντων» θέλει να περιλάβη και τας φρικαλεότητας ταύτας.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.22^{ος} συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής, 9^{ης} Ιουνίου 1947. και παρακάτω «Σημειούμεν εν τέλει ότι ενώ εν πάσι τοις έργοις αυτής χρησιμοποιεί η συγγραφέας την καθαρεύουσα γλώσσαν, η τελευταία εργασία αυτής περί της οποίας ανωτέρω εγένετω λόγος η φέρουσα τον τίτλον «Τα προβλήματα των γενεών και η εποχή μας.» είναι γραμμένη εις γλώσσαν δημοτικήν» Στο ίδιο.

¹⁰⁰¹ «Μέγα προσόν του υποψηφίου είναι η φιλοσοφική μόρφωσις την οποίαν έχει και ήτις επιτρέπει εις αυτόν να μην ορμάται εις την περιωρισμένην αντίληψιν αλλά να διευθετεί επί πλατείας και ασφαλούς βάσεως τα θέματα άτινα πραγματεύεται και να ανάγηται εις γενικότερας απόψεις. Προσέτι κατέχει βαθέως τα πορίσματα των επιστημών αίτινες καθ' οιονδήποτε τρόπον έρχονται εις συνάφειαν επί της Παιδαγωγικής και χρησιμοποιεί αυτά σκοπίμως προς τους επιστημονικούς του σκοπούς.[...] Είναι αληθές ότι ενίοτε επιλαμβάνεται μετά τόλμης έρευνας δυσαποδείκτων προβλημάτων εν η και ύψιστα μεταφυσικά. Φροντίζει όμως πάντοτε να στηρίξη τα συμπεράσματα αυτό επί επιστημονικών δεδεμένων και ορθών συλλογισμών καθόλου δε χαρακτηρίει αυτό εμβρίθειαν και βαθεία κατοχή των ζητημάτων άτινα πραγματεύεται.» Στο ίδιο.

¹⁰⁰² «Τέλος δε πρεσβεύει υγιέστατας αρχάς περί της σημασίας της θρησκείας, του έθνους [...] της αγωγής και της μορφώσεως. Και η κοσμοθεωρία, εις ην πιστεύει αποτελεί εχέγγυον, ότι θα κατευθύνη ορθώς τους εις το Πανεπιστήμιον φοιτώντες νέους, τους μέλλοντας λειτουργούς της Παιδείας. Έχοντες υπ' όψιν την ευρείαν επιστημονικήν μόρφωσιν αυτού, την φιλοσοφικήν και Παιδαγωγικήν του κατάρτισιν, την βαθείαν κατοχή της Ελληνικής γλώσσης και επί πάσι τας υγιέστατας εθνικάς κοινωνικάς και παιδαγωγικάς του ιδέας, εις τας οποίας πιστεύει και τας οποίας υποστηρίζει μετά θέρμης, θεωρώμεν αυτόν κατέχοντα τα εφόδια όπως θεραπεύση την

Αρκετοί από τους καθηγητές της σχολής που θα τιμήσουν τον Καλλιάφα με την ψήφο τους θα αναφερθούν ευμενώς, όχι μόνο στο εκτενές επιστημονικό του έργο αλλά και στην ιδεολογία που το διέπει. «Η υπηρεσία αυτού εν τη μέση εκπαιδεύσει και ιδιαιτέρως εις την Φιλεκπαιδευτικήν Εταιρεία, όπου ήτο γενικός επόπτης των σχολείων αυτής [...] συνετέλεσεν ώστε να αποτραπή η σωφρονεστέρα μερίς του εκπαιδευτικού κόσμου από του αριστερισμού εν τη γλώσση και τη αγωγή, ήτις ατυχώς οδήγησε, υπό εξαιρετικών περιστάσεων βοηθημένη, εις την άρνησιν της Ελληνικής παραδόσεως και ακολούθως εις αλληλοκτονίαν και φθοράν του Ελληνικού γένους»¹⁰⁰³. Ψηφίζουν Καλλιάφα διότι «είναι άριστα παιδαγωγικός, φιλόπατρις και εθνικός ανήρ...»¹⁰⁰⁴

Με τον εμφύλιο να σκιάζει τη μεταπολεμική πολιτική σκηνή και υπό τον φόβο ενός κινήματος που αμφισβητεί τις προπολεμικές κοινωνικές δομές και την αστική κυριαρχία, η εκπαίδευση ως εσωτερικός μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος παίρνει ισχυρές εθνικιστικές κατευθύνσεις. Προβάλλει την κλασική κληρονομιά και την ιστορική συνέχεια του έθνους ως στοιχεία εθνικής ενότητας και επιβίωσης, ωραιοποιεί την εθνική συνοχή και την ταυτίζει με τη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος και αντιπροτείνει μία μάχιμη χριστιανοσύνη στις ιδεολογίες της κοινωνικής απελευθέρωσης, σμιλεύοντας ένα ιδεολογικό οικοδόμημα που υπογραμμίζει την εξιδανικευμένη εθνική υπεροχή.

Η θέση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπως διαφαίνεται από το έργο, τις βασικές αρχές, τους σκοπούς των μαθημάτων που προσφέρονται, καθορίζεται από το κυρίαρχο ιδεολογικό πλαίσιο. Το βάρος στον προσανατολισμό της, πέφτει στις ιδεολογικές επιλογές και στη νομιμοποίησή τους. Άλλωστε η Παιδαγωγική, είτε ως θεσμοποιημένος επιστημονικός λόγος, είτε ως επίσημη και καταγεγραμμένη αντίληψη κοινωνικών φορέων από το χώρο της πράξης για την εκπαίδευση, διασταυρώνεται ποικιλότροπα με τις κοινωνικές συγκρούσεις και εκφράζει πολλαπλά ιδεολογήματα για την εκπαίδευση. Η Φιλοσοφική Σχολή ακριβώς επειδή ελέγχει την Παιδαγωγική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, αλλά και την μετεκπαίδευση των δασκάλων από την ίδρυση της, το 1922, κατορθώνει να επιβάλλει την παιδαγωγική της ιδεολογία ως απόλυτη αξία, ως κυρίαρχη αντίληψη και να ηγεμονεύσει στο σύνολο των εκπαιδευτικών, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στη χάραξη της εκάστοτε πολιτικής και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι στην εκλογή του Σπυρίδωνα Καλλιάφα τον πιο σημαντικό ρόλο, αν όχι τον κυρίαρχο, δεν παίζει κυρίως η επιστημονική του επάρκεια την οποία η ίδια Σχολή είχε σε δύο τουλάχιστον περιστάσεις αμφισβητήσει¹⁰⁰⁵, αλλά η μέχρι τότε πορεία του που εγγυάται την αποδοχή, την προβολή και κυρίως την αναπαραγωγή των ιδεολογικών κατευθύνσεων της Σχολής που χαρακτηρίζονται από έντονο συντηρητισμό.

Το διδακτικό έργο του Καλλιάφα

Το 1948 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών υπηρετούν δύο τακτικοί καθηγητές στην έδρα της Παιδαγωγικής, ο Ν. Εξαρχόπουλος και ο Σπ. Καλλιάφας. Ο Σπ. Καλλιάφας προετοιμάζεται να διαδεχθεί τον Εξαρχόπουλο στην έδρα. Ήδη το

Παιδαγωγικήν επιστήμην εν τω πανεπιστημίω και αναλάβη εν αυτώ την Παιδαγωγικήν μόρφωσιν των εις αυτό φοιτώντων νέων.» Στο ίδιο.

¹⁰⁰³ Βασίλειος Φάβης στο Στο ίδιο.

¹⁰⁰⁴ Εμμανουήλ Πεζόπουλος στο Στο ίδιο.

¹⁰⁰⁵ Βλ. τα σχόλια κατά την συζήτηση της διατριβής του, το 1926 :ΠΣΦΣΠΑ,τ.14^{ος}, Στ' συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής 1^{ης} Νοεμβρίου 1926 και κατά την υποψηφιότητά του στη β' έδρα Φιλοσοφίας το 1939 : ΠΣΦΣΠΑ,τ.17^{ος}, συνεδρία 10^{ης} Μαρτίου ,1939.

1948 ορίζεται επόπτης καθηγητής στο Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, θέση που κατέχει σε όλη την μελετώμενη από εμάς περίοδο, ο εκάστοτε κάτοχος της έδρας της Παιδαγωγικής.

Τη χρονιά αυτή θα προσφέρουν μαθήματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και οι δύο. Ο Ν. Εξαρχόπουλος στο Φιλολογικό τμήμα της Φιλοσοφικής και στη Θεολογική σχολή και ο Σπ. Καλλιάφας στο Ιστορικό και Αρχαιολογικό τμήμα της Φιλοσοφικής και στη Φυσικομαθηματική.

Η έδρα της Παιδαγωγικής προσφέρει και μεταπολεμικά μαθήματα στις τρεις από τις πέντε σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στη Φιλοσοφική στη Θεολογική και στη Φυσικομαθηματική .

Η Φυσικομαθηματική Σχολή

Όταν μεταπολεμικά, τη διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων στη Φυσικομαθηματική Σχολή αναλαμβάνει κατά το ακαδημαϊκό έτος 1948-49, ο Σπ. Καλλιάφας ο χρόνος που διατίθεται στη Σχολή για τη διδασκαλία τους έχει περιοριστεί σε σχέση με την προπολεμική εποχή και η διδακτική μέθοδος που ακολουθείται είναι μόνον οι από καθ' έδρας παραδόσεις. Η απαίτηση του κράτους για πιστοποιημένη παιδαγωγική μόρφωση των αποφοίτων της Σχολής ως προσόν διορισμού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει πλέον εκλείψει με αποτέλεσμα την συρρίκνωση του χρόνου που η Σχολή διαθέτει γι' αυτήν. Οι απαιτούμενες παιδαγωγικές γνώσεις αποκτώνται πλέον, σε ένα μόνο έτος, στο τρίτο έτος φοίτησης και για δύο ώρες την εβδομάδα. Η τρίτη ώρα της πρακτικής εξάσκησης έχει και αυτή καταργηθεί. Ο Καλλιάφας θα διδάξει για οχτώ χρόνια από το σχολικό έτος 1948-49 έως το 1955-56 : «Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου» και «Τα κυριότερα ζητήματα της Γενικής Διδακτικής και της Ειδικής Διδακτικής των Φυσικών και Μαθηματικών». Φροντιστηριακές και πρακτικές ασκήσεις καθώς και παρακολούθησεις στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν προβλέπονται πουθενά στο πρόγραμμα.¹⁰⁰⁶ Από τις πανεπιστημιακές επετηρίδες προκύπτει ότι τα μαθήματα είναι τελείως θεωρητικά, υπό τη μορφή των καθ' έδρας παραδόσεων και απευθύνονται στους φοιτητές του Φυσικού, του Μαθηματικού και του Φυσιογνωστικού τμήματος. Το τελευταίο λειτουργεί για πρώτη φορά το 1949-1950¹⁰⁰⁷, μετατρέπεται σε τμήμα Φυσιογνωσίας και Γεωγραφίας για τέσσερα έτη ,το 1952-1956 και επαναλειτουργεί ως Φυσιογνωστικό από το ακαδημαϊκό έτος 1956-57 και για όλη την περίοδο που μελετάμε μέχρι την Μεταπολίτευση.

Η διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων στη Σχολή ήταν απόλυτα συνδεδεμένη με τις ανάγκες της σχολικής πράξης. Είναι ενδεικτικό ότι στο

¹⁰⁰⁶ «Τα μαθήματα του Καθηγητού της Παιδαγωγικής παρακολουθούν οι τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτηταί όλων των τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής, οι τριτοετείς φοιτηταί της Φυσικομαθηματικής και της Θεολογικής Σχολής και οι πρωτοετείς μετεκπαιδευόμενοι εν τω Πανεπιστημίω δημοδιδάσκαλοι. Εκ τούτων οι φοιτηταί της Φιλοσοφικής σχολής και οι μετεκπαιδευόμενοι δημοδιδάσκαλοι παρακολουθούν επί πλέον φροντιστηριακά μαθήματα και εργαστηριακές ασκήσεις υπό την καθοδήγησιν του προσωπικού του Εργαστηρίου...» *Επιστημονικά έρευνα (1949-1956)*, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 1957 ,σ.7.

¹⁰⁰⁷ «Έτσι στα 1934 (δ. της 9 Ιανουαρίου 1934 «περί των υποχρεωτικών μαθημάτων των φοιτητών της Φυσικομαθηματικής κλπ.» ιδρύεται στη σχολή αυτή σαν πέμπτο τμήμα της και το Φυσιογνωστικό τμήμα που αρχίζει να λειτουργεί από το διδακτικό έτος 1934-1935.». Παπαπάνος, *ό.π.*, σ. 272. Στις διοικητικές επετηρίδες αναγράφεται για πρώτη φορά το 1949-1950 ότι ο καθηγητής της έδρας της Παιδαγωγικής πρόσφερε μάθημα στο συγκεκριμένο τμήμα.

Χημικό τμήμα δεν διδάχθηκαν ποτέ παιδαγωγικά παρότι αποτελούσε το τρίτο τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής από το 1919 . Μόνο στο Φυσικό και Μαθηματικό τμήμα, σε αυτά δηλαδή που τροφοδοτούσαν με διδάσκοντες τη δευτεροβάθμια, θα διδαχθεί το μάθημα της Παιδαγωγικής, το 1927 και αργότερα - όταν θα λειτουργήσει το Φυσιογνωστικό τμήμα- οι απόφοιτοι του οποίου είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν στη Μέση Εκπαίδευση, το μάθημα της Παιδαγωγικής θα ενταχθεί και στο δικό του πρόγραμμα. Την ίδια χρονική περίοδο σε όλα τα τμήματα της Φυσικομαθηματικής διδάσκεται ανελλιπώς το μάθημα της Φιλοσοφίας και στο Χημικό και στο Φαρμακευτικό, ως ανάμνηση από την προ του 1903, εποχή που η Σχολή ήταν τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής, χωρίς στην περίπτωση αυτή να εγείρεται ένσταση για το βεβαρημένο πρόγραμμα των φοιτητών της Σχολής και να αμφισβητείται η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα του μαθήματος .

Μια μακρόχρονη ακαδημαϊκή παράδοση σεβασμού στην ανωτερότητα των κλασικών σπουδών επιβάλλει για τα φιλοσοφικά μαθήματα μία τελείως διαφορετική αντιμετώπιση απ' ότι στην περίπτωση μιας αμφισβητούμενης επιστήμης όπως ήταν η Παιδαγωγική.

Η Θεολογική Σχολή

Στη Θεολογική Σχολή θα συνεχίσει να προσφέρει μαθήματα ο Ν. Εξαρχόπουλος μέχρι και το 1948-49 έτος κατά το οποίο συνταξιοδοτήθηκε. Στο τελευταίο αυτό έτος δίδαξε δύο ώρες την εβδομάδα «Γενική Διδακτική» και μία ώρα «Ψυχολογία των ατομικών διαφορών», για τους τριτοετείς φοιτητές καθώς και φροντιστηριακές ασκήσεις στο αμφιθέατρο της Σόλωνος και εργαστηριακές στο Εργαστήριο της Παιδαγωγικής για μία ώρα την εβδομάδα αντίστοιχα. Με την αποχώρηση του, ο Σπ. Καλλιάφας θα αναλάβει και στη Θεολογική τη διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων ,από το 1949-50 μέχρι και την δική του συνταξιοδότηση το 1956. Στη Θεολογική ο Καλλιάφας θα προσφέρει στο τρίτο έτος της Σχολής τα εξής μαθήματα:

α) «Γενική Παιδαγωγική» , όλα τα ακαδημαϊκά έτη που θα κατέχει την έδρα , για μία ώρα την εβδομάδα.

β) «Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου» σε εναλλαγή κατ' έτος με το μάθημα «Ψυχολογία: Τα σπουδαιότερα των ζητημάτων του συνειδητού και του ασυνειδήτου ψυχικού βίου και η προς την αγωγή σχέσις αυτών» ,για μία ώρα εβδομαδιαίως.

γ) «Κυριώτερα ζητήματα της Γενικής Διδακτικής και εκ της Ειδικής περί της Διδασκαλίας των θρησκευτικών Ιστορικών και Γλωσσικών μαθημάτων» σε εναλλαγή κατ' έτος με το μάθημα: «Εκπαιδευτικά προβλήματα, τιθέμενα εκ της μελέτης της ψυχικής συστάσεως του χαρακτήρος του Έλληνος και εκ της μελέτης του χαρακτήρος της σημερινής ιστορικής περιόδου», για μία ώρα κάθε εβδομάδα.

Το μάθημα στη Θεολογική δεν θα διδαχθεί αποκλειστικά θεωρητικά. Στο αμφιθέατρο της Σόλωνος πραγματοποιούνταν φροντιστηριακές ασκήσεις με τη συμμετοχή των φοιτητών της Σχολής. Το περιεχόμενο τους για όλα τα έτη που δίδαξε ο Καλλιάφας δεν μας είναι απολύτως γνωστό, ωστόσο από τη μελέτη των διοικητικών επετηρίδων μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι φροντιστηριακές ασκήσεις περιλαμβάναν :α) Ανάγνωση εργασιών των φοιτητών και στη συνέχεια

συζήτηση επ' αυτών β) Εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας του παιδιού. Οι ασκήσεις πραγματοποιούνταν για μία ώρα εβδομαδιαίως με εξαίρεση τα έτη 1951-52 και 1952-53 που οι προσφερόμενες ώρες αυξήθηκαν σε δύο ανά εβδομάδα.

Οι φοιτητές της Σχολής δεν συμμετείχαν σε εργαστηριακές ασκήσεις στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, ούτε εισάγονταν στις εμπειρικές μεθόδους έρευνας. Γνωρίζουμε ότι παρακολουθούσαν τη λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου με σκοπό την εξοικείωσή τους με τη διδακτική πράξη.¹⁰⁰⁸ Από τις διοικητικές επετηρίδες προκύπτει ότι φοιτητές της Θεολογικής συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο ΠΣΠΑ κατά τα δύο τελευταία έτη της παραμονής του Καλλιάφα στη έδρα, το 1954-55 και το 1955-1956.

Η Φιλοσοφική Σχολή

Στη Φιλοσοφική κατά το μεταβατικό έτος 1948-49 ο Ν. Εξαρχόπουλος διδάσκει στο Φιλολογικό τμήμα δύο ώρες την εβδομάδα «Γενική Διδακτική» και μία ώρα «Ψυχολογία των ατομικών διαφορών» κατά το τρίτο και τέταρτο έτος των σπουδών. Επιπλέον προσφέρει μία φροντιστηριακή ώρα κάθε Δευτέρα, χωρίς να αναφέρεται στις επετηρίδες το περιεχόμενο της διδασκαλίας του.

Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και σε αυτό το τελευταίο έτος του ως τακτικός καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο Ν. Εξαρχόπουλος επιμένει στους θεσμούς που ο ίδιος όπως υποστήριζε, ίδρυσε. Έτσι μέχρι την τελευταία κυριολεκτικά στιγμή εργάζεται με τους φοιτητές του τρίτου και του τέταρτου έτους στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής για μία ώρα κάθε Παρασκευή μεσημέρι.

Την ίδια χρονιά στο Ιστορικό Αρχαιολογικό ο Σπυρίδων Καλλιάφας προσφέρει κατά το τρίτο έτος δύο ώρες την εβδομάδα «Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου» και μετά το πέρας του μαθήματος «Ειδική Διδακτική», ενώ κατά το τέταρτο έτος, στη μία από τις δύο προσφερόμενες ώρες ακολουθείται το διδακτικό σχήμα του τρίτου έτους και στην άλλη προσφέρεται το μάθημα της «Γενικής Παιδαγωγικής». Μία φροντιστηριακή ώρα προσφέρεται κατά το τέταρτο έτος το περιεχόμενο της οποίας δεν αναφέρεται στις διοικητικές επετηρίδες. Καμία ώρα δεν προσφέρεται στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, ούτε κατά το τρίτο ούτε κατά το τέταρτο έτος.

Από το επόμενο έτος 1949-50 και μέχρι το 1955-56 ο Σπ. Καλλιάφας θα προσφέρει το μάθημα της Παιδαγωγικής σε όλα τα τμήματα της Φιλοσοφικής. Στο Φιλολογικό και το Ιστορικό Αρχαιολογικό κατ' αρχάς και αργότερα το 1953-1954 όταν θα ιδρυθεί το τμήμα Αγγλικών σπουδών και σε αυτό. Το μάθημα διδάσκεται κατά το τρίτο και τέταρτο έτος και είναι υποχρεωτικό καθ' όλη την εξεταζόμενη από εμάς περίοδο. Οι ώρες διδασκαλίας κυμαίνονται από δύο το λιγότερο έως τέσσερεις, εβδομαδιαίως για τα χρόνια που δίδαξε ο Σπ. Καλλιάφας και περιλάμβαναν:

α) Μία ώρα «Γενική Παιδαγωγική» την εβδομάδα, μάθημα, χωρισμένο σε τρία μέρη που διδάσκονται και στο τρίτο και στο τέταρτο έτος σπουδών ανελλιπώς και για τα οχτώ χρόνια. Το πρώτο μέρος τιτλοφορούμενο «Έννοια και σκοπός της αγωγής» διδάσκεται σε ένα έτος ενώ τα άλλα δύο μέρη, «Η δύναμις της αγωγής» «Τα μέσα της αγωγής» διδάσκονται στο επόμενο.

¹⁰⁰⁸ «Οι τεταρτοετείς φοιτηταί της Φιλοσοφικής Σχολής και οι τριτοετείς Θεολόγοι παρακολουθούν εις τακτάς ώρας τον τρόπον λειτουργίας του Γυμνασίου του Πειραματικού σχολείου, εισαγόμενοι ούτω εις τας νεωτέρας κατευθύνσεις της διδακτικής πράξεως.» *Επιστημονικά έρευνα (1949-1956)*, ό.π., σ.7

β) «Διδακτική». Το μάθημα τιτλοφορείται: «Τα κυριότερα ζητήματα της Γενικής και της Ειδικής, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας και των γλωσσικών μαθημάτων». Είναι το μάθημα όπου συναντιούνται οι φοιτητές όλων των τμημάτων της Φιλοσοφικής και αυτοί της Θεολογικής, αφού η συγκεκριμένη ωριαία παράδοση, συγκεντρώνει την ίδια ώρα όλους. Το μάθημα της «Ειδικής Διδακτικής» δεν προσφέρεται για κάθε τμήμα ξεχωριστά, ωστόσο πρέπει να υπάρχει κάποιας μορφής εξειδίκευση για τις διδακτικές ανάγκες των διαφόρων μαθημάτων όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο. Διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα και για το τρίτο και για το τέταρτο έτος σπουδών αλλά όχι κάθε σχολική χρονιά. Εναλλάσσεται ανά έτος με το μάθημα που τιτλοφορείται:

γ) «Εκπαιδευτικά προβλήματα τιθέμενα εκ της μελέτης της ψυχικής συστάσεως και του χαρακτήρος του Έλληνος.» Ο τίτλος του συγκεκριμένου μαθήματος παρουσιάζει ενδιαφέρον διότι φαίνεται να υπονοεί ότι υπάρχει μία συγκεκριμένη ψυχική σύσταση και ένα είδος χαρακτήρα που προσιδιάζει στους Έλληνες. Επιπλέον ο συγκεκριμένος τίτλος μεταλλάσσεται από χρονιά σε χρονιά και φαίνεται να επηρεάζεται από την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Έτσι ενώ για το 1950-51, το μάθημα παραδίδεται με τον προαναφερθέντα τίτλο, το 1952-53 ο τίτλος συμπληρώνεται ως «Εκπαιδευτικά προβλήματα τιθέμενα εκ της μελέτης της ψυχικής συστάσεως και του χαρακτήρος του Έλληνος και εκ της μελέτης του χαρακτήρος της σημερινής ιστορικής περιόδου» και το 1954-55 «... και εκ της μελέτης της κρισιμότητος της σημερινής ιστορικής περιόδου.». Ο τελευταίος τίτλος καταδεικνύει τον σαφή προσανατολισμό του μαθήματος στην επικαιρότητα της εποχής προσθέτοντας με τη λέξη κρισιμότητα μία δραματική χροιά στον τρόπο αντιμετώπισης των ιστορικών γεγονότων. Το μάθημα διδάσκεται στο Φιλολογικό και το Ιστορικό Αρχαιολογικό τμήμα, για μία ώρα την εβδομάδα και στα δύο εξάμηνα, εναλλασσόμενο με το προηγούμενο μάθημα ανά έτος.

δ) «Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου», για μία ώρα την εβδομάδα. Όλοι οι καθηγητές που είχαν την έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών προσέφεραν εβδομαδιαίως τουλάχιστον μία ώρα για την διδασκαλία ενός μαθήματος Ψυχολογίας, γεγονός που δείχνει ότι θεωρούσαν τις ψυχολογικές γνώσεις απαραίτητο υπόβαθρο για την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής σκέψης. Ο Σπ. Καλλιάφας θα προσφέρει το μάθημα στο Ιστορικό Αρχαιολογικό και στο Φιλολογικό, στο τρίτο και τέταρτο έτος σπουδών, εναλλασσόμενο κατά έτος με το μάθημα που έχει τίτλο:

ε) «Ψυχολογία : Τα σημαντικότερα των ζητημάτων του συνειδητού και του ασυνειδήτου ψυχικού βίου και η προς την αγωγή σχέσις αυτών.» Στο μάθημα αυτό, όπως φαίνεται και από τον τίτλο του παρουσιάζονται οι φροϋδικές, ψυχαναλυτικές απόψεις και επιχειρείται η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Το μάθημα της Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο προσφέρεται εκτός από την έδρα της Παιδαγωγικής και από την έδρα της Φιλοσοφίας αφού δεν υπάρχει έδρα Ψυχολογίας ενώ στο Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας επιβλέπων καθηγητής είναι πάντα ο κατέχων την έδρα της Φιλοσοφίας, αφού η Φιλοσοφία θεωρούνταν η μητέρα των επιστημών και η ψυχολογία που δεν έχει ακόμα ανεξαρτητοποιηθεί από αυτήν, θεωρείται αυτοδικαίως κομμάτι της.

Το μάθημα της Παιδαγωγικής περιλαμβάνει εκτός από τις καθ' έδρας διδασκαλίες και φροντιστηριακές ώρες. Δεν προσφέρονται κατά τρόπο σταθερό και επαναλαμβανόμενο σε όλα τα τμήματα και σε όλα τα έτη. Υπάρχουν έτη που προσφέρθηκε μια φροντιστηριακή ώρα εβδομαδιαίως σε ένα μόνο εξάμηνο, στο Φιλολογικό τμήμα μόνο, και υπάρχουν έτη που προσφέρθηκαν και στα δυο τμήματα, Φιλολογικό και Ιστορικό Αρχαιολογικό, δύο φροντιστηριακές ώρες

εβδομαδιαίως και στα δύο εξάμηνα. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φροντιστηριακής ώρας «...αναγιγνώσκονται και συζητούνται διατριβαί των φοιτητών.» Στην δεύτερη φροντιστηριακή ώρα που σημειωτέον λάμβανε χώρα σε διαφορετική ώρα και μέρα από την πρώτη και δεν αποτελούσε συνέχεια της «...οι φοιτηταί εισάγονται εις τας μεθόδους ερεύνης του παιδός». Είναι περιεργό που αυτή η δεύτερη ώρα κατά την διάρκεια της οποίας οι φοιτητές ασχολούνται με μεθόδους έρευνας πραγματοποιείται στο αμφιθέατρο της Φιλοσοφικής και όχι στις αίθουσες του Πειραματικού σχολείου. Η επιλογή του χώρου μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι και σε αυτήν την ώρα η διδασκαλία είναι κυρίως θεωρητική, χωρίς πρακτική εξάσκηση των φοιτητών σε συνθήκες πραγματικής έρευνας.

Γενικότερα οι ώρες εξάσκησης των φοιτητών στο Πειραματικό Σχολείο έχουν μειωθεί από την εποχή του Ν. Εξαρχόπουλου. Το βάρος πέφτει και στη Φιλοσοφική στις από καθ' έδρας παραδόσεις χωρίς όμως να καταργούνται τελείως οι ώρες πρακτικών ασκήσεων στο Πειραματικό Σχολείο, όπως συνέβη στη Φυσικομαθηματική Σχολή. Για τρία έτη από το σχ. έτος 1949-50 έως το 1951-52 οι φοιτητές της Φιλοσοφικής δεν παρακολουθούν καθόλου τη λειτουργία του Πειραματικού σχολείου και πρέπει να φτάσουμε στο 1953 για να προσφερθεί στο νεοϊδρυθέν τμήμα των Αγγλικών σπουδών στο τέταρτο έτος σπουδών «Διδακτική των νεωτέρων γλωσσών», μάθημα που συνοδεύεται από πρακτικές ασκήσεις «εις το διδάσκειν την Αγγλική εν τω Αμερικανικώ Κολλεγίω και τω Πειραματικώ Σχολείω του Πανεπιστημίου Αθηνών», σε ώρες και ημέρες που δεν ήταν σταθερές αλλά οριζόμενες «κατά τας περιστάσεις». Είναι δύσκολο να κατανοήσουμε το λόγο που οι πρακτικές ασκήσεις στο Π.Σ.Π.Α. ξεκινούν ξανά στη Φιλοσοφική, όχι για τους φοιτητές των δύο παραδοσιακών τμημάτων της, αλλά μόνο για τους φοιτητές της Αγγλικής Φιλολογίας. Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι οι φοιτητές θα εξασκούνται στη διδασκαλία της Αγγλικής και στο Αμερικανικό Κολλέγιο κάτι που γίνεται για πρώτη και τελευταία φορά στο πρόγραμμα της σχολής και του τμήματος, υποθέτουμε ότι ίσως η συγκεκριμένη πρόταση του Κολλεγίου να υπήρξε καθοριστική για την απόφαση του Σπ. Καλλιάφα να προσθέσει πρακτικές ασκήσεις σε ένα μάθημα καθαρά θεωρητικό μέχρι εκείνη την στιγμή.

Την επόμενη χρονιά δεν θα υπάρξει πρακτική εξάσκηση για κανέναν στη Φιλοσοφική, στη συνέχεια όμως και για τα δύο τελευταία χρόνια του ως τακτικός καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο Σπ. Καλλιάφας, θα εντάξει στο μάθημα των Παιδαγωγικών μία ώρα εβδομαδιαίως παρακολούθηση της λειτουργίας του Πειραματικού σχολείου από τους τεταρτοετείς φοιτητές όλων των τμημάτων της Σχολής για το έτος 1954-1955 και για το έτος 1955-56 για τους τεταρτοετείς του Φιλολογικού και του τμήματος Αγγλικών σπουδών.

Όπως εύκολα παρατηρεί κανείς η παρακολούθηση της λειτουργίας του Π.Σ.Π.Α γινόταν κατά τρόπο αποσπασματικό και περιστασιακό και δεν αντανακλούσε μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον τρόπο διδασκαλίας των παιδαγωγικών μαθημάτων από την έδρα.

Η διαφορά από την εποχή Εξαρχόπουλου είναι μεγάλη και όχι μόνο στο ασυνεχές των παρακολουθήσεων, ούτε στον αριθμό των ωρών που διατίθενται για τις παρακολουθήσεις όσο κυρίως στο περιεχόμενό τους.

Παιδαγωγική : Μια επιστήμη στην προάσπιση του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.

Ο Σπυρίδων Καλλιάφας, όπως ήδη αναφέραμε δεν θα υπογράψει την διακήρυξη της «Χριστιανικής Ενώσεως επιστημόνων», που κυκλοφόρησε το 1946, ούτε θα λάβει μέρος με εισήγηση στο Α΄ Συνέδριο Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού, που οργάνωσε η «Χριστιανική Ένωσις Επιστημόνων» και ο «Χριστιανικός Κύκλος» και πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα από τις 13-16 Μαΐου του 1956, παρ' ότι το παρακολούθησε ως μέλος, όπως φαίνεται από τα πρακτικά του συνεδρίου.¹⁰⁰⁹

Ωστόσο διατηρεί σχέσεις με την οργάνωση όπως φαίνεται και από τη συνεργασία του με το περιοδικό της «Ζωής» τις *Ακτίνες*, που θα φιλοξενήσει συχνά άρθρα του.¹⁰¹⁰ Μελετώντας τις φιλοσοφικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές απόψεις του Καλλιάφα όπως αυτές καταγράφονται στα συγγράμματα του διαπιστώνει κανείς ότι αυτές κινούνται στο ιδεολογικό πλαίσιο της διακήρυξης.

Τα στοιχεία, που ο κάτοχος της έδρας της Παιδαγωγικής θεωρεί ότι πρέπει να συγκροτούν την εθνική ταυτότητα και προτείνει την ανάδειξη και την συστηματική καλλιέργεια τους σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και το περιεχόμενο της εθνικιστικής ιδεολογίας που προτείνει να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας και στις τρεις βαθμίδες, προασπίζουν το ιδεολόγημα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού το οποίο κυριαρχεί στην δεκαετία που διετέλεσε καθηγητής στο πανεπιστήμιο Αθηνών.

Στα γραπτά του σε πολλά από τα οποία στηρίζονται οι πανεπιστημιακές του παραδόσεις, ο Καλλιάφας προβάλλει την αναγκαιότητα οικοδόμησης ενός χριστιανικού πολιτισμού. Θεωρούσε ότι οι σύγχρονες του έρευνες της Ψυχολογίας και της Βιολογίας είχαν ήδη στερήσει τον υλισμό από την επιστημονική του βάση και τον οδηγούσαν στην κατάρρευση, ενώ ταυτόχρονα σημειώνονταν μια «...σαφής αναγέννησις της θρησκευτικότητας»¹⁰¹¹

Αναφερόμενος στην αναγέννηση της θρησκευτικότητας εννοούσε την αναγέννηση του Χριστιανισμού, ο οποίος, όπως τόνιζε, αν και προερχόταν από την Ασία είχε αποβεί, χάρη στην επίδραση του ελληνικού πνεύματος πρωτίστως, θρησκεία κυρίως ευρωπαϊκή. Σύμφωνα με τον Καλλιάφα, ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και ο χριστιανισμός ήταν τόσο αξεδιάλυτα συνδεδεμένοι ώστε αγώνας ενάντια στο Χριστιανισμό να αποτελεί ταυτόχρονα αγώνα ενάντια στον ευρωπαϊκό πολιτισμό.

Η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας στη σύγχρονη εποχή θα επέφερε και την ανάπτυξη του πολιτισμού, με τη δημιουργία μεγάλων έργων στο επιστημονικό καλλιτεχνικό και κοινωνικό πεδίο, αφού σύμφωνα με τον Καλλιάφα, κάθε δημιουργική εποχή στην ιστορία προήλθε από την ανάπτυξη θρησκευτικών κινημάτων.

Ο σεβασμός στις αξίες του χριστιανισμού είναι αναγκαία προϋπόθεση για την άνοδο και την πρόοδο του Ευρωπαϊκού πολιτισμού, τόνιζε. Ωστόσο θεωρούσε πως εάν ο Χριστιανισμός ήθελε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου

¹⁰⁰⁹ *Πρακτικά του Α΄ Συνεδρίου Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού*, Αθήνα, 1956, σ.333.

¹⁰¹⁰ Ένα μήνα μετά το θάνατό του στο περιοδικό *Ακτίνες* θα δημοσιευτεί νεκρολογία για τον Σπ. Καλλιάφα, η οποία καταλήγοντας αναφέρει: «... Αι δύο γενεαί των εκπαιδευτικών της Ελλάδος τους οποίους εβοήθησε τα μέγιστα δι' ένα ορθόν προσανατολισμό[...] αι δε «Ακτίνες» και οι αναγνώσται των θα διατηρούν ζωηράν την ανάμνησιν του δεσμού που ανεπτύχθη με τον εκλιπόντα διά μέσου της μακράς και στενής συναντήσεως και συνεργασίας εις τον κοινόν πνευματικόν αγώνα». *Ακτίνες*, Μάρτιος 1964, έτος 27^{ον}, τχ..249, σ.123.

¹⁰¹¹ Καλλιάφας Σπυρίδων, *Το περί ψυχής πρόβλημα*, Βιβλιοθήκη αποστολικής διακονίας, Αθήνα, 1951, σ. 7.

κόσμου θα έπρεπε να αλλάξει σε ένα βαθμό και να εγκλωπωθεί « τα ελάχιστα της ανθρώπινης φύσεως», μετατρέπόμενος σε μία περισσότερο κοσμική θρησκεία.

Ο χριστιανικός πολιτισμός που θα αποτελούσε σημείο αναφοράς των δυτικών κοινωνιών δεν ήταν δυνατόν να είναι ένας πολιτισμός αναχωρητών. Η επέκταση του προϋπέθετε μεγαλύτερη αποδοχή των αξιών του επίγειου κόσμου. Θα έπρεπε να είναι ταυτόχρονα ένας πολιτισμός πνευματικός και υλικός.

Όφειλε, επίσης, να εκσυγχρονίσει το τελετουργικό του λαμβάνοντας υπ' όψη του ότι απευθύνεται σε κοινωνικά στρώματα περισσότερο μορφωμένα πλέον.¹⁰¹² Η επιδίωξη της ενοποίησης του δυτικού κόσμου κάτω από τη σκέπη ενός χριστιανικού πολιτισμού προϋπέθετε ένα περισσότερο κοσμοπολιτικό πνεύμα από την εκκλησία, η εσωτερική οργάνωση της οποίας όφειλε και αυτή να μεταβληθεί ώστε να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες ως ένας θρησκευτικός οργανισμός περισσότερο κοσμικός και διεκδικητικός.¹⁰¹³

Ο Χριστιανισμός στις διάφορες μορφές του, έχει τη δυνατότητα στη σύγχρονη εποχή να καταστεί η κυρίαρχη θρησκεία της οικουμένης, υποστήριξε ο Καλλιάφας, αν η Ευρώπη, με τη βοήθεια της Αμερικής, καταφέρει να αναγεννηθεί και επιστρέψει στις αξίες του «γνήσιου χριστιανισμού».¹⁰¹⁴

Ο ρόλος των διανοουμένων στην προσπάθεια αυτή ήταν καθοριστικός. Παρουσιάζοντας, το 1950, στους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, τις θέσεις του C. Jung, από τον οποίον ιδιαιτέρως είχε επηρεαστεί ο Καλλιάφας, θα υποστηρίξει ότι το θρησκευτικό συναίσθημα, η «θρησκευτικότητα» ενυπάρχει σε κάθε άτομο. Δεν είναι αποτέλεσμα μάθησης είναι άχρονη και έμφυτη ανάγκη που υπάρχει «...εν αυτή τη πρώτη ζώση ύλη...»¹⁰¹⁵ Σύμφωνα με τις απόψεις του Ελβετού ψυχιάτρου τις οποίες ασπάζεται και μεταφέρει ο Καλλιάφας «Αι ιδέαι του ηθικού νόμου και της Θεότητος ανήκουν εις τα ανεκρίζωτα συστατικά στοιχεία της ανθρωπίνης ψυχής . Οφείλω να επαναλαμβάνω πάντοτε, ότι ούτε ο ηθικός νόμος, ούτε η έννοια του Θεού, ούτε οιαδήποτε θρησκεία ενέσκηπεν εις τον άνθρωπον έξωθεν, αλλ' ο άνθρωπος έχει πάντα ταύτα εξ' αρχής εν εαυτώ... Είναι δε δια τούτο όλως κενή ιδέα, ότι αρκεί απλώς ο διαφωτισμός ίνα εκδιώξη τις τα εκφοβίζοντα ταύτα φαντάσματα»¹⁰¹⁶

Στον εικοστό αιώνα η έμφυτη επιθυμία του ανθρώπου να ενωθεί με το Θείο έχει απωθηθεί, λόγω της κυριαρχίας υλιστικών αντιλήψεων, στο ασυνείδητο των ανθρώπων και αποτέλεσμα της απώθησης αυτής είναι η εμφάνιση του σημαντικότερου συμπλέγματος της σύγχρονης εποχής, που είναι το θρησκευτικό, διατείνεται ο Καλλιάφας.¹⁰¹⁷ Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, συνεχίζει, το θρησκευτικό σύμπλεγμα τείνει να περάσει ξανά στη σφαίρα του συνειδητού. Όσοι υποστηρίζουν ότι το θρησκευτικό πρόβλημα έχει λυθεί οριστικά κατά τρόπο αρνητικό, αυτοί είναι στην πραγματικότητα νευρωτικοί οι οποίοι διακατέχονται από το «θρησκευτικό σύμπλεγμα», υποστηρίζει.¹⁰¹⁸

Έργο των σύγχρονων διανοουμένων είναι διατηρώντας στη συνείδηση το θρησκευτικό πρόβλημα να προσπαθούν να άρουν τις αμφιβολίες για τα διδάγματα της πίστης, με τη βοήθεια της επιστήμης. Οι σύγχρονοι διανοούμενοι είναι ικανοί με την βοήθεια των επιστημονικών τους γνώσεων να διαλύσουν τις θρησκευτικές

¹⁰¹² Στο ίδιο, σ. 61.

¹⁰¹³ Στο ίδιο, σ. 7-8.

¹⁰¹⁴ Καλλιάφας Σπ. *Χαρακτηρισμός της εποχής μας και άλλοι τινες επίκαιροι πραγματεΐαι*, Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών λειτουργών, Αθήνα, 1953, σ.87.

¹⁰¹⁵ Σπ. Καλλιάφας, *Ψυχολογία του βάθους*, Αθήνα, Πέτρος Δημητράκος, χ.χ., σ. 76.

¹⁰¹⁶ Στο ίδιο, σ. 76.

¹⁰¹⁷ Στο ίδιο, σ. 69-70.

¹⁰¹⁸ Στο ίδιο, σ. 70-71.

αμφιβολίες και να θεμελιώσουν την πίστη στην επιστήμη καθιστώντας την σταθερότερη από ποτέ, κατά το «ο τρώσας και ίασεται». Άλλωστε σύμφωνα με τον Καλλιάφα η Μεταφυσική είναι και αυτή επιστήμη η οποία μελετά το ύψιστο των προβλημάτων το ζήτημα της αθανασίας της ψυχής.¹⁰¹⁹

Ως καθηγητής της έδρας της Παιδαγωγικής αλλά και ως επιβλέπων καθηγητής στο πειραματικό εργαστήριο θα προβάλλει και θα προσπαθήσει να αποδείξει τις επιστημονικές και Φιλοσοφικές εκείνες θεωρίες που συνέτειναν στην απόρριψη του υλισμού και στην προβολή των νεοβιταλιστικών απόψεων του Driesh και των ψυχαναλυτικών θέσεων του Jung.

Από την έδρα της Αθήνας θα θέσει την επιστήμη της Παιδαγωγικής στην υπηρεσία της προαγωγής ενός χριστιανικού πολιτισμού.¹⁰²⁰

Οι απόψεις του Καλλιάφα για την Παιδαγωγική

Οι θέσεις του Καλλιάφα για τα Παιδαγωγικά ζητήματα καθορίζονται από τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο ορίζει και ταξινομεί τις επιστήμες και τη θέση της Παιδαγωγικής ανάμεσά τους.

Υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις θεμελιώδεις εμπειρικές επιστήμες. Η Φυσική και η Χημεία, νοούμενες ως δυο κλάδοι της αυτής επιστήμης, η Βιολογία και η Ψυχολογία. Κάθε μια από τις τρεις θεμελιώδεις εμπειρικές επιστήμες ασχολείται, αποκλειστικά, με ένα συγκεκριμένο και ιδιαίτερο κομμάτι του επιστητού, παράγοντας γνώσεις αποκλειστικά δικές της, που καμία άλλη δεν μπορεί να προσφέρει.

Η Φυσική και η Χημεία ασχολούνται με την έννοια της ύλης, η Βιολογία με την έννοια της εντελέχειας, την οποία ο Καλλιάφας ορίζει ως άυλο ουσία, και η ψυχολογία με την έννοια της ψυχής. Όλες οι άλλες επιστήμες, είναι παράγωγες και εξαρτημένες από μία ή περισσότερες θεμελιώδεις. Από τη Φυσική, τη Χημεία και τη Βιολογία παράγονται όλες οι θετικές επιστήμες και από την Ψυχολογία όλες οι «πνευματικές» και «ιστορικές» επιστήμες οι οποίες αποτελούν εφαρμογές της στα ιδιαίτερα πεδία που μελετά η κάθε μία. Η φιλοσοφία, τέλος, μελετά και στοχάζεται πάνω στα πορίσματα όλων των θεμελιωδών επιστημών.¹⁰²¹

Η Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Καλλιάφα ανήκει στις πνευματικές επιστήμες και επηρεάζεται σε ότι αφορά τις βασικές έννοιες με τις οποίες μελετά το πεδίο έρευνάς της από τις θεμελιώδεις επιστήμες.

Το 1958 ο Καλλιάφας εκδίδει στην Αθήνα το βιβλίο του *Επίτομος Γενική Παιδαγωγική*, στο οποίο, όπως ο ίδιος δηλώνει στον πρόλογο, αναφέρεται στα κυριότερα θεωρητικά προβλήματα της αγωγής και συγκεντρώνει τις παραδόσεις του στην έδρα της Παιδαγωγικής μέχρι το 1956-57.¹⁰²²

Η Παιδαγωγική σύμφωνα με τον Καλλιάφα είναι «η θεωρία περί της αγωγής» η οποία ερευνά με ακρίβεια, σε όλες του τις εκφάνσεις «υπό πάσαν έποψιν», το φαινόμενο της αγωγής με σκοπό να αποκτήσει σαφή γνώση για αυτό. Το

¹⁰¹⁹ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Το περί ψυχής*, ό.π., σ. 79.

¹⁰²⁰ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Ψυχολογία του βάθους*, ό.π., σ. 71.

¹⁰²¹ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή Ψυχολογικοί τύποι*, εκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα 1935, σ.9.

¹⁰²² Όπως αναφέρει ο Καλλιάφας στον πρόλογο «Η προκειμένη συγγραφή προήλθεν εκ των μαθημάτων, τα οποία εδίδασκον εν τω Πανεπιστημίω Αθηνών ως καθηγητής της Παιδαγωγικής μέχρι του ακαδημαϊκού έτους 1956-1957. Προσεπάθησα να συγκεντρώσω εν αυτή και να διατυπώσω μετά σχετικής συντομίας [...] ότι είναι δυνατόν να βοηθή τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς [...] και πάντα άλλον ενδιαφερόμενον περί της Παιδείας εις αρτιωτέραν κατανόησιν των κυριότερων θεωρητικών προβλημάτων της αγωγής...» Καλλιάφας Σπυρ., *Επίτομος Γενική Παιδαγωγική*, τύποις Π. Δρούκα- Ν.Κονσόλα, Αθήνα, 1958.

αναμφισβήτητο και αντικειμενικό γεγονός της ύπαρξης της αγωγής οδηγεί στην αναγκαιότητα για μια θεωρία της αγωγής.

Σύμφωνα με τον Καλλιάφα μια «Θεωρία περί της αγωγής» έχει διττό χαρακτήρα. Περιγράφει και ερμηνεύει τα αντικειμενικά «γεγονότα» που σχετίζονται με το φαινόμενο της αγωγής και ταυτοχρόνως επιδιώκει να καθορίσει το σκοπό τον οποίον πρέπει να υπηρετεί η αγωγή, καθώς και τα μέσα που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να τον επιτύχει.

Η αγωγή είναι, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, η εκούσια και συνειδητή επίδραση των ενηλίκων στην ανάπτυξη των ανηλίκων, ώστε να προσεγγίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στον επιδιωκόμενο σκοπό της. Ο ορισμός του για την αγωγή είναι τόσο οντολογικός όσο και δεοντολογικός.

Η επίδραση της αγωγής αφορά το σύνολο της προσωπικότητας του διαπαιδαγωγούμενου και πραγματοποιείται από το σύνολο της προσωπικότητας του παιδαγωγού. Η αγωγή είναι φαινόμενο που αφορά το όλον των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτήν.¹⁰²³

Το κυριότερο γνώρισμα της, το οποίο και την χαρακτηρίζει πάντοτε, είναι η προσπάθεια να οδηγηθεί ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος σε υψηλότερο σημείο σωματικής, πνευματικής και ψυχικής εξέλιξης από αυτό στο οποίο βρίσκεται.¹⁰²⁴ Η πορεία του νέου ανθρώπου υπό την επίδραση της αγωγής οφείλει πάντα να είναι ανελικτική.¹⁰²⁵

Η αγωγή κατευθύνει και νοηματοδοτεί όλους τους παράγοντες που επιδρούν στην εξέλιξη του ανθρώπου και ως τέτοιους ο Καλλιάφας αναφέρει τις έμφυτες προδιαθέσεις του, τις κληρονομικές καταβολές του, την αφομοιωτική επίδραση του περιβάλλοντος, τις εμπειρίες του και τα βιώματα του.¹⁰²⁶

Η αγωγή είναι δυνατή διότι ο άνθρωπος είναι μορφώσιμο ον, διαθέτει τις έμφυτες προδιαθέσεις και ικανότητες που τον καθιστούν δεκτικό στην συστηματική επίδραση της αγωγής επ' αυτού. Ο άνθρωπος διαθέτει φύσει τις ικανότητες εκείνες που μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν με την συστηματική και σκόπιμη επίδραση των ενηλίκων.

Άρα για τον Καλλιάφα η αγωγή είναι αντικειμενικό γεγονός και στηρίζεται σε ανθρωπολογική βάση. Σκοπός της είναι να αναπτύξει να καλλιεργήσει και να αναδείξει τις αδιαμόρφωτες ακόμα προδιαθέσεις και ροπές του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.¹⁰²⁷

Σε ότι αφορά το ζήτημα της επιστημονικότητας της Παιδαγωγικής, το οποίο ιδιαίτερα απασχόλησε τον προκάτοχό του ο Καλλιάφας δηλώνει ότι δεν θα ασχοληθεί με αυτό. «Θεωρούμεν ματαιάν την ενασχόλησιν με το ζήτημα, αν η Παιδαγωγική είναι επιστήμη ή δεν είναι...»¹⁰²⁸. Η επιστημονικότητά της είναι αυτονόητη.

Για τον Καλλιάφα η συνειδητή ανάγκη της κοινωνίας να διαπαιδαγωγήσει τα νεότερα μέλη της, δηλαδή η πράξη της αγωγής, οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάγκη να ερευνηθεί το φαινόμενο της αγωγής. Η Παιδαγωγική ερευνά και συλλέγει

¹⁰²³ *Επιστημονικά έρευνα (1949-1956)*, ό.π., σ. 9.

¹⁰²⁴ «Αγωγή είναι η εκούσια και συνειδητή επίδρασις των ενηλίκων επί της αναπτύξεως των ανηλίκων, ίνα ούτοι ανέλθουν εις βαθμίδα όσον το δυνατόν εγγυτέραν προς τεθέντα υπ' αυτής σκοπόν». Σπυρίδων Καλλιάφας, *Επίτομος Γενική Παιδαγωγική*, ό.π., σ. 7.

¹⁰²⁵ Στο ίδιο, σ. 7.

¹⁰²⁶ Στο ίδιο, σ. 7.

¹⁰²⁷ « Η μέριμνα αυτή περί της αναπτύξεως του παιδός ονομάζεται αγωγή. Σημαίνει δε η λέξις αυτή ότι τι, το οποίον υπάρχει εν τω ανθρώπω λανθάνον, ως εν σπέρματι, είναι δυνατόν και πρέπει να άγεται εις φως, να αναπτύσσεται ούτως, ώστε να γίνεται φανερόν.» Στο ίδιο, σ. 7.

¹⁰²⁸ Στο ίδιο, σ.8.

γνώσεις «ίνα γνωσθή, υπό πάσαν έποψιν όσον το δυνατόν ακριβέστερα» το φαινόμενο αυτό.

Κατά συνέπεια είναι επιστήμη διότι, όπως υποστηρίζει, διαθέτει δικό της αντικείμενο έρευνας, το οποίο προσπαθεί να ορίσει να περιγράψει και να ερμηνεύσει, καθώς και ένα ορισμένο αριθμό έγκυρων γνώσεων για το φαινόμενο της αγωγής ως αποτέλεσμα της έρευνάς της.¹⁰²⁹

Ο Καλλιάφας ονομάζει την Παιδαγωγική και «πρακτική επιστήμη», όχι γιατί αυτή ακολουθεί ή πρέπει να ακολουθεί, τη μεθοδολογία των θετικών επιστημών, αλλά γιατί το αντικείμενό της, που είναι η αγωγή και δη η αγωγή του ανηλίκου, συνιστά συγκεκριμένη πράξη οι απαιτήσεις της οποίας οδήγησαν στην ανάγκη της Θεωρίας.

Είναι ανάγκη να παραχθούν γνώσεις ακριβείς που να καθοδηγούν την εκπαιδευτική πρακτική ώστε αυτή να «αποβαίνει ορθή». Η πράξη είναι ορθή όταν συντελείται, « ουχί εϊκή και ως έτυχε» αλλά όταν καθορίζονται με ακρίβεια ο σκοπός που οφείλει να επιδιώκει η αγωγή, τα όρια των δυνατοτήτων της και τα μέσα των οποίων καλείται να κάνει χρήση. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον ηπειρώτη παιδαγωγό η Παιδαγωγική στηρίζεται σε δύο πυλώνες: Έχει μια εμπειρική πλευρά που φέρνει μαζί της τα δεδομένα των ήδη υπαρχόντων συστημάτων μόρφωσης και μια θεωρητική που σκέφτεται πάνω στα προβλήματα τους κανόνες και την δεοντολογία των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η Παιδαγωγική ως επιστήμη προσεγγίζει το φαινόμενο της αγωγής τόσο όσον αφορά τη θεωρητική του διερεύνηση όσο και σε ότι αφορά στην πράξη της αγωγής που καθημερινά συντελείται. «Κατά ταύτα η Παιδαγωγική είναι αμφοτέρα θεωρία και πράξις».¹⁰³⁰

Η Παιδαγωγική, κατά τον Καλλιάφα είναι, σε τελική ανάλυση, η επιστήμη που ερευνά τον τρόπο με τον οποίον συντελείται η ορθή ψυχική διάπλαση του ανηλίκου.¹⁰³¹ Το πεδίο έρευνάς της είναι εξαιρετικά ευρύ με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν για έναν παιδαγωγό να εντρυφήσει εξ' ίσου σε όλα τα θέματα που θέτει και μελετά. Προτείνει την εξειδίκευση της έρευνας, ώστε κάθε παιδαγωγός να ασχολείται ιδιαίτερα με κάποιον από τους κλάδους που περιλαμβάνει η επιστήμη της Παιδαγωγικής και να ενημερώνεται για τις εξελίξεις της έρευνας από τους υπόλοιπους.¹⁰³²

Ο Καλλιάφας τέλος διαχωρίζει, σε ένα βαθμό, την επιστήμη από το επάγγελμα. Διαχωρίζει τους παιδαγωγούς σε ερευνητές, παραγωγούς επιστημονικών γνώσεων και σε εκπαιδευτικούς δρώντες στη σχολική τάξη. Λόγω του ευρύτατου πεδίου της Παιδαγωγικής, οι ερευνητές οφείλουν να εξειδικευθούν κατά κλάδο, διότι είναι αδύνατον να την κατέχει κανείς σε βάθος στην ολότητα της. Όσο για τους εκπαιδευτικούς αυτοί ελέγχουν «εν τη πράξει» τα πορίσματα και τις θεωρίες των «θεωρητικώτερων εργαζομένων». Η εφαρμογή των νέων επιστημονικών γνώσεων και θεωριών στη σχολική πράξη συντελεί στην πρόοδο της παιδαγωγικής επιστήμης υποστηρίζει ο Καλλιάφας. Δεν μελετά ωστόσο και δεν αναφέρεται στην επίδραση της πράξης επί της θεωρίας, δηλαδή στο εάν και πώς μπορούν οι απαιτήσεις της σχολικής πρακτικής να επηρεάσουν τη σχολική έρευνα.¹⁰³³

Σε ότι αφορούσε την μέθοδο της Παιδαγωγικής, ο Καλλιάφας θεωρούσε ότι οι πνευματικές επιστήμες, στις οποίες ενέτασσε και την Παιδαγωγική, για να

¹⁰²⁹ Στο ίδιο, σ. 8.

¹⁰³⁰ Στο ίδιο, σ. 8.

¹⁰³¹ Στο ίδιο, σ. 12.

¹⁰³² Στο ίδιο, σ. 12.

¹⁰³³ Στο ίδιο σ. 13.

θεωρηθούν ως γνήσιες επιστήμες, ισάξιες με τις φυσικές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν την ψυχολογική μέθοδο κατά την διαπραγμάτευση των υπό μελέτη ζητημάτων τους. Αναφερόμενος στην «αυστηρώς ψυχολογική» μέθοδο δεν περιέγραφε μία μέθοδο έρευνας άλλα την χρησιμοποίηση των πορισμάτων της Ψυχολογίας ως απαραίτητων ερμηνευτικών εργαλείων προκειμένου οι «πνευματικές» επιστήμες να αναλύσουν το αντικείμενο της έρευνάς τους. Αναλύσεις οι οποίες θα στηρίζονταν στα πορίσματα της Ψυχολογίας, θα αποκτούσαν, σύμφωνα με τον Καλλιάφα επιστημονική νομιμότητα.¹⁰³⁴

Οι σχέσεις της Παιδαγωγικής με τις άλλες επιστήμες

Παιδαγωγική και Ψυχολογία

Σύμφωνα με τον Καλλιάφα η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που ασχολείται ταυτόχρονα με τη θεωρία και την πράξη της αγωγής και, σε σχέση με την συγκεκριμένη πράξη, η Παιδαγωγική είναι αυτοτελής επιστήμη.¹⁰³⁵

Αντίθετα η Θεωρία της αγωγής διαθέτει, ένα εξαιρετικά ευρύ πεδίο έρευνας που το μοιράζεται με άλλες αυτοτελείς επιστήμες. Καθορίζοντας τα όρια της Παιδαγωγικής σε σχέση με όσες έχει κοινό πεδίο αναφοράς, ταυτίζει κατ' αρχήν την Παιδαγωγική με την Ψυχολογία.

Η Παιδαγωγική «... είναι κατά πρώτον λόγον ψυχολογική επιστήμη.». Δεν εξαρτάται από την ψυχολογία ούτε είναι συγγενής προς αυτήν διότι είναι τμήμα της Ψυχολογίας.¹⁰³⁶ Ο κάθε εκπρόσωπος της Παιδαγωγικής οφείλει, κατά τον Καλλιάφα, να γνωρίζει τα πορίσματα, τις εξελίξεις και τις έρευνες όλων των κλάδων της ψυχολογίας, διότι το έργο του είναι ψυχολογικό με την έννοια των ψυχολογικών προϋποθέσεων της αγωγής η οποία αυτή καθ' εαυτή, έχει ψυχολογική διάσταση.¹⁰³⁷

Ιδιαίτερος επισημαίνει την ανάγκη να γίνει γνωστή στους εκπαιδευτικούς η ψυχαναλυτική θεωρία. Στο έργο του αναφέρεται συχνά στις απόψεις της ψυχολογίας του βάρθους από την οποία ήταν επηρεασμένος και κυρίως στον Γιούνγκ. Παρουσιάζοντας στους φοιτητές του την ψυχολογία του βάρθους ο Καλλιάφας δηλώνει πως από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα και εφεξής δεν είναι δυνατόν να υπάρξει επιστημονική Παιδαγωγική η οποία δεν θα λαμβάνει υπόψη της τις ψυχαναλυτικές θεωρίες. Θεωρεί ότι η γνώση τους είναι απολύτως απαραίτητη στον παιδαγωγό για να μπορέσει να ερμηνεύσει, ψυχικές συγκρούσεις, αισθήματα μειονεξίας και ενοχής, πράξεις «εσφαλμένες», θυμικές διαταραχές και γενικότερα δυσκολίες που παρουσιάζονται στην προσπάθεια διαπαιδαγώγησης των μαθητών του.¹⁰³⁸

Ο Καλλιάφας αναφέρει ότι η ψυχολογία του βάρθους έχει την αρχή της σε έρευνες που αφορούσαν προβλήματα ψυχιατρικής και νευρολογικής φύσεως. Επισημαίνοντας ότι η Παιδαγωγική είναι μία επιστήμη εξαρτημένη κυρίως από την Ψυχολογία, θεωρεί ότι δεν πρέπει να αγνοείται πλέον η συμβολή της ψυχιατρικής στην παραγωγή ψυχολογικών γνώσεων. Κάνει συγκεκριμένη αναφορά στις

¹⁰³⁴ Σπ. Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ. 189 στον επίλογο.

¹⁰³⁵ Η Παιδαγωγική είναι δυνατόν να ονομασθή αυτοτελής πρακτική επιστήμη διότι έργον αυτής είναι η αγωγή του ανηλίκου, ήτις είναι συγκεκριμένη πράξις. Αλλ' η πράξις αυτή παρά πεπολιτισμένοι συντελείται ουχί εικη και ως έτυχε, τουναντίον απαιτείται, ίνα η πράξις αποβαίνη ορθή, γνώσις ακριβής, δηλαδή γνώσις κατ' επιστήμην του σκοπού, ον οφείλει να επιδιώκη η αγωγή ως πράξις, των ορίων της δυνάμεως αυτής και των μέσων, ων οφείλει να κάμνη χρήσιν. Κατά ταύτα η Παιδαγωγική είναι αμφοτέρα θεωρία και πράξις.» Σπ. Καλλιάφας, *Επίτομος*, ό.π., σ. 8.

¹⁰³⁶ Στο ίδιο, σ. 9.

¹⁰³⁷ Στο ίδιο, σ. 9.

¹⁰³⁸ Στο ίδιο, σ. 10.

θεωρίες του Jung και του Κρέτσερ, για τους ψυχολογικούς τύπους, τις οποίες θεωρεί ως επικρατέστερες και τονίζει την ανάγκη να γίνουν γνωστές οι θεωρίες τους στους εκπαιδευτικούς.¹⁰³⁹

Πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα ο φροϋδισμός, στην αρχή, δεν έγινε γνωστός μέσα από τον ιατρικό, αλλά μέσα από έναν παιδαγωγικό λόγο. Η ψυχανάλυση θα γίνει γνωστή κυρίως από παιδαγωγούς, οι οποίοι ενδιαφέρονταν για την βελτίωση της παιδαγωγικής πράξης. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '30 ο μοναδικός χώρος που ασχολήθηκε συστηματικά με τη φροϋδική θεωρία ήταν ο χώρος της εκπαίδευσης γεγονός το οποίο συνέβαλε στο να αντιμετωπισθεί αρχικά τουλάχιστον, η φροϋδική θεωρία ως φιλοσοφικό και παιδαγωγικό κείμενο, να αναζητηθεί δηλαδή η φιλοσοφική και παιδαγωγική διάσταση και σημασία του.¹⁰⁴⁰

Ο Καλλιάφας, ανήκει στους παιδαγωγούς που συνέβαλλαν να γίνει γνωστή η ψυχανάλυση στον ελλαδικό χώρο, ιδιαίτερα όταν δίδαξε τις βασικές αρχές της ψυχολογίας του βάρθους από την έδρα της Παιδαγωγικής του Αθήνησι.

Παιδαγωγική και Φιλοσοφία.

Επειδή ο ορισμός που δίνει για την αγωγή είναι και δεοντολογικός, επειδή η αγωγή «πρέπει να συντελείται ορθώς...», που σημαίνει και σύμφωνα με καθορισμένους σκοπούς, η Παιδαγωγική οφείλει να καθορίσει τις γενικές εκείνες αρχές με βάση τις οποίες θα καθορίζεται το «δέον» και να αναζητεί και τις γενικές κατευθυντήριες αρχές της αγωγής. Αυτό το τελευταίο αφορά τη Φιλοσοφία.¹⁰⁴¹ Ο στοχασμός δηλαδή για το πώς πρέπει να συντελείται η αγωγή είναι, υποστηρίζει ο Καλλιάφας και φιλοσοφικός στοχασμός.

Σε αντίθεση με τον Εξαρχόπουλο ο οποίος όπως αναφέραμε παραπάνω αντιτάχθηκε στην άποψη ότι η Παιδαγωγική είναι φιλοσοφική επιστήμη, ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι: «Η Παιδαγωγική είναι οίκοθεν και (sic) φιλοσοφική επιστήμη.»¹⁰⁴² Η αντιμετώπιση των παιδαγωγικών προβλημάτων επιβάλλει στους παιδαγωγούς αναπόφευκτα να αναμετρηθούν με τα ύψιστα φιλοσοφικά ζητήματα όσον αφορά το σκοπό και τα μέσα της αγωγής.

Θεωρεί ότι η Παιδαγωγική έχει ένα εξαιρετικά ευρύ πεδίο έρευνας. Για να μελετηθεί επιστημονικά το φαινόμενο της αγωγής, ο παιδαγωγός οφείλει να μελετήσει τις διάφορες πλευρές της γνωσιακής διαδικασίας και να αντιμετωπίσει τα γνωσιολογικά προβλήματα που αυτή θέτει. Η επιστημονική Παιδαγωγική θα έπρεπε δηλαδή, εξετάζοντας το αντικείμενό της, την αγωγή, να πραγματευτεί ζητήματα σχετικά με τις πηγές, τα όρια, το κύρος και τις δυνατότητες της ανθρώπινης γνώσης. Κατά συνέπεια η Παιδαγωγική όχι απλώς συναντιέται με την φιλοσοφία αλλά, εν μέρει, και ταυτίζεται μαζί της.¹⁰⁴³ Η Παιδαγωγική είναι «συγκεκριμένη Φιλοσοφία» υποστηρίζει, αναφέροντας τη γνώμη του P. Natorp και προτρέπει τους μελετητές του να τον κρίνουν ως παιδαγωγό από το σύνολο του δημοσιευμένου έργου του και όχι μόνο από τις αμιγώς παιδαγωγικές πραγματείες του.¹⁰⁴⁴

Είναι αξιοσημείωτο και ενδεικτικό της σκέψης του Σπ. Καλλιάφα ότι θεωρεί ως ύψιστα φιλοσοφικά ζητήματα των οποίων οφείλει να επιληφθεί η Παιδαγωγική ούτως ώστε να καταστεί επιστημονική, όχι μόνο τα γνωσιολογικά αλλά και τα

¹⁰³⁹ Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ. 117

¹⁰⁴⁰ Λένα Ατζινά, *Η μακρά εισαγωγή της ψυχανάλυσης στην Ελλάδα*, Εξάντας Αθήνα, 2004, σ.21.

¹⁰⁴¹ Σπ. Καλλιάφας, *Επίτομος*, ό.π., σ.10.

¹⁰⁴² Στο ίδιο, σ. 10.

¹⁰⁴³ Στο ίδιο, σ. 10.

¹⁰⁴⁴ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Επιστημονικά Δημοσιεύματα (1915-1960)*, Αθήνα, 1960, σ.7.

μεταφυσικά. Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος στην εισηγητική του έκθεση υπέρ της υποψηφιότητας Καλλιάφα για την έδρα της Παιδαγωγικής τονίζει την φιλοσοφική μόρφωσή του την οποία και θεωρεί προσόν για την κατάκτηση της έδρας. Στέκει ωστόσο διστακτικός απέναντι στις μεταφυσικές αναζητήσεις που χαρακτηρίζουν τη σκέψη του.¹⁰⁴⁵

Αναφερόμενος στις θεμελιώδεις κατ' αυτόν εμπειρικές επιστήμες, ο Καλλιάφας υποστηρίζει, ότι η Βιολογία και η Ψυχολογία, -επιστήμες από τις οποίες οφείλει να αρδεύει γνώσεις η Παιδαγωγική, προκειμένου να ερμηνεύσουν τα εμπειρικά φαινόμενα τα οποία ερευνούν-, θεωρούν αναγκαία την παραδοχή ενός άυλου παράγοντα που δρα « παρά την ύλην». Σε ότι αφορά ιδιαίτερα την Ψυχολογία, ο άυλος αυτός παράγοντας, κατά τον Καλλιάφα, είναι η ψυχή, ανώτατη έκφανση της οποίας στον άνθρωπο είναι το πνεύμα.¹⁰⁴⁶

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο Καλλιάφας δίνει αφ' ενός μεταφυσικές διαστάσεις στους σκοπούς που πρέπει να επιδιώκει η αγωγή και η εκπαίδευση και αφ' ετέρου οδηγείται σε μια κανονιστική Παιδαγωγική η οποία καταλήγει, με βάση τη Φιλοσοφία και τις επιστήμες που έχουν σχέση με τον άνθρωπο, σε γενικές αρχές και εφαρμόζει τις αρχές αυτές με την έννοια της πρακτικής φιλοσοφίας.

Παιδαγωγική και Κοινωνικές επιστήμες

Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Καλλιάφας καθώς ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και ιστορικό υποκείμενο, η ψυχική του ανάπτυξη επηρεάζεται από την κοινωνία στην οποία ζει και την ιστορία της. Η αγωγή είναι πολιτειακή λειτουργία, και για την πληρέστερη κατανόηση της πρέπει να μελετηθεί η σχέση που τη συνδέει με τις υπόλοιπες πολιτειακές λειτουργίες με τις οποίες αποτελεί οργανικό σύνολο, αλληλεξαρτάται και αλληλοεπιδρά. Η επίδραση του εκπαιδευτικού θεσμού στην κρατική λειτουργία είναι λιγότερο άμεση και εμφανής από αυτή των υπόλοιπων κρατικών θεσμών είναι όμως κατά την άποψη του Καλλιάφα κατά πολύ σημαντικότερη αφού επηρεάζει την υγιή λειτουργία όλων των υπολοίπων.¹⁰⁴⁷ Κατά συνέπεια η Παιδαγωγική σχετίζεται με την Κοινωνιολογία, την Ιστορία και γενικότερα «τας πνευματικές επιστήμας» οι οποίες σύμφωνα με τον ηπειρώτη παιδαγωγό έχουν την αφετηρία τους στην θεμελιώδη εμπειρική επιστήμη της Ψυχολογίας.¹⁰⁴⁸

Παιδαγωγική και Εμπειρικές Επιστήμες:

Η Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Καλλιάφα βρίσκεται σε στενή σχέση με τις εμπειρικές επιστήμες. Η σχέση αυτή δεν αφορά ούτε το ερευνητικό τους πεδίο ούτε την υιοθέτηση της ίδιας επιστημονικής μεθόδου. Ο Καλλιάφας εξετάζοντας την σχέση της Παιδαγωγικής με τις εμπειρικές επιστήμες, αναφέρεται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική πράξη και όχι στην επιστημονική θεωρία της αγωγής.

Η σχέση τους αφορά το γνωστικό υπόβαθρο που οφείλει να έχει ένας παιδαγωγός προκειμένου να διδάξει στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης μαθήματα εισαγωγής στις συγκεκριμένες εμπειρικές επιστήμες και ταυτόχρονα αφορά και την γνώση του τρόπου με τον οποίον ο άνθρωπος μαθαίνει.¹⁰⁴⁹ Ο

¹⁰⁴⁵ ΠΦΣΠΑ, τ. 22^{ος}, συνεδρία 9^η Ιουνίου 1947, σ. 216.

¹⁰⁴⁶ Σπυρίδωνος Μ. Καλλιάφα, «Η έννοια της προσωπικότητας. Ο σκοπός της αγωγής.», *ΕΕΦΣΠΑ*, Περίοδος Β', 1957-1958, τ. Η', σ. 137

¹⁰⁴⁷ Καλλιάφας Σπ., *Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 122-123.

¹⁰⁴⁸ Καλλιάφας, *Επίτομος*, ό.π., σ. 10.

¹⁰⁴⁹ Στο ίδιο, σ. 12.

Καλλιάφας τονίζει ότι η έρευνα των νόμων που διέπουν τη μάθηση είναι έργο των θεμελιωδών εμπειρικών επιστημών και όχι της Παιδαγωγικής, η οποία χρησιμοποιεί τις γνώσεις που προέρχονται από την έρευνα αυτών των επιστημών στην εκπαιδευτική πράξη.¹⁰⁵⁰

Ο σκοπός της αγωγής

Αναφερόμενος στο σκοπό της αγωγής ο Καλλιάφας θέτει αρχικά το ερώτημα εάν είναι δυνατόν να βρεθεί ένας σκοπός της αγωγής που να μην είναι σχετικός. Να μην εξαρτάται δηλαδή, από το κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο που κυριαρχεί σε συγκεκριμένο τόπο μια ορισμένη ιστορική στιγμή. Αναρωτιέται αν μπορεί να βρεθεί ένας σκοπός της αγωγής που να διαθέτει διαχρονικό και απόλυτο κύρος, καθώς επίσης και αν είναι «ορθό» η επιστήμη της αγωγής να αναζητά έναν τέτοιο σκοπό.

Απαντά και στα δύο ερωτήματα καταφατικά. Για τον ηπειρώτη παιδαγωγό είναι αναγκαίο ο παιδαγωγός να είναι απόλυτα πεπεισμένος για τον σκοπό του έργου του, δηλ. της αγωγής. Η αμφισβήτηση του κύρους της παιδαγωγικής πράξεως μειώνει την αποτελεσματικότητά της, υποστηρίζει, παρά την πρόοδο και την ανάπτυξη που σημειώνεται στον τομέα της μεθοδολογίας. Για αυτό τονίζει ο Καλλιάφας έστω και αν ο εικοστός αιώνας χαρακτηρίζεται ως ο αιώνας του παιδιού, η Παιδαγωγική πράξη, είναι λιγότερο αποτελεσματική από αυτήν προηγούμενων ιστορικών περιόδων όπου υπήρχε σταθερή πίστη στην απόλυτη αξία του σκοπού της αγωγής.

Υποστηρίζει ότι ο σκοπός της αγωγής όπως άλλωστε και ο σκοπός της ζωής του ανθρώπου, οφείλει να είναι ένας και αυτός για κάθε εποχή, κάθε κοινωνία και κάθε άνθρωπο.¹⁰⁵¹ Ένας ορισμός του σκοπού της αγωγής με απόλυτο κύρος ο οποίος να καθορίζει την γενική κατεύθυνση, την οποία θα ακολουθεί κάθε αγωγή και κάθε αυτοαγωγή, είναι όχι μόνον επιβεβλημένος αλλά και εφικτός. Το ζήτημα του αντικειμενικού σκοπού της αγωγής ανάγεται στην πραγματικότητα, υποστηρίζει ο Καλλιάφας, στο ερώτημα περί του αντικειμενικά «ορθού» σκοπού των ανθρώπινων ενεργειών και γενικότερα περί του αντικειμενικού σκοπού της ζωής.

Η αφετηρία για να υπάρξει σκοπός της αγωγής απόλυτης αξίας και κύρους είναι ή πίστη στην ύπαρξη αντικειμενικού και υποχρεωτικού κανόνα «διαγωγής» της ανθρώπινης ύπαρξης. Ως πηγή της πίστης αυτής θεωρεί το «βίωμα της ηθικής συνειδήσεως» η οποία στον άνθρωπο έχει πάντα χαρακτήρα θρησκευτικό. Η ηθική συνείδηση είναι η φωνή του Θεού εντός του ανθρώπου.

Ο διαχρονικός σκοπός της αγωγής είναι σύμφωνα με τον Καλλιάφα να γίνει ο διαπαιδαγωγούμενος ικανός -με την επίδραση της αγωγής- να προάγει τον πολιτισμό-, είτε τον εξωτερικό με τον οποίον επιδιώκεται η βελτίωση των υλικών όρων της ζωής, είτε τον εσωτερικό με τον οποίον επιδιώκεται η «ημέρωση του ανθρώπου» και η ηθική κατεύθυνση της ζωής. Ως σκοπός της αγωγής τίθεται η ανάπτυξη του ατόμου σε πνευματική προσωπικότητα.¹⁰⁵²

Τα όρια και η δύναμη της αγωγής

Ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι η μορφωτική δύναμη της αγωγής είναι μεγάλη αλλά όχι απεριόριστη.

¹⁰⁵⁰ Καλλιάφας, *Η έννοια της προσωπικότητας*, ό.π., σ. 37.

¹⁰⁵¹ Καλλιάφας, *Επίτομος*, ό.π., σ. 26.

¹⁰⁵² Στο ίδιο, σ. 35.

Σύμφωνα με τις απόψεις του ο άνθρωπος διαμορφώνεται από την επίδραση τριών παραγόντων, των κληρονομικών καταβολών του, του περιβάλλοντος και του πνεύματος. Υποστηρίζει ότι οι κληρονομικές καταβολές είναι στον άνθρωπο, πολύ περισσότερες από ότι στα ζώα και περισσότερο ασταθείς και ακαθόριστες.

Ως περιβάλλον του ανθρώπου ορίζει το σύνολο των έμβιων και άβιων όντων και αντικειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή. Στους άβιους παράγοντες που επιδρούν στην προσωπικότητα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου περιλαμβάνει το έδαφος, το κλίμα, την «ατμόσφαιρα», της περιοχής στην οποία γεννιέται και θεωρεί την επίδρασή τους «απόλυτη». Στους έμβιους παράγοντες αναφέρει το λαό, την κοινωνική τάξη, την πατρίδα, τον τόπο καταγωγής και την οικογένεια. Ως σημαντικότερη επιρροή, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού θεωρεί αυτή που ασκούν οι κοινωνικοί και οικονομικοί όροι της ζωής καθώς και ο χαρακτήρας των ατόμων που το περιβάλλουν, ιδιαίτερα των γονέων και των δασκάλων του. Ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος, προσλαμβάνει από τα ερεθίσματα που του προσφέρει το περιβάλλον του όσα ταιριάζουν «συστοιχούν», με τη φύση του. Καθώς οι κληρονομικές καταβολές έχουν ανάγκη την επίδραση του περιβάλλοντος για να εκδηλωθούν και να μετατραπούν από προδιαθέσεις σε ιδιότητες του ανθρώπου, κατά τον ίδιο τρόπο απαιτείται, υποστηρίζει ο Καλλιάφας, η ύπαρξη μιας ορισμένης «σύστοιχης» προς το εξωτερικό ερέθισμα προδιάθεσης στον άνθρωπο. Η ανάπτυξη του ατόμου δεν προσδιορίζεται μόνο από την αλληλεπίδραση κληρονομικότητας περιβάλλοντος. Τονίζει ιδιαίτερα την επίδραση του τρίτου παράγοντα, στην διάπλαση της προσωπικότητας του ατόμου, του πνεύματος.

Με τον όρο πνεύμα, δεν εννοεί μόνο την νόηση, τη «διάνοια». Ορίζει το πνεύμα ως γενικότερη έννοια και ως εκφάνσεις του θεωρεί τη θρησκεία, τη φιλοσοφία, τις επιστήμες, τις καλές τέχνες, τον «αξιοπρεπή» τρόπο συμπεριφοράς στην ιδιωτική ζωή των ανθρώπων, αλλά και την δράση που πηγάζει από «ανώτερες» αρχές στο δημόσιο βίο. Θεωρεί ότι όσο πληρέστερα συναρμοσμένες είναι οι εκφάνσεις του πνεύματος σε ένα αρμονικό όλο τόσο ανώτερο είναι το πνεύμα ενός ανθρώπου ή ο πολιτισμός ενός λαού.¹⁰⁵³

Επειδή ο άνθρωπος είναι πνευματικό ον μπορεί με τη δράση του να διευρύνει διαρκώς τα όρια του περιβάλλοντος του και να το διαμορφώνει σύμφωνα με τους σκοπούς του. Το νέο περιβάλλον που με την επίδραση του ανθρώπινου πνεύματος δημιουργείται, επιδρά πλέον και με διαφορετικό τρόπο επί του ανθρώπου.

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, η ύπαρξη του ανθρώπου είναι αδύνατη χωρίς την ύπαρξη και των τριών αυτών παραγόντων. Με την επίδραση του ανθρώπινου πνεύματος και εντός των ορίων που οι κληρονομικές καταβολές χαράσσουν, το ιδιαίτερο περιβάλλον κάθε ατόμου ευρύνεται και οι έμφυτες προδιαθέσεις μεταβάλλονται σε ιδιότητες που το χαρακτηρίζουν.¹⁰⁵⁴

¹⁰⁵³ Καλλιάφας, *Το περί ψυχής*, ό.π., σ.9.

¹⁰⁵⁴ Καλλιάφας, *Επίτομος*, ό.π., σ.66-67.

Η έδρα της Παιδαγωγικής και ο αγώνας κατά του Υλισμού: Ψυχολογία-Φιλοσοφία

Το περί ψυχής πρόβλημα: Ο αγώνας ενάντια σε μία Ψυχολογία «άνευ ψυχής».

Κεντρική θέση στην σκέψη του Σπυρίδωνα Καλλιάφα κατέχει το πρόβλημα της ύπαρξης ή όχι της «ψυχής», νοούμενης ως άυλης αθάνατης οντότητας, γεγονός που επηρεάζει τον επιστημονικό και φιλοσοφικό του προσανατολισμό. Προσπάθησε να αποδείξει επιστημονικά την ύπαρξη της.

Στη νέα ιστορική περίοδος που με την έλευση του 20^{ου} αιώνα έχει ξεκινήσει για την ανθρωπότητα, η επιστήμη της Ψυχολογίας πρωτοστατεί επισημαίνει, και αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς, επηρεάζοντας τις επιστήμες που στηρίζονται σε αυτήν, όπως η Παιδαγωγική.

Η προηγούμενη ιστορική περίοδος η οποία ξεκίνησε από την Αναγέννηση και είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των φυσικών επιστημών φτάνει στο τέλος της και οι επιστήμες που πρωτοστατούν στην νέα, δηλ. η Ψυχολογία και η Βιολογία, καλούνται να επανορθώσουν τις μεγάλες πλάνες που δημιούργησε η μονομερής ανάπτυξη της Φυσικής και της Χημείας.¹⁰⁵⁵

Η Ψυχολογία κυρίως καλείται να εγκαταλείψει εκείνους τους νόμους της που αποτελούν απόπειρα ερμηνείας του ψυχικού κόσμου με τη βοήθεια της μεθόδου των φυσικών επιστημών «της μηχανικής». Είναι νόμοι, τονίζει, που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα ψυχικά φαινόμενα χωρίς την έννοια της «ψυχής».

Για τον Καλλιάφα μια Ψυχολογία χωρίς την έννοια της ψυχής στα ερμηνευτικά της σχήματα, είναι αναχρονιστική και αντιεπιστημονική.¹⁰⁵⁶ Τελείωσε διατείνεται η εποχή της «άνευ ψυχής ψυχολογίας».¹⁰⁵⁷ Η εισαγωγή της έννοιας της ψυχής θα προσδώσει στα ερμηνευτικά σχήματα της Ψυχολογίας, συνοχή και ενότητα, ενώ αντίθετα η απάλειψή της από αυτά έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζεται, στην μελέτη επιμέρους ψυχικών λειτουργιών και φαινομένων και να αδυνατεί να προχωρήσει σε βαθύτερη ερμηνεία του συνόλου του ψυχικού βίου. Κατά συνέπεια η εισαγωγή της έννοιας της ψυχής, υποστηρίζει, θα επιτρέψει στην Ψυχολογία συνολικότερες θεωρήσεις και θα την καταστήσει άρτια επιστήμη ισότιμη, της Φυσικής.¹⁰⁵⁸

Ο Καλλιάφας ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να αποδείξει με τη βοήθεια της επιστήμης και όχι της μεταφυσικής την ύπαρξη της ψυχής. Ένας από τους λόγους αυτής του της προσπάθειας βρίσκεται στην δηλωμένη πρόθεσή του να καταπολεμήσει τον υλισμό ο οποίος όπως υποστηρίζει, στηρίχθηκε, στο φιλοσοφικό ρεύμα του Ορθολογισμού και στην ανάπτυξη των θετικών επιστημών η οποία πραγματοποιήθηκε με την επίδρασή του.

Η αναίρεση των επιστημονικών εκείνων θεωριών που αποτελούν τους πυλώνες του υλισμού θα έχει κατά την άποψή του, ως αποτέλεσμα και την απόρριψη του τελευταίου. Αφού η άνοδος του υλισμού στηρίχθηκε σε επιστημονικά επιχειρήματα, με επιστημονικά επιχειρήματα πρέπει να συντελεστεί και η πτώση του. Η έρευνα και τα πορίσματα των νέων επιστημών, της Ψυχολογίας και της Βιολογίας θα επιφέρουν, πιστεύει, την κατάρρευση του υλισμού, με ταυτόχρονη αναγέννηση της θρησκευτικότητας.¹⁰⁵⁹

¹⁰⁵⁵ Καλλιάφας, *Το περί ψυχής*, ό.π., σ.11.

¹⁰⁵⁶ Στο ίδιο, σ.12-13.

¹⁰⁵⁷ Στο ίδιο, σ. 12-13.

¹⁰⁵⁸ Στο ίδιο, σ. 15.

¹⁰⁵⁹ Στο ίδιο, σ. 7.

Υποστηρίζει, ότι και στις δύο αυτές επιστήμες, οι επιστήμονες δεν αποδέχονται πλέον την έννοια της μηχανικής αιτιότητας των πραγμάτων, αλλά εισάγουν την έννοια της ένδοθεν αναπτυσσόμενης ολότητας για να ερμηνεύσουν τα υπό μελέτη φαινόμενα. Η έννοια αυτή όμως προϋποθέτει την αποδοχή της ύπαρξης ενός άυλου παράγοντα ο οποίος στη μεν Ψυχολογία ονομάζεται ψυχή στη δε Βιολογία, εντελέχεια.¹⁰⁶⁰

Οι κοσμοθεωρητικές του θέσεις είχαν επηρεαστεί ιδιαίτερα από την θεωρία του νεοβιταλισμού του βιολόγου Driesch και από την αναλυτική Ψυχολογία του C. Jung.

Η θεωρία του νεοβιταλισμού του Driesch, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός άυλου ζωτικού παράγοντα που μεσολαβεί μεταξύ ψυχής και σώματος, δρα και κατευθύνει την ενόργανη ύλη και ο οποίος καλείται εντελέχεια ή ψυχοειδές.¹⁰⁶¹

Η εντελέχεια, υποστηρίζει ο Καλλιάφας δρα ασυνείδητα, όπως και η ψυχή, και ως έργο της έχει την γένεση και την διατήρηση του οργανισμού στη ζωή. Όλα τα μορφολογικά φαινόμενα που πραγματεύεται η Βιολογία είναι έργο δικό της. Ρυθμίζει και κατευθύνει τις φυσικοχημικές ενέργειες που συντελούνται στους έμβιους οργανισμούς στη βάση ενός προκαθαρισμένου σχεδίου, δηλαδή, εργάζεται «τελλολογικώς» και «λογικώς».¹⁰⁶² Η εντελέχεια και η ψυχή έχουν ως κοινό ουσιώδες γνώρισμά τους ότι και οι δύο σημαίνουν κάτι μη υλικό, κάτι άυλο.

Η ψυχή διατείνεται ο Καλλιάφας, επηρεασμένος από την αναλυτική Ψυχολογία του C. Jung, είναι υπέρτερη από την συνείδηση, το «εγώ», του ανθρώπου και την περιλαμβάνει, δρώντας ως επί το πλείστον ασυνείδητα. Όλα τα ψυχολογικά γεγονότα της ανθρώπινης ζωής και όλα τα πνευματικά δημιουργήματα του ανθρώπινου πολιτισμού είναι αποτέλεσμα της ασυνείδητης δράσης της.

Όσον αφορά τις θετικές επιστήμες, οι νόμοι της μηχανικής αιτιότητας παραμένουν σε πλήρη ισχύ για την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων, ωστόσο εντάσσονται πλέον σε μία γενικότερη τελολογία η οποία περιλαμβάνει τη μηχανική αιτιότητα, διατείνεται, και επικαλείται τον Planck.¹⁰⁶³

Η θρησκευτική πίστη στην ύπαρξη της ψυχής και η δυσπιστία απέναντι σε εμπειρικές ερευνητικές μεθόδους και επιστημονικές θεωρίες που χαρακτηρίζονται ως «υλιστικές» εκφράζει τις αντιστάσεις που υπήρξαν στην αυτονομία της επιστήμης της ψυχολογίας, τόσο από γενικές φιλοσοφικές αρχές όσο και από θρησκευόμενους κύκλους και περιβάλλοντα.¹⁰⁶⁴

Η προσπάθεια του Καλλιάφα, να αποδείξει την ύπαρξη της ψυχής, η οποία είχε ξεκινήσει από την προπολεμική εποχή, θα ενταχθεί μεταπολεμικά σε μία γενικότερη προσπάθεια προβολής του χριστιανικού πολιτισμού που εντάθηκε και συστηματοποιήθηκε ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1950. Μέσα στο πλαίσιο που η οργάνωση της «Ζωής» πρόβαλε, η πίστη και η επιστημονική έρευνα βρίσκονται εναρμονισμένες και αποτελούν τη βάση του νέου ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Η επιστήμη έρχεται να «αποδείξει» τις μεγάλες αλήθειες της πίστεως.¹⁰⁶⁵

¹⁰⁶⁰ Σπ. Καλλιάφας, *Διάνοια Επιστήμη και ηθική προκοπή*, εκ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1944, σ.73.

¹⁰⁶¹ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή. Ύλη και Πνεύμα*, εκδοτικός οίκος Δημητράκου, χ.χ. σ.84-85.

¹⁰⁶² Σπυρίδων Καλλιάφας, *Περί της Βουλήσεως. Συμβολή εις την αναίρεσιν του Υλισμού*, εκδ. οίκος Π.Δημητράκου, Αθήνα, 1940, σ.19-20.

¹⁰⁶³ Καλλιάφας, *Διάνοια επιστήμη και ηθική προκοπή*, ό.π., σ.73-74.

¹⁰⁶⁴ Καζολέα- Ταβουλάρη Παναγιώτα, *Η ιστορία της Ψυχολογίας στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, σ. 99.

¹⁰⁶⁵ «Με τον αρχικό της ιεραποστολικό ενθουσιασμό και τον αμείωτο απολογητικό ζήλο της η Ένωση Επιστημόνων προσπάθησε μεν στις πολύπλευρες πράξεις της να κατακτήσει ολόκληρο το χώρο της σύγχρονης επιστήμης, το αποτέλεσμα όμως δεν ήταν η επιθυμητή χριστοποίηση της

Στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας του να αναιρέσει τον υλισμό ο Καλλιάφας επιδίωξε να αναιρέσει τις ψυχολογικές εκείνες θεωρίες που ερμηνεύουν τα ψυχικά φαινόμενα χωρίς να υιοθετούν την έννοια της ψυχής.

Η απόρριψη της θεωρίας των σταθερών εγκεφαλικών κέντρων.

Ο Καλλιάφας απορρίπτει τη θεωρία για την ύπαρξη σταθερών εγκεφαλικών κέντρων, τα οποία καθοδηγούν και ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, υποστηρίζοντας ότι με βάση πειραματικές έρευνες, η θεωρία αυτή είναι άκυρη και αδυνατεί να ερμηνεύσει τη λειτουργία τόσο των αυτόματων όσο και των ηθελημένων συνειδητών κινήσεων που εκτελεί ένας άνθρωπος.

Κατά την άποψή του, βάσει πειραματικών δεδομένων, υπάρχουν ποικίλες και διαφορετικές νευρικές οδοί που μπορεί να ακολουθήσει μία νευρική ώση, για δώσει εντολή για την εκτέλεση της ίδιας πράξης.¹⁰⁶⁶ Κατά συνέπεια, υποστηρίζει, είναι αναγκαίο να δεχτούμε την ύπαρξη ενός ρυθμιστικού κέντρου που θα επιλέγει κάθε φορά την καταλληλότερη οδό. Το κέντρο αυτό, σύμφωνα με τον Καλλιάφα δεν είναι δυνατόν να είναι υλικό, σταθερό και αναλλοίωτο. Είναι άυλο και κατευθύνει κάθε φορά την νευρική ώση στην προσφορότερη νευρική οδό. Το κέντρο αυτό είναι η ψυχή.¹⁰⁶⁷

Ο εγκέφαλος και τα υπόλοιπα μέρη του νευρικού συστήματος, υποστηρίζει, νοούμενα αποκλειστικά ως ύλη δεν είναι παρά μία μηχανή διά μέσου της οποίας η ψυχή αλληλοεπιδρά με τον κόσμο. Η ψυχή κατασκευάζει το σώμα-μηχανή, προσλαμβάνοντας την κατάλληλη ύλη από το περιβάλλον και φροντίζει να το διατηρεί υγιές. Ο εγκέφαλος χωρίς την ψυχή που τον καθοδηγεί δεν είναι παρά ανόργανη, νεκρή ύλη.¹⁰⁶⁸

Αναφερόμενος στο ψυχικό φαινόμενο της «ανάπλασης», το οποίο ορίζει ως διαδικασία ανύψωσης μίας παράστασης από το χώρο του ασυνειδήτου στη συνείδηση, αποκρούει την άποψη πως η ανάπλαση αποτελεί ικανότητα της εγκεφαλικής ύλης. Η θεωρία των «εγκεφαλικών ιχνών», που υποστηρίζει ότι κάθε νευρική διέγερση αφήνει το αποτύπωμά της στον εγκέφαλο το οποίο αν διεγερθεί εκ νέου θα αναπαραχθεί η αρχική παράσταση είναι άκυρη κατ' αυτόν. Η ύλη δεν έχει την ικανότητα να διακρίνει με σαφήνεια από τα εκατομμύρια των εικόνων οι οποίες αφήνουν το ίχνος τους στον εγκέφαλο τη μία και μοναδική η οποία κάθε φορά ανασύρεται κατά τη διαδικασία της ανάπλασης, διατείνεται. Μόνο ένας άυλος παράγοντας, μόνο η ψυχή μπορεί να επιτελέσει το έργο αυτό σύμφωνα με τον Καλλιάφα.¹⁰⁶⁹

Γενικότερα η θεωρία των «εγκεφαλικών ιχνών», μία καθαρά «υλιστική» θεωρία, αδυνατεί να ερμηνεύσει τα φαινόμενα της ανάπλασης, της αναγνώρισης, της ομοιότητας και πολύ περισσότερο την ικανότητα του ανθρώπου να διανοείται. Αν δεχτούμε ότι τα εγκεφαλικά ίχνη είναι υλικά δημιουργήματα, υποστηρίζει, τότε είναι αναγκαίο να δεχτούμε ότι κατέχουν μία συγκεκριμένη υλική περιοχή στον εγκέφαλο. Αν η περιοχή αυτή καταστρέφονταν, τότε τα ίχνη και οι παραστάσεις ή οι ικανότητες που αντιστοιχούν σε αυτά θα έπρεπε να χάνονται ολοσχερώς. Ωστόσο γνωρίζουμε ότι μετά από εγκεφαλικές βλάβες, υπήρξε αποκατάσταση, εν μέρει, των αρχικώς χαμένων λειτουργιών όχι γιατί αναπλάστηκε η κατεστραμμένη περιοχή αλλά γιατί ακολουθήθηκαν άλλες νευρικές οδοί. Από αυτό συνεπάγεται, σύμφωνα

κοινωνίας, αλλά ο περιορισμός της θεολογίας σε επιστημονικοφανή απολογία.» Christoph Maczewski, *Η κίνηση της Ζωής, ό.π.*, σ.115.

¹⁰⁶⁶ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Το περί ψυχής πρόβλημα*, Αθήνα, τύποις Ι. Βάρτσου, 1938 σ. 24.

¹⁰⁶⁷ Στο ίδιο, σ. 25.

¹⁰⁶⁸ Στο ίδιο, σ. 27.

¹⁰⁶⁹ Στο ίδιο, σ. 31-32.

με τον Καλλιάφα, ότι τα εγκεφαλικά ίχνη δεν είναι δυνατόν να είναι υλικά και ο εγκέφαλος δεν αποτελεί το ρυθμιστικό κέντρο υλικών αποτυπωμάτων.¹⁰⁷⁰

Ο Καλλιάφας αντιπροτείνει τη θεωρία της ψυχοφυσικής αλληλεπιδράσεως για να ερμηνεύσει τη λειτουργία του εγκεφάλου. Ο εγκέφαλος, υποστηρίζει δέχεται, διά μέσου των νευρικών ινών, υλικές, νευρικές, διεγέρσεις που προκαλούνται από εξωτερικούς ερεθισμούς των αισθητηρίων οργάνων. Οι διεγέρσεις αυτές δεν διασκορπίζονται εντός του εγκεφάλου αλλά ακολουθούν συγκεκριμένες νευρικές οδούς και μεταβιβάζονται σε συγκεκριμένες ομάδες μυών ενώ οι υπόλοιποι ατονούν. Ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι το πώς θα αντιδράσουμε σε έναν νευρικό ερεθισμό εξαρτάται από ψυχικούς παράγοντες. Η ψυχή καθοδηγεί τις νευρικές διεγέρσεις εντός του εγκεφάλου ώστε να ακολουθήσουν τις προσφορότερες νευρικές οδούς και να φτάσουν στους ενδεικνυόμενους μυς.¹⁰⁷¹ Η συγκεκριμένη θεωρία της ψυχοφυσικής αλληλεπιδράσεως αποτελεί για τον Καλλιάφα την καλύτερη πρόταση στο πρόβλημα της σχέσης σώματος και ψυχής.

Η απόρριψη της ψυχολογικής θεωρίας του συνειρμού

Ο Καλλιάφας προσπάθησε ιδιαίτερα να αντικρούσει την ψυχολογική θεωρία του συνειρμού.

Κατά την άποψή του η θεωρία του συνειρμού καθώς και η συνακόλουθή της θεωρία του «ψυχομηχανικού παραλληλισμού», αποτελεί την επέκταση στο χώρο της ψυχολογίας, της μεθόδου των θετικών επιστημών, την οποία αποκαλεί «μηχανική», για την μελέτη και ερμηνεία των ψυχικών φαινομένων.¹⁰⁷² Μαζί με τη δαρβινική θεωρία, πιστεύει ότι, αποτελούν την επέκταση της «μηχανικής» σε όλα τα φαινόμενα του κόσμου θεμελιώνοντας τον υλισμό. Η κατάρριψή τους, θεωρεί ότι έχει ως αναπότρεπτη συνέπεια την κατάρριψη και του υλισμού.¹⁰⁷³

Ο Καλλιάφας ο οποίος επεδίωκε να αποδείξει επιστημονικά, δηλ. με την βοήθεια της «ακραιφνούς» εμπειρίας και χωρίς να χρησιμοποιήσει μεταφυσικά επιχειρήματα, το κύρος της θεωρίας της «ζωτικής αρχής», συνέδεε την επιτυχία του εγχειρήματος του, με την κατάρριψη τόσο της δαρβινικής θεωρίας όσο και της θεωρίας του συνειρμού. Κατά την άποψή του, η παραδοχή της ύπαρξης φαινομένων τα οποία δεν είναι δυνατόν να αιτιολογηθούν με την βοήθεια της μηχανικής, μας οδηγεί στο αναπόφευκτο συμπέρασμα πως οφείλουμε να αποδεχτούμε την ύπαρξη ενός άυλου παράγοντα ο οποίος δρα ρυθμιστικά επί των έμβιων για να μπορέσουμε να τα ερμηνεύσουμε.¹⁰⁷⁴

Η θεωρία του συνειρμού η οποία είναι η απλούστερη από όλες τις θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα ψυχικά φαινόμενα και δεν περιλαμβάνει την αποδοχή της ύπαρξης ψυχής στα ερμηνευτικά σχήματά της, δεν είναι ικανή να ερμηνεύσει την γέννηση των φαινομένων αυτών και γενικότερα την ύπαρξη ψυχικής ζωής στον άνθρωπο διατείνεται ο Καλλιάφας.

Εξετάζοντας τους δύο βασικούς νόμους της, το νόμο του «κατά συνάφεια» συνειρμού και τον νόμο του «καθ' ομοιότητα και κατ' αντίθεση» συνειρμού, με την βοήθεια των οποίων, η συνειρμική θεωρία προσπαθεί να ερμηνεύσει τη

¹⁰⁷⁰ Καλλιάφας, *Το περί ψυχής πρόβλημα*, 1951, ό.π., σ. 37.

¹⁰⁷¹ Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή. Ύλη και Πνεύμα*, ό.π., σ. 93.

¹⁰⁷² Καλλιάφας, *Υλισμός*, ό.π., σ. 11.

¹⁰⁷³ Στο ίδιο, σ.11.

¹⁰⁷⁴ Στο ίδιο, σ. 13.

μετάβαση ενός «αντικειμένου»¹⁰⁷⁵ από το ασυνείδητο στην κατάσταση του συνειδητού, ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι τους χαρακτηρίζει τόσο μεγάλη πολυσημία και αοριστία ώστε δεν θα έπρεπε να αποκαλούνται καν νόμοι και φυσικά, αδυνατούν να ερμηνεύσουν την ακολουθία των ψυχικών φαινομένων.¹⁰⁷⁶

Τα ψυχικά φαινόμενα μεταβάλλονται διαρκώς και δεν είναι μόνιμα. Εάν η θεωρία του συνειρμού αδυνατεί να ερμηνεύσει ψυχικά φαινόμενα, τα οποία εκλαμβάνει εσφαλμένα ως αμετάβλητα, και τα οποία δεν είναι τίποτα περισσότερο από απλές επαναλήψεις «αντικειμένων» που υπήρξαν κάποτε συνειδητά, πολύ περισσότερο δεν μπορεί να ερμηνεύσει τη δημιουργία των «κατά φαντασίαν» ή κατά «λογική αφαίρεση» παραστάσεων, τονίζει ο Καλλιάφας.

Τέλος η θεωρία του συνειρμού δεν μπορεί να ερμηνεύσει το σημαντικότερο, σύμφωνα με τον καθηγητή της Παιδαγωγικής, γνώρισμα του ψυχικού βίου που είναι η τάση του να γίνεται διαρκώς περισσότερο «έλλογος».¹⁰⁷⁷

Για να ξεπεραστούν οι αδυναμίες και τα προβλήματα της θεωρίας του συνειρμού, οι επιστήμονες έστρεψαν τις έρευνές τους στην ανακάλυψη και άλλων δυναμικών παραγόντων που δρουν στην ακολουθία των παραστάσεων και κατάφεραν να λύσουν το πρόβλημα της ακολουθίας «πάντων των συνειδητών φαινομένων», υποστηρίζει ο Καλλιάφας, αναφέροντας τους Kulpe, Buhler, Marbe, Ach, Kofka, Grunbaun, Messer, Selz, Driesch.

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η ερμηνεία της ακολουθίας των παραστάσεων είμαστε υποχρεωμένοι να δεχτούμε, τονίζει, την ύπαρξη ενός δυναμικού ψυχικού παράγοντα ο οποίος κατευθύνει ή περιορίζει τις επί μέρους παραστάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίζεται στη συνείδηση ένα καθορισμένο και εναργές περιεχόμενο.

Ο Καλλιάφας αναφέρεται στον όρο «διορίζουσα τάσις», τον οποίο εισήγε ο Ach. Η διορίζουσα τάση υπεισέρχεται μεταξύ ενός προβλήματος και της λύσης του. Δρώντας ασυνείδητα περιορίζει ένα μεγάλο αριθμό παραστάσεων, «δυνατών συνδέσεων» με το αρχικό «αντικείμενο»-πρόβλημα στο χώρο του ασυνείδητου, όπου κατ' αρχήν βρίσκονται όλες οι παραστάσεις, και κατευθύνει άλλες ώστε να καταστούν σταδιακά συνειδητές και να σχηματίσουν ένα σαφές και εναργές περιεχόμενο, το οποίο αποτελεί και τη λύση του αρχικού ζητήματος.

Υποστηρίζει ότι παρ' ότι δεν είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε τη δράση της «διορίζουσας τάσεως», αφού δρα στο ασυνείδητο είμαστε παρ' όλα αυτά υποχρεωμένοι να δεχτούμε την ύπαρξή της διότι μόνο αυτή η παραδοχή μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε την γένεση και την αλληλουχία των συνειδητών παραστάσεων. Αποδεχόμαστε την ύπαρξή της κατά τον ίδιο τρόπο που οι φυσικοί επιστήμονες εισάγουν την έννοια των «ηλεκτρικών ρευμάτων» για να ερμηνεύσουν την δημιουργία ηλεκτρικών σπινθήρων. Είναι έννοιες τις οποίες δημιουργούμε και αποδεχόμαστε όχι γιατί εκφράζουν «αντικείμενα» τα οποία μας έχουν γίνει αντιληπτά με τη βοήθεια των αισθήσεων, αλλά διότι είναι έννοιες λογικώς αναγκαίες για την ερμηνεία των φαινομένων που κάθε επιστήμη μελετά.¹⁰⁷⁸

Ο Καλλιάφας τονίζει ότι η «Θεωρητική Ψυχολογία» είναι επιστήμη ισότιμη με τη «Θεωρητική Φυσική», καθώς και με τη «Θεωρητική Βιολογία» και ως

¹⁰⁷⁵ Ως αντικείμενο, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, νοείται κάθε ψυχικό φαινόμενο, (όπως οι αντιλήψεις οι παραστάσεις, οι σκέψεις, τα συναισθήματα), διότι «αντίκειται», βρίσκεται δηλαδή απέναντι από το υποκείμενο στο οποίο εκδηλώνεται το φαινόμενο αυτό.

¹⁰⁷⁶ Καλλιάφας, *Υλισμός*, ό.π., σ. 55-56.

¹⁰⁷⁷ Στο ίδιο, σ. 57.

¹⁰⁷⁸ Στο ίδιο, σ. 61.

επιστήμη είναι υποχρεωμένη να προβαίνει σε ερμηνεία των παρατηρούμενων φαινομένων και να μην αρκείται στην απλή παράθεσή τους.¹⁰⁷⁹

Οι έννοιες της Ψυχολογίας, όπως είναι η «διορίζουσα τάσις», οι «περιορίζοντες» και «κατευθύνοντες» παράγοντες, το «ασυνείδητο» στο οποίο ενυπάρχουν πλήθος «ασυνειδήτων αντικειμένων» αποτελούν, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, «όντα» τα οποία προϋποθέτουν την ύπαρξη του φορέα τους, που δεν μπορεί να είναι άλλος από την ψυχή.

Η ψυχή, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, αποτελεί την σπουδαιότερη των ψυχολογικών εννοιών. Δρα ασυνείδητα καθορίζοντας κάθε φορά ποια παράσταση κρυμμένη στο ασυνείδητο θα ανέβει στο επίπεδο του συνειδητού και ποια όχι. «Προπαρασκευάζει» σε ασυνείδητο επίπεδο τα ζητήματα τα οποία θα απασχολήσουν το άτομο σε συνειδητό. Με τις δυνάμεις που διαθέτει περιορίζει και κατευθύνει τους δυνατούς συνειρμούς ώστε να οδηγείται το άτομο στην λύση των ζητημάτων που το απασχολούν. Τα νέα ψυχικά δημιουργήματα οφείλονται στην ασυνείδητη ενέργεια της ψυχής. Η ψυχή αναγεννάται διαρκώς, μεταβάλλεται διαρκώς, συνεχώς αυξάνεται και πάντοτε συνενώνει τις εμπειρίες του ατόμου σε μία όλο και πλουσιότερη και περισσότερο έλλογη «ολότητα».¹⁰⁸⁰

Η ψυχή και το εγώ είναι σύμφωνα με τον Καλλιάφα διαφορετικές οντότητες. Η ψυχή είναι πολύ ευρύτερη από το εγώ. Δημιουργεί το εγώ και το περιλαμβάνει. Φέρνοντας και πάλι ένα παράδειγμα από το χώρο των θετικών επιστημών ο Καλλιάφας παραβάλλει το εγώ με τους σπινθήρες που παράγει μια ηλεκτρική μηχανή και την ψυχή με το ρεύμα που δημιουργεί τους σπινθήρες.¹⁰⁸¹

Η ψυχή είναι κυρίως μία ολότητα. Χωρίς την αποδοχή αυτής της έννοιας δεν μπορούμε υποστηρίξει να εξηγήσουμε, όχι μόνον τα ζητήματα που σχετίζονται με τον συνειρμό, αλλά κανένα ψυχικό φαινόμενο όπως είναι η ανάπλαση,¹⁰⁸² το φαινόμενο της αναγνωρίσεως¹⁰⁸³ και το φαινόμενο της βούλησης.¹⁰⁸⁴

Ο Καλλιάφας θεωρεί ότι τόσο η σύγχρονη του ψυχολογία όσο και η σύγχρονη του Βιολογία, οι δύο από τις τρεις επιστήμες που θεωρεί θεμελιώδεις, αποδεικνύουν την ύπαρξη της ψυχής και τονίζει ότι ο υλισμός είναι θεωρία επιστημονικά αστήρικτη.

Είναι χαρακτηριστικός της αντιεπιστημονικής σκέψης του Καλλιάφα ο τρόπος που επιλέγει έννοιες από διαφορετικές θεωρίες, για να υποστηρίξει με τη βοήθεια τους τις ήδη υπάρχουσες απόψεις του, κυρίως τη θρησκευτική του πίστη. Ο Καλλιάφας δεν αναζητά την αλήθεια στο θέμα της ύπαρξης της ψυχής, γιατί την γνωρίζει. Είναι μία αλήθεια που δόθηκε στον άνθρωπο εξ' αποκαλύψεως. Αναζητά να αντικρούσει όσους διαφωνούν με αυτήν, στο όνομα της επιστήμης, και παρουσιάζει ως αναντίρρητες επιστημονικές αλήθειες, υποθετικές προτάσεις και θεωρητικές κατασκευές.

¹⁰⁷⁹ Στο ίδιο, σ. 61-62.

¹⁰⁸⁰ Στο ίδιο, σ. 62.

¹⁰⁸¹ Στο ίδιο, σ. 62.

¹⁰⁸² Στο ίδιο, σ. 63 καθώς και «Εκ των λεχθέντων περί της αναπλάσεως συνάγομεν, ότι και εν αυτή συμβαίνει πάντος γένεσις τι, δημιουργία τις κατά τας περιστάσεις δε μεγαλύτερα ή μικρότερα. Της γενέσεως δε ταύτης ουδέν υλικόν πράγμα δύναται να καταδειχθή δημιουργός[...]. Η ψυχή άρα είναι η κυρία αιτία της αναπλάσεως.» Καλλιάφας Σπυρίδων, *Το περί ψυχής*, 1951, ό.π., σ. 32.

¹⁰⁸³ Ως αναγνώριση ορίζει το ψυχολογικό φαινόμενο κατά το οποίο ένα αντικείμενο που μέσω των αισθήσεων γίνεται γνωστό στο άτομο όταν θα συλληφθεί εκ νέου από τις αισθήσεις του θα αναγνωριστεί ως ίδιο με εκείνο που αρχικά υπέπεσε σε αυτές. *Υλισμός*, ό.π., σ. 11. καθώς και *Το περί ψυχής*, 1951, ό.π., σ. 33.

¹⁰⁸⁴ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Περί της Βούλησεως*, ό.π., σ. 85.

Η ψυχολογία του βάθους

Αναφερόμενος στην «Ψυχολογία του βάθους», ο Καλλιάφας αναφέρεται κυρίως στις απόψεις των Freud, Jung, Adler, τις οποίες και παρουσίασε στους φοιτητές του και στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους. Ο κάτοχος της έδρας της Παιδαγωγικής όχι μόνο δεν παρουσιάζεται αδιάφορος και αδαής για τις ψυχαναλυτικές θεωρίες, αλλά αντίθετα τις διδάσκει, τις προβάλλει και υιοθετεί όσες από αυτές θεωρεί πως συμφωνούν με το κοσμοθεωρητικό του πλαίσιο.

Στον πρόλογο του βιβλίου του *Ψυχολογία του βάθους*, που γράφεται «...κατά Φεβρουάριον του 1950», ο Καλλιάφας αναφέρει ότι ασχολήθηκε με τη συγγραφή του συγκεκριμένου βιβλίου διότι «...ένεκα της εν τω Πανεπιστημίω θέσεως ημών ερχόμεθα εις επικοινωνίαν με την μετεκπαιδευομένους δημοδιδασκάλους και με φοιτητάς και φοιτητριάς. Εκ τούτων δε τινες, αφορμίν λαμβάνοντες τα ολίγα, άτινα, ευκαιρίας διδομένης, περί της Ψυχολογίας ταύτης διδάσκομεν, ρητώς και θερμώς παρεκάλεσαν να προτάξωμεν παντός άλλου κατά προτίμησιν δημοσίευμα περί της Ψυχολογίας του βάθους.» Αναφέροντας ότι το 1950 ήδη δίδασκε για την Ψυχολογία του βάθους στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και με δεδομένο ότι είχε εκλεγεί μόλις τρία χρόνια πριν στην έδρα της Παιδαγωγικής, είναι σαφές ότι ασχολήθηκε με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου από την πρώτη στιγμή που αναλαμβάνει καθήκοντα καθηγητή.¹⁰⁸⁵

Η Αναλυτική Ψυχολογία του C. G. Jung

Ο Καλλιάφας ενστερνίζεται τις απόψεις του Jung, τον οποίον θεωρεί «τον επιφανέστερον των εκπροσώπων της ψυχολογίας του βάθους», και στον οποίον αφιερώνει στα 1950 το ομώνυμο βιβλίο του. Σύμφωνα με την μεταφράστρια του έργου του Jung *Psychologische Typen*, Μ. Ζωγράφου-Μεραναίου, το 1954, ο Καλλιάφας θεωρούνταν ως ο συστηματικότερος εισηγητής του Ελβετού ψυχιάτρου, στην Ελλάδα.¹⁰⁸⁶

Ο ίδιος αναφέρει: «Ημείς θα προτάξωμεν την διδασκαλίαν του Γιούγκ, διότι θεωρούμεν αυτήν την επιστημονικώς ορθοτέραν και αρτιωτέραν» και δηλώνει ότι θα παρουσιάσει στους φοιτητές του τις θεωρίες των Freud και Adler, για να καταδείξει τις ατέλειες των θεωριών αυτών.¹⁰⁸⁷

Η θεωρία περί υπάρξεως ασυνείδητων ψυχικών λειτουργιών οι οποίες επηρεάζουν την συνειδητή ζωή των ανθρώπων και είναι υπεύθυνες για την δημιουργία νευρώσεων και ψυχώσεων έχει την ίδια επιστημονική αξία υποστηρίζει ο Καλλιάφας όσο και η ανακάλυψη του μικρόβιου της φυματίωσης.

Η ψυχολογία του βάθους παρότι γεννήθηκε στους κόλπους της Ιατρικής δεν περιορίζεται στη διάγνωση και στη θεραπεία των νοσηρών ψυχικών καταστάσεων, αλλά έχει ιδιαίτερη αξία για την κατανόηση της ψυχοσύνθεσης και της εξέλιξης των υγιών ατόμων. Ο Καλλιάφας μεταφέρει την άποψη του Freud πως η γνώση που αποκτούμε με την ανάλυση των νευρώσεων είναι η γνώση της ψυχολογίας «του ομαλού ψυχικού βίου». Από την ψυχαναλυτική έρευνα προκύπτουν ανακαλύψεις που μπορούν να καθοδηγήσουν την διαπαιδαγώγηση των νέων και είναι χρήσιμες στην παιδαγωγική πράξη.¹⁰⁸⁸

Η ψυχαναλυτική μέθοδος, η οποία επιδιώκει να ανασύρει από το ασυνείδητο και να φέρει στη συνείδηση του ατόμου το γεγονός που ευθύνεται για την όποια

¹⁰⁸⁵ Σπ. Καλλιάφας, *Ψυχολογία του βάθους*, ό.π., σ. 7.

¹⁰⁸⁶ Καζολέα-Ταβουλάρη, ό.π., σ.135.

¹⁰⁸⁷ Καλλιάφας, *Ψυχολογία του βάθους*, ό.π., σ. 16-17.

¹⁰⁸⁸ Στο ίδιο, σ. 11.

ψυχική διαταραχή του, θέτει στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, υπαρξιακά ερωτήματα για το νόημα της ύπαρξης και της ζωής.

Ο Καλλιάφας συντάσσεται με την άποψη Γερμανών ψυχιάτρων πως η ψυχολογία του βάθους προσπαθεί να συλλάβει τον άνθρωπο ως ολότητα και γι' αυτό τα ερωτήματα που θέτει δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν με τις μεθόδους των θετικών επιστημών αποκλειστικά, αλλά έχουν ανάγκη από τη συνδρομή των «πνευματικών επιστημών», όπως είναι η φιλοσοφία.¹⁰⁸⁹

Η ψυχολογία του βάθους θα μπορούσε να αποτελέσει, σύμφωνα με την άποψη αυτή, το πρότυπο μιας επιστήμης η οποία καταφέρει να συνθέσει τις ερευνητικές μεθόδους των «πνευματικών» με αυτές των φυσικών επιστημών σε μια νέα μέθοδο έρευνας. Η μέθοδος αυτή θα ήταν η πλέον κατάλληλη για την έρευνα της ανθρώπινης φύσης η οποία χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τον Καλλιάφα από τον δυισμό ύλης- πνεύματος. Μία μέθοδος με τη βοήθεια της οποίας θα ήταν δυνατόν να μελετηθεί ο άνθρωπος ως ψυχοσωματική ολότητα.¹⁰⁹⁰

Ιδιαίτερα σε ότι αφορά την αναλυτική ψυχολογία του C. Jung, ο Καλλιάφας θεωρεί ότι χαρακτηρίζεται από «πνευματοκρατική» αντίληψη και συντελεί στην καταπολέμηση των υλιστικών αντιλήψεων που πρόβαλε ο 18^{ος} και 19^{ος} αιώνας ως επιστημονικά ορθές.

Η αναλυτική ψυχολογία παρέχει στον παιδαγωγό, επιστημονικά εφόδια και θεωρητικό υπόβαθρο για την δυνατότητα διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Ο άνθρωπος που θα έχει διαπαιδαγωγηθεί με τη βοήθεια των διδαγμάτων της θα διακρίνεται όχι μόνον για τις γνώσεις που κατέχει αλλά και για την ανώτερη ηθική βούληση που τον χαρακτηρίζει και στην οποία θα έχει ξεπεραστεί το χάσμα μεταξύ συνειδήσεως και ασυνειδήτου, μεταξύ ατόμου και ομάδας ανθρώπων.¹⁰⁹¹

Ο Καλλιάφας έχει ιδιαίτερος επηρεαστεί από την τυπολογία του Γιούγκ και με βάση αυτήν προσπαθεί να αναλύσει την εποχή του. Η τυπολογία αυτή χρησιμεύει και ως θεωρητική βάση για την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος την οποία προτείνει.

Εκείνο που διακρίνει τον Jung από τους υπόλοιπους ψυχαναλυτές και εντάσσει την αναλυτική ψυχολογία στις πνευματοκρατικές θεωρίες είναι, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, η έννοια του απρόσωπου ασυνειδήτου και των αρχέτυπων που εισηγείται ο Ελβετός ψυχίατρος.

Ο Jung θεωρεί ότι η σημασία του ασυνειδήτου για την ανθρώπινη ύπαρξη είναι περίπου ίση με αυτή της συνειδήσεως¹⁰⁹² και η θεμελιώδης σχέση ανάμεσά τους είναι σχέση «αντίρροπησης», όπου κάθε συνειδητό γεγονός έχει το αντίρροπο του στο ασυνειδήτο. Το συνειδητό και το ασυνειδητό αποτελούν από κοινού την ψυχική ολότητα του ατόμου. Τα συνειδητά φαινόμενα και τα ασύνειδα αλληλοσυμπληρώνονται αποτελώντας μία ενότητα, «το ταυτό», η οποία περιλαμβάνει το σύνολό τους και είναι οντότητα ευρύτερη από το εγώ το οποίο περιέχει.

Σε αντίθεση με τον Freud και τον Adler οι οποίοι αποδέχονται μόνον την έννοια ενός προσωπικού ασυνειδήτου μοναδικού και ξεχωριστού για κάθε άτομο το οποίο περιέχει «απωθήσεις» οι οποίες αφορούν είτε την γενετήσια ορμή σύμφωνα με τον Freud, είτε την ορμή για απόκτηση δύναμης σύμφωνα με τον Adler

¹⁰⁸⁹ Στο ίδιο, σ. 14.

¹⁰⁹⁰ Στο ίδιο, σ. 14-15.

¹⁰⁹¹ Στο ίδιο, σ. 149.

¹⁰⁹² Στο ίδιο, σ. 115.

, ο Jung εισάγει την έννοια ενός απρόσωπου ασυνείδητου, το οποίο υπάρχει παράλληλα με το προσωπικό.

Ενώ το προσωπικό ασυνείδητο κάθε ανθρώπου «περιέχει» επίκτητες εμπειρίες, παραστάσεις, επιθυμίες και ορμές απωθημένες, το απρόσωπο ασυνείδητο αποτελείται από κληρονομούμενες προδιαθέσεις για την δημιουργία πρωταρχικών εικόνων οι οποίες σε λανθάνουσα κατάσταση ενυπάρχουν σε κάθε άνθρωπο και είναι κοινό κτήμα της ανθρωπότητας.¹⁰⁹³

Σύμφωνα με τον Jung οι προδιαθέσεις για την απόκτηση πρωταρχικών παραστάσεων ονομάζονται αρχέτυποι. Οι αρχέτυποι δεν δημιουργούνται από τις παραστάσεις και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Ενυπάρχουν στον άνθρωπο και χρησιμοποιούν τις παραστάσεις που προέρχονται από τα φαινόμενα του εξωτερικού κόσμου για να γίνουν ορατοί και αντιληπτοί ως ψυχικά γεγονότα. Οι αρχέτυποι έχουν την αφετηρία τους στη ζωή και αποτελούν εκδήλωσή της, ενώ η βαθύτερη φύση τους παραμένει ανεξερεύνητη. Ο Jung επισημαίνει ο Καλλιάφας προτείνει να ονομαστούν οι αρχέτυποι ως «ψυχοειδή».¹⁰⁹⁴

Πρόκειται για πνευματικές δυνάμεις, συγγενείς και εκάστοτε όμοιες προς τις ψυχικές οι οποίες αντίκειται στις δυνάμεις των ενστίκτων.¹⁰⁹⁵ Διότι σύμφωνα με τον Jung, στον άνθρωπο και μόνον σε αυτόν από όλα τα έμβια όντα, ενυπάρχουν έμφυτες πνευματικές και θρησκευτικές αρχές. Το πνεύμα-στο οποίο περιλαμβάνεται και η θρησκευτικότητα- σύμφωνα με τον Jung, δεν αποτελεί εξιδανίκευση των βιολογικών ορμών του ανθρώπου αλλά *suis generis* αρχή, «η υψίστη εν τω ανθρώπω διοριστική αρχή».

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Καλλιάφας, αναφερόμενος στους αρχέτυπους του Κραταιού, που ενυπάρχουν ευθύς εξ' αρχής στο απρόσωπο ασυνείδητο της ανθρωπότητας, τους ταυτίζει με τις δυνάμεις του Θείου, «του υπέρ παν άλλο Υπερέχοντος».¹⁰⁹⁶

Απέναντι στις βιολογικές ορμές, τόσο την γενετήσιο όσο και την ορμή προς απόκτηση δύναμης, αντιτάσσεται ευθύς εξ' αρχής σε κάθε άνθρωπο το πνεύμα ως αντίθετος πόλος που προσπαθεί να τις τιθασεύσει και να τις διαπλάσσει «ορθώς».¹⁰⁹⁷ Από την αντίθεση των ορμών προς το πνεύμα γεννιέται η ψυχική ενέργεια. Την γενικότερη ψυχική ενέργεια του ανθρώπου, την ζωτική του ενέργεια εν γένει, ο Jung περιγράφει κάτω από τον όρο της Libido, σε αντίθεση με τον Freud, που με τον όρο αυτό περιγράφει την ενέργεια που προέρχεται από την γενετήσιο ορμή.

Μεταφέροντας μια θεμελιώδη αρχή των θετικών επιστημών στην Ψυχολογία, όπως επισημαίνει ο Καλλιάφας, ο Jung υποστηρίζει ότι ισχύει και για τις ψυχικές λειτουργίες, όπως ισχύει και για ένα κλειστό σύστημα στη φύση, η αρχή της διατήρησης της ενέργειας. Το σύνολο της ζωτικής ενέργειας, του ατόμου παραμένει σταθερό και ένα ορισμένο ποσό ψυχικής ενέργειας είναι δυνατόν να μεταβαίνει από το ασυνείδητο για να ενδυναμώσει ένα συνειδητό σκοπό του ατόμου και αντιστρόφως.

Η διδασκαλία του Jung, επισημαίνει ο Καλλιάφας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε αντίθεση με ότι διδάσκουν οι Freud και Adler, η συνείδηση του ατόμου είναι προϊόν του ασυνείδητου.¹⁰⁹⁸ Προέρχεται από αυτό και την καθορίζουν οι πολυάριθμοι ψυχικοί παράγοντες που εκ γενετής ενυπάρχουν σε αυτό.

¹⁰⁹³ Στο ίδιο, σ. 21.

¹⁰⁹⁴ Στο ίδιο, σ. 149.

¹⁰⁹⁵ Στο ίδιο, σ. 150.

¹⁰⁹⁶ Στο ίδιο, σ. 69-70.

¹⁰⁹⁷ Στο ίδιο, σ. 22.

¹⁰⁹⁸ Στο ίδιο, σ. 215-216.

Η συνείδηση του ατόμου σύμφωνα με το συμπέρασμα αυτό δεν είναι αποτέλεσμα αποκλειστικά της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Πηγάζει από την ανεξάντλητη θετική ενεργειακή πηγή του ανθρώπου, το απρόσωπο ασυνείδητο, του οποίου το περιεχόμενο είναι εν κατακλείδι, ανεξιχνίαστο.¹⁰⁹⁹

Όλες οι δυνατότητες για τη γένεση των ανώτερων πνευματικών δημιουργημάτων του ανθρώπινου πολιτισμού, ενυπάρχουν σε λανθάνουσα κατάσταση στο σύνολο των αρχετύπων που εδράζεται στο απρόσωπο ασυνείδητο των ανθρώπων, το κοινό για όλους τους πολιτισμούς.¹¹⁰⁰

Σύμφωνα με τον Καλλιάφα, ο Jung με τη θεωρία των αρχετύπων διευρύνει τις κατηγορίες που έθεσε η Καντιανή Φιλοσοφία και αφορούν τη νόηση σε κατηγορίες που αφορούν την ψυχή. Η αναλυτική Ψυχολογία συναντά τελικά την Ηθική, τονίζει ο Καλλιάφας, θέτοντας στο κέντρο του ενδιαφέροντός της ηθικά ζητήματα και επιδιώκοντας την επίλυσή τους.

Ιδιαίτερα αισθητή γίνεται η προσέγγιση αυτή στο αίτημά της Αναλυτικής Ψυχολογίας για «βίωση του ταυτού». ¹¹⁰¹ Το «ταυτό» νοείται ως ανώτερη αρχή η οποία εν-οικεί τον άνθρωπο αποτελώντας το κέντρο της ψυχικής του ολότητας. Μπορεί να βιωθεί από αυτόν αλλά όχι να εκφρασθεί με τη βοήθεια λογικών κατηγοριών. Η ανθρώπινη ύπαρξη οφείλει να τείνει στη βίωση του «ταυτού», που σηματοδοτεί το τέλος της σύγκρουσης μεταξύ του ατόμου και του κόσμου, μια κατακλείδα την οποία οφείλει να επιδιώκει κάθε ανθρώπινη ύπαρξη.¹¹⁰²

Με τον Jung η Ψυχιατρική αποβαίνει μια καθαρά πνευματοκρατική επιστήμη διατείνεται ο Καλλιάφας και αναφέρεται στην άποψη του Ελβετού ψυχιάτρου πως οι πνευματικές νόσοι δεν είναι εγκεφαλικές. Η άποψη που υποστηρίζει το εγκεφαλικό υπόβαθρο των ψυχικών παθήσεων αποτελεί, κατά την άποψή του, λείψανο του υλισμού στην ψυχιατρική το οποίο ούτε αποδείχθηκε ούτε είναι δυνατόν να αποδειχθεί.¹¹⁰³

Σημειώνει πως «...η αναλυτική σύλληψη της προσωπικότητας από το Jung αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια να ερμηνευτεί η ανθρώπινη συμπεριφορά από μια φιλοσοφική θρησκευτική και μυστικιστική οπτική γωνία». ¹¹⁰⁴ Με δεδομένες τις πνευματικές αναζητήσεις του Καλλιάφα, και το αξιακό σύστημα που ενστερνίζονταν και πρόβαλε είναι ευεξήγητη η ένθερμη αφοσίωσή του στις ψυχαναλυτικές απόψεις του Ελβετού ψυχιάτρου.

Η Θεωρία της Ψυχανάλυσης του Freud .

Παρουσιάζοντας τα βασικά σημεία της Ψυχαναλυτικής θεωρίας του Freud στο βιβλίο του, ο Καλλιάφας τονίζει την μεγάλη επιρροή που άσκησε στην επιστημονική σκέψη του 20^{ου} αιώνα.

Επισημαίνει ιδιαιτέρως τρία θετικά αποτελέσματα, που κατά την γνώμη του προέκυψαν, υπό την επίδραση της Φροϋδικής θεωρίας, στην παγκόσμια σκέψη: α) Η επιστήμη της Ψυχολογίας έστρεψε τις έρευνές της στην μελέτη των βαθύτερων ψυχικών αιτιών που κατευθύνουν την δράση των ατόμων. β) Η εισαγωγή της έννοιας του ασυνείδητου διεύρυνε το πεδίο έρευνας της Ψυχολογίας, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη μελέτη των ορμέμφυτων. γ) Έννοιες και θεωρίες προερχόμενες από

¹⁰⁹⁹ Στο ίδιο, σ. 26.

¹¹⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 23.

¹¹⁰¹ Στο ίδιο, σ. 148.

¹¹⁰² Στο ίδιο, σ. 147.

¹¹⁰³ Καλλιάφας, *Το περί ψυχής*, 1951, ό.π., σ. 50.

¹¹⁰⁴ W. Wittling, « Jung Carl Gustav (1875-1961) », λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ. 5^{ος}, Ελληνικά Γράμματα, 1990, σ. 2522.

την Ψυχολογία του Βάθους, χρησιμοποιήθηκαν για την ερμηνεία όχι μόνον της συμπεριφοράς των ατόμων, αλλά και της λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών.¹¹⁰⁵

Η στάση του Καλλιάφα ωστόσο είναι αρνητική έναντι της ψυχανάλυσης. Αποτελεί κατά την άποψή του, μαζί με τη δαρβινική θεωρία τον ένα από τους δύο πυλώνες που στηρίζουν τον υλισμό. Την χαρακτηρίζει ως μηχανοκρατική θεωρία, άκρως νοησιαρχική η οποία έχει τις ρίζες της στο Θετικισμό και απορρίπτει όποια γνώση δεν προέρχεται από τις ερευνητικές μεθόδους που στηρίζονται σε αυτόν.¹¹⁰⁶

Εστιάζει την κριτική του σε δύο κυρίως σημεία: στην προεξάρχουσα θέση που κατέχει το σύμπλεγμα της γενετήσιας ορμής στην διδασκαλία του Freud και στην άρνηση της ύπαρξης του οιδιπόδειου συμπλέγματος.

Σύμφωνα με τον Καλλιάφα ο Βιεννέζος Ψυχίατρος, θεωρούσε ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την ανθρώπινη ύπαρξη είναι η ορμή προς ηδονή και η αρχή της πραγματικότητας. Η γενετήσια ορμή ωθεί το άτομο για την ικανοποίησή της ανεξάρτητα από τους περιορισμούς που θέτει η κοινωνική πραγματικότητα. Η αρχή της πραγματικότητας, όμως απαιτεί από αυτό να προσαρμοστεί στις κοινωνικές επιταγές, και να εγκαταλείψει το μέρος εκείνο της ηδονής η εκπλήρωση του οποίου συγκρούεται με τις ηθικές αρχές του ατόμου.

Η σύγκρουση ανάμεσα στην γενετήσια ορμή και στην αρχή της πραγματικότητας έχει ως αποτέλεσμα την απώθηση της πρώτης στο χώρο του ασυνείδητου, απώθηση που σύμφωνα με τον Freud είναι η γενεσιουργός αιτία των νευρώσεων.

Το άτομο ωστόσο είναι δυνατόν, σύμφωνα με την φροϋδική θεωρία, αντί να απωθήσει την γενετήσια ορμή να την εξιδανικεύσει, να την «εξευγενίσει», χρησιμοποιώντας την ενέργεια με την οποία περιβάλλεται η ορμή, για να δημιουργήσει τα μεγάλα έργα του ανθρώπινου πολιτισμού.

Ο πολιτισμός και οι πιο υψηλές αρετές του ατόμου έχουν τις ρίζες τους στον σκοτεινό κόσμο των ορμών, από τον οποίον αντλούν την δύναμη για την δημιουργία τους.

Κατά συνέπεια η θρησκεία και όλες οι θρησκευτικές και οι ηθικές αξίες του ανθρώπου, παρατηρεί ο Καλλιάφας, είναι για την φροϋδική σχολή αποτέλεσμα της εξιδανίκευσης της γενετήσιας ορμής, «είναι αναπλήρωμα εξαπατών(sic) τον πιστόν», αφού όλη η ανθρώπινη δραστηριότητα ανάγεται στην προσπάθεια να ικανοποιηθούν με κάποιο τρόπο οι ορμές.

Η πνευματικότητα την οποία αποδέχονται οι φροϋδικοί, ως προερχόμενη από απωθήσεις της γενετήσιας ορμής, είναι ψεύτικη υποστηρίζει ο Καλλιάφας. Αντίθετα, τον άνθρωπο χαρακτηρίζει η γνήσια πνευματικότητα η οποία ελεύθερα πηγάζει από το πνεύμα, το οποίο ενυπάρχει από την πρώτη στιγμή της ανθρώπινης ύπαρξης στην ψυχή και έχει ως έργο να κυριαρχεί επί των ορμών και να οργανώνει τον κόσμο των παραστάσεων, την ατομική ύπαρξη και την κοινωνική δομή.¹¹⁰⁷

Ο Καλλιάφας αποδέχεται ότι στον Freud κυρίως οφείλεται η εισαγωγή στην Ψυχολογία και στις επιστήμες γενικότερα, της έννοιας του ασυνείδητου για την ύπαρξη του οποίου είναι σύμφωνος. Διαφωνεί ωστόσο με το περιεχόμενο που αποδίδει ο Freud στο ασυνείδητο.

Οπαδός του Jung, υποστηρίζει ότι κάθε συνειδητό γεγονός έχει το αντίρροπο του στο ασυνείδητο. Με βάση τη συγκεκριμένη παραδοχή, θεωρεί ότι η σύλληψη του ασυνείδητου από τον Freud, ως ένας «τόπος» όπου υπάρχουν αποκλειστικά απωθημένες ορμές και βιώματα, είναι περιορισμένη και ανίκανη να ερμηνεύσει την

¹¹⁰⁵ Καλλιάφας, *Ψυχολογία του βάθους, ό.π.*, σ.152.

¹¹⁰⁶ Στο ίδιο, σ.174 και 204.

¹¹⁰⁷ Στο ίδιο, σ.181.

πολυπλοκότητα των ανθρώπινων ψυχικών λειτουργιών, στις οποίες εντάσσει και τις θρησκευτικές υποστηρίζοντας πως είναι έμφυτες στον άνθρωπο.¹¹⁰⁸

Σε ότι αφορά το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, το οποίο τονίζει ότι βρίσκεται στο κέντρο της ψυχαναλυτικής θεωρίας, ο Καλλιάφας αρνείται την ύπαρξή του, υποστηρίζοντας ότι η σύλληψή του καταδεικνύει το φανταστικό χαρακτήρα των φροϋδικών θεωριών.¹¹⁰⁹ Κανένας επιστημονικός λόγος δεν υπάρχει για να δεχτούμε την ύπαρξή «πραγματικών» αιμομικτικών επιθυμιών στον άνθρωπο, τονίζει. Η «επ' ευκαιρίας εις τα όνειρα παρατηρουμένη τάσις προς αιμομειξίαν» δεν αποδεικνύει την ύπαρξη τέτοιων τάσεων γενικότερα στο ανθρώπινο είδος.

Το φαινόμενο της προτίμησης που δείχνουν τα παιδιά στον γονέα του αντίθετου φύλου, εξηγείται σύμφωνα με τον Καλλιάφα από την θεωρία της anima και του animus. Πρόκειται για προτίμηση καθαρά ψυχική και όχι σεξουαλική, υποστηρίζει. Είναι προτίμηση προς το φορέα των ψυχικών εκείνων των λειτουργιών οι οποίες ευθύς εξ' αρχής είναι λανθάνουσες στην ψυχική δομή του παιδιού.¹¹¹⁰

Η ερμηνεία των μύθων με τη βοήθεια της ψυχολογίας του βάρους μας αναγκάζει να δεχτούμε τα ιστορούμενα γεγονότα ως γεγονότα ψυχικά και όχι πραγματικά. Έτσι η αιμομειξία ή η πατροκτονία στο μύθο, πρέπει να εκληφθούν ως συμβολικές εκφράσεις βαθύτατων ψυχικών μεταβολών.¹¹¹¹

Αποκρούοντας την ύπαρξη του οιδιπόδειου συμπλέγματος, ο Καλλιάφας παρατηρεί ότι είναι δυνατόν υπερβολική τρυφερότητα προς τα παιδιά, γυναικών στερουμένων, ψυχικώς και σωματικώς, υγιούς συζυγικού βίου, να εκληφθεί εσφαλμένα ότι πηγάζει από ανεκπλήρωτη γενετήσια επιθυμία. Κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί, υποστηρίζει, στην πραγματικότητα πρόκειται για «...σφροδρότερόν πως του δέοντος συναισθηματικόν τόνον». Ωστόσο για να είναι όσο το δυνατόν ορθότερη η Παιδαγωγική πράξη, συνιστά να μην αναλαμβάνουν την διδασκαλία παιδιών ηλικιωμένες άγαμες δασκάλες, η τρυφερότητα των οποίων μπορεί να ενέχει ασυνείδητα, ερωτική χροιά.¹¹¹²

Ιδιαίτερη αξία για την Παιδαγωγική, θεωρεί πως έχει η φροϋδική θεωρία για την ύπαρξη της «ορμής του θανάτου» στον άνθρωπο, παρ' ότι κρίνει πως δεν επηρέασε σημαντικά την ψυχανάλυση. Την έννοια αυτή εισήγαγε ο Freud στο θεωρητικό του σύστημα αργότερα, σε σχέση με την «ορμή της ηδονής». Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η «ορμή του θανάτου» ενυπάρχει σε κάθε λειτουργία της ζωής των έμβιων όντων και τείνει να επαναφέρει κάθε ζώντα οργανισμό στην κατάσταση της ανοργάνωτης άβιας ύλης. Η ορμή του θανάτου, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία είναι η κύρια δύναμη που αντιτίθεται στην ορμή της ηδονής στον άνθρωπο και όχι ο έλεγχος που ασκεί το «εγώ». Η ορμή του θανάτου στρεφόμενη από το ασυνείδητο του ανθρώπου προς τον εξωτερικό κόσμο, μεταβάλλεται σε ορμή για επίθεση και καταστροφή.

¹¹⁰⁸ Στο ίδιο, σ.31,32.

¹¹⁰⁹ Στο ίδιο, σ. 168.

¹¹¹⁰ Στο ίδιο, σ. 188.

¹¹¹¹ «Ο οιδιπόδειος μύθος δια του φόνου του Λαΐου εκφράζει συμβολικώς την μετάβασιν του Οιδίποδος εις ανωτέραν βαθμίδα της ηλικίας. Υποχωρεί (φονεύεται) ο μέχρι τούδε μόνον ανήρ Οιδίπους, αναγεννάται δε ως τελειότερος άνθρωπος, εν τω οποίω συνενώνονται συμβιβαζόμενοι η ανδρικότης αυτού μετά της μέχρι τούδε όλως λανθανούσης εν τω ασυνειδήτω γυναικότητος (anima) αυτού. Η γυναικότης αύτη φέρει το όνομα Ιοκάστη, ήτις ούτως είναι έκφρασις του αρχετύπου (ουχί συγκεκριμένης) της μητρός, της γυναικός, του ετέρου μέλους της ζωής εν γένει. Ιοκάστη σημαίνει ψυχολογικώς όπερ και η Γαία, η Γη μήτηρ, εξ' ης πάσα γέννησις. Δευτέραν δε αναγέννησιν (τρίτην γέννησιν) σημαίνει η μετά την τύφλωσιν χειραγώγησις υπό της θυγατρός Αντιγόνης, δηλαδή υπό της anima αυτού.» Στο ίδιο, σ. 188

¹¹¹² Στο ίδιο, σ. 190.

Ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι είναι «...τω όντι παιδαγωγικός λίαν σημαντική η ψυχολογική αυτή ανακάλυψις του Φρόυντ» γιατί μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε, κατά την άποψή του, το λόγο για τον οποίον οι νέοι επαναστατούν ενάντια στα δημιουργήματα του πνεύματος και της θρησκείας, ενάντια στην πολιτική και οικονομική ειρήνη. Η «ορμή του θανάτου» είναι υπεύθυνη για την επαναστατικότητα των νέων, διατείνεται, και εκφράζεται με πράξεις που ξεκινούν από την καταστροφή της σχολικής πέννας και καταλήγουν σε όσες επισύρουν την αστυνομική επέμβαση. Η τάση για επαναστατικότητα που χαρακτηρίζει κυρίως τους νέους πρέπει να κατασταλεί, καταλήγει ο Καλλιάφας, ως προερχόμενη από τον εγωιστικό κόσμο των ορμών ο οποίος αντιτίθεται στην δημιουργία πνευματικού πολιτισμού.¹¹¹³

Όστόσο ο Καλλιάφας είναι ενάντιος στην χρησιμοποίηση των ψυχαναλυτικών θεωριών στη σχολική πράξη, και παραθέτει την προερχόμενη από οπαδό της Ψυχανάλυσης άποψη, ότι όποιος χρησιμοποιήσει κατά γράμμα τις φροϋδικές απόψεις στην τάξη, θα έχει προβλήματα με το νόμο.¹¹¹⁴

Ο Καλλιάφας θεωρεί τον Freud ως έναν από τους κύριους εκπροσώπους του «υλισμού της εποχής του». Υποστηρίζει ότι η θεωρία του είναι μονομερής, υπερτονίζει την επίδραση της γενετήσιας ορμής στην δημιουργία της ανθρώπινης προσωπικότητας, ενώ παραγνωρίζει κάθε ευγενέστερο ψυχικό στοιχείο του ανθρώπου. Ειδικά σε ότι αφορά στη δημιουργία των νευρώσεων ο Freud σωστά διέγινωσε, παραδέχεται ο Καλλιάφας, ότι το αίτιο ορισμένων νευρώσεων είναι η απόθεση της γενετήσιας ορμής.

Όστόσο η θεωρία του αυτή, τονίζει, «άφηκε να υπονοήται» πως η θεραπεία των νευρώσεων επιτυγχάνεται με την εκπλήρωση των επιθυμιών αυτών χωρίς κανέναν άλλον όρο, παραγνωρίζοντας τις δυνατότητες του ανθρώπινου πνεύματος. Διότι, το ανθρώπινο πνεύμα μπορεί, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, να απαγορεύσει την ικανοποίηση των ερωτικών επιθυμιών, αν αυτές αντίκεινται στις ηθικές αρχές του ατόμου, χωρίς τον κίνδυνο της δημιουργίας νευρώσεων εξ' απωθήσεων.¹¹¹⁵

Η θεωρία του Βιεννέζου ψυχιάτρου, εξωθεί κατ' αυτόν τον τρόπο, τους νέους στην ακολασία και οδηγεί στην έκλυση των πατροπαράδοτων ηθών η οποία μπορεί

¹¹¹³ «Η ορμή αυτή (σημ. του θανάτου) αδιαλείπτως παρακινεί ανθρώπους να επαναστατούν κατά παντός δημιουργήματος του πνεύματος, κατά των καλαισθητικών και θρησκευτικών δημιουργημάτων, κατά της πολιτικής και οικονομικής ειρήνης κ.τ.λ. Ένεκα δε τούτου ο παντός είδους πνευματικός πολιτισμός δεν είναι δυνατόν να υπάρξει άνευ χαλιναγωγήσεως του καθ' ορμήν εγωϊστικού βίου, άνευ θυσιών, άνευ κοπιώδους προσπαθείας και **καλής** (sic) θελήσεως. Πας μαθητής λαμβάνει πείραν των δυσαρεσκείων, τας οποίας επιβάλλει εις αυτόν η πρόοδος. Οι δε διδάσκαλοι γινώσκουν αρκετά καλά, πόσην δύναμιν καταναλίσκει ο αγών προς καταστολήν της ροπής προς επίθεσιν έργω ή λόγω, της εριστικότητος κ.τ.τ. Αλλ' είναι αναγκαίον να χαλιναγωγείται, να καταστέλλεται η χαρά επί καταστροφή. Παραδείγματα δε συνήθη της καθημερινής ζωής είναι το σκάλισμα των θρανίων, η διά πίεσεως θραύσις των σκελών της πέννας, η κηλίδωσις των τετραδίων και άλλαι τοιαύται νεανικαί αμαρτωλαί πράξεις μέχρι εκείνων, αίτινες επισύρουν την προσοχήν της Αστυνομίας.» Καλλιάφας Σπυρίδων, *Ψυχολογία του βάθους*, εκδ. οίκος Πέτρου Δημητράκου, Αθήνα, χ.χ. σ. 169-171.

¹¹¹⁴ «Περί δε της εν τω σχολείω χρήσεως της φροϋντικής θεωρίας εν παρωδῶ λεγόμενη ενταύθα ότι ο Benfield, οπαδός αυτής, ρητῶς λέγει ότι η κατ' αυστηρών ακολουθιῶν εφαρμογή των γνωμών και πεποιθήσεων της φροϋντικής ψυχολογίας εις την σχολικῶν εργασιῶν οδηγεί κατ' ανάγκην εις αναπόφευκτους συγκρούσεις με το ποινικῶν δικαστηρίων.» Στο *ίδιο*, σ. 211.

¹¹¹⁵ «Είναι προνομίων του ανθρώπου, ότι έχων επίγνωσις της ευθύνης αυτού, αντλιῶν δε εκ των δυνάμεων του πνεύματος, δύναται να αδιάφορη προς πολλές ζωτικότητας ικανοποιήσεις των ορμών, χωρίς να περιπίπτει εις το επικίνδυνον μέσον της αποφράξεως, της απωθήσεως αυτών.[...] Το ανθρώπινον πνεύμα δύναται άνευ κινδύνου νευρώσεως εξ' απωθήσεως να απαγορεύει την ικανοποίησιν επιθυμιῶν, αν αύτη υποβιβάζει τον εκπρόσωπον του ετέρου φύλου εις ταπεινόν ὄργανον, το οποίον εκλαμβάνεται ως στερούμενον ανθρώπινης αξιοπρεπειας και ίσης τιμής.» Στο *ίδιο*, σ. 180-181.

να οδηγήσει τον ελληνισμό στην παρακμή και εν τέλει στην καταστροφή του. Γι' αυτό καταλήγει, η επίδραση των ψυχαναλυτικών ιδεών στην σύγχρονη κοινωνία πρέπει να εξαφανιστεί το ταχύτερο δυνατόν.

Ο Καλλιάφας απορρίπτει τη φροϋδική θεωρία, μία θεωρία που δεν μπορεί να συνυπάρξει με τις συντηρητικές, παραδοσιακές αξίες για τις έμφυλες σχέσεις τις οποίες προβάλλει και υπηρετεί από την έδρα του Πανεπιστημίου. Ωστόσο, δεν διστάζει να αποδεχθεί ,επιλεκτικά , ένα και μόνο σημείο της , «την ύπαρξη της ορμής του θανάτου» γιατί μπορεί να προσφέρει επιστημονική νομιμοποίηση στις εξαιρετικά συντηρητικές θέσεις για την κοινωνική οργάνωση που υποστηρίζει. Από την έδρα της Αθήνας, ο Καλλιάφας συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ιδεολογίας που στηρίζει με «επιστημονικά επιχειρήματα», το αυταρχικό κράτος της εποχής , απέναντι στο σταδιακά ανερχόμενο κίνημα των νέων που διεκδικούν πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά.

Η Ατομική Ψυχολογία του A. Adler

Ο Καλλιάφας παρουσιάζει στους φοιτητές του την ατομική Ψυχολογία του A. Adler ως την τρίτη κατά σειρά σπουδαιότητα μετά την Αναλυτική Ψυχολογία του Jung και την θεωρία της Ψυχανάλυσης του Freud, με σκοπό να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν μια πλήρη εικόνα της Ψυχολογίας του Βάθους.¹¹¹⁶

Η θεωρία του A. Adler είναι αυτή που έχει επηρεάσει περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη την Παιδαγωγική, επισημαίνει, και θεωρεί ότι μπορεί να φανεί χρήσιμη στην αγωγή που σκοπό της έχει να δημιουργήσει ψυχικά υγιή άτομα, προφυλάσσοντας τα από τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην δημιουργία νευρώσεων. Σύμφωνα με τον Adler η αναζήτηση της αιτίας που προκαλεί τα νευρωτικά συμπτώματα σε ένα άτομο είναι κάτι δευτερεύον. Πολύ σημαντικότερο είναι να βρεθεί ο σκοπός ο οποίος επιδιώκεται δια μέσου των συμπτωμάτων αυτών.

Η αρχή με βάση την οποία διαμορφώνεται, σύμφωνα με την ατομική ψυχολογία, τόσο η συνειδητή όσο και η ασυνειδητή ζωή του ανθρώπου είναι η ορμή για την απόκτηση δύναμης. Για να πετύχει το σκοπό αυτό, το άτομο διαμορφώνει ασυνείδητα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ένα «σχέδιο ζωής», το οποίο επηρεάζει και καθορίζει τις συνειδητές επιλογές και πράξεις του.¹¹¹⁷ Αν το «σχέδιο ζωής» που έχει κάποιος δεν του επιτρέπει να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας τότε καταφεύγει «εις τας πανουργίας της νευρώσεως».

Η θεωρία αυτή τονίζει την αξία της συστηματικής αγωγής, μέσω της οποίας το παιδί διδάσκεται πώς να επιλύσει, με υγιή τρόπο, τα τρία βασικά προβλήματα που ανακύπτουν από τα καθήκοντα που, σύμφωνα με τον Adler, έχει κάθε άτομο απέναντι στην κοινωνία: τα επαγγελματικά προβλήματα, τα προβλήματα των κοινωνικών σχέσεων και αυτά που αφορούν στη σχέση με το άλλο φύλο.¹¹¹⁸

Τα καθήκοντα αυτά επισημαίνει ο Καλλιάφας δεν έχουν το χαρακτήρα ηθικής επιταγής η οποία θεμελιώνεται σε μεταφυσική βάση αλλά εκλαμβάνονται ως κοινωνικά επιβαλλόμενες αναγκαιότητες.¹¹¹⁹

Ο Καλλιάφας χαρακτηρίζει την ψυχολογική θεωρία του Adler μονομερή, όπως άλλωστε και την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, κυρίως διότι υποτάσσοντας όλες

¹¹¹⁶ Στο ίδιο, σ 205.

¹¹¹⁷ Στο ίδιο, σ. 206.

¹¹¹⁸ Στο ίδιο, σ.210-211

¹¹¹⁹ Στο ίδιο, σ. 210.

τις ψυχικές δυνάμεις του ανθρώπου σε μία ορμή παραγνωρίζει την ιδιαίτερη σημασία που έχει η τάση του ατόμου για την αναζήτηση ανώτερων πνευματικών αρχών.¹¹²⁰ Διαφωνεί επίσης για την περιορισμένη αξία που έχει στη θεωρία αυτή το ασυνείδητο το οποίο δεν εκλαμβάνεται παρά ως ο «υπηρέτης της συνειδήσεως», που περιλαμβάνει μόνον απωθήσεις.¹¹²¹

Ωστόσο, αντίθετα με τη στάση που υιοθετεί έναντι της Ψυχανάλυσης, ο Καλλιάφας δεν είναι ολότελα εχθρικός προς την Αντλεριανή Ψυχολογία, υποστηρίζοντας ότι μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη για τη διαπαιδαγώγηση της νεολαίας και συστήνει την χρήση της στην σχολική πράξη.

Η χριστιανική ηθική και η Ψυχολογία του Βάθους.

Σύμφωνα με τον Καλλιάφα το αίτιο της δημιουργίας των νευρώσεων είναι η αμφισβήτηση της χριστιανικής ηθικής. Η ακλόνητη πίστη στα διδάγματα, μιας ιδιαίτερα πνευματικής θρησκείας, όπως είναι ο Χριστιανισμός, ο οποίος υπήρξε σχεδόν αρνητικός στις σαρκικές και κοσμικές επιθυμίες, είχε σαν αποτέλεσμα την εξασθένηση των επιθυμιών αυτών στους πιστούς, υποστηρίζει, ενώ θεωρεί σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση την κυριαρχία ενός συμπλέγματος στην ψυχική κατασκευή κάθε ανθρώπου, υποστηρίζει.

Η κατάρρευση της θρησκευτικής πίστης, η απόθεση από τη συνείδηση της ιδέας του Θεού και της αθανασίας της ψυχής, δηλαδή του θρησκευτικού συμπλέγματος, είχε ως αποτέλεσμα την κυριαρχία των ορμών, είτε της γενετήσιας ορμής, κατά Freud, είτε της ορμής προς απόκτηση δύναμης κατά Adler.

Η απόθεση των ορμών αυτών, χωρίς το φόβο του Θεού και την πίστη στην αθανασία, χωρίς την χριστιανική ηθική δηλαδή, δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί πλέον ικανοποιητικά.¹¹²²

Η Ηθική που στηρίζεται είτε στην επιστήμη είτε στην Φιλοσοφία είναι, σύμφωνα με τον ηπειρώτη παιδαγωγό, μια Ηθική περιορισμένου κύρους και δεν είναι ικανή να απαντήσει ικανοποιητικά στις υπαρξιακές αγωνίες των ανθρώπων και να αμβλύνει τις ψυχικές συγκρούσεις οι οποίες γεννούν τις νευρώσεις.¹¹²³

Ουσιαστικά, το βασικό αίτιο των νευρώσεων, η κύρια νεύρωση του 20^{ου} αιώνα, είναι σύμφωνα με τον Καλλιάφα, η «αθρησκεία», η έλλειψη πίστης στο χριστιανικό δόγμα

Η παραψυχολογία:

Το ερώτημα για την ύπαρξη μιας αθάνατης οντότητας της ψυχής είχε συνδεθεί στις αρχές του 20^{ου} αιώνα τόσο με την επιστημονική ψυχολογική έρευνα όσο και με τη μελέτη των παραψυχολογικών φαινομένων που από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον των μελετητών σε ολόκληρη την Ευρώπη και αποτέλεσε ένα από τα σημεία τριβής μεταξύ των οπαδών των υλιστικών και των ιδεαλιστικών φιλοσοφικών ρευμάτων.¹¹²⁴

Στον ακαδημαϊκό χώρο ο υπνωτισμός και η παραψυχολογία αποτέλεσαν μέρος της προβληματικής γνωστών επιστημόνων και πανεπιστημιακών δασκάλων.¹¹²⁵ Ο Θεόφιλος Βορέας και ο διάδοχός του στην έδρα της συστηματικής Φιλοσοφίας του

¹¹²⁰ Στο ίδιο, σ. 215.

¹¹²¹ Στο ίδιο, σ. 214.

¹¹²² Καλλιάφας, *Ψυχολογία του βάθους*, ό.π., σ. 69-71 καθώς και Καλλιάφας Σπυρίδων, *Το περί ψυχής πρόβλημα*, 1938, σ.52-58.

¹¹²³ Καλλιάφας, *Ψυχολογία του βάθους*, ό.π., σ. 78. καθώς και *Το περί ψυχής πρόβλημα*, 1938 σ. 77.

¹¹²⁴ Καζολέα- Ταβουλάρη Παναγιώτα, ό.π., σ. 89.

¹¹²⁵ Στο ίδιο, σ. 98.

Πανεπιστημίου Αθηνών είχαν ασχοληθεί με τη μελέτη των παραψυχολογικών φαινομένων.¹¹²⁶

Η παραψυχολογία θα ελκύσει το ενδιαφέρον του Καλλιάφα και θα ασχοληθεί μαζί της στην προσπάθεια του να αποδείξει την ύπαρξη και την αθανασία της ψυχής στον άνθρωπο. Η ενασχόλησή του αυτή είναι γνωστή στους ακαδημαϊκούς κύκλους του πανεπιστημίου Αθηνών και αντιμετωπίζεται, τουλάχιστον από τον Ν. Εξαρχόπουλο, με επιφυλακτικότητα. Όταν αυτός ο τελευταίος θα προτείνει τον Καλλιάφα για διάδοχό του στην έδρα της Παιδαγωγικής θα εκφράσει τη δυσπιστία του για τις μεταφυσικές ανησυχίες του.

Οχτώ χρόνια πρωτότερα το 1939 ο Εξαρχόπουλος ως ένας εκ των τριών μελών της επιτροπής που απέρριψε την υποψηφιότητα του Καλλιάφα για τη δεύτερη έδρα της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών θα κρίνει ότι «Ιδίας ερεύνας επιστημονικής αξίας λόγου δεν έχει να επιδείξει ο υποψήφιος. [...] σπουδάζει δε να κατοχυρώση την ύπαρξιν και την αθανασίαν της ψυχής ορμώμενος εκ λόγων αναπόδεικτων μάλιστα δε εκ των διδαγμάτων της παραψυχολογίας ην χαρακτηρίζει ως την σπουδαιότατην παντών των επιστημών»¹¹²⁷

Απαντώντας αυτός ο τελευταίος θα υποστηρίξει ότι όντως θεωρεί την παραψυχολογία την σπουδαιότερη επιστήμη και ότι δεν υπάρχει στη θεωρία του πνευματισμού τίποτα που να αντιφάσκει με οποιονδήποτε νόμο της λογικής. Παρ' όλα αυτά επειδή οι πνευματιστικές θεωρίες δεν έχουν πλήρως αποδειχθεί θεωρεί ότι θα ήταν καλό για την παραψυχολογία να τις αποφεύγει.¹¹²⁸

Υποστήριζε ότι η παραψυχολογία, η ψυχολογία και η ψυχιατρική είναι επιστήμες στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους τα πορίσματα των οποίων αποδεικνύουν την ύπαρξη της ψυχής.¹¹²⁹ Άλλωστε όπως διακήρυξε η Μεταφυσική αποτελούσε επιστήμη εξίσου έγκυρη με τις υπόλοιπες ενώ το πρόβλημα της αθανασίας της ψυχής ήταν το ύψιστο ζήτημα για κάθε επιστήμη.¹¹³⁰

Ο Καλλιάφας συνέδεε τη μελέτη του ζητήματος της ύπαρξης ή όχι της ψυχής και της αθανασίας με την αναίρεση του υλισμού στη βάση, όπως διατεινόταν καθαρά επιστημονικών ερευνών.¹¹³¹ Ένα χρόνο πριν, το 1938, στην πρώτη έκδοση του βιβλίου του *Το περί ψυχής πρόβλημα*, επαναλαμβάνοντας τις γνωστές θέσεις του για την αξία της παραψυχολογίας, υποστήριζε ότι η νέα αυτή επιστήμη είχε καταφέρει καίριο πλήγμα στον υλισμό μεταφέροντας την γνώμη του Schopenhauer: «Όστις σήμερον διαμφισβητεί τα γεγονότα του ζωικού μαγνητισμού και της διοράσεως αυτού, πρέπει να ονομασθή ουχί άπιστος, αλλ' αμαθής.»¹¹³² Τόνιζε δε ότι η ίδρυση το 1882 στην Αγγλία της «Βρετανικής εταιρείας ψυχικών ερευνών»,

¹¹²⁶ Ο Θεόφιλος Βορέας διετέλεσε μέλος του διοικητικού συμβουλίου της «Ελληνικής Εταιρείας Ψυχικών Ερευνών» και ο Γ. Σακελλαρίου στη *Γενική Ψυχολογία* που κυκλοφόρησε το 1947, συμπεριλαμβάνει κεφάλαιο που αναφέρεται στα παραψυχολογικά φαινόμενα.

¹¹²⁷ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 17^{ος}, συνεδρία 10^{ης} Μαρτίου 1939, σ. 328.

¹¹²⁸ «Προβαίνοντες δε εν παρόδω εις βραχείαν εξέτασιν της θεωρίας του πνευματισμού λέγομεν ότι ίνα γίνη αύτη αποδεκτή, είναι ανάγκη να προσαχθούν **παντελώς** (sic) αναντίρρητα γεγονότα, ότι ο πνευματισμός, προς ουδένα νόμον της λογικής αντιφάσκων είναι μεν σοβαρά και ουχί, ως πολλοί νομίζουν, περιφρονητέα υπόθεσις, αλλ' υπόθεσις εισέτι μη «αποδεδειγμένη». Δια τούτο οφείλει να αποφεύγη αυτή η παραψυχολογία, την οποίαν ημείς τω όντι υπολαμβάνομεν την **σπουδαιότατην πασών των επιστημών** (sic)» Καλλιάφα Σ, *Έλεγχος α')* κρίσεως, ό.π., σ.6

¹¹²⁹ Καλλιάφας, *Το περί ψυχής πρόβλημα*, 1951, ό.π., σ.52.

¹¹³⁰ «Το πρόβλημα της αθανασίας – επαναλαμβάνομεν- είναι το ύψιστον το κατ' εξοχήν πρόβλημα εν γένει της επιστήμης, εις ην καταλεκτέον και την Μεταφυσικήν. Διότι και η μεταφυσική είναι γνησία επιστήμη και ουχί αστήρικτος φαντασιοπληξία.» Σπυρίδων Καλλιάφας, *Το περί ψυχής πρόβλημα*, 1951, ό.π., σ.79.

¹¹³¹ Στο ίδιο, σ.3-4.

¹¹³² Στο ίδιο, σ.36.

συνέβαλε στην έρευνα των παραψυχολογικών φαινομένων με τη μέγιστη επιστημονική ακρίβεια.

Διέκρινε τα παραφυσικά «γεγονότα», όπως τα ονόμαζε σε δύο κατηγορίες τα «παραψυχικά» και τα «παραφυσικά». Στα πρώτα κατέτασσε την τηλεπάθεια, τη μεταβίβαση της σκέψης, τη διάραση, την ψυχομετρία και την προφητεία. Στα δεύτερα, την τηλεκινήσια την τηλεπλασία τις «προσκομίσεις», «τας αμέσους φωνάς» και τα φαντάσματα.¹¹³³

Ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι η θεωρία της ζωτικής αρχής (Vitalismus) είναι δυνατόν να ερμηνεύσει τα παραφυσικά φαινόμενα με την βοήθεια της έννοιας της εντελέχειας ή ψυχοειδούς υπό την προϋπόθεση ότι θα δεχτούμε ένα ευρύτερο πεδίο δράσης από αυτό που συνήθως αποδεχόμαστε, εντός του οποίου η εντελέχεια έχει τη δυνατότητα να μεταπλάσει την ύλη.¹¹³⁴

Όσον αφορά τα παραψυχικά φαινόμενα θεωρεί ότι είναι δυσκολότερο να ερμηνευτούν. Αποκλείει ως αβάσιμη οποιαδήποτε ερμηνεία αναφέρεται σε ανεξερευνήτες δυνατότητες του ανθρώπινου εγκεφάλου και θεωρεί ως πιθανότερη ερμηνεία την «ψυχοκρατία» ή animismus σύμφωνα με την οποία η ψυχή ενός ζώντος προσώπου επιδρά επί της ψυχής ενός άλλου χωρίς την παρεμβολή σωματικών λειτουργιών. Για να ενισχύσει την ερμηνεία αυτή μεταφέρει την άποψη του C. Jung ότι πρέπει να μεταβάλλουμε την άποψη που έχουμε σχηματίσει για τις έννοιες του τόπου και του χρόνου οι οποίες κυριαρχούν στην ενσυνείδητη ανθρώπινη δράση αλλά δεν περιορίζουν την «ασυνειδήτως δρώσα ψυχή» της οποίας η ενέργεια δεν περιορίζεται από χωροχρονικά όρια.¹¹³⁵

Ο συλλογισμός αυτός για την ερμηνεία των παραψυχολογικών φαινομένων, ιδιαίτερα της εκλεκτικής τηλεπάθειας, αποτελεί σύμφωνα με τον Καλλιάφα ισχυρή ένδειξη της αθανασίας της ψυχής.

Φιλοσοφικές αναζητήσεις του Καλλιάφα από την έδρα της Παιδαγωγικής

Οι φιλοσοφικές αναζητήσεις του Καλλιάφα σχετίζονταν με την προσπάθεια του να περιβάλλει με επιστημονικό κύρος τις θρησκευτικές του απόψεις. Φιλοδοξεί να προσφέρει λογικές αποδείξεις για την ύπαρξη του Θεού και την αλήθεια των δογμάτων της Ορθόδοξης Ανατολικής Εκκλησίας.

Ο ιδεολογικός αγώνας του από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών φιλοδοξούσε να στηριχθεί στα πορίσματα της επιστήμης και ιδιαίτερα των επιστημών εκείνων που ο Καλλιάφας θεωρούσε θεμελιώδεις, την Ψυχολογία και την Βιολογία και με τη βοήθεια τους να αποδείξει την ύπαρξη μιας άυλης οντότητας, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης.

Η πρόθεσή του να μελετήσει τα θεολογικά ζητήματα με όρους επιστημονικούς και όχι μεταφυσικούς, επηρεάζει και καθορίζει τις φιλοσοφικές ιδέες που η έδρα ενστερνίζεται και προβάλλει.

Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο σώμα και την ψυχή, υποστηρίζει ότι είναι θεμελιώδης, διότι σχετίζεται με το γενικότερο κοσμολογικό ζήτημα του αριθμού

¹¹³³ Στο ίδιο, σ. 40.

¹¹³⁴ Στο ίδιο, σ.43.

¹¹³⁵ Στο ίδιο, σ.43.

των πρώτων αρχών που διέπουν την ύπαρξη.¹¹³⁶ Οι φιλοσοφικές θεωρίες που προσπάθησαν να απαντήσουν σε αυτό το ζήτημα μπορούν, υποστηρίζει ο Καλλιάφας να χωριστούν σε δύο κατηγορίες ανάλογα με τις απαντήσεις που έδωσαν. Στις θεωρίες του ενισμού που υποστηρίζουν ότι το «ον» είναι ενιαίο, και στις θεωρίες του δυισμού σύμφωνα με τις οποίες υπάρχουν δύο διαφορετικές ως προς την φύση τους μορφές του «όντος».

Οι θεωρίες του υλικού ενισμού οδήγησαν σε αθεϊστικές ερμηνείες των κοσμολογικών προβλημάτων, υποστηρίζει και ως τέτοιες αναφέρει τον υλισμό, τον ενίζοντα ψυχισμό και τις θεωρίες του παραλληλισμού.

Ο Υλισμός

Ο υλισμός σύμφωνα με τον Καλλιάφα, είναι το φιλοσοφικό ρεύμα που θεωρεί ότι η πρώτη και κύρια αρχή του κόσμου είναι η ύλη, δημιουργήματα της οποίας είναι το πνεύμα και όχι το αντίθετο και αρνείται την ύπαρξη ενός άυλου παράγοντα ως δημιουργού του υλικού κόσμου. Είναι όπως επανειλημμένα έχει γράψει ο Καλλιάφας η θεωρία εκείνη που προσφέρει ιδεολογικά ερείσματα στην αθεΐα και στο οποίο θεμελιώνεται ιδεολογικά ο αγώνας απέναντι στις θεοκρατικές αντιλήψεις που προσπαθεί να προβάλλει η έδρα.¹¹³⁷ Γι' αυτό και στρέφεται ιδιαίτερα εναντίον του. Άλλωστε στη δεκαετία του '50 ο αγώνας κατά του υλισμού δεν περιοριζόταν στα ακαδημαϊκά πλαίσια. Ήταν άμεσα συνδεδεμένος με τον αγώνα κατά του κομμουνισμού και την υπεράσπιση του δυτικού πολιτισμού που παρουσιάζονταν αξεδιάλυτα συνδεδεμένος με τις χριστιανικές αξίες.

Ο Καλλιάφας αναφέρει πως ο υλισμός εμφανίστηκε από νωρίς στην ιστορία της φιλοσοφίας και παρουσιάζει ως ιδρυτές του επιστημονικού υλισμού τον Λεύκιππο και τον Δημόκριτο. Στους νεότερους χρόνους ως υλιστές φιλοσόφους χαρακτηρίζει τον Καρτέσιο, τον Λοκ, αλλά και τους περισσότερους στοχαστές του διαφωτισμού.¹¹³⁸

Ο Marx και ο Engels αναφέρονται ως οι πατέρες του ιστορικού υλισμού, του φιλοσοφικού εκείνου ρεύματος που κατά τον Καλλιάφα υπήρξε η ιδεολογική βάση εξτρεμιστικών κοινωνικών απαιτήσεων.

Προσπαθώντας να αναιρέσει την βασική θέση των υλιστικών θεωριών πως τα ψυχικά γεγονότα έχουν υλικό υπόβαθρο και πως παράγονται στην ουσία από την κίνηση των σωματιδίων από τα οποία αποτελείται η ύλη, εντοπίζει αντιφάσεις που, όπως υποστηρίζει καταρρίπτουν τις υλιστικές θεωρίες, και οι οποίες είναι: α) Ο εγκέφαλος ο οποίος είναι ύλη δημιουργεί τα ψυχικά φαινόμενα τα οποία είναι μη υλικά, γεγονός που κατά την άποψη του Καλλιάφα, είναι αδύνατον¹¹³⁹. β) Τα φυσικά γεγονότα εξελίσσονται αδιάκοπα και συνεχώς, ενώ τα συνειδητά ψυχικά φαινόμενα είναι διακεκομμένα. Κατά συνέπεια υπάρχει διαφορά ως προς την ουσία των μεν και των δε.¹¹⁴⁰ γ) Τα φυσικά γεγονότα δεν αλλοιώνουν την φύση της ύλης

¹¹³⁶ Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή. Ύλη και Πνεύμα*, ό.π., σ.59.

¹¹³⁷ Καλλιάφας., «Η αθεΐα και ο υλισμός είναι ασυγχρόνιστοι θεωρίες», στα *Ανάλεκτα*, τ. Β', Αθήνα, 1966 σ.26.

¹¹³⁸ Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή*, ό.π., σ.7.

¹¹³⁹ «Η λογική αντίφαση, η εν τη θεωρία ταύτη υπάρχουσα είναι καταφανέστατη. Η ύλη ο εγκέφαλος, δημιουργεί τι μη υλικόν! Εκ των λεχθέντων ανωτέρω συνάγεται ότι εν τη πραγματικότητι υπάρχουν όχι μόνον τα υλικά, αλλά και μη υλικά φαινόμενα, τα οποία αδύνατον αν αναχθούν εις εκείνα, όθεν η θεωρία του υλισμού είναι άκυρος.» Στο ίδιο, σ.11.

¹¹⁴⁰ Στο ίδιο, σ. 13.

π.χ. των ηλεκτρονίων όταν λαμβάνουν χώρα, ενώ τα ψυχικά γεγονότα μεταβάλλουν πάντα τον ψυχικό κόσμο του ατόμου.¹¹⁴¹ δ) Τα ψυχικά φαινόμενα διαφέρουν ολότελα από τα φυσικά ως προς τις θεμελιακές αναφορές τους. Τα ψυχικά αναφέρονται πάντα στο εγώ που είναι το κέντρο της ύπαρξης, ενώ τα φυσικά μηχανικά γεγονότα είναι δυνατόν να έχουν τοπικές αναφορές.¹¹⁴² ε) Είναι ολότελα διαφορετικός ο τρόπος που τα μέρη συνθέτουν το όλον στα φυσικά και στα ψυχικά γεγονότα.¹¹⁴³ στ) Τα συνειδητά ψυχικά φαινόμενα υπερέχουν κατά πολύ των φυσικών όσον αφορά την ποικιλία των πρώτων στοιχείων που τα απαρτίζουν.¹¹⁴⁴

Οι διαφορές αυτές καταρρίπτουν, σύμφωνα με τον Καλλιάφα την θεωρία του υλισμού, ο οποίος, όπως υποστηρίζει, γνώρισε μεγάλη εξάπλωση κατά τον 19^ο αιώνα, ενώ στον 20^ο αιώνα έχει ξεπεραστεί και ασχολούνται με αυτόν μόνο οι μάζες και οι δημαγωγοί.¹¹⁴⁵

Ο πραγματοκρατικός παραλληλισμός

Ο Καλλιάφας αντιπαράκειται όχι μόνο στους υλιστές φιλοσόφους αλλά και σε όσα φιλοσοφικά συστήματα δεν αποδέχονταν τον δυισμό.

Καταδικάζει το μονισμό και τον πανθεισμό του Σπινόζα και όσες θεωρίες αναφέρονται σε αυτόν, τις οποίες κατατάσσει στον «πραγματοκρατικό ενίζοντα παραλληλισμό». Ο Σπινόζα, ο οποίος δεν δέχεται τον δυισμό, αρνείται τη διάκριση μεταξύ σώματος και ψυχής, μεταξύ ύλης και πνεύματος. Ο Θεός υποστηρίζει είναι η φύση και η φύση ο Θεός, δηλαδή ταυτίζει τη φύση με το Θεό. Ο πανθεισμός του αυτός αμφισβητεί τις όποιες θρησκείες και τα διάφορα θεολογικά δόγματα.

Οι απόψεις αυτές είναι αντίθετες με τα πιστεύω Καλλιάφα που πρέσβευε την ύπαρξη μιας αντικειμενικής αιώνιας και διαχρονικής Ηθικής η οποία πήγαζε από μία υπερκόσμια οντότητα.

Επιχειρεί να αναιρέσει τον παραλληλισμό με τη βοήθεια της σύγχρονης του Ψυχολογίας και να αποδείξει ότι δεν είναι δυνατόν να ερμηνεύσουμε απλά ψυχικά φαινόμενα αν δεχτούμε τη βασική θέση της Φιλοσοφίας του Σπινόζα ότι η φύση και το πνεύμα δεν είναι κατ' ουσία διαφορετικές οντότητες. Διατείνεται ότι η θεωρία του παραλληλισμού προσεγγίζει τον υλισμό και είναι θεωρία μηχανική.¹¹⁴⁶

Αναφέροντας ουσιαστικά τα ίδια επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσει για να τεκμηριώσει την ανάγκη αποδοχής μιας άυλης οντότητας, της ψυχής, στα ερμηνευτικά σχήματα της επιστημονικής Ψυχολογίας,¹¹⁴⁷ ο Καλλιάφας καταλήγει

¹¹⁴¹ Στο ίδιο, σ. 13.

¹¹⁴² «Απαντα τα συνειδητά ψυχικά φαινόμενα είναι κεντρικά, αναφέρονται τρόπον τινά εις το κέντρον, δεν φέρουν τοπικήν τινά αναφοράν δεν φέρουν [...] την αναφορά «πλησίον». Μόνον ο κόσμος των φυσικών, των μηχανικών, φαινομένων φέρει το γνώρισμα: «το εν υπάρχει πλησίον του άλλου».[...] Οθεν τα συνειδητά ψυχικά φαινόμενα και τα φυσικά διαφέρουν αλλήλων τα μέγιστα κατά τας θεμελιωδέστατας αναφοράς (σχέσεις) της καθόλου συστάσεως αυτών. » Στο ίδιο, σ. 14.

¹¹⁴³ Στο ίδιο, σ. 14.

¹¹⁴⁴ Στο ίδιο, σ. 17.

¹¹⁴⁵ Καλλιάφας, «Η αθεΐα και ο υλισμός είναι ασυγχρόνιστοι θεωρία», *ό.π.*, σ. 23.

¹¹⁴⁶ Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή*, *ό.π.*, σ. 38.

¹¹⁴⁷ Αναφέρει επιχειρήματα ενάντια στην θεωρία των εγκεφαλικών ιχνών και τη θεωρία του συνειρμού, οι οποίες ερμηνεύουν τα ψυχικά φαινόμενα χωρίς να δέχονται την διαμεσολάβηση άυλου παράγοντα. Διατείνεται ότι σε αυτές οφείλει να στηριχθεί η θεωρία του παραλληλισμού για

ότι η θεωρία του παραλληλισμού έχει αναιρεθεί με τη βοήθεια της επιστήμης. Υποστηρίζει ότι η μοναδική της προσφορά στην ιστορία του πνεύματος ήταν πως αποτέλεσε ένα πρώτο βήμα για την εγκατάλειψη του υλισμού και την επάνοδο στην μεταφυσική ερμηνεία του κόσμου.¹¹⁴⁸

Ο Καντ και οι Νεοκαντιανοί

Ο Καλλιάφας είναι απορριπτικός και απέναντι στις φιλοσοφικές θεωρίες των νεοκαντιανών και δηλώνει πως κάθε απόπειρα επιστροφής στο καντιανό φιλοσοφικό σύστημα είναι καταδικασμένη.¹¹⁴⁹

Ο νεοκαντιανισμός ήταν φιλοσοφική κίνηση που άρχισε τον 19^ο αιώνα και κορυφώθηκε στις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^ο και είχε ως σκοπό να αποκαταστήσει και να προωθήσει τη φιλοσοφία του Καντ, ο οποίος, έθεσε ως βάση της φιλοσοφίας τη γνώση. Ο νεοκαντιανισμός ήταν εναντίον του υλισμού, όπως και ο Καλλιάφας, δεν δέχονταν όμως τη βασική θέση των ιδεαλιστών φιλοσόφων πως ο υλικός κόσμος είναι προϊόν της ανθρώπινης συνείδησης και ότι η ύπαρξη του είναι το αποτέλεσμα μιας ανώτερης βούλησης ανεξάρτητης από τον άνθρωπο.

Όσον αφορά τη θρησκεία ορισμένοι νεοκαντιανοί φιλόσοφοι υποστήριζαν ότι δεν έχει αυτοτελή αξία αλλά είναι μία μορφή ηθικότητας και ο Θεός είναι απλώς ηθικό ιδεώδες, ενώ κατ' άλλους η θρησκευτική αξία είναι αιώνια και στέκει υψηλότερα από όλες τις άλλες.

Οι νεοκαντιανοί δεν δέχονταν ότι η ύπαρξη του Θεού μπορεί να αποδειχθεί λογικά, αλλά ότι είναι θέμα πίστης και όχι γνώσης. Αντίθετα ο Καλλιάφας διατείνεται πως η ανάπτυξη των επιστημών και ιδιαίτερα της Βιολογίας και της Ψυχολογίας μας επιτρέπει να αποδείξουμε με επιστημονικά κριτήρια την ύπαρξη του Θεού και φιλοδοξεί να θεμελιώσει τις θρησκευτικές αξίες πάνω στην επιστημονική γνώση.¹¹⁵⁰

Η προσπάθεια που καταβάλει να στηρίξει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις σε επιστημονικές γνώσεις τον οδηγεί σε μία πολεμική εναντίον των νεοκαντιανών.

Οι νεοκαντιανοί τονίζει, δεν μεταφέρουν το πνεύμα του ίδιου του Καντ, γιατί απορρίπτουν κάθε τελολογία, ενώ αυτός, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, δεν ήταν ολότελα αρνητικός απέναντι στην τελολογική απόδειξη. Υποστηρίζει ότι, αν και ο Καντ αναίρεσε τις αποδείξεις περί υπάρξεως Θεού, δεν είχε τη δυνατότητα να γνωρίζει τις επιστημονικές ανακαλύψεις του εικοστού αιώνα που συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης του Θεού.¹¹⁵¹ Κατηγορεί τους νεοκαντιανούς φιλοσόφους για φανατισμό και υιοθέτηση δογματικών θεωριών, όπως η δαρβινική για την εξέλιξη των ειδών, προκειμένου να στηρίξουν την άρνηση τους να υιοθετήσουν τελολογικές ερμηνείες για τη δημιουργία του σύμπαντος.¹¹⁵² Οι επιστημονικές ανακαλύψεις καταρρίπτουν τις θεωρίες τους, υποστηρίζει.

Οι νεοκαντιανοί διαχωρίζουν την Ηθική από την θρησκευτικότητα. Ο άνθρωπος, σύμφωνα με αυτούς είναι δυνατόν να είναι ηθικός έστω και αν δεν

να ερμηνεύσει τα ψυχικά γεγονότα και κατά συνέπεια αν αυτές καταρριφθούν και η θεωρία του μονισμού του Σπινόζα καταρρίπτεται.

¹¹⁴⁸ Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή*, ό.π., σ. 58.

¹¹⁴⁹ Καλλιάφας, *Διάνοια, επιστήμη και ηθική προκοπή*, ό.π., σ. 4-5

¹¹⁵⁰ Καλλιάφας, «Το πρόβλημα της υπάρξεως Θεού και η νέα θεωρία της ζωτικής αρχής (Neovitalismus)» στα *Ανάλεκτα*, τ. Β', Αθήνα, 1966, σ. 21-22.

¹¹⁵¹ Στο ίδιο, σ.21

¹¹⁵² Στο ίδιο, σ.18.

αποδέχεται την ύπαρξη του Θεού. Αυτή τους η θέση φέρνει τον Καλλιάφα σε σύγκρουση μαζί τους, γιατί γι' αυτόν η Ηθική είναι έμφυτη στον άνθρωπο, όχι αποτέλεσμα της ελεύθερης επιλογής του, και πηγάζει από την Ιδέα του Ηθικού Νόμου και της Θεότητας. Όταν η Ηθική δεν στηρίζεται στην θρησκευτικότητα, τότε σύμφωνα με τον Καλλιάφα δεν μπορεί να διαρρυθμίσει τις κοινωνικές σχέσεις κατά τρόπο αποτελεσματικό.¹¹⁵³

Ο Διαφωτισμός και ο Ορθολογισμός

Ο Καλλιάφας κατατάσσει στην κατηγορία των υλιστών φιλοσόφων τους περισσότερους από τους στοχαστές του διαφωτισμού.¹¹⁵⁴

Η εποχή του διαφωτισμού χαρακτηρίστηκε από απεριόριστη πίστη στην ικανότητα εξέλιξης του ανθρώπινου νου, με τη βοήθεια του οποίου ο άνθρωπος μπορεί να κατακτήσει τον ύψιστο σκοπό του την ευτυχία. Φιλοδόξησε να ελευθερώσει τον άνθρωπο από τη δεισιδαιμονία και ως μέσο για την επίτευξη του σκοπού αυτού θεώρησε την εμπιστοσύνη στην ανθρώπινη σκέψη. Το κριτήριο της αλήθειας, δεν έχει μεταφυσική απαρχή αλλά πρέπει να αναζητηθεί στο ανθρώπινο πνεύμα διατείνονταν οι διανοούμενοι του διαφωτισμού. Έχοντας ως αφετηρία αυτήν την αρχή ο διαφωτισμός δεν είναι εύκολο να συμβαδίσει με θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Ο Καλλιάφας είναι αρνητικός απέναντι στο διαφωτισμό.¹¹⁵⁵ Ερμηνεύοντας τα γεγονότα της Ευρωπαϊκής ιστορίας, με όρους παρμένους από την Ψυχολογία του Βάθους αποκλειστικά¹¹⁵⁶, υποστηρίζει ότι από την στιγμή που ο άνθρωπος αποκτά συνείδηση του εαυτού του και εγκαταλείπει την πρωτόγονη ζωή δημιουργώντας τις πρώτες μορφές πολιτισμού, παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη διάσταση ανάμεσα στις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες του και στις κατώτερες βιολογικές και ψυχοφυσικές.¹¹⁵⁷

Στη νεότερη εποχή από την περίοδο της Αναγέννησης και ιδιαίτερα την περίοδο του διαφωτισμού, η διάνοηση καλλιεργήθηκε κατά τη γνώμη του υπέρμετρα με αποτέλεσμα να απωθηθούν στο ασυνείδητο των ανθρώπων οι εξωλογικές λειτουργίες, ανάμεσα στις οποίες ο Καλλιάφας κατέταξε πρωτίστως την θρησκευτικότητα την οποία θεωρούσε έμφυτη στον άνθρωπο. Αποτέλεσμα της απόθησης αυτής υποστηρίζει, είναι η δημιουργία ενός ανάπηρου και αποτελεσματικού πολιτισμού, ακραίο παράδειγμα του οποίου υπήρξαν οι «φρικαλεότητες» της γαλλικής επανάστασης.¹¹⁵⁸

Όσον αφορά τον Ορθολογισμό, ο Καλλιάφας, ο οποίος επιθυμεί πάντα να προσδώσει επιστημονικό κύρος στις απόψεις και στις μεταφυσικές του αναζητήσεις δεν μπορεί να τον απορρίψει εξ' ολοκλήρου εγκαταλείποντας την προσπάθεια να αποδείξει με αυστηρά επαγωγικές μεθόδους την αλήθεια βασικών θεολογικών προτάσεων. Προσπαθώντας να συνδυάσει την πίστη στο ανθρώπινο λογικό με την

¹¹⁵³ Καλλιάφας, *Ψυχολογία του Βάθους*, ό.π., σ. 77-78.

¹¹⁵⁴ Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή*, ό.π., σ. 6-7

¹¹⁵⁵ Σπυρ. Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήνα 1953, σ.22.

¹¹⁵⁶ Καλλιάφας Σπ., *Διάνοια επιστήμη*, ό.π., σ.53.

¹¹⁵⁷ Στο ίδιο, σ. 52-53.

¹¹⁵⁸ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ. 13-14

πίστη σε μία μεταφυσική αλήθεια, προβαίνει σε μια προσπάθεια νοσηματοδότησης του όρου με νέο περιεχόμενο, ώστε να καταστεί δυνατή η αποδοχή του.¹¹⁵⁹

Σύμφωνα με το σκεπτικό του, Ορθολογισμός είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να καταστεί με τη βοήθεια του λογικού του τα ασυνείδητα πάθη και να οδηγηθεί σε μία ηθική ζωή. Αρνείται ότι Ορθολογισμός είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να κατανοήσει τον κόσμο με τη βοήθεια αποκλειστικά του νου του διότι θεωρεί πως είναι αδύνατον ο άνθρωπος να γνωρίσει την ουσία του κόσμου, την αλήθεια δηλ., με τις δικές του δυνάμεις αποκλειστικά.

Η επικράτηση της λογικής ως μόνου μέσου αναζήτησης της αλήθειας ωφέλησε σε ένα βαθμό με την ανάπτυξη της θετικών επιστημών, υποστηρίζει, ωστόσο στον εικοστό αιώνα είναι φανερά και τα προβλήματα που μία τέτοιου είδους ανάπτυξη δημιουργήσε.¹¹⁶⁰ Ο πολιτισμός που στηρίχθηκε μόνο στην ανθρώπινη λογική, η ηθική που θεμελιώθηκε μόνο πάνω στην ανθρώπινη βούληση οδήγησαν τις κοινωνίες του 20^{ου} αιώνα σε μια νέα μορφή βαρβαρότητας, τονίζει.¹¹⁶¹

Ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι οι αρχές που διέπουν την ύλη δεν είναι οι ίδιες για την ανόργανη και την ενόργανη. Τα πορίσματα και οι μέθοδοι των φυσικών επιστημών δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν επί των έμβιων όντων και ιδιαίτερα σε ότι αφορά τους ανθρώπους. Ο Ορθολογισμός που επιμένει να αντιμετωπίζει τη φύση κάτω από ένα ενιαίο πρίσμα είναι καταδικαστέος.¹¹⁶²

Ο αληθινός Ορθολογισμός όπως τον αποκαλεί ο Καλλιάφας, ερευνά την πραγματικότητα, αναζητώντας τις αρχές που διέπουν κάθε ξεχωριστό κομμάτι της και οι οποίες σε ότι αφορά το ανθρώπινο πνεύμα, διατείνεται πως είναι ολότελα διαφορετικές από αυτές της μηχανικής που διέπουν την ανόργανη ύλη.¹¹⁶³ Ο αληθινός Ορθολογισμός, υποστηρίζει, αναγνωρίζει αυτή την αλήθεια και αντιμετωπίζει τα πνευματικά και ψυχικά φαινόμενα με βάση τις ιδιαίτερες αρχές που τα διέπουν, οι οποίες περιλαμβάνουν σύμφωνα με τον Καλλιάφα την παραδοχή μιας άυλης οντότητας που τα κατευθύνει.

Ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να συλλάβει την βαθύτερη ουσία του κόσμου και ο αληθινός Ορθολογισμός επομένως προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο στο σύνολο του έτσι όπως είναι, χωρίς να αναζητά τις βαθύτερες αιτίες των φαινομένων, χωρίς να προσπαθεί να μάθει γιατί είναι έτσι.¹¹⁶⁴

Ο αληθινός Ορθολογισμός, είναι το θεμέλιο της ηθικότητας, διότι, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, αποτελεί αρχή που διέπει την λειτουργία του κόσμου πως το ανήθικο είναι ταυτόχρονα και άλογο. Το έργο του αληθινού Ορθολογισμού είναι, αφού ανακαλύψει τους ιδιαίτερους μη μηχανικούς νόμους που διέπουν τα έμβια όντα, να κατευθύνει τις ανθρώπινες δυνάμεις, συνειδητές και ασυνείδητες, προς το αγαθό.¹¹⁶⁵

Έτσι νοούμενος ο Ορθολογισμός, τονίζει ο Καλλιάφας, όχι μόνο δεν αντιτίθεται στα θρησκευτικά ιδεώδη αλλά αντίθετα βοηθά τον άνθρωπο να ζήσει σύμφωνα με αυτά. Είναι φανερό ότι ο Καλλιάφας καταδικάζει τον Ορθολογισμό, η

¹¹⁵⁹ Καλλιάφας, *Περί της Βουλήσεως*, ό.π., σ.4.

¹¹⁶⁰ Σπ. Καλλιάφας, «Η νοσηρότης της εποχής μας», *ΕΕΦΣΠΑ* έτους 1958-1959, Αθήνα, 1959, σ. 113

¹¹⁶¹ Καλλιάφας, *Η Αναδιοργάνωσις*, ό.π., σ. 108.

¹¹⁶² Σπ. Καλλιάφας, «Το επίκαιρον της διδασκαλίας του Πλάτωνος εις τα σχολεία της Μέσης Εκπαιδεύσεως»: *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. ΣΤ', Αθήνα 1954, σ.63.

¹¹⁶³ Σπ. Καλλιάφας, «Περί της αξίας του Ορθολογισμού», *Ακτίνες*, Ιούνιος 1957, αρ. 182, σ. 247.

¹¹⁶⁴ Στο ίδιο, σ. 247.

¹¹⁶⁵ Στο ίδιο, σ. 246.

άρνησή του όμως να το παραδεχθεί και η απόπειρα να νοηματοδοτήσει εκ νέου τον όρο με τρόπο ώστε να μπορέσει να συμπεριλάβει τις ανορθολογικές πεποιθήσεις του, σχετίζεται με την προσπάθεια του να εντάξει τις ακραία συντηρητικές θέσεις του ,εντός του πλέγματος των ιδεών μιας κοινωνίας που εξελισσόταν έστω και αργά κατά τα αστικά πρότυπα.

Οι βιταλιστικές θεωρίες και ο νεοβιταλισμός του Hans Driesch

Ο Καλλιάφας απορρίπτει τις θεωρίες του μονισμού, ως αβάσιμες και υπερασπίζεται την άποψη πως υπάρχουν δύο διαφορετικές ουσίες του «όντος», μία υλική και μία άυλη.¹¹⁶⁶

Για να το αποδείξει επικαλείται τις βιταλιστικές και τις νεοβιταλιστικές θεωρίες, ενώ ιδιαίτερη αναφορά κάνει στην νεοβιταλιστική θεωρία του H. Driesch,¹¹⁶⁷ τον οποίον έκανε γνωστό στο ελληνικό κοινό μεταφράζοντας το 1928, το έργο του *Grundprobleme der Psychologie, ihre Krise is in der Gegenwart*.¹¹⁶⁸

Σύμφωνα με τον Καλλιάφα η θεωρία της ζωτικής αρχής πρωτοδιατυπώθηκε στην αρχαιότητα από τον φιλόσοφο Αριστοτέλη και επανήλθε στο επίκεντρο της φιλοσοφικής σκέψης το 18^ο αιώνα, για να εγκαταλειφθεί αργότερα υπό την επίδραση της δαρβινικής θεωρίας.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ωστόσο, οι ανακαλύψεις της Βιολογίας και της Ψυχολογίας είχαν ως αποτέλεσμα, υποστηρίζει, την επανεμφάνιση των βιταλιστικών θεωριών σημαντικότερη των οποίων θεωρεί τη θεωρία του H. Driesch.

Οι βιταλιστικές θεωρίες σύμφωνα με τον Καλλιάφα, είναι αυτές κυρίως που στηρίζουν στη Φιλοσοφία τη θεωρία του δυισμού, την θεωρία δηλαδή σύμφωνα με την οποία το «ον» αποτελείται από δύο διαφορετικά ως προς το ποιόν τους είδη και συνέβαλλαν στην αναγέννηση της μεταφυσικής αποκρούοντας τις υλιστικές θεωρίες.¹¹⁶⁹

Οι βιταλιστές φιλόσοφοι και επιστήμονες υποστηρίζουν ότι οι φυσικοχημικές λειτουργίες δεν είναι ικανές να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της ζωής. Δεν αμφισβητούν την υλική του υπόσταση, αρνούνται όμως ότι οι υλικές προϋποθέσεις αρκούν για να το εξηγήσουν. Μία και μοναδική αρχή είναι ικανή κατά την άποψή τους, να ερμηνεύσει την ύπαρξη των ζώντων όντων: «η ζωτική αρχή» ή «η ζωτική δύναμη».

Πρόκειται για μια αρχή που αποτελεί ένα είδος αντίθεσης στις μηχανιστικές θεωρίες και υπεραμύνεται του στοιχείου της ζωικής μονιμότητας το οποίο αυτές αναίρουν.¹¹⁷⁰

¹¹⁶⁶ Σπ. Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή*, Ύλη και Πνεύμα, ό.π., σ.60.

¹¹⁶⁷ Γερμανός βιολόγος και φιλόσοφος (1867-1941), γνωστός για τις πειραματικές μελέτες του στην εμβρυολογία καθώς και για την νεοβιταλιστική θεωρία της ζωτικής αρχής την οποία ανέπτυξε. Υποστηρίζεται ότι ήταν ο πρώτος που κλωνοποίησε ζώο στα 1880.

¹¹⁶⁸ Hans Driesch, *Θεμελιώδη προβλήματα της Ψυχολογίας*, μτφ. Σ. Μ.Καλλιάφα, Αθήνα, τύποις Ζάκκα- Καραγιάννη, 1928.

¹¹⁶⁹ Σπ. Καλλιάφας, *Η αθεΐα και ο υλισμός είναι ασυγχρόνιστοι θεωρίες*, ό.π.,σ. 24-25.

¹¹⁷⁰ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Σώμα και Ψυχή*. ό.π., σ.60.

Ο Η.Driesch απέδειξε, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, ότι η εξέλιξη του ενόργανου ατόμου είναι ανελικτική και δεν υπακούει στους κανόνες της μηχανικής αλλά υπόκειται στην «αιτιότητα του όλου».¹¹⁷¹

Στηριζόμενος στα πειράματά του σε έμβρυα ζώων ο Γερμανός βιολόγος υποστήριξε ότι το έμβριο ον είναι ως προς τα κύρια γνωρίσματα της σύστασης και των λειτουργιών του αντικειμενικά ένα όλο, ένα σύστημα δηλαδή από το οποίο δεν μπορεί κανείς να αφαιρέσει ένα μέρος χωρίς να αλλοιώσει τη φύση και την ουσία του.

Για να εξηγήσει την γένεση και την ανάπτυξη των όντων που παρατήρησε στα πειράματά του ο Driesch εισήγαγε την έννοια της «αιτιότητας του όλου», σύμφωνα με την οποία για να ερμηνεύσουμε τα βιολογικά φαινόμενα απαιτείται η παραδοχή ενός άυλου παράγοντα που κατευθύνει την ανάπτυξη των εμβίων, ρυθμίζοντας την ενέργεια των φυσικοχημικών αντιδράσεων στο σώμα τους, ούτως ώστε να προκύπτει ένας οργανισμός που να είναι δομημένος σύμφωνα ένα προκαθορισμένο σχέδιο.¹¹⁷²

Ο Καλλιάφας υιοθετεί την θεωρία του Γερμανού βιολόγου η οποία κατά την άποψή του προσφέρει μία επιστημονική απόδειξη της ύπαρξης του Θεού.¹¹⁷³

Σε ότι αφορά τη σχέση σώματος και ψυχής ο Καλλιάφας υποστηρίζει την θεωρία της ψυχοφυσικής αλληλεπιδράσεως. Σύμφωνα με τις απόψεις του ο άνθρωπος αποτελεί ψυχοφυσική ενότητα. Το σώμα το οποίο είναι υλικό αλληλοεπιδρά με την ψυχή η οποία καμία σχέση δεν έχει με τον υλικό κόσμο.¹¹⁷⁴ Η σχέση τους δεν είναι ποσοτική αλλά ποιοτική. Το ψυχικό τμήμα του ανθρώπου επιδρά στο υλικό και το μεταβάλλει κατά τρόπο που να ευνοεί την ανέλιξη του ατόμου.

Προσπαθώντας να αντικρούσει τις αντιρρήσεις σύμφωνα με τις οποίες η παραγωγή υλικών αποτελεσμάτων υπό την επίδραση μη υλικών παραγόντων δεν είναι αποδεκτή διότι η ακολουθία των φυσικών αιτιών και αποτελεσμάτων είναι συνεχής και αδιάλειπτη και αίτια μη φυσικά δεν είναι δυνατόν να επέμβουν σε αυτή, ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι οι αιτιάσεις αυτές έχουν ισχύ μόνο για την ανόργανη φύση.¹¹⁷⁵

Σε ότι αφορά τον κόσμο των εμβίων όντων θεωρεί ότι η συνέχεια των φυσικών γεγονότων διακόπτεται από μη υλικούς παράγοντες τονίζοντας ότι τα πορίσματα των φυσικών επιστημών προέρχονται από μελέτες τμήματος του επιστητού, ενώ η γνώση του σύμπαντος κόσμου υπερβαίνει τις ανθρώπινες δυνατότητες.¹¹⁷⁶

Διαφωνώντας με τους επιστήμονες που θεωρούσαν ασύμβατη με την αρχή της διατήρησης της ενέργειας την αποδοχή ενός άυλου παράγοντα ο οποίος αλληλοεπιδρά με ένα υλικό σώμα ο Καλλιάφας επικαλείται τον Driesch και υποστηρίζει ότι το σώμα δεν υπόκειται σε νόμους μηχανικούς, αν και έχει υλική υπόσταση, αλλά σε νόμους ζωτικούς. Ένας άυλος φυσικός παράγοντας που ο Γερμανός φυσικός αποκαλεί «εντελέχεια» ή «ψυχοειδές», αλληλοεπιδρά με τις φυσικοχημικές διεργασίες που συντελούνται στο σώμα γεγονός που έχει ως

¹¹⁷¹ Στο ίδιο, σ.66.

¹¹⁷² Σπ. Καλλιάφας, *Το πρόβλημα της υπάρξεως Θεού*, ό.π., σ.18.

¹¹⁷³ Στο ίδιο, σ. 21-22.

¹¹⁷⁴ Στο ίδιο, σ. 83.

¹¹⁷⁵ Στο ίδιο, σ. 80.

¹¹⁷⁶ Στο ίδιο, σ.82.

αποτελεσμα παράλληλα με την γένεση υλικών γεγονότων να παρατηρείται και γένεση ψυχικών γεγονότων που άλλοτε γίνονται αντιληπτά από τον άνθρωπο και άλλοτε όχι.¹¹⁷⁷

Το έργο της «εντελέχειας» είναι ρυθμιστικό και προσομοιάζεται με αυτό των καταλυτών. Το «ψυχούλες» παρεμβάλλεται μεταξύ σώματος και ψυχής χωρίς να διαταράσσει τις ποσοτικές σχέσεις των φυσικοχημικών σωματικών διεργασιών, οι οποίες διέπονται από την αρχή της διατήρησης της ενέργειας.¹¹⁷⁸

Η δράση του «ψυχογιούς» καθορίζεται από έναν προκαθορισμένο σκοπό για την επίτευξη του οποίου, αναστέλλει ή προάγει συγκεκριμένες φυσικοχημικές λειτουργίες του ζώντος οργανισμού. Σύμφωνα με τον Κάλλιαϊά το άτομο και πιθανώς και το σύνολο των έμβιων οργανισμών εξελίσσεται τελολογικά.¹¹⁷⁹

Εφόσον τα πειράματα του Driesch απέδειξαν ότι η ανάπτυξη των όντων καθορίζεται από συγκεκριμένο σκοπό και υπακούει σε προδιαγεγραμμένο σχέδιο, τότε, καταλήγει ο Καλλιιάφας, πρέπει να αναζητήσουμε το αρχικό αίτιο το λόγο της σκοπιμότητας αυτής, ο οποίος είναι η ανώτερη προσωπική ολότητα που ενυπάρχει στο σύμπαν. Κατ' αυτόν τον τρόπο ακολουθώντας μια αυστηρά λογική ακολουθία, είναι δυνατόν να αποδειχθεί με τη βοήθεια της επιστήμης η ύπαρξη του Θεού.¹¹⁸⁰

Η θεωρία της ψυχοφυσικής αλληλεπιδράσεως είναι σύμφωνα με τον Καλλιιάφα, η πληρέστερη και επιστημονικότερη θεωρία που αντιμετωπίζει το ζήτημα της σχέσης ψυχής και σώματος.¹¹⁸¹

Στην προσπάθεια του να αποδείξει επιστημονικά την ύπαρξη της ψυχής, επιχειρεί να παρουσιάσει εντός ενός ενιαίου πλαισίου που αφορά τόσο στα βιολογικά όσο και στα ψυχολογικά φαινόμενα, βασικές έννοιες των δύο θεωριών που έχουν επηρεάσει τη σκέψη του. Αναφέρει ότι ο Jung χρησιμοποιεί στα τελευταία συγγράμματά του τον όρο «υοειδή» για να χαρακτηρίσει φαινόμενα που προσιδιάζουν στα ψυχικά, και ως τέτοια αναφέρει την ορμή και το ένστικτο, περιγράφοντας ουσιαστικά, σύμφωνα με τον Καλλιιάφα, ότι ο Driesch περιγράφει με τον όρο «εντελέχεια» στην Βιολογία.¹¹⁸²

Η προσπάθεια αναίρεσης της Δαρβινικής θεωρίας

Η Δαρβινική θεωρία από το 19^ο αιώνα που διατυπώθηκε και εφεξής έχει ασκήσει μεγάλη επίδραση στο ανθρώπινο πνεύμα και στις αντιλήψεις για τη ζωή των πλέον μορφωμένων τμημάτων των κοινωνιών, παραδέχεται ο Καλλιιάφας.

Η θεωρία αυτή έχει σημαντική επίδραση τόσο στην επιστήμη της Βιολογίας και σε όσες προέρχονται απευθείας από αυτήν, όσο και σε επιστήμες που έχουν μεγάλη σημασία για την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, όπως είναι η Κοινωνιολογία.

Ωστόσο, οι επιστημονικές έρευνες του 20^{ού} οδηγούν, υποστηρίζει, στην ανατροπή της Δαρβινικής θεωρίας. Την χαρακτηρίζει ως δεισιδαιμονία «της μόδας» από την οποία οφείλει να απαλλαγεί ο άνθρωπος αφού διαφωτιστεί.

¹¹⁷⁷ Στο ίδιο, σ. 85.

¹¹⁷⁸ Στο ίδιο, σ. 87.

¹¹⁷⁹ Στο ίδιο, σ. 20.

¹¹⁸⁰ Στο ίδιο, σ. 20-21.

¹¹⁸¹ Στο ίδιο, σ. 87.

¹¹⁸² Στο ίδιο, σ. 150.

Ολέθρια «πρακτικώς» δεισιδαιμονία χαρακτηρίζει και τον υλισμό.¹¹⁸³ Οι επιστήμονες που αποδέχονται τις θεωρίες αυτές «...ακολουθούν τυφλός την περί τας φυσικώς επιστήμες ημιμαθειών».¹¹⁸⁴ Ο Καλλιάφας θεωρεί την Δαρβινική θεωρία ως μία «μηχανική» θεωρία. Είναι η μηχανική θεωρία εφαρμοσμένη στη Βιολογία.¹¹⁸⁵

Η προσπάθεια αναίρεσης της συνδέεται με την προσπάθεια τεκμηρίωσης της «Θεωρίας της Ζωτικής αρχής». Σύμφωνα με την σκέψη του Καλλιάφα, αν αρνηθούμε ότι στην εξέλιξη των ειδών ενυπάρχει μια μορφή χυδαιότητας, αν αρνηθούμε ότι οι γονιδιακές μεταβολές πραγματοποιούνται τυχαία, πρέπει υποχρεωτικά να δεχτούμε ότι η μεταβολή πραγματοποιείται πάντοτε προς προκαθορισμένη κατεύθυνση, την οποία ελέγχει ένας αυλός παράγοντας υπό την επίδραση του οποίου συντελούνται οι φυσικές και χημικές αντιδράσεις του οργανισμού. Άρα, υποστηρίζει, η αναίρεση της υλικής βάσης των βιολογικών φαινομένων συνεπάγεται ταυτόχρονα την απόδειξη της αυτονομίας της ζωής την οποία πρεσβεύει η θεωρία της ζωτικής αρχής.¹¹⁸⁶

Κατά συνέπεια, τονίζει ο Καλλιάφας, αφού οι «μηχανικοί» νόμοι της Φυσικής και της Χημείας δεν είναι ικανοί να εξηγήσουν τα βιολογικά φαινόμενα, αφού είμαστε υποχρεωμένοι, με βάση την αυστηρή λογική ακολουθία, να δεχτούμε την ύπαρξη της ψυχής ως κατευθυντήριας δύναμης των φυσικοχημικών αντιδράσεων που διακρίνουν το φαινόμενο της ζωής, τότε οι ίδιες οι εμπειρικές επιστήμες ανοίγουν τον δρόμο για την μεταφυσική ερμηνεία του κόσμου. Η μεταφυσική γίνεται αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και ο υλισμός έτσι όπως εκπροσωπείται από τις θετικές επιστήμες και από τις καντιανές θεωρίες δεν νομιμοποιείται πλέον ως επιστημονική ερμηνεία της ζωής και του κόσμου. Αν αποδειχθεί εσφαλμένη η Δαρβινική θεωρία, τότε ο υλισμός είναι νεκρός, διατείνεται ο Καλλιάφας.¹¹⁸⁷

Ξεκινώντας την πολεμική του, παρουσιάζει συνοπτικά την θεωρία για την εξέλιξη των ειδών και την αρχή της φυσικής επιλογής¹¹⁸⁸ και εστιάζει την κριτική του σε δύο σημεία. Πρώτον δεν δέχεται την επίδραση τυχαίων εξωτερικών παραγόντων οι οποίοι χωρίς κανένα προκαθορισμένο σχέδιο, επιδρούν στα έμβια όντα προκαλώντας μεταβολές στις λειτουργίες τους και δεύτερον θεωρεί εσφαλμένη την άποψη πως τα είδη εξελίσσονται χάρη σε μικρές σταδιακές μεταβολές οι οποίες αθροιζόμενες οδηγούν στην γέννηση νέων ειδών.

Υποστηρίζει ότι η εξέλιξη πραγματοποιείται πάντοτε με άλματα και ποτέ με μικρές συνεχείς μεταβολές. Η δημιουργία νέων ειδών πραγματοποιείται με «επιγένεση», με την ξαφνική δηλαδή και διαδοχική εμφάνιση νέων οργάνων στα άτομα ενός είδους που οδηγεί στην δημιουργία νέων μορφών ζωής.¹¹⁸⁹

Η αλματώδης εξέλιξη των διαφόρων ειδών προκαλείται από μία εσωτερική τάση για μεταβολή που ενυπάρχει σε όλα τα έμβια και εκδηλώνεται στη διάρκεια μακρών χρονικών περιόδων τότε στο ένα είδος και τότε στο άλλο. Εξωτερικά αίτια

¹¹⁸³ Καλλιάφας, *Υλισμός, ό.π.*, σ.67.

¹¹⁸⁴ Στο ίδιο, σ.67.

¹¹⁸⁵ Στο ίδιο, σ.38.

¹¹⁸⁶ Στο ίδιο, σ. 25.

¹¹⁸⁷ Καλλιάφας Σπυρίδων, *Ψυχική σύσταση, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνα*, εκδ. οίκος Πεζμαζόγλου, Αθήνα 1949, σ. 36-37.

¹¹⁸⁸ Οι διαφορετικές μορφές ζωής που παρατηρούνται στο ζωικό και στο φυτικό βασίλειο, είναι το αποτέλεσμα της εξέλιξης των ειδών. Τυχαίες γονιδιακές μεταβολές σε ορισμένα άτομα ενός είδους έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων χαρακτηριστικών ιδιοτήτων στα άτομα αυτά. Αν η μεταβολή συμβάλει στην καλύτερη επιβίωση των μελών του είδους αρχίζει σταδιακά να κυριαρχεί, αφού τα μεταλλαγμένα άτομα επιβιώνουν ευκολότερα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από τα υπόλοιπα μεταβιβάζοντας και στους απογόνους τους τις νέες ιδιότητες.

¹¹⁸⁹ Καλλιάφας, *Υλισμός, ό.π.*, σ. 18-19.

είναι δυνατόν να επηρεάσουν την μεταβολή προστιθέμενα στην εσωτερική ροπή για μεταβολή. Κατά συνέπεια η εξέλιξη των ειδών δεν είναι αποτέλεσμα τυχαίων μικρών μεταβολών, που προκαλούνται από επιδράσεις του περιβάλλοντος και μόνον, χωρίς να υπακούουν σε κάποιο προδιαγεγραμμένο σχέδιο, αποφαίνεται ο Καλλιάφας.¹¹⁹⁰

Η Δαρβινική θεωρία, η οποία επικαλείται την τυχαία επίδραση εξωτερικών αποκλειστικά παραγόντων και την δύναμη της φυσικής επιλογής για να ερμηνεύσει την μεταβολή των ειδών, αδυνατεί να ερμηνεύσει την πρώτη αρχή κάθε νεοεμφανιζόμενου «συστατικού μέρους» του οργανισμού καθώς και την γέννηση των ειδών υποστηρίζει.

Για να αποδείξει τον ισχυρισμό του αυτόν χρησιμοποιεί το παράδειγμα της ικανότητας αποκατάστασης (Restitution) καταστραμμένων οργάνων ή μελών του σώματος που παρατηρείται στα έμβια και υποστηρίζει ότι αν δεχτούμε ως έγκυρη την Δαρβινική Θεωρία θα πρέπει να αποδεχτούμε ότι όλοι οι πρόγονοι των ατόμων που παρουσιάζουν την ικανότητα της ανάπλασης ενός μέλους, είχαν χάσει κατά το παρελθόν το συγκεκριμένο αυτό μέλος και το ανάπλασαν, διότι διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να κληρονομήσουν στους απογόνους τους αυτή την ιδιότητα. Επιπροσθέτως αν αποδεχτούμε την θεωρία της φυσικής επιλογής στην συγκεκριμένη περίπτωση θα πρέπει, υποστηρίζει ο Καλλιάφας να θεωρήσουμε ως λογικό ότι τα ακρωτηριασθέντα άτομα του είδους κυριάρχησαν στον αγώνα της επιβίωσης όσων παρέμειναν αρτιμελή κάτι το οποίο είναι τονίζει παράλογο και άτοπο.¹¹⁹¹

Ο καθηγητής της Παιδαγωγικής με το συγκεκριμένο παράδειγμα δεν φαίνεται να κατανοεί βασικά σημεία της Δαρβινικής Θεωρίας την οποία επιχειρεί να αναιρέσει, όπως ότι ο Δαρβίνος αναφέρονταν σε τυχαίες γονιδιακές μεταλλάξεις οι οποίες κληρονομούνται στους απογόνους, είτε εκφραστούν στους προγόνους είτε όχι.¹¹⁹²

¹¹⁹⁰ Στο ίδιο, σ. 21.

¹¹⁹¹ «Τα πάντων ωφελιμώτατα εις τον οργανισμόν γεγονότα παραμένουν όλως ακατάληπτα, εάν τις ακολουθή την δαρβίνειον θεωρίαν. Ακριβώς προ των ωφελιμοτάτων τούτων γεγονότων ή ιδιοτήτων καταπίπτει ανεπανορθώτως η θεωρία αυτή. Τοιούτου γεγονός είναι π.χ. το της αποκαταστάσεως (Restitution) οργάνων ή μελών καταστραφέντων, το γεγονός τούτο άγει την θεωρίαν περί τυχαίων μικρών συνεχών μεταβολών, εξ' ων επιλέγονται εν τω περί της υπάρξεως αγώνι αι χρήσιμα [...] εις μεγίστας **ατοπίας** και **αλογιστίας** (sic). Προς διασάφησιν της ισχυρίσεως ταύτης ας παραθέσωμεν παράδειγμά τι και ας επιχειρήσωμεν να ερμηνεύσωμεν αυτό δαρβινιστί: Πάντα δηλαδή τα άτομα οιοδήποτε είδους του γένους του ασκαλάβου (νυκτοβίου υδροβίου σαύρας), οίον τα του Τρίτωνος του ταινιοειδούς, αναπλαττούν εξ' ολοκλήρου οιοδήποτε πόδα αποκοπέντα. Κατά τη δαρβίνειον θεωρίαν οφείλομεν να δεχθώμεν, ότι οι νυν ζώντες τρίτωνες εκληρονόμησαν την ιδιότητα ταύτην της αναπλάσεως παρά των προγόνων, οι οποίοι είχαν αποκτήσει ποτέ αυτήν κατά τύχην, πλην τούτου ανάγκη να παραδεχθώμεν, ότι **πάντες** (sic) οι πρόγονοι του ασκαλάβου είχαν χάσει εκ τύχης και τους τέσσερας πόδας ή πάντας συγχρόνως ή τον ένα κατόπιν του άλλου, διότι, αν τινες τούτων είχαν παραμείνει αρτιμελείς, δεν θα είχαν σήμερα την ιδιότητα της αναπλάσεως πάντες οι τρίτωνες. Αλλά και τρίτον τι συναφές είναι ανάγκη να αποδεχθώμεν, αν θέλωμεν να ερμηνεύσωμεν δαρβινιστί την ανάπλασιν. Εκ πάντων δηλαδή των κατά τινά ωρισμένων, άγνωστον δε εις ημάς, χρόνον ζώντων τριτώνων μόνον οι **απολέσαντες τους πόδας** (sic) επέζησαν του περί της υπάρξεως αγώνος, οι δε λοιποί, δηλαδή οι αρτιμελείς, ηττηθέντες, εξηφανίσθησαν κατά τον αγώνα τούτον! Προς δε τούτοις, επειδή κατά τους δαρβινικούς αι μόνιμοι ιδιότητες των ενοργάνων όντων προέρχονται εκ μικρών συνεχών μεταβολών μεγενθυνομένων δια μακράς σειράς γενεών, οφείλομεν να παραδεχθώμεν ότι πλείστα γενεαί μάλλον ή ήττον αναπήρων τριτώνων επέζων, νικηφόρος αγωνιζόμενοι τον περί της υπάρξεως αγώνα, ενώ συγχρόνως οι αρτιμελείς εξηφανίζοντο μη δυνάμενοι να εξέλθουν νικηφόρος του αγώνος τούτου!» Στο ίδιο, σ. 23.

¹¹⁹² Τα νέα γονίδια, τα οποία τυχαία δημιουργήθηκαν σε κάποια άτομα του είδους, αν δημιουργούν ιδιότητες οι οποίες αυξάνουν τις πιθανότητες επιβίωσης των ατόμων αυτών είναι πιθανό να

Ο Καλλιάφας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα είδη παραμένουν σταθερά και δεν εξελίσσονται. Είναι δυνατόν όμως, υποστηρίζει, εντός των αυστηρώς καθορισμένων ορίων τους να εμφανιστούν αρκετές παραλλαγές ενός είδους. Οι πειραματικές εξελίξεις στην επιστήμη της Βιολογίας υποστηρίζει ότι επιβεβαίωσαν τη Θεωρία του Λιμναίου «Περί σταθερότητας των ειδών». ¹¹⁹³

Είναι ενδιαφέρον αλλά και χαρακτηριστικό των διαφορών στη σκέψη των δύο πρώτων κατόχων της έδρας στον 20^ο αιώνα, ότι ο Εξαρχόπουλος, ο οποίος παρακολούθησε τα μαθήματα του Χέγκελ στην Γερμανία, αποδεχόταν τη θεωρία της κληρονομικότητας και σε πολλά έργα του τα οποία αποτέλεσαν και εγχειρίδια διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ανέφερε στοιχεία της. Αντίθετα ο Καλλιάφας είναι ιδιαίτερα αρνητικός απέναντί του χαρακτηρίζοντας το βιβλίο του Χέγκελ Αινίγματα του κόσμου, ως την Καινή Διαθήκη του Υλισμού. ¹¹⁹⁴

Ταυτόχρονα, η διαφοροποίηση αυτή, είναι δείγμα της αλλαγής της εποχής. Στο μεσοπόλεμο θεωρίες που θεμελιώνονταν στον Ορθολογισμό και στο Θετικισμό, έγιναν δεκτές και διδάχθηκαν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Μετεμφυλιακά, υπό την επίδραση του αντικομμουνισμού, οποιαδήποτε θεωρία κρίθηκε πως συνδεόταν με υλιστικές αρχές και γινόταν αποδεκτή από κομμουνιστές διανοούμενους, αντιμετώπιστηκε με καχυποψία και απόρριψη.

διαδοθούν και να κυριαρχήσουν σε όλα τα άτομα του είδους αφού οι φορείς τους θα επιζούν και θα πολλαπλασιάζονται περισσότερο από τα μέλη του είδους που δεν φέρουν τις νέες ιδιότητες.

¹¹⁹³ Στο ίδιο, σ. 28-29.

¹¹⁹⁴ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι. Παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά πορίσματα*, Αθήνα, 1935, σ.167.

Η Παιδαγωγική στην υπηρεσία της εθνικοφροσύνης

Η ιδεολογία της εθνικοφροσύνης

Το ακαδημαϊκό έτος 1954-1955 ο Σπυρίδωνας Καλλιάφας, θα προσφέρει στη Φιλοσοφική, την Θεολογική και στη Φυσικομαθηματική σχολή του Πανεπιστημίου ένα μάθημα που τιτλοφορούνταν: «Εκπαιδευτικά προβλήματα τιθέμενα εκ της μελέτης της ψυχικής συστάσεως και του χαρακτήρα του Έλληνα και εκ της μελέτης της κρισιμότητας της σημερινής ιστορικής περιόδου».

Ο τίτλος, ο οποίος συνέδεε άμεσα το αντικείμενο της παιδαγωγικής έρευνας με συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα της μετεμφυλιακής περιόδου - ένας τίτλος ασυνήθιστα στραμμένος, με βάση τα ακαδημαϊκά δεδομένα, στην πολιτική επικαιρότητα της εποχής- καταδεικνύει και το βαθμό στράτευσης της επιστήμης αυτής στους μηχανισμούς παραγωγής ιδεολογίας, στο μετεμφυλιακό κράτος.

Στην μεταπολεμική Ελλάδα, όπου η όξυνση των ιδεολογικών και κοινωνικών αντιθέσεων κυριαρχεί, ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος που εκπορεύεται από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά κύριο λόγο, θα τεθεί στην υπηρεσία της ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης. Στοιχεία της ιδεολογίας αυτής προϋπάρχουν στο λόγο των διανοουμένων και των παιδαγωγών του μεσοπολέμου, όμως η ίδια η εθνικοφροσύνη δεν προϋπάρχει του εμφυλίου πολέμου. Είναι η μόνη συνεκτική ιδεολογία που προβάλλει το μεταπολεμικό κράτος και με βάση αυτήν συγκροτεί την εθνικόφρονα παράταξη χωρίζοντας τους πολίτες του σε «εθνικόφρονες» και μη.¹¹⁹⁵

Όπως η εθνικοφροσύνη δεν αποτελεί απλώς συνέχεια της εθνικιστικής ιδεολογίας του μεσοπολέμου έτσι και το μετεμφυλιακό κράτος δεν αποτελεί γραμμική συνέχεια του προπολεμικού. Στην μετεμφυλιακή Ελλάδα το κράτος κυριαρχεί και δεσπόζει στην κοινωνία. Σε συνθήκες όπου οι κυρίαρχες οικονομικές δραστηριότητες καθορίζονταν σε μεγάλο βαθμό από την αμερικανική οικονομική βοήθεια, ο κρατικός μηχανισμός, ο οποίος έλεγχε τους μηχανισμούς κατανομής των τεράστιων προσόδων που εισέρρεαν από το εξωτερικό επηρέαζε αποφασιστικά τη ζωή της μεγάλης πλειονότητας των πολιτών.¹¹⁹⁶

Ο κυριότερος παράγοντας που διαμόρφωσε τις βάσεις και το πλαίσιο λειτουργίας της νέας εθνικής οικονομίας ήταν το κράτος. Από την σχέση τους με τον κρατικό μηχανισμό εξαρτιόταν η ικανοποίηση των ζωτικών συμφερόντων, τόσο των καταστραμμένων από τον πόλεμο μικροαστικών στρωμάτων, των ανέργων στις πόλεις, των εκτοπισμένων αγροτών, των διανοουμένων και πρωτίστως της νέας αστικής τάξης.¹¹⁹⁷

Η μόνη συνεκτική ιδεολογία που προβάλλει το μετεμφυλιακό κράτος, για να ενώσει τους πληθυσμούς προέρχεται από την αντιπαράθεσή του με την κομμουνιστική ιδεολογία. Ο αντικομμουνισμός βεβαίως ως πολιτική προοπτική ήταν ο κοινός συντελεστής ολόκληρου του «ελεύθερου κόσμου». Στην Ελλάδα όμως θα διαποτίσει κάθε στοιχείο της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, διότι το αυταρχικό, ουσιαστικά, καθεστώς των μεταπολεμικών χρόνων επέλεξε να «νομιμοποιήσει» τους κανόνες και τις πρακτικές του εμφυλίου και να τους καταστήσει κομμάτι ενός, δημοκρατικού, αυταρχικού όμως και συνεχώς παραβιαζόμενου, συστήματος.

¹¹⁹⁵ Ελεφάντης Άγγελος, «Εθνικοφροσύνη: Η ιδεολογία του τρόμου και της ενοχοποίησης», *ό.π.*, σ.645.

¹¹⁹⁶ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, *ό.π.*, σ.25.

¹¹⁹⁷ Κώστας Βεργόπουλος, «Η συγκρότηση της νέας αστικής τάξης», : *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση*. Θεμέλιο, Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1984. σ. 535, 545.

Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός ως ο κατεξοχήν ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, καλείται να προβάλλει και να νομιμοποιήσει την επίσημη ιδεολογία του: την εθνικοφροσύνη. Η Παιδαγωγική καλείται να καταστήσει επιστημονικό δηλαδή «αντικειμενικό» και ιδεολογικά «ουδέτερο» το λόγο του μετεμφυλιακού κράτους και να νομιμοποιήσει εκπαιδευτικές πρακτικές που ως στόχο είχαν την ιδεολογική συμμόρφωση των λαϊκών κυρίως τμημάτων του ελληνικού πληθυσμού. Η έδρα της Παιδαγωγικής είχε τον έλεγχο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών που επρόκειτο να στελεχώσουν και τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, και έτσι συνέβαλλε καθοριστικά στον έλεγχο του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Ένα μεγάλο τμήμα των μελλοντικών λειτουργών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκονταν, όσα η έδρα της Αθήνας πρέσβευε για το σκοπό και το περιεχόμενο της αγωγής, καθώς και για τις μορφές και τις μεθόδους που όφειλαν να χρησιμοποιήσουν στην διδακτική τους πράξη. Σε ότι αφορά την πρωτοβάθμια, ελέγχοντας το θεσμό της μετεκπαίδευσης των δασκάλων, από όπου προέρχονταν το σώμα των επιθεωρητών της, η έδρα κατάρτιζε όσους ήταν επιφορτισμένοι με τον έλεγχο, την καθοδήγηση και την επιτήρηση των λειτουργών της πρωτοβάθμιας.¹¹⁹⁸

Στο μετεμφυλιακό κράτος βέβαια ο ιδεολογικός έλεγχος δεν περιοριζόταν μόνο στην προβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Από το 1946 ήδη με βάση το Θ΄ ψήφισμα «περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών» από όσους δρούσαν «αντεθνικά», από όσους δηλαδή θεωρήθηκαν κομμουνιστές ή «συμπαθούντες τον κομμουνισμό» απολύθηκαν δεκαεφτά καθηγητές ανωτάτων σχολών το ακαδ. έτος (1946-1947) και ανάμεσα τους, στη Φιλοσοφική Αθηνών, ο καθηγητής Ν. Βέης και η υφηγήτρια της Παιδαγωγικής και στενή συνεργάτιδα του Ν. Εξαρχόπουλου Σοφία Γεδεών.¹¹⁹⁹

Με βάση τα έκτακτα μέτρα νομοθετήθηκε ο έλεγχος της νομιμοφροσύνης των δημοσίων υπαλλήλων και η απόκτηση πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων, απαραίτητου για οποιαδήποτε σχεδόν συνδιαλλαγή του πολίτη με το κράτος.¹²⁰⁰

Από το ακαδημαϊκό έτος 1955-1956, και για δεκαεννέα χρόνια έως και το 1973-74, λειτουργούν στο Πανεπιστήμιο τα συμβούλια νομιμοφροσύνης και στο πρώτο απ' αυτά, συμμετέχει εκ μέρους της Φιλοσοφικής Σχολής ο Σπ. Καλλιάφας.¹²⁰¹ Είναι χαρακτηριστικό της εποχής και των απόψεων που κυριαρχούσαν στο ανώτατο καθίδρυμα πως ο έλεγχος των κοινωνικών φρονημάτων των φοιτητών αποτέλεσε αίτημα της ίδιας της Σχολής.¹²⁰²

¹¹⁹⁸ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το επιστημονικόν βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002. σελ. xii.

¹²⁰⁰ Νίκος Αλιβιζάτος, *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση. 1922-1974. Όψεις της ελληνικής εμπειρίας*, Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986, σ. 591-600.

¹²⁰¹ Η σύνθεση του πρώτου συμβουλίου νομιμοφροσύνης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών: Πρόεδρος Θρ. Βλησίδης (Φυσικομαθηματική Σχολή) Μέλη: Ηλ. Γάφος (Νομική Σχολή), Σπ. Καλλιάφας (Φιλοσοφική Σχολή).

¹²⁰² «Ο κ. Τωμαδάκης[...] εκ της διαχύτου φήμης ότι πολλοί των μετεκπαιδευτομένων δημοδιδασκάλων δεν εμφορούνται ακραιφνών εθνικών φρονημάτων, προτείνει εις την Σχολήν να μεριμνήση κατά πάντα δυνατόν τρόπον, ώστε πάντες όσοι κρίνονται άξιοι μετεκπαιδύσεως να διαπνέωνται υπό αναμφισβήτητων εθνικών φρονημάτων διότι άλλως συνδιδασκόμενοι ούτοι μετά των φοιτητών ικανά μαθήματα και επικοινωνούντες ούτως και άλλως μετ' αυτών υπάρχει κίνδυνος να ασκώσιν επ' αυτών ολεθρίαν επήρεια. Πλην δε τούτου και των εθνικοφρόνων μετεκπαιδευομένων τα φρονήματα είναι δυνατόν να κλονίζονται και εν γένει να διαταράσσεται το έργον της μετεκπαιδύσεως. Προς την γνώμην ταύτην του κ. Τωμαδάκη συνεφώνησαν πάντες οι παρόντες καθηγηταί, εξέφρασαν δεν την γνώμην ότι αρμόδιος να ελέγξη τα κοινωνικά φρονήματα των μετεκπαιδευομένων δημοδιδασκάλων και να ασκή την προσήκουσαν εποπτίαν (sic) είναι ο διευθυντής της μετεκπαιδύσεως κ. Καλλιάφας. Ούτως δε λαβών τον λόγον είπε τα ακόλουθα. [...] ο καθηγητής της Παιδαγωγικής καθήκον έχει να παρακολουθή την διαγωγή των

Το πιστοποιητικό ήταν απαραίτητο προαπαιτούμενο για να εισαχθεί κανείς στο πανεπιστήμιο ή να εργαστεί σε αυτό σε οποιαδήποτε θέση. Τα προσόντα και οι ικανότητες του υποψηφίου, οι σπουδές και η προσφορά του στην επιστήμη του εξετάζονταν μόνο εφόσον είχε κριθεί ως «νομιμόφρων» από το αρμόδιο συμβούλιο.¹²⁰³ Το πιστοποιητικό καθιέρωνε την αρχή της συλλογικής ευθύνης αφού εκδίδονταν μετά από έρευνες που αφορούσαν όχι μόνο το ίδιο το άτομο αλλά και στενούς συγγενείς του.¹²⁰⁴ Βεβαίωνε για την ύπαρξη «εθνικού φρονήματος» που στην προκειμένη περίπτωση και με βάση τις νομικά διατυπωμένες προϋποθέσεις για την απόκτησή του, σήμαινε «υγιές κοινωνικό φρόνημα», «νόμιμο φρόνημα» και τέτοιο ήταν το «αντικομμουνιστικό φρόνημα»¹²⁰⁵

Η εθnikοφροσύνη ήταν ο όρος που καθόριζε το πλαίσιο της νομιμότητας στην Ελλάδα για περισσότερο από τρεις δεκαετίες. Μια ιδεολογία που προσδιοριζόταν κυρίως αρνητικά, ως αντικομμουνισμός σε αντιπαράθεση με την κομμουνιστική ιδεολογία, πρόβαλλε ωστόσο και απαιτούσε την αποδοχή ενός πλέγματος αξιών που προσπαθούσαν να προασπίσουν οι κυρίαρχες τάξεις, στη χώρα.¹²⁰⁶

Το μετεμφυλιακό εθνικό κράτος, κατάφερε να εμφανιστεί ως ο πραγματικός εγγυητής επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης σημαντικών τμημάτων του πληθυσμού, αλλά και ως ρυθμιστής μιας συμβολικής και μυθοποιημένης εθνικής ταυτότητας. Μια εύπλαστη μικροαστική τάξη, που θα αποτελέσει τη σπονδυλική στήλη του νέου κράτους, συγκροτείται κατ' αυτόν τον τρόπο, με τη βοήθεια του κράτους και, σε μεγάλο βαθμό, εντός των ίδιων των μηχανισμών του.¹²⁰⁷

Τα μορφωμένα στρώματα της μικροαστικής τάξης, που θα βρουν διέξοδο στην κρατική απασχόληση, με τον απαράβατο όρο να συμπεριφέρονται νομιμοφρόνως, θα συμβάλλουν στην διαμόρφωση του ιδεολογικού περιεχομένου της εθnikοφροσύνης και θα αναλάβουν την διάδοση του λόγου αυτού εντός του κοινωνικού σώματος, προβάλλοντας συμβολικά συστήματα αξιών, θεσπίζοντας τα

μετεκπαιδευομένων μόνον κατά τον χρόνον της φοιτήσεως, ουδέν δε έχει δικαίωμα, άνευ αποχρόντος λόγου, να εξετάξη το παρελθόν. Επειδή δε και ημείς θεωρούμεν το πράγμα εκ των σημαντικωτάτων ευκαταίον θα ήτο να ενισχύση ημάς εις την εκπλήρωσιν του ειδικού τούτου καθήκοντος η Σεβαστή Σχολή και η ανωτάτη διοικητική αρχή του Παν/μίου η Σύγκλητος επιλαμβανομένη της υποθέσεως ταύτης και αποφασίζουσα παν όπερ θα ήτο δυνατόν να αποβάνη ωφέλιμον ειδικώς υπό την έποψιν της εξακριβώσεως και της καλλιεργείας ακραιφνών εθνικών φρονημάτων και εις αυτούς τούτους τους μετεκπαιδευομένους δημοδιδασκάλους και εις τους φοιτητάς [...] Η Σχολή αποδεχθείσα την γνώμην ταύτην αποφασίζει να υποβάλλη δια του κ. Κοσμητόρος το ζήτημα εις την Σύγκλητον». ΠΦΣΠΑ, τ. 24^{ος}, συνεδρία 22 Δ/μβρίου 1952, σ. 282-283.

¹²⁰³ Είτε επρόκειτο για μια θέση βοηθού στο Πανεπιστήμιο είτε για μία θέση καθαρίστριας το συμβούλιο νομιμοφροσύνης αποφάσισε με βάση α) Υπεύθυνη δήλωση του ενδιαφερόμενου για τη θέση, ότι είναι νομιμόφρων β) Απόδειξη ότι ψήφισε στις εκλογές της 31^{ης} Μαρτίου 1946 (αλλιώς όφειλε να εξηγήσει γιατί δεν το έπραξε. Π.χ. ήμουν ανήλικος.). Ίσχυε μόνο για τους άντρες αφού οι γυναίκες δεν είχαν το 1946 δικαίωμα ψήφου. γ) Βεβαιώσεις νομιμοφρόνων πολιτών, συνήθως σε θέση προϊστάμενων αρχών του πανεπιστημίου π.χ. τακτικών καθηγητών ή διευθυντών εργαστηρίων για το «υγιές» των φρονημάτων του υποψηφίου. δ) Πιστοποιητικό της Υποδιεύθυνσης της Γενικής ασφάλειας ή της Χωροφυλακής και ε) «πάντα τα μέχρι τούδε υπόψη αυτού στοιχεία». Τα στοιχεία βάση των οποίων έκριναν τους υποψηφίους τα συμβούλια νομιμοφροσύνης χαρακτηρίζονταν ως «άκρως απόρρητα» και οι ενδιαφερόμενοι δεν μπορούσαν να λάβουν γνώση αυτών. «Πρακτικά συμβουλίου νομιμοφροσύνης 1968», απόφαση 26^η, σ. 65.

¹²⁰⁴ Νίκος Αλιβιζάτος, «Καθεστώς “έκτακτης ανάγκης” και πολιτικές ελευθερίες, 1946-1949.» : *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση*, Θεμέλιο, Ιστορική Βιβλιοθήκη Αθήνα 1984, σ.388-392.

¹²⁰⁵ Κύρκος Δοξιάδης, «Η ιδεολογία στη Μεταπολεμική Ελλάδα», *Λεβιάθαν*, τχ. 13, 1993. σ.123.

¹²⁰⁶ Αλιβιζάτος, *ό.π.*, σ. 392.

¹²⁰⁷ Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία, ό.π.*, σ.32

πρότυπα της κοινωνικής συμπεριφοράς και διαπλάθοντας ταυτότητες, με τις οποίες θα μπορούσαν να ταυτιστούν τα μέλη του έθνους. «Έτσι η υπαλληλία και όχι μόνον οι υπερδιογκωμένες ένοπλες δυνάμεις και οι δυνάμεις καταστολής γίνεται το εργαστήρι της εθνικοφροσύνης»¹²⁰⁸

Το γεγονός ότι το αυταρχικό μεταπολιτευτικό καθεστώς διατήρησε ένα μανδύα δημοκρατικότητας, καθώς και το ότι ένα μεγάλο τμήμα των διανοουμένων εξαρτιόνταν άμεσα ή έμμεσα από τον κρατικό προϋπολογισμό, συνέβαλλαν στην υιοθέτηση, εκ μέρους ενός σημαντικού τμήματος της διανοήσης, μιας αποστασιοποιημένης θέσης «αντικειμενικού» παρατηρητή απέναντι στα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα.

Η συστηματική αποφυγή κριτικής παρέμβασης, εκ μέρους των αξιόλογων διανοητών της περιόδου, «...άφησε το πεδίο ελεύθερο σε λιγότερο ακέραιους και δεύτερης ποιότητας στοχαστές και πολιτιστικούς υπαλλήλους, για τους οποίους ποτέ δεν προσφέρθηκαν τόσο γενναϊόδωρα μεγάλες δυνατότητες για σταδιοδρομία, προβολή και πλούτο, όσο στα τέλη της δεκαετίας του '40 και στις αρχές τις δεκαετίας του '50.»¹²⁰⁹

Ο λόγος των διανοητών αυτών σε ότι αφορά την προσπάθεια συγκρότησης ενός θετικού εννοιολογικού συστήματος, αποτελούσε ένα συνονθύλευμα προ-καπιταλιστικών αξιών και αξιών που εξυπηρετούσαν την ύπαρξη μιας πειθαρχημένης κοινωνίας. Πολλοί από αυτούς καταγγέλλουν τον βιομηχανικό πολιτισμό της «ευμάρειας» και αυτό αποτελεί μια ενδιαφέρουσα αντίφαση γιατί ο αντί-υλισμός και ο ελληνοχριστιανικός ιδεαλισμός της σκέψης τους, ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με τις ωφελμιστικές αξίες των καπιταλιστικών κοινωνιών της αφθονίας, τίθεται στην υπηρεσία μιας άρχουσας τάξης που επιχειρεί τον βιομηχανικό μετασχηματισμό της χώρας.¹²¹⁰ Ο λόγος τους δεν συμβάδιζε και δεν ικανοποιούσε τις ανάγκες μιας αναπτυσσόμενης κοινωνίας.

Η αντίθεση αυτή θα μπορούσε να ενταχθεί στο γενικότερο πλαίσιο της σφυρηλάτησης, εκ μέρους των επίσημων κρατικών διανοουμένων, ενός εθνικισμού φανατικού και εσωστρεφούς, ο οποίος, σε μεγάλο βαθμό, γυρνούσε την πλάτη στις εξελίξεις της σύγχρονης του ευρωπαϊκής σκέψης.

Η στάση αυτή σηματοδότησε μια καθοριστική αλλαγή στην πολιτιστική ιστορία της χώρας, στα τέλη της δεκαετίας του '40, αρχές της δεκαετίας του '50. Στο παρελθόν η ελληνική διανοήση δεν είχε πάψει να παρακολουθεί και να μεταφέρει στο εσωτερικό τα σημαντικότερα ιδεολογικά ρεύματα που κυριαρχούσαν στις ευρωπαϊκές πρωτεύουσες. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο τα μεγάλα προβλήματα που συζητούνταν στην Ευρώπη ούτε καν έφταναν στην Ελλάδα.¹²¹¹

Το Πανεπιστήμιο όπως είναι φυσικό θα επηρεαστεί από το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής. Η ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα είχε προσπαθήσει, κατά το παρελθόν να παρακολουθήσει τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα - και η προσπάθεια του Εξαρχόπουλου για την δημιουργία μιας ελληνικής Παιδαγωγικής, ως τμήματος μιας γενικότερης ευρωπαϊκής παιδαγωγικής επιστήμης, εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο-στο τέλος της δεκαετίας του '40 είχε αποβεί σε μεγάλο βαθμό κλειστή στις ξένες επιδράσεις.¹²¹²

Στα πανεπιστήμια, την Ακαδημία Αθηνών στα υπουργεία οι εκπρόσωποι των μεσοπολεμικών γενεών ασκούν ακόμα τον ιδεολογικό έλεγχο και

¹²⁰⁸ Ελεφάντης, *ό.π.*, σ. 651

¹²⁰⁹ Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 44.

¹²¹⁰ Μελετόπουλος, *Ιδεολογία του δεξιού κράτους 1949-1967*, *ό.π.*, σ. 39-40.

¹²¹¹ Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 37.

¹²¹² Στο ίδιο, σ.46

πρωτοστατούν.¹²¹³ Στην έδρα της Παιδαγωγικής εκλέγεται ένας εκπρόσωπος της γενιάς του μεσοπολέμου ο οποίος είναι το 1947 εξήντα δύο ετών.

Ο Καλλιάφας είχε ανεπιτυχώς, όπως φαίνεται από το βιογραφικό του, προσπαθήσει να καταλάβει μια πανεπιστημιακή έδρα, προπολεμικά στα πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Στη μετεμφυλιακή Ελλάδα από την έδρα της Παιδαγωγικής θα προβάλλει απόψεις και ιδέες οι οποίες είχαν κριθεί αντιεπισημονικές, κατά τη συζήτηση της διατριβής του, από την πλειοψηφία των καθηγητών της σχολής της Αθήνας.

Οι απόψεις του Σπ. Καλλιάφα για το έθνος

Στον εναρκτήριο λόγο του, στις 13 Νοεμβρίου του 1947, κατά την ανάληψη των καθηκόντων του ως καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών ο Καλλιάφας, αναφερόμενος στο έργο που κατά τη γνώμη του οφείλει να επιτελέσει από την έδρα της Παιδαγωγικής, δηλώνει πως σκοπός της διδασκαλίας του θα είναι να καλλιεργήσει στους φοιτητές του την πίστη στη μεγάλη αποστολή του νεότερου Ελληνισμού ώστε να επιδιώξουν την πραγμάτωσή της. Οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί λειτουργοί του έθνους οφείλουν να συμβάλλουν από τη θέση που θα κατέχουν στον εκπαιδευτικό μηχανισμό του κράτους, στην εκπλήρωση της αποστολής του.

Ο Καλλιάφας παρουσιάζει την μεταπολεμική Ελλάδα ως ένα πολιτισμένο έθνος περιτριγυρισμένο από βάρβαρους λαούς, του οποίου η αποστολή είναι να τους «εξημερώσει».

Αναφέρεται συγκεκριμένα στη Βουλγαρία, τη Σερβία και την Αλβανία, χώρες οι οποίες ανήκουν όλες στην ομάδα των σοσιαλιστικών χωρών και συντάσσεται με την άποψη Γερμανών διανοητών του μεσοπολέμου ότι τα συγκεκριμένα έθνη απαρτίζονται από πρωτόγονους λαούς πολεμιστών και ληστών. Οι Σλάβοι γενικότερα περιγράφονται ως λαοί ανίκανοι να δημιουργήσουν «ανώτερο ανθρώπινο πολιτισμό».¹²¹⁴

Η θεώρηση της Ελλάδας, κατά την περίοδο του Ψυχρού πολέμου, ως ενός «προκεχωρημένου φυλακίου» του δυτικού πολιτισμού έναντι του σοσιαλιστικού κόσμου, μετατρέπεται, στο λόγο του Καλλιάφα, στην εικόνα μιας πολιτισμένης χώρας περιτριγυρισμένης από εχθρικά έθνη, της οποίας καθήκον είναι όχι μόνο να διατηρήσει την υπεροχή που ήδη έχει ως το πλέον και ίσως το μόνο πολιτισμένο έθνος στη νοτιοανατολική Ευρώπη, αλλά και να «εκπολιτίσει» τα προαναφερθέντα έθνη.

Η προσπάθεια αυτή αποτελεί για το ελληνικό έθνος ζήτημα επιβίωσης. Διότι οι λαοί που το περιτριγυρίζουν είναι πολυπληθέστεροί του και επιδιώκουν την βιολογική του εξαφάνιση, κάτι το οποίο δεν επιχείρησε κατά το παρελθόν κανείς κατακτητής. Μόνο η βοήθεια του «πολιτισμένου κόσμου» μπορεί να αποτρέψει μία τέτοια εξέλιξη, υποστηρίζει ο Καλλιάφας και γι' αυτό το ελληνικό έθνος πρέπει να αποδείξει ότι αξίζει την βοήθεια αυτή. Το έθνος πρέπει να αποδείξει ότι είναι «ευνομούμενο», διαπνέεται από τις αξίες του δυτικού κόσμου και είναι σε θέση να συμβάλλει στην πρόοδο του πολιτισμένου τμήματος της ανθρωπότητας, για να κερδίσει την υποστήριξη που έχει ανάγκη για να επιβιώσει.¹²¹⁵

Η προσπάθεια «εξημέρωσης» των βόρειων γειτόνων, αποτελεί τμήμα της συμβολής του ελληνισμού στην γενικότερη κίνηση για την αναγέννηση του

¹²¹³ Αλέξανδρος- Ανδρέας Κύρτσος, *Πολιτισμικές και ιδεολογικές εκφράσεις της μετεμφυλιοπολεμικής νεωτερικότητας* στο «Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)», Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1994, σ. 409.

¹²¹⁴ Καλλιάφας, *Ψυχική σύσταση, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνα*, ό.π., σ.40.

¹²¹⁵ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ.90-91.

Ευρωπαϊκού πολιτισμού και παρουσιάζεται ως συνέχιση της εκπολιτιστικής πολιτικής του Βυζαντίου. Είναι μία προσπάθεια η οποία εντάσσεται στην πολιτισμική αποστολή του ελληνικού έθνους, δια μέσου των αιώνων.

Το έθνος νοείται ως μία κοινότητα ανθρώπων που μοιράζονται το «ίδιο αίμα», έχουν δηλαδή κοινά φυλετικά χαρακτηριστικά, που καθορίζουν τις δυνατότητες τους καθώς και τις αδυναμίες τους και τα οποία κληρονομούνται από γενιά σε γενιά, επηρεάζοντας την ιστορική μοίρα της φυλής.¹²¹⁶

Στην πραγματικότητα το έθνος αντιμετωπίζεται ως μία οντότητα εκτός χρόνου, η οποία διασχίζει τους αιώνες ουσιαστικά αμετάβλητη, έχοντας τον ίδιο σκοπό και τους ίδιους εχθρούς. Το υπερβατικό αυτό έθνος, που η αρχή του βρίσκεται στην αρχαία Ελλάδα, έχει κληθεί από την Ανώτατη Υπερβατική Αρχή, από την ίδια τη Θεία Πρόνοια, να υπερασπίσει τον πολιτισμό, στην άκρη της Ευρώπης με τη βοήθεια των υπόλοιπων πολιτισμένων λαών.¹²¹⁷

Στον Καλλιάφα το ιδεολόγημα της ξεχωριστής αποστολής του ελληνικού έθνους επεκτείνεται σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή ήπειρο. Είναι η ήπειρος εκείνη η οποία, λόγω της ιδιαίτερης πνευματικής φύσης της, έχει «κληθεί» να αναλάβει την πνευματική ηγεμονία του κόσμου. Στο έργο αυτό η Ευρώπη συνεπικουρείται από την Αμερική η οποία αναγνωρίζει τη γηραιά ήπειρο ως την πηγή του ανθρώπινου πολιτισμού αλλά και ως προμαχώνα της σε περίπτωση τρίτου παγκοσμίου πολέμου.¹²¹⁸

Υιοθετώντας, όπως και ο προκάτοχός του στην έδρα την ιστορική αφήγηση του Παπαρηγόπουλου, ο Καλλιάφας θα υποστηρίξει κι αυτός την αδιάλειπτη ενότητα του ελληνικού έθνους. Σε αντίθεση ωστόσο με τον Εξαρχόπουλο, ο οποίος θεωρεί αναμφίβολα την αρχαιότητα ως την χρυσή στιγμή του ελληνισμού, ο Καλλιάφας στέκει διστακτικός συχνά απέναντί της. Γι' αυτόν η αρχαιότητα δεν είναι μόνο η εποχή των ένδοξων επιτευγμάτων του ελληνικού έθνους, είναι ταυτόχρονα από μία χρονική στιγμή και έπειτα, εποχή ηθικής παρακμής τα διδάγματα της οποίας αντίκειται στις βασικές αρχές του Χριστιανισμού. Η προσπάθεια σύζευξης του Χριστιανισμού με το αρχαίο ελληνικό πνεύμα και τα διδάγματά του παρουσιάζει προβλήματα τα οποία ο Καλλιάφας δεν αγνοεί.

Στην προσπάθεια σφυρηλάτησης στο παρόν ενός ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, η παρακμάζουσα ελληνική αρχαιότητα δεν είναι δυνατόν να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τις νέες γενιές ούτε το έργο των διανοητών της να προβάλλεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Καλλιάφας στο σημείο αυτό δεν ακολουθεί την παράδοση της Φιλοσοφικής σχολής, που αντιμετώπιζε πάντα τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό ως την

¹²¹⁶ Καλλιάφα, *Ψυχική σύσταση, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνος*, ό.π., σ.10-11.

¹²¹⁷ « Διά των ιδικών μας δυνάμεων[...] και δια της συμπαραστάσεως πάντων των αληθώς πεπολιτισμένων λαών εξασφαλίζοντες βιολογικώς τον εθνικόν ημών βίον καλούμεθα υπό της θείας Προνοίας όχι απλώς να διατηρήσωμεν εις την νοτιανατολικήν Ευρώπην την εις λόγον πολιτισμού υπεροχήν, την οποίαν τώρα έχομεν, αλλά και να προαχθώμεν εις την θέσιν πρωταγωνιστού εις την ευγενή άμιλλαν προς περαιτέρω ανάπτυξιν του πολιτισμού. Εις την γενικωτέραν δε ταύτην αποστολήν ημών περιλαμβάνεται και η συνέχισις του ειδικωτέρου έργου το οποίον η Ελλάς επιτελεί από πολλών εκατονταετηρίδων προς τους γείτονας αυτού. Είναι δηλαδή μοιραίον εις ημάς συνεχίζοντες το έργον των Βυζαντινών να επιδιώξωμεν την εξημέρωσιν των γειτόνων λαών, της βαρβαρότητας και της αχαριστίας των οποίων πλειστάκις έλαβε και λαμβάνει πείραν πικράν ο Ελληνισμός.» Στο ίδιο, σ.39.

¹²¹⁸ « Η Αμερική βοηθεί την Ευρώπην όχι μόνον επειδή βλέπει αυτήν ως προμαχώνα εν ενδεχομένω τρίτω οικουμενικό πολέμω, αλλά και επειδή ευγνωμόνως αναγνωρίζει αυτήν ως την κατ' εξοχήν πηγήν του μέχρι τούδε πολιτισμού, του οποίου, παρά την πτώσιν αυτής, διατηρεί η Ευρώπη εισέτι πολλά ζωντανά στοιχεία, άτινα, βασίμως ελπίζεται, ότι θα γίνουν αφετηρία προς αναγέννησιν.» Σπ. Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ.87.

σημαντικότερη στιγμή στην ιστορική πορεία του ελληνισμού, το αξεπέραστο πρότυπο προς το οποίο έπρεπε να είναι στραμμένος ο νεότερος ελληνισμός. Η διαφοροποίηση του σε αυτό το σημείο τού δημιούργησε προβλήματα στην έγκριση της διδακτορικής του διατριβής, το 1926 και όταν τελικά θα τη δημοσιεύσει, θα έχει παραλείψει ολόκληρο το κομμάτι που αναφέρεται στην αρχαία Ελλάδα.¹²¹⁹

Μετά το β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ωστόσο, την δεκαετία του 1950, όταν η διακηρυγμένη προσπάθεια της «Ζωής» για τη δημιουργία ενός ελληνοχριστιανικού πολιτισμού είναι σε πλήρη εξέλιξη και έχει τη συμπαράσταση της βασιλικής εξουσίας, ο Καλλιάφας από την έδρα της Παιδαγωγικής μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την αντίρρηση του στην διδασκαλία συγκεκριμένων περιόδων και στοχαστών του αρχαίου κόσμου.

Στον εναρκτήριο λόγο του ως καθηγητή της Παιδαγωγικής στο Αθήνησι, θα επανέλθει στις απόψεις του για τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Εκφράζοντας την δυσπιστία του, προς την αρχαία αθηναϊκή δημοκρατία ουσιαστικά, ο Καλλιάφας υποστηρίζει πως η ατομοκρατία, η ροπή για παράβαση των νόμων, και τα ασταθή πολιτικά φρονήματα χαρακτήριζαν τους αρχαίους Έλληνες. Τα ελαττώματα αυτά κατά την περίοδο της ακμής περιόριζαν ανώτερες πνευματικές αρχές και όταν αυτές σταδιακά εγκαταλείφθηκαν, οδήγησαν στην πτώση των ελληνικών πόλεων.¹²²⁰ Είναι στοιχεία παρακμής των αρχαίων Ελλήνων η επίδειξη γυμνών σωμάτων, η ροπή προς τις ηδονές, η υπέρμετρη ελευθερία, η αμφισβήτηση των Θεών, τονίζει και αντιπαραβάλλει αυτή την παρακμή με τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία και τους πολίτες της οι οποίοι, σύμφωνα με τα λόγια ενός μελετητή που επικροτεί και μεταφέρει, «... φύσει ωσάν διά μαγικής δυνάμεως εκάρφωνον τον υιόν εις τον φόβον του πατρός, τους πολίτας εις τον φόβον των Θεών, οι οποίοι τίποτε άλλο δεν απήτουν και δεν ετίμων παρά τας ωφελίμους πράξεις και ηνάγκαζον πάντα πολίτην να πληροί πάσαν στιγμήν του βραχέος βίου του με ακαταπόνητον εργασίαν...».¹²²¹

Ο μεσαιωνικός Ελληνισμός εκπροσωπείται από το Βυζάντιο, του οποίου η πνευματική παραγωγή υστερεί συγκρινόμενη με την αρχαία Ελλάδα, παραδέχονταν ο Καλλιάφας. Ωστόσο θεωρούσε ότι ο τρόπος λειτουργίας της κοινωνίας, η διοίκηση και η πολιτική οργάνωση της αυτοκρατορίας, υπερτερούσε της δημοκρατίας των αρχαίων πόλεων.¹²²² Στο Βυζάντιο ο ελληνισμός βρίσκει την πολιτική ενότητα που δεν μπόρεσε να επιτύχει ο αρχαίος κόσμος, διότι στηρίζεται στην διοικητική και πολιτειακή σκέψη των Ρωμαίων και στα διδάγματα της χριστιανικής πίστης, υποστήριζε.

Ο θεοκρατικός χαρακτήρας της πνευματικής παραγωγής οδήγησε στην δημιουργία ενός «Ελληνικού Χριστιανισμού», ο οποίος εκπλήρωσε τη δεύτερη εκπολιτιστική αποστολή του έθνους, με την διάσωση και μετάδοση των πλέον αξιόλογων έργων της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, όπως αυτή πραγματώθηκε στο έργο των πατέρων της εκκλησίας.¹²²³ Η κυριαρχία της χριστιανικής σκέψης, σε κάθε πτυχή της ζωής, δίνει στον Βυζαντινό πολιτισμό την ίδια ή και ανώτερη αξία από τον αρχαίο πολιτισμό, υποστηρίζει.¹²²⁴

¹²¹⁹ Σπ. Καλλιάφας, *Ποίον πνεύμα οφείλει να διέπη την εκπαίδευσιν ημών*, εκδ. οίκος Τσουκαλά, Αθήνα, 1926.

¹²²⁰ Καλλιάφας, *Ψυχική σύστασις*, ό.π., σ.11.

¹²²¹ Στο ίδιο, σ. 12-13.

¹²²² Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ. 167.

¹²²³ Καλλιάφας, *Ψυχική σύστασις*, ό.π., σ. 15.

¹²²⁴ «Ο ναός της Αγίας Σοφίας δύναται υπερήφανος να κατέχη θέσιν πλησίον του Παρθενώνος. Υπερέχει δε μάλιστα τούτου κατά την πληρότητα του περιεχομένου καθ' ον λόγον υπερέχει ο Χριστιανισμός της θρησκείας των Παλαιών.» Στο ίδιο, σ. 15.

Το αξιακό σύστημα και οι κοινωνικοπολιτικές επιδιώξεις που ο καθηγητής της Παιδαγωγικής ενστερνίζεται και προβάλλει στο παρόν, καθορίζουν την αξία κάθε περιόδου στο ιστορικό συνεχές του ελληνισμού. Το παρελθόν ανακαλείται επιλεκτικά για να δικαιώσει τις επιδιώξεις του παρόντος και στον συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης του ιστορικού γίνεσθαι συναντώνται ξανά Καλλιάφας και Εξαρχόπουλος.¹²²⁵

Η ερμηνεία της ιστορικής εξέλιξης και η κοινωνία της εποχής

Ο Καλλιάφας εντάσσει τις παιδαγωγικές του απόψεις στις γενικότερες φιλοσοφικές και κοινωνικές του αναζητήσεις.

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και οι παιδαγωγικές αρχές που προτείνει στην πολιτεία να υιοθετήσει, σχετίζονται με τις απόψεις του για την ιδεώδη κοινωνία και επιδιώκουν να ενισχύσουν ή να παρεμποδίσουν κοινωνικές διαδικασίες και τάσεις, με απώτερο σκοπό να οδηγηθεί η σύγχρονή του ελληνική κοινωνία, σε ότι ο ίδιος θεωρούσε και ονόμαζε «περίοδο ακμής».

Εξετάζοντας την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του ο Καλλιάφας διατείνεται, το 1953, ότι πρόκειται για μία εποχή κρίσης του δυτικού πολιτισμού. Η κρίση αυτή που οδήγησε στους δύο παγκόσμιους πολέμους ξεκινάει, κατ' αυτόν, από τον 18^ο αιώνα, από την εποχή του γαλλικού διαφωτισμού, ο οποίος σηματοδεύτηκε από τις «φρικαλεότητες» της γαλλικής επανάστασης. Ο ευρωπαϊκός διαφωτισμός υπερτονίζοντας την αξία της ανθρώπινης νόησης, υποτίμησε τις άλογες δυνάμεις του ανθρώπου οι οποίες ωστόσο δεν έπαψαν να δρουν ασυνείδητα, υποστηρίζει ο Καλλιάφας, διαταράσσοντας την ψυχική ισορροπία των ατόμων.¹²²⁶

Οι ξεχωριστές ανθρώπινες οντότητες, ωστόσο, με τη δράση τους και την αλληλεπίδραση τους δημιουργούν τα ιστορικά γεγονότα. Τα γεγονότα αυτά είναι σύμφωνα με τον καθηγητή της Παιδαγωγικής, γεγονότα ψυχικά και όχι κοινωνικά.

Ο κάθε άνθρωπος είναι φορέας όχι μόνον υλικών στοιχείων αλλά και ενός άυλου παράγοντα, ανώτατη έκφραση του οποίου είναι το πνεύμα.¹²²⁷ Το πνεύμα είναι σύμφωνα με τον Καλλιάφα έννοια ευρύτερη από την διάνοια της οποίας ανώτερη βαθμίδα είναι ο λόγος και αφορά στην ικανότητα της ανθρώπινης συνείδησης να συλλαμβάνει αφηρημένες έννοιες. Το πνεύμα είναι ευρύτερο του λόγου, διότι περιλαμβάνει όχι μόνον «την νόησιν των ιδεών» και την θεώρηση των πρωταρχικών λογικών αρχών και αξιωμάτων, αλλά και τις κύριες συναισθηματικές και βουλητικές εκδηλώσεις του ανθρώπου. Τόσο ή διάνοια όσο και το πνεύμα αποτελούν πτυχές ή διαφορετικές βαθμίδες της ίδιας ουσίας που όλα τα περιλαμβάνει: της ψυχής.¹²²⁸

Κάθε κοινωνία, σε κάθε ιστορική περίοδο κυριαρχείται από το «πνεύμα της εποχής» της. Το πνεύμα της εποχής είναι σύμφωνα με τον Καλλιάφα ο μέσος όρος της πνευματικής κατάστασης των ανθρώπων που ζουν κατά την διάρκεια της. Από την αλληλεπίδρασή τους παράγεται το πνεύμα μιας εποχής.

Ως αίτιο της δημιουργίας των ιστορικών γεγονότων ο Καλλιάφας θεωρεί τις ψυχικές διαφορές των ανθρώπων. Η ανισότητα που παρατηρείται στις ψυχικές τάσεις και λειτουργίες εξέλιξης και είναι ο δημιουργός της ιστορίας.¹²²⁹

¹²²⁵ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαίας* ανάτυπον, Αθήνα, 1956. σ. 14.

¹²²⁶ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ.14.

¹²²⁷ Στο ίδιο, σ. 80.

¹²²⁸ Καλλιάφας, *Διάνοια επιστήμη και ηθική προκοπή*, ό.π., 1944.σ. 47.

¹²²⁹ Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ.119.

Οι ιστορικοί νόμοι είναι νόμοι ψυχολογικοί, που αναφέρονται σε ομαδικά ψυχικά γεγονότα. Επειδή οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τα ατομικά όσο και τα συλλογικά ψυχικά γεγονότα δρουν ως επί το πλείστον ασυνείδητα είναι δύσκολο να υπάρξει ακριβής πρόβλεψη του ιστορικού μέλλοντος.

Είναι όμως δυνατόν να προβλέψουμε σε γενικές γραμμές την πορεία των ιστορικών γεγονότων με τη βοήθεια των ιστορικών νόμων, οι οποίοι προκύπτουν από την σύγκριση παρόμοιων ιστορικών περιόδων με την εξαγωγή μέσων όρων. Ως εκ τούτου, οι ιστορικοί νόμοι είναι νόμοι πιθανολογικοί και δεν επιτρέπουν απόλυτες βεβαιότητες.¹²³⁰

Ομαδική δράση μιας συλλογικής οντότητας ο Καλλιάφας δεν αναγνωρίζει. Ο λαός ως δημιουργός της ιστορίας δεν υφίσταται.¹²³¹ Άλλωστε κατά την άποψή του οι λαϊκές τάξεις ουδέποτε θέλησαν να ασχοληθούν με τη διακυβέρνηση της Πολιτείας αρκούμενες στην επιλογή του καταλληλότερου για αυτές ηγέτη.¹²³²

Την ιστορική πραγματικότητα διαμορφώνει η δράση προικισμένων προσώπων, ηγετικών φύσεων, οι οποίες καθορίζουν την τύχη των λαών. Σύμφωνα με τον Καλλιάφα τα ιστορικά γεγονότα ερμηνεύονται πλήρως από την αλληλεπίδραση των ξεχωριστών ατόμων και δεν υπάρχει καμία ανάγκη να εισαχθεί η έννοια της κοινωνίας στην μελέτη τους.

Οι έννοιες «λαός», «έθνος», «ανθρωπότητα» δεν υπάρχουν αυτές καθ' εαυτές, διατείνεται ο Καλλιάφας. Μεταχειριζόμαστε τους όρους καταχρηστικά. Δεν υπάρχει παρά άθροισμα ατόμων των οποίων η υποκειμενική ζωή είναι η μόνη σημαντική γιατί μόνο το μεμονωμένο άτομο δημιουργεί ιστορία. Το μέλλον της ανθρωπότητας δημιουργείται ως ένα τεράστιο άθροισμα των ιδιαίτερων μεταβολών που συντελούνται στον ψυχισμό καθ' ενός προσώπου. Οι μεγάλες ιστορικές αλλαγές συντελούνται κατ' αρχήν στην ψυχή καθ' ενός ατόμου, γι' αυτό για να είναι προς όφελος της ανθρωπότητας μία αλλαγή πρέπει ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά να είναι υγιής και ηθικός γνωρίζοντας την ουσία της ανθρώπινης φύσης του από την οποία προέρχονται οι ψυχικές εκείνες ενέργειες που έχουν το κύρος των αιώνιων αξιών.¹²³³

Ο Καλλιάφας δεν αποδέχεται ότι υπάρχει η έννοια της εξέλιξης και της προόδου στην ιστορία. Αντιλαμβάνεται την έννοια της εξέλιξης ως μία σειρά επί μέρους γεγονότων τα οποία περιλαμβάνονται και υπακούουν σε μία συγκεκριμένη «αρχική καταβολή», η οποία και τα κατευθύνει σε ένα προκαθορισμένο σκοπό. Ο ορισμός αυτός αποκλείει την έννοια της εξέλιξης για γεγονότα που μπορούν να ερμηνευθούν με βάση την αλληλεπίδραση μεταξύ φυσικών προσώπων και ως τέτοια ορίζει τα ιστορικά γεγονότα. Έτσι καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξει η έννοια της εξέλιξης στην Ιστορία.¹²³⁴

Σε ότι αφορά την κοινωνική πρόοδο, αυτή εξαρτάται από πρωτοπόρα άτομα, τα οποία είναι ικανά να στρέψουν την πορεία της σε νέα τροχιά, χάρη στις ξεχωριστές πνευματικές τους δυνάμεις.¹²³⁵ Ο Καλλιάφας προσέθετε ότι οι καινοτομίες που εισηγούνται τα ισχυρά αυτά πνεύματα έχουν οπωσδήποτε και μια ηθική διάσταση και έτσι καταλήγει στην θέση πως προοδευτικοί ή πρωτοπόροι

¹²³⁰ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ.65.

¹²³¹ Στο ίδιο, σ. 63.

¹²³² Καλλιάφα, *Ο ελληνοϊταλικός πόλεμος ως πολύτιμος ευκαιρία προς δημιουργία υγιούς ηγέτιδος* ό.π., σ. 12

¹²³³ Σπ. Καλλιάφας, « Η νοσηρότης της εποχής μας», *ΕΕΦΣΠΑ*, ό.π., σ. 114-115.

¹²³⁴ Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ. 186.

¹²³⁵ Καλλιάφας, *Περί της βουλήσεως*, ό.π., σ. 57.

είναι όσοι εισηγούνται μια νέα ηθική αρχή, κυρίως οι ιδρυτές των μεγάλων θρησκειών και οι σημαντικοί μεταφυσικοί φιλόσοφοι.¹²³⁶

Οι ηγέτες είναι εκείνοι που ουσιαστικά καθορίζουν την τύχη των κοινωνιών, ωστόσο οι ικανότητές τους εξαρτώνται από ιδιότητες που υπάρχουν «φύσει» στο σύνολο του λαού. Ο Καλλιάφας αντιλαμβάνεται τον λαό ως μία συλλογική οντότητα, η οποία έχει έμφυτες ιδιότητες που καθορίζουν το ιστορικό παρόν και μέλλον της. Η πρόοδος αλλά και η παρακμή των λαών συναρτάται από τις ικανότητες που η φύση τους χάρισε, είναι δηλαδή αποτέλεσμα «φυσικής» ανωτερότητας ή κατωτερότητας, ιδέα ρατσιστική που είναι η κατάληξη μίας ανάλυσης η οποία αντιμετωπίζει ολόκληρες ομάδες ακόμα και ολόκληρες κοινωνίες σαν να επρόκειτο για ένα μεμονωμένο άτομο με τα ίδια βιώματα. Η άρνηση του να αντιμετωπίσει την κοινωνική πραγματικότητα στο ιστορικό-πολιτικό πλαίσιο που διαμορφώνουν οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων οδηγεί τον Καλλιάφα σε θεωρίες για την ζωτικότητα που χαρακτηρίζει τους λαούς.¹²³⁷

Επειδή η πρόοδος των κοινωνιών εξαρτάται, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, από την ποιότητα και τις ικανότητες των ηγετών του, ένας από τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να τους εντοπίσει και να τους αναδείξει. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα από τη δεύτερη βαθμίδα του και μετά πρέπει να αποσκοπεί κυρίως στην ανάδειξη και καλλιέργεια των ικανοτήτων της προικισμένης μειοψηφίας.

Οι ηγετικές φύσεις είναι αυτές που έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τη φύση των ιστορικών γεγονότων και των νόμων που τα καθοδηγούν, με αποτέλεσμα η δράση τους συνειδητά να κατευθύνεται στην αποτροπή των δεινών που θα μπορούσαν να επέλθουν από την δράση των ασυνείδητων ψυχικών ενεργειών των ανθρώπων, υποστηρίζει ο Καλλιάφας, ο οποίος θεωρεί τα ορμέφυτα ως την κινητήρια δύναμη της ιστορίας.¹²³⁸

Ο ψυχισμός κάθε ενός ανθρώπου κυριαρχείται από δύο αντιτιθέμενες τάσεις, μία εξωστρεφή και μία ενδοστρεφή. Σαν το δίπολο ενός μαγνήτη οι τάσεις αυτές συνυπάρχουν σε κάθε ανθρώπινο ον, σε σχέση μόνιμης εναντίωσης. Από την διαρκή μεταξύ τους σύγκρουση προκύπτει κάθε δημιουργήμα του ανθρώπινου πολιτισμού. Οι δύο αυτές τάσεις ωστόσο ουδέποτε είναι ισοδύναμες, με αποτέλεσμα, σε κάθε άνθρωπο, να κυριαρχεί κάποια απ' αυτές.¹²³⁹

Οι ισχυρότερες προσωπικότητες κυριαρχούν στην εποχή τους και συχνά γίνονται εισηγητές νέων ιστορικών περιόδων. Όταν κυριαρχούν ενδοστρεφείς ηγετικές προσωπικότητες τότε ολόκληρη η εποχή χαρακτηρίζεται από το πνεύμα της ενδοστρέφειας και η κοινωνία ολόκληρη στρέφεται σε πνευματικές κυρίως αναζητήσεις. Η αντίθετη τάση δεν παύει να υπάρχει, απωθείται όμως στο ασυνείδητο και καταπιέζεται, όπως και οι άνθρωποι χαράκτες που την εκπροσωπούν. Σύμφωνα με το νόμο της «εναντιοδρομίας», όταν η τάση αυτή θα φτάσει στο ανώτατο άκρο της, σαν το εκκρεμές ενός ρολογιού θα αρχίσει η αντίθετη ιστορική κίνηση. Κάθε τι στον κόσμο περικλείει και το ενάντιό του. Μόλις κάθε μέλος του δίπολου των αντιθέτων φτάσει στο ανώτατο άκρο του αρχίζει η αναστροφή κίνηση προς το αντίθετό του. Ξεκινώντας από ηγετικές εξωστρεφείς

¹²³⁶ Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή Ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ. 185.

¹²³⁷ Καλλιάφας, *Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης* ό.π., σ. 6.

¹²³⁸ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ.69

¹²³⁹ Στο ίδιο, σ. 119.

προσωπικότητες το πνεύμα της εποχής αρχίζει να αλλάζει στρεφόμενο κυρίως στην κατάκτηση του υλικού κόσμου.¹²⁴⁰

Ο νόμος ο οποίος περιγράφει τον τρόπο που μεταβάλλονται τα ιστορικά γεγονότα είναι ο νόμος της «εναντιοδρομίας ή εναντίας τροπής ή ροής», υποστηρίζει ο Καλλιάφας και τον χαρακτηρίζει ως τον ψυχολογικό εκείνο νόμο που ρυθμίζει κάθε ατομικό ή κοινωνικό γεγονός.¹²⁴¹ Το νόμο αυτό ανακάλυψε, σύμφωνα με τον ηπειρώτη παιδαγωγό, πρώτος ο Ηράκλειτος ο Εφέσιος, αργότερα τον επανέλαβε ο Έγγελος και πληρέστερα όλων των διατύπωσε, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο C. Jung.¹²⁴²

Η ιστορική εξέλιξη της οποίας αποτέλεσμα είναι η δημιουργία του πολιτισμού μπορεί να περιγραφεί ως μια ελικοειδής σπειροειδής γραμμή, η οποία αποτελείται από επάλληλους κύκλους που ο κάθε ένας είναι ανώτερος του προηγούμενου, ταυτίζεται σε πολλά σημεία με αυτόν αλλά ποτέ δεν συμπίπτει με τον προηγούμενό του εντελώς.¹²⁴³

Το δημιούργημα της ιστορικής εξέλιξης ο πολιτισμός εμφανίζεται με δύο όψεις. Σύμφωνα με την πρώτη ο πολιτισμός συνίσταται στην προσπάθεια του ανθρώπου να κατακτήσει με τη βοήθεια της νόησης του τον εξωτερικό κόσμο. Η αύξηση των ανθρώπινων επιτευγμάτων, μεταβάλλει τους όρους ζωής των κοινωνιών και ταυτόχρονα προάγει την εξατομίκευση, την εμφάνιση της αυτόνομης και ξεχωριστής προσωπικότητας στο ιστορικό προσκήνιο. Η δεύτερη όψη του πολιτισμού εμφανίζεται ως εσωτερικός πολιτισμός, ως η προσπάθεια για «εξανθρωπισμό» του ατόμου, για άμεση σύλληψη των αληθειών της ζωής, χωρίς τη διαμεσολάβηση της νόησης.

Κάθε πολιτισμός ενέχει και τις δύο αυτές όψεις. Η ιστορική εξέλιξη όσον αφορά την ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνικής εμφανίζεται ως ευθεία γραμμή, ως μία διαρκώς ανοδική πορεία. Αντιθέτως από την άποψη του «εσωτερικού» πολιτισμού η ιστορική εξέλιξη φαίνεται να διαγράφει κύκλους. Επειδή όμως η ανάπτυξη της επιστήμης θέτει τον άνθρωπο κάθε φορά μπροστά σε νέα προβλήματα η κυκλική κίνηση του εσωτερικού πολιτισμού δεν ξεκινάει ποτέ από την ίδια αφετηρία αλλά κάθε φορά συντελείται σε μία βαθμίδα ανώτερη από την προηγούμενή της.

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, η ανθρώπινη εξέλιξη προχωρά «σπειροειδώς» και ανοδικά.¹²⁴⁴ Οι διάφοροι λαοί στην ιστορική τους πορεία είναι αναγκασμένοι να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα νέα προβλήματα που θέτει η άνοδος σε κάθε νέα εξελικτική βαθμίδα, τόσο από την άποψη της κατάκτησης των νέων όρων της υλικής ζωής όσο και από την άποψη της ηθικής τελειοποίησης τους και της αποκατάστασης των εσωτερικών δημιουργικών δυνάμεων τους.

Λαοί ζωτικοί πετυχαίνουν να προσαρμοστούν με επιτυχία και στις δύο αυτές απαιτήσεις αποκαθιστώντας την ισορροπία μεταξύ των δύο όψεων του πολιτισμού τους που είχε διαταραχθεί κατά την άνοδο στην ανώτερη βαθμίδα. Λαοί οι οποίοι αποτυχαίνουν στην προσπάθεια κατάκτησης της νέας ισορροπίας, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, υποδουλώνονται ή εξαφανίζονται.¹²⁴⁵

Η μετεμφυλιακή εποχή στην Ευρώπη του 20 αιώνα έχει ως ιστορικό της αντίστοιχο την τελευταία περίοδο της ιστορίας της Αρχαίας Ελλάδας και της Ρωμαϊκής ιστορίας. «Θα ήτο δυνατόν να είπη τις, ότι ο σκελετός των, περί ων ο

¹²⁴⁰ Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ.122.

¹²⁴¹ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ. 71.

¹²⁴² Καλλιάφας, *Το περί ψυχής πρόβλημα*, 1938, ό.π., σ. 3

¹²⁴³ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ.70-71.

¹²⁴⁴ Στο ίδιο, σ. 72-73.

¹²⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 74

λόγος, ιστορικών περιόδων είναι ομοιότατος σχεδόν μέχρι ταυτότητας, αι δε σάρκες και το αίμα διάφορα»¹²⁴⁶

Ο Καλλιάφας από το 1933 ήδη επιμένει ότι η Ευρώπη στον 20^ο αιώνα περνά μια περίοδο παρακμής, που το ανάλογο της πρέπει να αναζητήσουμε στην παρακμή του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού. Πρόκειται για εποχή νοσηρής εξωστρέφειας τονίζει. Ο άνθρωπος έχει υπερβολικά εξαρτηθεί από τα υλικά αγαθά ενώ ταυτόχρονα χάνονται οι πνευματικές αξίες με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ψυχική ισορροπία των ανθρώπων.¹²⁴⁷

Εξετάζοντας τα ιστορικά γεγονότα της εποχής του με ψυχολογικούς όρους, υποστηρίζει ότι αυτά δεν εκφράζουν τίποτε άλλο παρά τη σύγκρουση της απωθημένης στο ασυνείδητο των ανθρώπων ενδοστρέφειας προς την εξωστρέφεια που κυριαρχεί σχεδόν απόλυτα σε κάθε πτυχή του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Ο τεχνικός πολιτισμός και τα δημιουργήματα του έχουν απωθήσει στο ασυνείδητο τα δημιουργήματα του πνεύματος που ωστόσο αποτελούν την ανώτερη πλευρά του ανθρώπινου πολιτισμού, διατείνεται. Η απώθηση αυτή δημιουργεί σε όλους τους ανθρώπους των ευρωπαϊκών κοινωνιών, ψυχική ανισορροπία.

Σταχυολογεί τις απόψεις του Jung, για να υποστηρίξει ότι τα ιστορικά γεγονότα του 20^{ου} αιώνα, οι πόλεμοι, οι επαναστάσεις, οι καταστροφές που σημειώθηκαν στην Ευρώπη, δεν ήταν παρά ψυχολογικές επιδημίες.¹²⁴⁸

Με βάση το ιστορικό ανάλογο που προκρίνει ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι στον 20^ο αιώνα όπως και στην παρακμή του ελληνορωμαϊκού κόσμου μπορεί να παρατηρήσει κανείς: α) οικονομική ανάπτυξη και ακμή του εμπορίου β) μεγάλη συγκέντρωση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα. γ) όξυνση των ταξικών αγώνων δ) τάση «προς εξίσωσιν των πάντων». Όλα αυτά τα θεωρεί ως στοιχεία που καταδεικνύουν την Ευρωπαϊκή παρακμή.

Η Ψυχοϊστορία: Η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων στη βάση ψυχολογικών νόμων.

Η οπτική αντίληψη που ο Καλλιάφας υιοθετεί για να μελετήσει την εποχή του και να την εντάξει στο γενικότερο ιστορικό γίνεσθαι, μπορεί να χαρακτηριστεί κατά τη γνώμη μας ως ψυχοϊστορική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια να αναχθεί το ιστορικό στο ψυχολογικό. Επιχειρείται, να αναχθεί το σύνολο των πολύπλοκων αιτίων που προκαλούν τα ιστορικά γεγονότα σε μία πρώτη και ενιαία αιτιότητα: τους ψυχολογικούς μηχανισμούς.

Ο Καλλιάφας είναι σαφής : τα ιστορικά γεγονότα είναι γεγονότα ψυχολογικά. «Για τον ψυχοϊστορικό ολόκληρο το γιατί της ιστορίας γίνεται ένα γιατί ψυχολογικό»¹²⁴⁹ Είτε πρόκειται για γεγονότα είτε για την ανάλυση ολόκληρων ιστορικών περιόδων από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας η μοναδική εξήγηση και ερμηνεία που προτείνει είναι πάντοτε ψυχολογική, στηριζόμενος σε ένα από τα θεμελιώδη αξιώματα της ψυχοϊστορίας ότι κάθε ατομικός ψυχικός μηχανισμός διαθέτει το αντίστοιχό του σε συλλογικό επίπεδο. Προσφεύγει στην μέθοδο της «ανάλυσης» ολόκληρων ομάδων ακόμα και ολόκληρων κοινωνιών σαν να επρόκειτο για ένα μεμονωμένο άτομο με τα ίδια βιώματα.¹²⁵⁰

¹²⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 30.

¹²⁴⁷ Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ. 123.

¹²⁴⁸ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ. 22.

¹²⁴⁹ Στάμος Παπαστάμου, *Ψυχολογιοποίηση*, Αθήνα, Οδυσσέας, Σειρά κοινωνικής ψυχολογίας, 1989, σ. 118.

¹²⁵⁰ «Η ψυχοϊστορία απλώς προσέφυγε στη χοντροκομμένη μεθοδο της ανάλυσης ολόκληρων ομάδων- ακόμα και ολόκληρων κοινωνιών- σα να επρόκειτο για ένα μεμονωμένο άτομο με τα ίδια βιώματα.» Paul Thompson «Φωνές από το παρελθόν», Αθήνα, Πλέθρο, 2002 σ. 364

Έτσι ξεκινώντας από την τυπολογία των ανθρώπινων χαρακτήρων του C.Jung περί ενδογενών και εξωστρεφών ανθρώπινων τύπων καταλήγει στην άποψη ότι υπάρχουν ενδοστρεφείς και εξωστρεφείς εποχές προβαίνοντας σε μία κανονιστική μεταφορά των δεδομένων του ατομικού ψυχισμού στο συλλογικό επίπεδο, με σκοπό να μας προσφέρει μία ολιστική εξήγηση της ανθρώπινης Ιστορίας.

Όπως και οι περισσότερες ψυχοϊστορικές προσεγγίσεις, έτσι και του Καλλιόφα αντλεί τις κυριότερες υποθέσεις της από την ψυχαναλυτική θεωρία η οποία της παρέχει και το απαραίτητο επιστημονικό κύρος ώστε να μπορεί να παρουσιαστεί ως αντικειμενική ανάλυση τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών συμπεριφορών.¹²⁵¹

Εγκαθιδρύοντας έναν αιτιολογικό δεσμό ανάμεσα στην προσωπικότητα των ατόμων και στην πολιτική συμπεριφορά τους και ανάγοντας τον δεσμό αυτόν ως την μόνη δυνατή ερμηνεία για την δράση των ατόμων στο πολιτικό γίγνεσθαι, απογυμνώνει τα ιστορικά γεγονότα από τις κοινωνικές τους διασυνδέσεις και πετυχαίνει να συγκαλύψει τους ιδεολογικούς τους συσχετισμούς, οδηγώντας ουσιαστικά στην «απολιτικοποίηση» της πολιτικής.¹²⁵²

Στην μετεμφυλιακή Ελλάδα, όπου αυταρχικές πρακτικές διοίκησης, οι οποίες συνιστούσαν ουσιαστικά συνταγματική εκτροπή, εφαρμόζονταν στο πλαίσιο ενός κράτους το οποίο επισήμως παρέμενε πάντα κοινοβουλευτική δημοκρατία, τα κυριότερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα περιβλήθηκαν με το πέπλο της «αντικειμενικότητας».

Η έμφαση σε έναν και μόνο παράγοντα ερμηνείας των πολιτικών επιλογών των ατόμων, επενδυμένη με το κύρος μιας αντικειμενικής και ουδέτερης επιστήμης, άφηγε στο απυρόβλητο θεμελιώδεις κοινωνικές επιλογές των μετεμφυλιακών καθεστώτων, και επέτρεπε στην απόκρυψη της ταξικής λειτουργίας των κρατικών θεσμών.

Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές τα όποια κοινωνικά προβλήματα, οφείλονταν στο εξωστρεφές πνεύμα της εποχής και αυτό με τη σειρά του στην επικράτηση ανθρώπων με συγκεκριμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Η κοινωνική αλλαγή των κακώς κειμένων μπορούσε να επιτευχθεί μόνο με την καταπολέμηση των παθών σε ατομικό επίπεδο, αφού άλλωστε η ανθρώπινη αδυναμία και η απομάκρυνση από τις θεμελιώδεις και «αιώνιες» πολιτισμικές αξίες δημιούργησε την παρακμή από την οποία υπέφερε η Ελλάδα.

Με την πρόφαση της έκφρασης του παγκόσμιου νόμου της «εναντιοδρομίας» ως ρυθμιστή της ιστορικής εξέλιξης εκπληρώνονται προφανείς ιδεολογικές λειτουργίες, όπου η πολιτική λειτουργία μυστικοποιείται καθώς κάθε κοινωνική αλλαγή εξαρτάται από εσωτερικές και συχνά ασυνείδητες διεργασίες ενάντια στο πνεύμα της εποχής, που συντελούνται στον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά.

Προσανατολίζοντας την ανάλυση σε περιοχές της ανθρώπινης φύσης ανεξιχνίαστες, όπως είναι το ασυνείδητο, απομονώνονται τα κοινωνικά προβλήματα από τους οικονομικούς, πολιτικούς και ιδεολογικούς καθορισμούς τους. Έτσι τελικά επιτυγχάνεται η απομάκρυνση από το συγκεκριμένο, η ενασχόληση με μυστικιστικούς όρους με το γενικό και αφηρημένο, η «*ασηψία της πραγματικότητας*» μιας χώρας όπου λειτουργούσαν στρατόπεδα συγκέντρωσης και είχε θεσμοθετηθεί το «πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων.» Χαρακτηριστική είναι η προσπάθεια του να ερμηνεύσει την επαναστατικότητα των νέων με τη βοήθεια της θεωρίας του Φρόντ για την «ορμή του θανάτου». Ο Καλλιόφας χαρακτηρίζει ως ψυχολογική ανακάλυψη την εισαγωγή της έννοιας της «ορμής του

¹²⁵¹ Παπαστάμου, *ό.π.*, σ.122.

¹²⁵² Στο ίδιο, σ.124.

θανάτου» στο θεωρητικό σύστημα του Βιεννέζου ψυχίατρου και τη θεωρεί σημαντική από Παιδαγωγικής άποψης διότι με επιστημονικούς όρους ερμηνεύεται πλέον, κατά την άποψή του, η τάση των νέων να επαναστατούν κατά «της πολιτικής και οικονομικής ειρήνης», ενώ ταυτόχρονα παρέχεται η επιστημονική δικαιολόγηση για την αντιμετώπιση της επαναστατικότητας των νέων ιδωμένης ως μίας ψυχικής ροπής που απειλεί να καταστρέψει τον πολιτισμό.¹²⁵³

Η μονομερής ψυχολογική εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων μεταλλάσει τη διαφωνία και τη διαφορά σε ανωμαλία και καταφέρνει να καταλογίσει την παρέκκλιση των απόψεων σε μια ατίθαση ψυχική παθολογία.

Ο καθηγητής της Παιδαγωγικής υποστηρίζοντας την αναγωγή των κοινωνικών προβλημάτων σε ψυχολογικούς αποκλειστικά όρους, συντελούσε στην απόκρυψη των ταξικών και ιδεολογικών διαφορών καθώς και των διακρίσεων που αυτές συνεπάγονταν, και ενίσχυε αντικειμενικά τις σχέσεις εξουσίας που επικρατούσαν.

Ο φασισμός ως εκφραστής ενός «ενδοστρεφούς πνεύματος»

Παρ' ότι οι απόψεις του Καλλιάφα περί της παρακμής του 20^{ου} αιώνα και των αιτιών που οδήγησαν σε αυτήν παραμένουν σταθερές, οι απόψεις του μεταβάλλονται σε ότι αφορά την δυνατότητα ή όχι ανάκαμψης, καθώς και τον φορέα της ανάκαμψης αυτής.

Έτσι στα 1933, επικρατεί, κατά την άποψή του, οχλοκρατία, στην οποία οδήγησε ο «αγών των κοινωνικών τάξεων κατ' αλλήλων» και μία ελευθεροφροσύνη που κατέληξε σε «ηθική αναρχία». Παραλληλίζοντας την εποχή με την τελευταία περίοδο της αρχαίας Ελληνικής, Ρωμαϊκής και Γερμανορρωμανικής Ιστορίας, (19^{ος} αιώνας)¹²⁵⁴, ο Καλλιάφας αποφαινεται ότι και στις τρεις εποχές υπήρξαν σοσιαλιστικά κινήματα τα οποία σε συνδυασμό με την εγκατάλειψη των πατροπαράδοτων αξιών και έκλυση των ηθών, οδήγησαν στην αποδυνάμωση των δημοκρατικών πολιτευμάτων και στην κυριαρχία της οχλοκρατίας με αποτέλεσμα ως μόνη λύση σωτηρίας να θεωρείται η ενδυνάμωση μοναρχικών καθεστώτων.¹²⁵⁵ «Καθώς δε τότε, ούτω και νυν η δυσάρεστος κοινωνική κατάσταση προάγει τον αγώνα κατά της δημοκρατίας, εκπιπτούσης εις

¹²⁵³ «Και είναι τω όντι παιδαγωγικός λίαν σημαντική η ψυχολογική αυτή ανακάλυψις του Φρόντντ (σημ. αναφέρεται στην ορμή του θανάτου). Η ορμή αυτή αδιαλείπτως παρακινεί τους ανθρώπους να επαναστατούν κατά παντός δημιουργήματος του πνεύματος, κατά των καλαισθητικών και θρησκευτικών δημιουργημάτων, κατά της πολιτικής και οικονομικής ειρήνης κ.τ.λ. Ένεκα δε τούτου ο παντός είδους πνευματικός πολιτισμός δεν είναι δυνατόν να υπάρξει άνευ χαλιναγωγήσεως του καθ' ορμήν εγωϊστικού βίου άνευ θυσιών άνευ κοπιώδους προσπαθείας και καλής (sic) θελήσεως. Πας μαθητής λαμβάνει πείραν των δυσαρεσκειών, τας οποίας επιβάλλει εις αυτόν η πρόοδος. Οι δε διδάσκαλοι γίνωσκουν αρκετά καλά, πόσην δύναμιν καταναλίσκει ο αγών προς καταστολήν της ροπής προς επίθεσιν έργω ή λόγω της εριστικότητος κ.τ.τ. Αλλ' είναι αναγκαίον να χαλιναγωγείται, να καταστέλλεται η χαρά επί τη καταστροφή. Παραδείγματα δε συνήθη της καθημερινής ζωής είναι το σφάλισμα των θρανίων, η διά πίεσεως θραύσις των σκελών της πέννας, η κηλιδωσις των τετραδίων και άλλαι τοιαύται νεανικαί αμαρτωλαί πράξεις μέχρι εκείνων, αίτινες επισύρουν την προσοχήν της Αστυνομίας.» Καλλιάφας, *Ψυχολογία του Βάθους*, ό.π., σ. 170.

¹²⁵⁴ Σπ. Καλλιάφας, *Το πνεύμα της εποχής μας*, ανατύπωσις εκ του «Αρχείου Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών», τ. 13^{ος} τχ. Β', Αθήνα, 1933, σ. 186-187.

¹²⁵⁵ «Εν τω μέσω δε της κοινωνικής ταύτης αναρχίας, η οποία πολλάκις φέρει χαρακτήρα κομμουνιστικόν, εκδηλούται βαθμηδόν σαφέστερον η ροπή εις τα μοναρχικά πολιτεύματα, τα οποία θεωρούνται η μόνη σωτηρία από της εις δημαγωγίαν και αναρχίαν εκπεσούσης δημοκρατίας. Το δε ροπή ταύτης γνώρισμα λίαν χαρακτηριστικόν είναι όχι μόνον ότι η εις τους Μακεδόνας υποδούλωσις υπό πολλών ηννοήθη ως αναπόδραστον κακόν, αλλ' ολίγον βραδύτερον και η Ρωμαϊκή κατάκτησις ως η μόνη σωτηρία ενομίσθη.[...Ο σοσιαλιστικός αγών από της γαλλικής επαναστάσεως και εξής και δη από του 1848 αποβαίνει ολίγον κατ' ολίγον συστηματικώτερος ...]. Στο ίδιο, σ. 191.

την κοινή συνείδηση πολλών λαών της Ευρώπης, και ευνοεί την ολιγαρχία ή μοναρχία (είτε κληρονομική είτε μη).»¹²⁵⁶

Το 1933, ωστόσο δεν είναι μόνο ο μοναρχικός θεσμός στον οποίον προσβλέπει για λύση στην παρακμή της εποχής και ανάσχεση των σοσιαλιστικών κινήσεων και της οχλοκρατίας ο Έλληνας παιδαγωγός. Υπάρχουν και αντιδημοκρατικά καθεστώτα που ως σκοπό έχουν την προάσπιση των ηθικών αξιών και όχι στενά εγωιστικά κίνητρα, τονίζει και κυρίως υπάρχει η άνοδος του φασισμού που γεννάει ελπίδες ανάσχεσης της ηθικής αναρχίας και της εγκατάλειψης των πατροπαράδοτων αξιών.¹²⁵⁷

Το 1935, προσβλέπει ανοιχτά πλέον στον φασισμό για να ανακόψει την εξάπλωση των σοσιαλιστικών ιδεών οι οποίες αντιτίθενται στο τρίπτυχο των ιερών αξιών πατρίς – θρησκεία – οικογένεια και θέτουν υπό αμφισβήτηση την υψηλότερη όλων των ανθρώπινων αξιών, την θρησκευτικότητα. Ο Καλλιάφας είναι την περίοδο αυτή εναντίον όχι μόνον του κομμουνισμού αλλά και εναντίον της αστικής δημοκρατίας.

Λίγο πριν από την άνοδο στην εξουσία του Μεταξά στην ελληνική πολιτική σκηνή κρίνει ότι το αστικό πολίτευμα βρίσκεται στη δύση του. Η δημοκρατία, υπό την έννοια ενός πολιτεύματος που τείνει στην εξουσία των άριστων πολιτών, θα ήταν το τέλειο των πολιτευμάτων διευκρινίζει «προς αποφυγή παρεξηγήσεων», αν ήταν εφικτή. Στην πράξη όμως αποδείχτηκε μία βραχύβια ουτοπία, διατείνεται.¹²⁵⁸ Η σύγχρονη του αστική δημοκρατία, κρίνει ότι έχει πλέον οδηγηθεί στην οχλοκρατία και τη δημαγωγία και είναι τόσο αδιάφορη για τις «μεγάλες ιδέες» της ανθρωπότητας, όσο και ο κομμουνισμός.¹²⁵⁹

Η αστική δημοκρατία, το 1935, είναι για τον Καλλιάφα, κοινωνικά άδικη σε ότι αφορά την κατανομή των υλικών αγαθών, και δεν διστάζει, συγκρίνοντας την με τον μεγαλύτερο εχθρό των μεγάλων αξιών, τον κομμουνισμό, να τη βρει κατώτερη και λιγότερο έντιμη.¹²⁶⁰

Το αξιακό σύστημα που υπηρετεί ο Καλλιάφας, στο οποίο υψηλότερη αξία παρέμενε πάντα η αξία της θρησκευτικότητας, δεν ταυτίζεται με την ιδεολογία της προπολεμικής αστικής τάξης, στον ελληνικό χώρο, ή τουλάχιστον ενός τμήματος της, το οποίο επιδιώκει την συμπόρευση με τις μεγάλες δυτικές δημοκρατίες και προβάλλει κοσμικά πρότυπα ζωής.

Οι μεγάλοι κοινωνικοί αγώνες που αναπτύσσονται στον μεσοπόλεμο και η ανάπτυξη του εργατικού κινήματος αποδεικνύουν, κατ' αυτόν, την αποσύνθεση της αστικής δημοκρατίας η οποία είναι πλέον ανίκανη να πολεμήσει το σοσιαλισμό. Ωστόσο σύμφωνα με την αρχή της «εναντιοδρομίας», απέναντι στην εξωστρέφεια της εποχής και την κυριαρχία επί του υλικού κόσμου που εκφράζουν τόσο η αστική δημοκρατία όσο και ο σοσιαλισμός, αναπτύσσεται μία στροφή προς την ενδοστρέφεια, προς την ενασχόληση με τις αιώνιες αλήθειες του πολιτισμού και του πνεύματος, της οποίας η λαμπρότερη έκφραση είναι ο φασισμός. Ο φασισμός, υποστηρίζει ο Καλλιάφας είναι ο πιο γνήσιος εκφραστής του αναδυόμενου

¹²⁵⁶ Στο ίδιο, σ. 192.

¹²⁵⁷ Στο ίδιο, σ. 192.

¹²⁵⁸ Σπ. Καλλιάφας *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι* σ. 174-175.

¹²⁵⁹ «Η γνήσια δημοκρατία παρεκτραπέια εις οχλοκρατίαν και δημαγωγίαν, ως εν τη αντιστοίχω περιόδω της Ελληνικής και της Ρωμαϊκής ιστορίας, και ο υλόφρων σοσιαλισμός ο θυσιάων θρησκείαν, οικογένειαν, πατρίδα εις την ουτοπίαν διεθνούς πολιτείας εξισούσης και αδιαφόρους προς αλλήλους ποιούσης τους πάντας και τα πάντα, η δημοκρατία λοιπόν και ο σοσιαλισμός κατά τους εσχάτους τούτους χρόνους κενοί πάσης ανωτέρας ιδέας όντες προκαλούν νυν την κατ' αντίδρασιν γένεσιν του φασισμού μετά των υπερβολών αυτού ως εν τη παλαιά ιστορία τη των δικτατοριών και της απολύτου μοναρχίας.», Στο ίδιο, σ. 174.

¹²⁶⁰ Στο ίδιο, σ. 174.

ενδοστρεφούς πνεύματος της νέας εποχής και ο πιο γνήσιος υπερασπιστής του έθνους- της οικογένειας και της θρησκείας.¹²⁶¹

Το 1938, ο Καλλιάφας ανακαλύπτει το πνεύμα της νέας εποχής, της νέας ενδοστρεφούς ιστορικής περιόδου που κατά τη γνώμη του ξεκινούσε στον μεσοπόλεμο, στον περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών. Στην Ελλάδα η δικτατορία Μεταξά έχει περιορίσει τις πολιτικές ελευθερίες, αλλά αυτό δεν φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα για τον Καλλιάφα αφού, αυτές οι τελευταίες, είχαν κατά την γνώμη του αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό που οδήγησαν στην «ακολασίαν», στην έκπτωση κάθε ηθικής αξίας και ως εκ τούτου στην μεγαλύτερη δυνατή υποδούλωση του ανθρώπου σε ψυχικό και πνευματικό επίπεδο.

Κατά την προσφιλή του πρακτική της αναγωγής του κοινωνικού στο ατομικό και των πολιτικών αγώνων σε ψυχικές συγκρούσεις, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών που σημειώνεται στην Ευρώπη και στην Ελλάδα του μεσοπολέμου, είναι αναγκαίος για να μπορέσει να σημειωθεί η τόσο απαραίτητη στροφή προς την εσωτερικότητα και η ανάπτυξη της εσωτερικής ελευθερίας των ατόμων.¹²⁶²

Η περιφρόνηση που ο Καλλιάφας επιδεικνύει απέναντι στο λαό που τον αντιμετωπίζει ως μάζα και τον αποκαλεί συχνά όχλο, οδηγεί στην θέση που ως παιδαγωγός θα υιοθετήσει για μία εκπαίδευση στραμμένη στην αναζήτηση των προικισμένων ατόμων, των «φύσει» ηγετών και στον αποκλεισμό της πλειοψηφίας των μαθητών από την πρόσβαση στην δευτεροβάθμια και πολύ περισσότερο στην τριτοβάθμια.¹²⁶³

Η στάση του αυτή συνδυάζεται με την προβολή και τον θαυμασμό του για όσους θεωρεί μεγάλες ηγετικές φυσιογνωμίες. Στην περίπτωση του Μουσολίνι, στα 1933, ο Καλλιάφας, θα προχωρήσει, στην προσπάθεια περιγραφής των ψυχολογικών εκείνων χαρακτηριστικών του ηγέτη που τον καθιστούν ικανό να

¹²⁶¹ «Ο φασισμός ως γνωστόν, θεοποιεί σχεδόν το έθνος και το κράτος, προστατεύει την θρησκείαν, μάλιστα δε πάντων τον οικογενειακόν βίον. Εν Ιταλία λ.χ. διά διαφόρων νομοθετημάτων προστατεύονται οι έγγαμοι και προ πάντων οι πολύτεκνοι. Διά των νόμων 2132 του 1926 και 2296 του 1928 επιβάλλονται φόροι εις τους άγαμους άνδρας τους άγοντας ηλικιών 25 μέχρι 65 ετών. Προς δε τούτοις ο φασισμός περιορίζει την προς πλουτισμόν υπερβολικήν ροπήν επ' ωφελεία των πτωχοτέρων και προσπαθεί να επιβάλη εις πάντας, πλουσίους και πτωχούς, την εργασίαν ως καθήκον.» Στο *ίδιο*, σ.175.

¹²⁶² «Εν δε τω κυρίως πολιτικώ βίω εκδηλούται το πνεύμα της αρξαμένης νέας ιστορικής περιόδου διά του περιορισμού της εξωτερικής πολιτικής ελευθερίας ήτις συμφώνως προς το καθόλου εξωστρεφές πνεύμα της ληγούσης ιστορικής περιόδου εις την εσχάτην προήχθη ακολασίαν και επομένως εις την εσχάτην εσωτερικήν δουλειάν. Και είναι ως εικός, ο περιορισμός ούτος αναγκαίος χάριν της αναπτύξεως του μέχρι τούδε παρημελημένου εσωτερικού ανθρώπου.» Σπυρίδων Καλλιάφας, *Το περί ψυχής πρόβλημα*, 1938, ό.π., σ. 9. και «Εάν δε ημείς ενταύθα ευμενή κάμνωμεν λόγον περί του νυν πολιτικού καθεστώτος, ουδείς δύναται να ψέξει ημάς ότι κολακεύομεν. Διότι πλήν άλλων αναντιρρήτων και πασιγνώστων γεγονότων δυνάμεθα να ισχυρισθώμεν και ότι αμφίβολον είναι, αν άλλος τις Έλλην εκπαιδευτικός, ή ίσως και εν γένει άλλος τις Έλλην επιστήμων προ ημών προσεπάθησε να καταδείξη διά λόγων **αυστηρώς** (sic) επιστημονικών ότι αδυσώπητος ψυχολογική ανάγκη εν τω παρόντι και επί μακρόν άγει εις τα απολύτως μοναρχικά πολιτεύματα και επομένως, ότι πολιτικός τίθεται νυν προ του ελληνικού λαού, εάν θέλη να διασώση την ελευθερία του και να προαχθή, αδυσώπητον απλώς και μόνον το ζήτημα, αν θα ευτυχίση να εξεύρη μονάρχη εν ειδει αυστηρού μεν αλλ' αγαθού πατρός, ή αν θα έχη την δυστυχίαν να περιέρχεται υπό την εξουσίαν αγρίων τυράννων. Ότι δε συνέβη το πρώτον, ότι δηλαδή η Ελλάς εν τω προσώπω της Α.Μ. του Βασιλέως και εν τω προσώπω του πολιτικού αρχηγού τη Πατρίδος ημών Ιωάννου Μεταξά εύρεν αξίους ηγέτας αυτής, ευλόγως ει πέρ τινα και άλλον Έλληνα ημάς πληροί χαράς.» Σπ. Καλλιάφας, «Περί των αναγνωστικών βιβλίων εν γένει κ.τ.λ.», *Εκπαιδευτικά Χρονικά*, αριθμ. 51, Νοέμβριος 1937, σ. 118.

¹²⁶³ Βλ. την πρότασή του για την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στο παρόν κεφάλαιο.

υποτάζει τα συλλογικά κινήματα στη δική του θέληση και μόνον. Ο Καλλιάφας ζωγραφίζει μια σχεδόν αγιογραφική εικόνα του αρχηγού των φασιστών, τον οποίο θεωρεί, ως προάγγελο μιας νέας ηθικότερης εποχής και ως ασυνείδητο εκφραστή του ενδοστρεφούς εκείνου πνεύματος το οποίο είναι ικανό να αντιπαλέψει την παρακμή μιας βαθιά εξωστρεφούς εποχής. Απέναντι στη μάζα που άγεται από το πνεύμα μιας υλόφρονος εποχής, αντιτάσσεται ένας άνθρωπος ο οποίος είναι φορέας της νέας ενδοστρέφειας.

Έχει ενδιαφέρον ότι τόσο οι μάζες όσο και ο ηγέτης Μουσολίνι δρουν, κατά τον Καλλιάφα, σύμφωνα με το θυμικό τους και όχι με τη λογική τους. Δρουν με βάση ασύνειδες τάσεις και οι πράξεις τους είναι, σε τελική ανάλυση, ανορθολογικές. Οι πράξεις του Μουσολίνι καθορίζονται πρωτίστως από το χαρακτήρα του και αυτός είναι που τον καθιστά ηγέτη πρωτοπόρο μιας νέας εποχής. Ο χαρακτήρας είναι αποτέλεσμα της εσωτερικής φύσης του, προϊόν βιολογικού ντετερμινισμού. Ο Μουσολίνι γεννήθηκε, κατά την άποψη του Καλλιάφα, ηγέτης.¹²⁶⁴

Στο μετεμφυλιακό κράτος οι απόψεις του Καλλιάφα για τους ηγέτες και τις μάζες καθόλου δεν αλλάζουν. Δεν αναφέρει πια το φασισμό εύλογα, αλλά είναι σφόδρα αντικομμουνιστής και οι αξίες που προβάλλει παραμένουν οι ίδιες.

Ο αντικομμουνισμός

Η ιδεολογία της εθνοφοροσύνης, ήταν πρωτίστως μια ιδεολογία αντικομμουνιστική. Ο μεταπολεμικός αντικομμουνισμός παρά τις συνέχειες που μπορεί να διαπιστώσει κανείς σε επίπεδο ιδεών, προσώπων και μηχανισμών με τον προπολεμικό, είναι φαινόμενο ποιοτικά διαφορετικό από αυτόν. Η αντιμετώπιση του «κομμουνιστικού κινδύνου» και η «αποεαμοποίηση» του πληθυσμού μετεμφυλιακά, αποτελούσε επείγουσα προτεραιότητα των κυρίαρχων πολιτικά δυνάμεων και πήρε τη μορφή κεντρικού εγχειρήματος στο οποίο στρατεύτηκε σύσσωμος ο κρατικός μηχανισμός ενώ εντάχθηκε άμεσα στο διεθνές περιβάλλον του Ψυχρού πολέμου.¹²⁶⁵

Παρ' όλο που η καταστολή και οι διώξεις, κυριάρχησαν κατά τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια, ο αποκλεισμός του αντιπάλου δεν ήταν η μοναδική επιδίωξη του μετεμφυλιακού κράτους, καθώς επεδίωκε πρωτίστως τη χειραγώγηση

¹²⁶⁴ «Εάν μέγας πολιτικός δύναται να κληθή ο εκπροσωπών νέας ιδέας, μη γενομένης εισέτι συνειδητάς εις τους πολλούς, αναντιρρήτως ο Μουσολίνι είναι Μέγας πολιτικός διότι εν αυτώ το πρώτον εξεδηλώθη σαφώς εν τη πράξει και διη εν τοις πλείστοις επιτυχώς[...] η προς τα ένδον στροφή της πολιτικής συνειδήσεως ουχί μόνον της Ιταλίας, αλλ' ολοκλήρου της πεπολιτισμένης ανθρωπότητος. Και η πορεία τη ζωής αυτού μαρτυρεί περί τούτου. Ο Μουσολίνι κατά βάθος είναι κυρίως ενδοστρεφής. Εν τη νεαρά ηλικία, ην εν γένει χαρακτηρίζει η εξωστρέφεια, [...] υπήρξε θερμός θιασώτης του υλόφρονος σοσιαλισμού. Αλλ' εις την ηλικίαν των 35 ετών νικηφόρος επεκράτησεν εν τη συνειδήσει αυτού η φύσει ισχυροτέρα ενδοστρέφεια και μετεπήδησεν εις τον φασισμόν, ον επέβαλεν εν ηλικία 38 ετών. Είναι ο ισχυρός πολιτικός, εν τη συνειδήσει του οποίου ο αγών των δύο εναντίων τάσεων, όστις χαρακτηρίζει εν γένει την σημερινήν εποχήν, απέβη τελικός οριστικός μετα τινών αναποφεύκτων υπερβολών υπέρ τση φύσει ισχυροτέρας είναι ο πολιτικός όστις κατώρθωσε να μείνη πιστός εις εαυτόν ανθιστάμενος νικηφόρος κατά του καταπνίγοντος πολλούς άλλους ρεύματος της εποχής. Αλλά και το γεγονός, ότι ως επί το πολύ ζη μακράν της οικογενείας, αυτός ο θερμός του οικογενειακού βίου θιασώτης, μαρτυρεί περί της ισχυράς του ανδρός φυσικής ενδοστρεφείας.[...] Βεβαίως δεν φαίνεται πιθανόν, ότι πράττει τούτο ορμώμενος εξ' ακριβούς επιστημονικής ψυχολογικής αναλύσεως της εποχής μας και του εαυτού του, αλλά μάλλον εξ' ασαφεστέρας μεν, ασφαλούς δε θυμοσοφίας.» Σπυρ. Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή Ψυχολογικοί τύποι. Παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά πορίσματα*, Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητράκου, 1935, σ. 176-177.

¹²⁶⁵ Στρατής Μπουρνάζος, «Το κράτος των εθνοφορώνων: αντικομμουνιστικός λόγος και πρακτικές»: *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τ. Δ2, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2009, σ.9-10.

των συντηρητικών στρωμάτων του πληθυσμού και τον ιδεολογικό πειθαναγκασμό ευρύτερων κοινωνικών στρωμάτων που είχαν κινητοποιηθεί κατά τη διάρκεια της κατοχής, στην Αντίσταση. Σοβαρό εμπόδιο για την επιτυχία αυτού του στόχου αποτελούσε η αδυναμία των κυρίαρχων τάξεων να προβάλλουν ένα ισχυρό ιδεολογικό όραμα για το μέλλον και να προτείνουν μια συγκροτημένη και «επιτευγματική» θετική ταξική επιχειρηματολογία, στο πλαίσιο της οποίας θα γινόταν δυνατή η κοινωνική ανασυγκρότηση. Η εθνοφοροσύνη συνενώνοντας τις παραδοσιακές συντηρητικές αξίες του εθνικισμού με τον επιθετικό αντικομμουνισμό κατάφερε να προσφέρει μία αμυντική, συνεκτική, ιδεολογία.¹²⁶⁶

Η Ελλάδα θεωρήθηκε ως ένα από τα ακρότατα όρια ανάσχεσης του Σοβιετικού κινδύνου, ως ένα προπύργιο των αξιών του δυτικού πολιτισμού απέναντι στα σοσιαλιστικά καθεστώτα. Το ζητούμενο ήταν οι πολίτες να διαμορφώσουν «εθνικό φρόνημα», το οποίο στην περίπτωση της μετεμφυλιακής Ελλάδας ταυτίζονταν με το «κοινωνικό φρόνημα» όπως άλλωστε διαφαίνεται από τη χρήση του όρου στο πιστοποιητικό «κοινωνικών φρονημάτων» που σε αυτή τη δεκαετία θεσμοθετείται. Οι προϋποθέσεις για την απόκτησή του, όπως καθορίζονταν από το νόμο, προσδιόριζαν και το περιεχόμενο του όρου «κοινωνικό φρόνημα» που σήμαινε «νόμιμο φρόνημα» και ως τέτοιο έπρεπε να είναι «αντι-κομμουνιστικό».

Το πιστοποιητικό αποτελούσε ουσιαστικά την υλική μέθοδο που επέτρεπε την πρόσβαση στο κράτος και στις υπηρεσίες του. Τα μορφωμένα στρώματα της μικροαστικής τάξης μπορούσαν να βρουν διέξοδο στην κρατική απασχόληση υπό τον απαράβατο όρο ότι θα συμπεριφέρονται νομιμοφρόνως, εξυπηρετώντας δηλαδή το λόγο της εθνοφοροσύνης. Η κρατική μηχανή προωθούσε την αντικομμουνιστική προπαγάνδα στο σύνολό της με τα ίδια τα ανάκτορα να προσδιορίζουν το περιεχόμενο του αντικομμουνιστικού αγώνα.

Ο βασιλιάς Παύλος στο διάγγελμα της ορκωμοσίας του (21/4/1947) αυτοπροσδιορίστηκε ιδεολογικά με μία θέση που θα την επικαλείται σε όλη τη διάρκεια της βασιλείας του. Ο αγώνας της Δύσης απέναντι στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού ισοδυναμεί με αγώνα του πνεύματος ενάντια στην ύλη. Η διατήρηση του αστικού καθεστώτος σε μία χώρα με την γεωστρατηγική θέση της Ελλάδας αποτελούσε, στο λόγο του βασιλιά, τον αγώνα ενός έσχατου προπύργιου του δυτικού πολιτισμού, ο οποίος εκπροσωπούσε τη φιλοσοφία του πνεύματος, απέναντι στη φιλοσοφία της ύλης που εκπροσωπούσε ο σοβιετικός κόσμος.

Με μία μανιχαϊστική αντίληψη της πραγματικότητας ο κομμουνισμός ταυτίζεται με το «κακό», η δύση με το «καλό» ενώ η επίκληση στις χριστιανικές αξίες είναι συχνή.¹²⁶⁷ Εντός αυτού του ιδεολογικού πλαισίου που χαράσσουν τα ανάκτορα, το οποίο επιχειρούσε να προσφέρει ηθικό υπόβαθρο στον αντικομμουνιστικό αγώνα, κινείται η επίσημη κρατική προπαγάνδα και το Πανεπιστήμιο, ως ο κατεξοχήν χώρος παραγωγής ιδεολογίας, δεν θα αποτελέσει εξαίρεση.¹²⁶⁸

¹²⁶⁶ Στο ίδιο, σ. 11-1

¹²⁶⁷ Μελέτης Μελετόπουλος, *Ιδεολογία του δεξιού κράτους 1949-1967*, ό.π., σ. 57 και 59.

¹²⁶⁸ «Έτσι η υπαλληλία και όχι μόνον οι υπερδιογκωμένες ένοπλες δυνάμεις και οι δυνάμεις καταστολής γίνεται το εργαστήρι της εθνοφοροσύνης (sic). Δουλειά της δημοσιοϋπαλληλίας δεν είναι μόνο η υπηρεσία με τη στενή έννοια του όρου αλλά και το ιδεολογικό περιεχόμενο αυτής της υπηρεσίας που αποδέκτη της έχει το κοινό: από την εφορία μέχρι το Σχολείο και το Πανεπιστήμιο, από το Υπουργείο Εμπορίου ως το ΠΚΠΑ από το Στρατό και την Αστυνομία ως το δικαστικό σώμα εκπέμπεται συνεχώς η ιδεολογία της εθνοφοροσύνης. Οι δημόσιοι υπάλληλοι λειτούργησαν ως κατώτεροι οργανικοί διανοούμενοι [...] Η ιδεολογία της εθνοφοροσύνης επί δύο δεκαετίες ήταν κυρίαρχη. Αλλά κυρίαρχη δεν σημαίνει μόνο ότι είναι ιδεολογία των κυρίαρχων δυνάμεων. Σημαίνει

Ο Καλλιάφας από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών εκπροσωπεί και συνδιαμορφώνει την ιδεολογία της εθνικοφροσύνης. Άλλωστε το ζητούμενο ήταν κυρίως, πέρα από την καταστολή, η διαπαιδαγώγηση μίας ολόκληρης κοινωνίας στις αξίες της εθνικοφροσύνης και γι' αυτό διανοούμενοι οι οποίοι ασχολούνταν με την παιδαγωγική μόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών διεύρυναν το ακροατήριό τους προσφέροντας στις ένοπλες δυνάμεις, μαθήματα μιας αντικομμουνιστικής αγωγής.¹²⁶⁹

Ο κομμουνισμός αποτελεί για τον Καλλιάφα την καθαρότερη έκφραση της ακραίας εξωστρέφειας της εποχής. Αντιπροσωπεύει την στροφή προς τον ορθολογισμό και την απόρριψη της μεταφυσικής περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη κοσμοθεωρία, τονίζει.¹²⁷⁰

Ο κομμουνισμός ο οποίος στηρίζεται στις αρχές της υλιστικής φιλοσοφίας, αρνείται τη μεταφυσική προσέγγιση του κόσμου και καταπιέζει την θρησκευτικότητα του ανθρώπου, που για τον Καλλιάφα είναι έμφυτη σε αυτόν.¹²⁷¹

Στη σκέψη του η ηθική συνείδηση στηρίζεται εξ' ολοκλήρου στην θρησκευτική και δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αυτή. Η θρησκευτικότητα και η ηθική συνείδηση αποτελούν τις δύο συστατικές αρχές του πνεύματος που ενυπάρχουν στα άτομα. Το πνεύμα καθοδηγεί τις ανθρώπινες ορμές σε δρόμους κοινωνικά αποδεκτούς. Η άρνηση της θρησκευτικότητας οδηγεί στην άρνηση του ίδιου του πνεύματος, στην υποδούλωση του ατόμου στις ορμές του και στην αποχαλίνωση των ανθρώπων οι οποίοι αποθηριώνονται. Σύμφωνα με τον Καλλιάφα, οι κομμουνιστές ηγέτες είναι παραδείγματα ατόμων χωρίς καμία ηθική συνείδηση και κανέναν σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή.¹²⁷²

Τα σοσιαλιστικά κράτη, καταπιέζουν την ελεύθερη πνευματική ανάπτυξη των μελών τους, αφού αρνούνται τις αξίες της θρησκευτικότητας και ταυτόχρονα τα αγαθά του ευρωπαϊκού πολιτισμού, ο οποίος ταυτίζεται με τη «φιλοσοφία του πνεύματος» και τον χριστιανισμό. Ο αγώνας ενάντια στον κομμουνισμό είναι ένας αγώνας για τη διατήρηση του ίδιου του πολιτισμού.¹²⁷³

κυρίως ότι κυριαρχεί επί των αρχομένων, ότι άρχει ότι προστάζει, εγκυκαλεί προτρέπει, πειθαναγκάζει, ενοχοποιεί, διαμορφώνει τις νόρμες του καλού και του κακού, ότι καταφέρνει να οργανώσει μέχρι ένα ορισμένο σημείο- εκείνο το σημείο που ορίζεται από τις ενάντιες αντιστάσεις, ιδίως της ανασυγκροτούμενης αριστεράς- συμβολικά συστήματα αξιών, θεσπίζει τα πρότυπα της κοινωνικής συμπεριφοράς διαπλάθει ταυτότητες στις οποίες ο καθένας αναγνωρίζεται θεμιτοποιεί τις συμπεριφορές...» Άγγελος Ελεφάντης, «Εθνικοφροσύνη: Η ιδεολογία του τρόμου και της ενοχοποίησης»: *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, ό.π., σ.651

¹²⁶⁹ «Ο Κωνσταντίνος Γεωργούλης πραγματοποιεί διαλέξεις με ακροατήριο αποτελούμενο από αξιωματικούς. Τις διαλέξεις του εξέδωσε το Γενικό Επιτελείο Στρατού το 1950. Οι διαλέξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Απρίλιο έως το Μάιο του 1949 την τελευταία δηλαδή περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου, έξι μήνες προ της λήξης του. Ο Γεωργούλης ήταν τότε διευθυντής στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης. Πέρα από την καθημερινή διάχυση, μέσω ημερησίων διαταγών λογυδριών, ραδιοφωνικής και έντυπης προπαγάνδας, κ.λπ. ενός εκλαϊκευμένου και συχνά χυδαίου αντικομμουνισμού προς τους ένστολους, οι διαλέξεις του Γεωργούλη είναι θεωρητικά συγκροτημένες και προέρχονται μάλιστα από άνθρωπο με βαθειά φιλοσοφική και κοινωνιολογική κατάρτιση.» Μελέτης Μελετόπουλος, *Ιδεολογία του δεξιού κράτους 1949-1967*, ό.π., σ. 93-94

¹²⁷⁰ Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή Ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ.167.

¹²⁷¹ Καλλιάφας, *Ψυχολογία του Βάθους*, ό.π., σ. 73.

¹²⁷² Στο ίδιο, σ. 73.

¹²⁷³ «Άλλ' η εξ' Ανατολών πιέζουσα την Ευρώπη Δύναμις τουναντίον ένεκα της περιορισμένης ιδεολογίας, την οποία εκπροσωπεί, το παν πράττει, την επ' αυτής επίδρασιν του χριστιανισμού, της πολιτικής ελευθερίας, της ελευθέρως πνευματικής αναπτύξεως, δι' ων εμεγαλύνθη η Ευρώπη. Διά

Στο πλαίσιο του αντικομμουνιστικού αγώνα ο Καλλιάφας βάλει ιδιαίτερα ενάντια στο αίτημα για κοινωνική ισότητα, που αποτελούσε αναπόσπαστο τμήμα όλων των σοσιαλιστικών θεωριών. Κατά την άποψή του, η θέση για «φύσει» ισότητα όλων των ανθρώπων, σημαίνει ταυτόχρονα και την αποδοχή, εκ μέρους των σοσιαλιστών, της πλήρους εκ γενετής ομοιότητας των ανθρώπων, σημαίνει πως υποστηρίζουν, ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν «φύσει» τις ίδιες ιδιότητες και είναι πανομοιότυποι. Κατά συνέπεια αποφαινεται το ζήτημα της εγκυρότητας ή όχι των σοσιαλιστικών θεωριών εξαρτάται από την απάντηση στο πρόβλημα των κληρονομικών καταβολών του ανθρώπου.

Προκρίνει την επιστημονική μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος για να αποφασιστεί αν το αίτημα για κοινωνική ισότητα που υποστήριξε λίγα χρόνια πριν έναν ισχυρό λαϊκό κίνημα και που προβάλλει η σοσιαλιστική κοσμοθεωρία, αποτελεί ή όχι μία ακόμα χίμαιρα.¹²⁷⁴

Η επιστήμη της Ανθρωπολογίας η οποία στηρίζεται, κατ' αυτόν, στις δύο από τις τρεις επιστήμες που ορίζει ως θεμελιώδεις, την Ψυχολογία και την Βιολογία, μελετά τα ζητήματα της κληρονομικότητας των ανθρώπων και στα πορίσματά της, ως αντικειμενικής και ουδέτερης γνώσης ο Καλλιάφας δηλώνει ότι θα στηριχθεί. Αναλύοντας την επίδραση της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη προσωπικότητα, ο καθηγητής της Παιδαγωγικής τονίζει ότι καμία ιδιότητα δεν μπορεί να καλλιεργηθεί στον άνθρωπο, ακόμα και με την πιο συστηματική αγωγή, αν δεν προϋπάρχει, γονιδιακά κληρονομημένη, η προδιάθεση για την ανάπτυξη της. Επίσης τονίζει ότι οι επίκτητες ιδιότητες δεν κληρονομούνται.

Οι θέσεις αυτές για την κληρονομικότητα οδηγούν τον Καλλιάφα στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν στο ανθρώπινο είδος «...*αρχικές κοινωνικές καταβολές*». ¹²⁷⁵ Οι παρατηρούμενες δηλαδή κοινωνικές διαφορές οφείλονται, κατά την άποψή του στην ανομοιότητα των κληρονομούμενων προδιαθέσεων των ανθρώπων. Η κοινωνική ανισότητα πηγάζει από την διαφορά στις ικανότητες και δυνατότητες που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους και που είναι κληρονομικά καθορισμένη. Η ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών τάξεων έχει βιολογικό υπόβαθρο.

Την αλήθεια αυτή καταμαρτυρεί σύμφωνα με τον Καλλιάφα και η Βίβλος στην παραβολή των ταλάντων και αν αναλογιστεί κανείς τις κοσμοθεωρητικές απόψεις του, αλήθεια προερχόμενη από την Βίβλο είναι γι' αυτόν αλήθεια Θεϊκή, αιώνια και αναντίρρητη. ¹²⁷⁶

Οι κοινωνικές διαφορές που παρατηρούνται, οι ανισότητες, η ύπαρξη διαφορετικών τάξεων στην κοινωνία οφείλονται στις διαφορετικές ψυχικές λειτουργίες των μελών της, στη διαφορετική τους ικανότητα να συμβάλλουν στο «πνεύμα της εποχής».

Οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ τους είναι εγγενείς και δεν δημιουργούνται από την κοινωνία. Αντιθέτως οι εγγενείς διαφορές των ανθρώπων

τούτο η Ρωσσία δεν θα δυναθή να αποκομίση τα βαθύτερα εσωτερικά οφέλη, τα οποία παρέχει η ελευθέρη πρόληψις των πνευματικών αγαθών του ευρωπαϊκού πολιτισμού.[...] Όσοι φαντάζονται, ότι θα ήτο ορθόν να ριφθώμεν εις τας αγκάλας της Ρωσσίας, δεν δύνανται να εννοήσουν, ότι τούτο θα εσημείωνεν επάνοδον εις κατάστασιν πρωτογόνων, και κατ' ακολουθίαν εις αυτοκτονίαν του ευρωπαϊκού πολιτισμού.» Σπυρ. Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής και άλλα τινές επίκαιροι πραγματεΐαι*, έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήνα, 1953, σ.87.

¹²⁷⁴ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ.101.

¹²⁷⁵ «Εν γένει ο υλόφρων σοσιαλισμός, προ παντός δε η άκρα αυτού μορφή, δηλαδή ο κομμουνισμός, δεν παραδέχονται την ύπαρξιν αρχικών κοινωνικών καταβολών». Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ.106.

¹²⁷⁶ Στο ίδιο, σ.109.

δημιουργούν τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Οι ταξικές διαφορές στηρίζονται σε υπαρκτές ψυχολογικές διαφορές και δεν πρέπει να είναι καταδικαστέες, προτρέπει, τουλάχιστον όταν δεν είναι κραυγαλέες.

Το περιβάλλον και η αγωγή έχουν περιορισμένη δύναμη σε ότι αφορά την μεταβολή των φύσει διαφορετικών ικανοτήτων των ανθρώπων και γι' αυτό μεταβολή της κοινωνικής δομής, η οποία δεν θα λαμβάνει υπόψη και δε θα στηρίζεται στην βιολογική διαφορετικότητα των ανθρώπων είναι ουτοπική.¹²⁷⁷

Το 1945 αναφέροντας τα μέτρα που θα πρέπει να λάβει η πολιτεία για να διευκολύνει την διαιώνιση των «επιλέκτων» πολιτών του ελληνικού έθνους, τάσσεται υπέρ του τετρατάξιου δημοτικού, ώστε να είναι όσο το δυνατόν συντομότερη η είσοδος και η παραμονή των προικισμένων στη δευτεροβάθμια, - όπου μόνο αυτοί δικαιούνται να φοιτούν- για να τους δοθεί η δυνατότητα να αποκτήσουν γρήγορα πολλούς απογόνους διαβιβάζοντας τα πολύτιμα γονίδια τους στις επόμενες γενιές.

Σύμφωνα με τις απόψεις του, λόγοι βιολογικοί διαχωρίζουν τους πολίτες κάθε έθνους σε επίλεκτους και «ποιοτικώς κατώτερους». Από την διαιώνιση ή όχι των κληρονομικών χαρακτηρισμάτων των πρώτων εξαρτάται η πρόοδος ή ο εκφυλισμός κάθε λαού, γιατί αυτοί είναι οι φύσει ηγέτες του και αυτοί και μόνο θα τον οδηγήσουν στην πρόοδο ή την καταστροφή.¹²⁷⁸

Ο Καλλιάφας επισημαίνει ότι απόψεις για κοινωνική ισότητα, εμφανίζονται και στο κίνημα του διαφωτισμού του 18^{ου} αιώνα, το οποίο προετοίμασε και νομιμοποίησε ιδεολογικά όχι μόνο τη γαλλική επανάσταση αλλά και την ανάπτυξη των σοσιαλιστικών ιδεών. Διαφορετικά ιδεολογικά ρεύματα προέκυψαν από τον διαφωτισμό τονίζει, που με διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισαν το θέμα της ισότητας, το οποίο αποτελούσε άλλωστε και ένα από τα τρία κύρια αιτήματα της γαλλικής επανάστασης.

Ισότητα όλων των πολιτών απέναντι στους νόμους είναι κάτι επιθυμητό, υποστηρίζει. Όμως υπήρξαν ομάδες πολιτών, οι περισσότερες καταπιεσμένες, και διανοητές όπως ο Ρουσσώ, που απαίτησαν την κατάργηση των ταξικών διακρίσεων, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ισότητα παρά στην ελευθερία και οδηγώντας, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, την επανάσταση στις ακρότητες του 1793. Οι ιδέες αυτές του διαφωτισμού είναι καταδικαστέες, υποστηρίζει και οδηγούν στην καταδυνάστευση των πολιτών. «Μία και μόνη ισότης είναι αξία σεβασμού εν πολιτεία ορθοφρονούση, η ισότης προ των νόμων»¹²⁷⁹

Στο όνομα του σεβασμού της ξεχωριστής προσωπικότητας των μαθητών του, τονίζει την κληρονομική ανομοιότητα των ανθρώπων η οποία τους οδηγεί στις διαφορετικές κοινωνικές θέσεις που αντιστοιχούν στις διαφορετικές ικανότητες τους, και κρούει τον κώδωνα του κινδύνου απέναντι στις σοσιαλιστικές ιδέες για κοινωνική ισότητα η οποία θα οδηγήσει, κατά την άποψη του Καλλιάφα στον αφανισμό των περισσότερων ταλαντούχων.

Ο καθηγητής της Παιδαγωγικής, μεταφέρει την άποψη του H. Keyserling, ότι η επέκταση του σχολικού δικτύου και η αύξηση των ετών φοίτησης στο σχολείο που παρατηρούνται στο δυτικό κόσμο οδηγούν τελικά στην εξάπλωση της «σοσιαλιστικοποίησής» των ανθρώπων και θέτουν σε κίνδυνο την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, πολύ περισσότερο και από την παντελή απουσία εκπαιδευτικών θεσμών.¹²⁸⁰ Ανάμεσα σε ένα σχολείο στο οποίο

¹²⁷⁷ Στο ίδιο, σ.111.

¹²⁷⁸ Σπ. Καλλιάφας, *Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 81.

¹²⁷⁹ Σπ. Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας* ό.π., σ.112.

¹²⁸⁰ « Διά τούτο η άκαμπος επιδίωξις της σοσιαλιστικοποίησής δεν είναι δυνατόν να προάγη την ανάπτυξιν της προσωπικότητος. Τουναντίον πάσαι αι άρισται κεφαλαί της Ευρώπης συμφωνούν,

θα έχουν πρόσβαση ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού και στην απουσία του εκπαιδευτικού θεσμού ο Καλλιάφας προκρίνει τη δεύτερη λύση ως μέτρο προστασίας της κοινωνίας από τον σοσιαλιστικό κίνδυνο.

Στην μετεμφυλιακή Ελλάδα έχει εξοριστεί από το ακαδημαϊκό πλαίσιο η αριστερή ιδεολογία, έχει πάψει κάθε διάλογος με αυτή και επικρατεί ο αντικομμουνισμός και η εθνικοφροσύνη. Στο πλαίσιο αυτό, από την έδρα της Παιδαγωγικής του Αθήνησι ο Καλλιάφας προσπαθεί να προσφέρει επιστημονικό κάλυμμα σε ρατσιστικές και φασίζουσες απόψεις και να πείσει για την βιολογική ανωτερότητα των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων, να δικαιολογήσει την περιφρόνηση προς το λαό και προς κάθε συλλογική διαδικασία, να προπαγανδίσει την ανάγκη προσήλωσης σε «προικισμένους ηγέτες» και κυρίως να ζητήσει τον αποκλεισμό των λαϊκών στρωμάτων από τα μορφωτικά αγαθά. Με την τελευταία αυτή πρόταση ο αντικομμουνισμός του αγγίζει το σκοταδισμό.

Οι όροι της αγωγής

Η υλόφρων περί της ζωής αντίληψη: Ο αστικός τρόπος ζωής.

Η αντίληψη εκείνη που οδηγεί στην όλο και μεγαλύτερη συσσώρευση πλούτου και στη διαρκή προαγωγή των υλικών όρων της ζωής είναι η κύρια αιτία της παρακμής τόσο του ελληνορωμαϊκού κόσμου όσο και της σύγχρονης Ευρώπης, υποστηρίζει ο Καλλιάφας.

Η συγκεκριμένη στάση ζωής οδήγησε στην περιφρόνηση των ανώτερων αρχών του πνεύματος, και στην ηθική εκείνη κρίση που αποσύνθεσε τις αρχαίες κοινωνίες, ενώ το βαθύτερο αίτιο της βρίσκονταν, τονίζει, στην θρησκευτική κρίση του αρχαίου κόσμου.¹²⁸¹ Θρησκευτική κρίση είναι άλλωστε και η ηθική κρίση που μαστίζει τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες.¹²⁸²

Στην αρχαία Ελλάδα, με την επίδραση των σοφιστών και στην σύγχρονη Ευρώπη από την εποχή του διαφωτισμού και μετά, η πίστη σε αντικειμενικά υπάρχουσες αξίες κλονίζεται. Κοινωνική και πολιτική αποσύνθεση, σύγκρουση φιλοσοφικών και θρησκευτικών ιδεών, παρακμή στο χώρο των τεχνών και των επιστημών χαρακτηρίζουν και τις δύο αυτές εποχές.¹²⁸³

Τα θεμέλια του Ευρωπαϊκού πολιτισμού τέθηκαν κατά τον Μεσαίωνα με την άνοδο του Χριστιανισμού, άνοδος η οποία σήμανε το τέλος της «νοσηρής εξωστρέφειας» που χαρακτήριζε την προηγούμενη ιστορική περίοδο και πήγαζε από τις εγωιστικές βιολογικές ορμές που κυριαρχούσαν στη συνείδηση της πλειοψηφίας των ανθρώπων της εποχής.¹²⁸⁴

Η νεότερη εποχή σύμφωνα με τον ιστορικό νόμο της «εναντιοδρομίας», εγκατέλειψε την ενδοστρέφεια της μεσαιωνικής εποχής και στράφηκε στην κατάκτηση του περιβάλλοντος κόσμου. Ο σύγχρονος πολιτισμός, στραμμένος καθώς είναι στον υλικό κόσμο, ξέχασε τις αξίες πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε. Για να αναγεννηθεί ωστόσο πρέπει να «αναζωογονηθούν εις τας ψυχάς ημών αι δυνάμεις αι κυρίως χαρακτηρίζουσαι τον γνήσιον χριστιανισμόν...»¹²⁸⁵

ότι ο σημερινός άνθρωπος εξ' υπερβολικής σχολικής παιδείας έχει υπέρ το δέον σοσιαλιστικοποιηθεί και ότι ο κίνδυνος υπάρχει εν τούτω και ουχί εν τω αντιθέτω». Στο ίδιο, σ. 114

¹²⁸¹ Στο ίδιο, σ. 90.

¹²⁸² Στο ίδιο, σ. 5.

¹²⁸³ Στο ίδιο, σ. 29.

¹²⁸⁴ Στο ίδιο, σ. 81.

¹²⁸⁵ Στο ίδιο, σ. 87.

Οι απόψεις του Καλλιάφα για το πνεύμα της εποχής του και την διαπαιδαγώγηση που πρέπει να λάβουν οι νέοι στην μετεμφυλιακή Ελλάδα, έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τις ανάγκες μιας χώρας, για την οποία η εκβιομηχάνιση έχει τεθεί ως όρος επιβίωσης στο σύγχρονο κόσμο.

Από την έδρα της Παιδαγωγικής στην Αθήνα προβάλλονται πρότυπα ζωής που προέρχονται κατά κύριο λόγο από παραδοσιακές κοινωνίες και καταγγέλλονται οι αξίες που απορρέουν από την καπιταλιστική ανάπτυξη της κοινωνίας. Ο ωφελιμιστικός και καταναλωτικός τρόπος ζωής καταδικάζονται, και τονίζεται η ανάγκη επιστροφής στις «πατροπαράδοτες αξίες» της λιτότητας και της εγκράτειας.

Κατακρίνοντας την αύξηση της ενασχόλησης των νέων γυναικών με τον αθλητισμό, παρατηρεί ότι ο ενθουσιασμός για τον αθλητικό τρόπο ζωής είναι παγκόσμια μόδα η οποία προέρχεται όχι μόνο από τις ανάγκες των αθλουμένων αλλά και από τις ανάγκες της βιομηχανίας και των ξενοδόχων. Είναι στη φύση του βιομηχανικού τρόπου παραγωγής να αγωνίζεται ενάντια στον περιορισμό των ανθρωπίνων αναγκών και αντίθετα να προσπαθεί να δημιουργήσει και να ανακαλύψει νέες, διαπιστώνει. Παρ' ότι φαινομενικά αποδέχεται την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου τρόπου ανάπτυξης επισημαίνοντας ότι η κοινωνία ωφελείται από την αύξηση της κατανάλωσης διότι έτσι δημιουργούνται νέες θέσεις εργασίας¹²⁸⁶, ο Καλλιάφας δεν παύει να υποστηρίζει ότι για να ξεπεραστούν τα παρακαμιακά φαινόμενα της εποχής πρέπει ο πολιτισμός να εισέλθει σε νέα περίοδο ενδοστρέφειας όπου θα κυριαρχεί το ενδιαφέρον για τα πνευματικά αγαθά και πολύ λιγότερο για τα υλικά.

Στην περίπτωση της κατανάλωσης καπνού και οινοπνεύματος είναι περισσότερο σαφής. «Είναι βεβαίως δυνατόν να κατεξενίστανται οι καπνοπαραγωγοί και οι καπνοβιομήχανοι και οι κατασκευασταί οινοπνευματωδών ποτών, ίσως και υπουργοί τινες των οικονομικών κατά του αγώνος εναντίον του καπνίσματος και του οινοπνεύματος. Αλλά η υγεία των πολιτών είναι προτιμωτέρα της εισπράξεως κερδών και φόρων. Εκ δε της βλάβης της υγείας των πολιτών κινδυνεύει εν τέλει αυτή αυτή η υπόσταση του κράτους.»¹²⁸⁷

Ο ιδεαλισμός του συγκρούεται ευθέως με κοινωνικά πρότυπα που ευνοούν τον επιχειρούμενο βιομηχανικό μετασχηματισμό της χώρας. Δεν είναι ωστόσο μόνος του. «Οι σοβαρότεροι άλλωστε δεξιοί διανοούμενοι κατήγγειλαν τον βιομηχανικό τρόπο ζωής και τις αξίες του και πρότειναν -ο καθένας με τον δικό του τρόπο- άλλου είδους επιλογές που κυμαίνονταν μεταξύ μιας αυτοδιαχειριζόμενης κοινοτικής οικονομίας έως μια κρατικού σχεδιασμού οικονομία νασερικού τύπου».¹²⁸⁸

Την ίδια εποχή που ο Καλλιάφας ανεβαίνει στην έδρα του Πανεπιστημίου Αθηνών, διευθυντής του στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης είναι ο Κωνσταντίνος Γεωργούλης. Οι απόψεις του Γεωργούλη οι οποίες διακρίνονταν για τη θεωρητική τους συγκρότηση και πρόδιδαν βαθιά κοινωνιολογική και φιλοσοφική κατάρτιση, χαρακτηρίζονταν, όπως και του καθηγητή της Παιδαγωγικής από την αντίθεσή τους στις νέες αξίες που δημιουργούσε η ανάπτυξη της χώρας σε καπιταλιστικά πρότυπα.¹²⁸⁹ Ο Γεωργούλης και ο Καλλιάφας υπήρξαν συνεργάτες¹²⁹⁰ και το 1949 προσέφεραν μαθήματα στην σχολή Διαφωτίσεως

¹²⁸⁶ Σπ. Καλλιάφας Σπυρίδων, *Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαίας*, ό.π., σ. 11.

¹²⁸⁷ Στο ίδιο, σ. 16

¹²⁸⁸ Μελέτης Μελετόπουλος, *Ιδεολογία του δεξιού κράτους 1949-1967*, ό.π., σ.40

¹²⁸⁹ Στο ίδιο, σ. 93-94

¹²⁹⁰ Χάρης Μελετιάδης, «Η πολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα» στο *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*», Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1994, σ. 447.

Αξιοματικών του Γενικού Επιτελείου Στρατού. Κοινό χαρακτηριστικό στις διαλέξεις και των δύο είναι ο αγώνας ενάντια στον υλισμό και στο εμπορευματικό ωφελμιστικό πνεύμα της εποχής τους.

Εκτός όμως από την εκπαίδευση των αξιωματικών του στρατού οι δύο τους είχαν τεθεί επικεφαλής σε δύο από τα σημαντικότερα ιδρύματα της χώρας, σε ότι αφορά την παιδαγωγική κατάρτιση των λειτουργών της εκπαίδευσης.

Διαπαιδαγωγούν στο πνεύμα του αντικομμουνιστικού -υλισμού και στις αξίες του ελληνοχριστιανικού ιδεαλισμού τα στελέχη ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού, που εκ των πραγμάτων καλείται να συμβάλλει στον βιομηχανικό μετασχηματισμό της χώρας και στη νομιμοποίηση των νέων κοινωνικών σχέσεων που αυτός δημιουργεί. Η επιλογή τους φαίνεται αναντίστοιχη σε σχέση με τις αναπτυξιακές ανάγκες του μεταπολεμικού ελληνικού κράτους.

Στην ιδεολογία του εθνικισμού, ωστόσο, το έθνος δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με το έθνος-κράτος, δηλ. με την ενιαία εδαφική περιοχή εντός της οποίας οργανώνεται πολιτικά, σε μία συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, για να αποκτήσει αυτόνομη πολιτική υπόσταση, παρ' ότι δεν υπάρχει εθνικιστική ιδεολογία χωρίς την έννοια της κρατικής υπόστασης, είτε ως στόχος, είτε ως πραγματικότητα. Ο εθνικισμός είναι πάντα θεωρία *εν κινήσει*, είναι *πρωτίστως μία πολιτική αρχή που υποστηρίζει ότι η πολιτική και η εθνική μονάδα πρέπει να συμπίπτουν*¹²⁹¹

Αφού το έθνος δεν συλλαμβάνεται ως έθνος- κράτος, η θεσμική οργάνωση, η οικονομική βάση και η κοινωνική δομή του κράτους δεν είναι οι κύριοι παράγοντες που καθορίζουν το περιεχόμενο της εθνικιστικής ιδεολογίας. Αυτή προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά εκείνα γνωρίσματα του έθνους τα οποία, σε συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, επιλέγει, αναδεικνύει, και προβάλλει ως μοναδικά. Αξιοποιώντας στοιχεία του έθνους που υφίστανται, τα ενσωματώνει στο λόγο της, και τα εντάσσει στο εννοιολογικό της πλαίσιο. Το κριτήριο, βάσει του οποίου επιλέγονται τα στοιχεία που θα συμπεριληφθούν στον εθνικιστικό λόγο, είναι η καταλληλότητά τους να χρησιμεύσουν ως αποδεικτικό υλικό των εθνικιστικών επιχειρημάτων τα οποία ικανοποιούν τις εκάστοτε πολιτικές ανάγκες του συγκεκριμένου έθνους- κράτους, που ο εθνικισμός επιχειρεί να υπηρετήσει.¹²⁹²

Στο ιδεολογικό πλαίσιο του ελληνικού εθνικισμού, συμβιβάστηκε και αναμίχθηκε ο αστικός εθνικισμός με παραδοσιακές αντιλήψεις περί έθνους και φυλής.¹²⁹³ Το έθνος συλλαμβάνεται ως έννοια πατριαρχική που στηρίζεται σε πραγματικούς ή φανταστικούς, φυλετικούς¹²⁹⁴ και πολιτισμικούς παράγοντες όπως είναι η γλώσσα και η θρησκεία. Συλλαμβάνεται ως έννοια ευρύτερη του αστικού εθνικού κράτος, ασαφής πολυσήμαντη και - περιλαμβάνει στοιχεία και γνωρίσματα μη επιδεχόμενα σαφείς κοινωνιολογικούς και ιστορικούς προσδιορισμούς.

Ο Γεωργούλης και ο Καλλιάφας προβάλλουν πρότυπα ζωής προερχόμενα από παραδοσιακές κοινωνίες καθώς και ό,τι επιλέγουν να ορίσουν ως παραδοσιακές αξίες και συνδέουν, σύγχρονες θεωρήσεις με παλαιότερες αντιλήψεις. Η ιδεολογία

¹²⁹¹ E. Gellner : Παντελής Λέκκας, *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Ε.Μ.Ν.Ε-ΜΝΗΜΩΝ, σ.86.

¹²⁹² Στο ίδιο, σ. 100-101.

¹²⁹³ Παναγιώτης Κονδύλης, *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1991, σ. 27-37.

¹²⁹⁴ «Εις τας περί ημών κρίσεις ταύτας του Breysing βλέπομεν πρώτον ότι και ούτος ασπάζεται την σήμερον επικρατούσαν επιστημονικήν γνώμην ότι είμεθα απόγονοι των παλαιών Ελλήνων, διότι το ολίγον αλβανικόν και σλαβικόν αίμα, το οποίον ανεμίχθη με το ελληνικόν, αφωμοιώθη υπό τούτου, το οποίον διέσωσε τα κύρια γνωρίσματα του. Ως γνωστόν δε ουδείς εκ των σημερινών πεπολιτισμένων λαών είναι αμιγής.» Σπ. Καλλιάφας, «Ημείς και οι γείτονές μας», *Πολιτική Επιθεωρησις*, περίοδος Δ', έτος Β', 3-4, 1-28 Φεβρουαρίου 1946, σ. 186.

που προβάλλουν υπηρετεί τον ελληνικό εθνικισμό όπως ιστορικά διαμορφώθηκε και όχι τις αξίες ενός σύγχρονου αστικού έθνους-κράτους.

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ένα από τα κυρίαρχα ιδεολογήματα του ελληνικού κράτους, το ιδεολόγημα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού απέκτησε μια νέα δυναμική. Στο πλαίσιο της ιστορικής αφήγησης της συνεχούς τρισχιλιετούς ιστορικής πορείας του ελληνικού έθνους η προσέγγιση ελληνισμού Χριστιανισμού είχε γίνει δυνατή με την αποσιώπηση των παγανιστικών και κοσμικών στοιχείων της αρχαιότητας ενώ ταυτόχρονα προβάλλονταν οι ιδεοκρατικές και πνευματοκρατικές εκείνες απόψεις που μπορούσαν να εκληφθούν ως προπομποί των χριστιανικών αληθειών. Ο Καλλιάφας άλλωστε ρητά αναφέρει πως δεν αποτελούν παράδειγμα για μίμηση από τις νεότερες γενιές όλες οι περίοδοι του αρχαίου πολιτισμού.

Στον εικοστό αιώνα ορισμένες τάσεις στην δυτική διάνοηση που εξέφρασαν την αναδίπλωση της αστικής ιδεολογίας μπροστά στο σοσιαλιστικό κίνδυνο, αναζήτησαν στηρίγματα στον χριστιανισμό και τις κοσμοθεωρητικές αξίες μιας προ-αστικής εποχής προβάλλοντας την ενότητα χριστιανικού και ευρωπαϊκού πνεύματος.

Οι ιδεολόγοι του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, ενισχυμένοι από ανάλογα ιδεολογικά ρεύματα στην Ευρώπη, συγκεντρώνουν τα πυρά τους εναντίον του δαρβινισμού, του φρουδισμού του υλισμού, και κάθε τάσης που θα μπορούσε να απειλήσει έναν από τους κεντρικούς στύλους της εθνικής ιδεολογίας.

Σε αυτό το πλαίσιο κινούνται οι φιλοσοφικές προσπάθειες και οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές θέσεις του Σπυρίδωνα Καλλιάφα. Τα πρότυπα της αγωγής που ο καθηγητής προτείνει, σχετίζονται με την προάσπιση και διαιώνιση των πατριαρχικών προ-καπιταλιστικών αξιών του ελληνορθόδοξου ιδεολογήματος και οδηγούν σε μια κοινωνία πειθαρχημένη με περιορισμένα ατομικά δικαιώματα, που υιοθετεί προ-αστικό σύστημα αξιών.

Οι νέες κοινωνικές συνθήκες που η ανάπτυξη του τεχνικού πολιτισμού έχει δημιουργήσει και η συνακόλουθη αλλαγή στους όρους ζωής, δημιουργούν καινοφανή παιδαγωγικά προβλήματα, υποστηρίζει ο Καλλιάφας, και είναι υπεύθυνες για την πλημμελή ουσιαστικά αγωγή της νεολαίας των μεταπολεμικών χρόνων.

Η πληθώρα των ερεθισμάτων, η συνεχής διέγερση των αισθητηρίων οργάνων και οι διαρκώς μεταβαλλόμενες εικόνες ενός κόσμου που κινείται σε γρήγορους ρυθμούς, στα μεγάλα αστικά κέντρα ιδίως, έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία συγκέντρωσης η οποία χαρακτηρίζει όλο και περισσότερους μαθητές.¹²⁹⁵ Ο νέος άνθρωπος αδυνατεί να ξεχωρίσει από μια πληθώρα ερεθισμάτων, όσα είναι στ' αλήθεια ουσιώδη και στα οποία οφείλει να συγκεντρώσει την προσοχή του. Έτσι σταδιακά συνηθίζει σε έναν επιφανειακό μηχανικό τρόπο να αντιλαμβάνεται τον κόσμο, με αποτέλεσμα οι νέες γενιές παρά τις φαινομενικά περισσότερες γνωστικές ευκαιρίες που τους προσφέρονται να είναι φτωχότερες σε πραγματικά βιώματα.

Οι όροι της σύγχρονης ζωής συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διάνοιας και των ορμών των παιδιών ενώ ταυτόχρονα παρεμποδίζουν την ανάπτυξη των «ανώτερων ψυχικών δυνάμεων» τους. Ως τέτοιες ο Καλλιάφας ορίζει «...τα βαθύτατα συναισθήματα, καθ' α ζωντανά γίνονται τα βιώματα της αιδούς, της ηθικής αγάπης, του θαυμάζειν επί τη γνώσει της αληθείας, του χαίρειν επί τω καλώ, της ευλαβείας

¹²⁹⁵Σπυρίδων Καλλιάφας, *Αγωγή εις αυτοσυγκέντρωσιν*, έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήνα 1961, σ. 7

προς το θείον.»¹²⁹⁶ Χωρίς την ανάπτυξη των συναισθημάτων αυτών η διάνοια καταντά ψυχρή και υπολογιστική ενώ το παιδί αδυνατεί να ελέγξει τις ορμές του.

Η σύγχρονη αγωγή στρέφεται υπερβολικά στις απαιτήσεις του υλικού πολιτισμού και αδυνατεί να καλλιεργήσει τα ανώτερα αυτά συναισθήματα στα παιδιά, με αποτέλεσμα να τους λείπει η εσωτερικότητα εκείνη που θα τους επέτρεπε να αποκτήσουν τον σταθερό ψυχικό πυρήνα στον οποίον ενυπάρχουν οι ρίζες μιας οργανωμένης προσωπικότητας.¹²⁹⁷

Τα σύγχρονα παιδιά αδυνατούν να πράξουν και να δημιουργήσουν διότι έχουν εθιστεί στην παθητική πρόσληψη εντυπώσεων. Επικαλούμενος τις αρχές του σχολείου εργασίας, κατακρίνει την νοησιарχία που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζοντας ότι χωρίς να πράττει το παιδί, χωρίς προσωπικό βίωμα, ουσιαστική γνώση δεν υπάρχει. «Πραγματικάς, ορθάς εμπειρίας συλλέγει τις μόνον, εάν πράττη, ουδέποτε διακεκομμένα' αφηρημένης γνώσεως, δια ψιλής διανοήσεως. Μόνον αι πράξεις είναι δυνατόν να κατευθύνουν ορθώς την ζωήν.»¹²⁹⁸

Ο Καλλιάφας συνδέει την εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας με την επιστροφή σε προ-αστικές αξίες ζωής. Ως λύση στα παιδαγωγικά προβλήματα που ανακύπτουν προτείνει την επιστροφή σε μία ζωή περισσότερο απλή και λιτή. Όσο κι αν είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί η χώρα στο σύγχρονο τεχνικό πολιτισμό άλλο τόσο είναι απαραίτητο να αποφύγουμε την εξάρτηση από τα δημιουργήματά του επισημαίνει. Τα παιδιά πρέπει να προστατευτούν από την βλαβερή επίδραση του ραδιοφώνου, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την άμβλυνση των αισθήσεων, του κινηματογράφου ο οποίος προάγει την πνευματική νωθρότητα, τις ημερήσιες εφημερίδες και ιδίως τα εικονογραφημένα περιοδικά τα οποία ευθύνονται για την απώλεια της πνευματικής αυτοτέλειας.¹²⁹⁹

Οι νέοι πρέπει να αποφύγουν τη χρήση των κινητηρίων μηχανών ακόμα και του ποδηλάτου, διότι η ενασχόληση με αυτές είναι δυνατόν να ευθύνεται για την αποτυχία τους στις σπουδές τους.¹³⁰⁰

Ως σκοπό της αγωγής θέτει την παραμονή του παιδιού για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μακριά από το αστικό περιβάλλον όπως αυτό διαμορφώνονταν στις μεγάλες πόλεις.

Τα παιδιά που ζουν στις πολυκατοικίες, «εις πολυτελείς φυλακάς», χαρακτηρίζονται ως δυστυχή, παιδιά τα οποία δεν μπορούν να παίξουν ελεύθερα στη φύση αλλά αναγκάζονται να παίζουν με τεχνητά αγορασμένα παιχνίδια που δεν κατασκευάζουν τα ίδια, ονειροπολούν υπέρ του δέοντος και παρουσιάζουν πρόωρη ωριμότητα η οποία τελικά μπορεί να οδηγήσει σε «μόνιμον καθυστέρησιν διανοητικήν»¹³⁰¹

Στο λόγο του Καλλιάφα είναι φανερή η νοσταλγία του προβιομηχανικού, αγροτικού τρόπου ζωής.¹³⁰² Είναι χαρακτηριστικό ότι υποστηρίζει πως βελτίωση

¹²⁹⁶ Στο ίδιο, σ. 18

¹²⁹⁷ Στο ίδιο, σ. 19

¹²⁹⁸ Στο ίδιο, σ. 21.

¹²⁹⁹ Στο ίδιο, σ. 10-15.

¹³⁰⁰ Καλλιάφας, *Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαίας, ό.π., σ. 7.*

¹³⁰¹ Στο ίδιο σ. 7.

¹³⁰² «Πρώτον έργον των παιδαγωγούντων είναι να φροντίζουν, ώστε το παιδί εις όσον το δυνατόν μακρότερον χρόνον να ζη απαραβίαστον την φυσικήν παιδικών ζωήν. Προς υγιά ανάπτυξιν δεν είναι αναγκαία πρόωρος είσοδος εις τον κόσμον των μηχανών της τεχνικής και ζωή εις στενάς θορυβώδεις κατοικίας των μεγάλων πόλεων. Αναγκαίον είναι εν στενώ συνδέσμω με την φύσιν να μανθάνη κατά πρώτον να συναναστρέφεται με απλά πράγματα, τα οποία υπάρχουν εις την οικίαν και τον κήπον.

μιας κοινωνίας τόσο νοσηρής όπως θεωρεί την κοινωνία της εποχής του, μπορεί να προέλθει μόνο από ανθρώπους ισχυρούς πνευματικά οι οποίοι είναι «ασυγχρόνιστοι».¹³⁰³ Ως τέτοιους θεωρεί όσους δεν αποδέχονται στο σύνολο του το επικρατούν στην εποχή τους πνεύμα. Είναι αυτοί που αποδεχόμενοι ό,τι θεωρούν ως υγιές από την εποχή τους αγωνίζονται υπέρ της αντίθετης απωθημένης στο συλλογικό ασυνείδητο τάσης του πολιτισμού. Σε ό,τι αφορά την εξόχως εξωστρεφή μεταπολεμική βιομηχανική κοινωνία οι «ασυγχρόνιστοι», είναι όσοι δεν αποδέχονται όλες τις αξίες και τα δημιουργήματα του τεχνικού πολιτισμού και αγωνίζονται για την επιστροφή μιας περισσότερο «πνευματικής» εποχής.¹³⁰⁴

Η αγωγή και η εκπαίδευση που προτείνει έχει ως σκοπό να δημιουργήσει μια νέα γενιά «ασυγχρόνιστη», που δεν θα ενστερνίζεται σε μεγάλο βαθμό το πνεύμα της εποχής της και θα αγωνιστεί εναντίον του.

Στο λόγο του Καλλιάφα κυριαρχεί μία ισχυρή αντίφαση, γιατί ενώ καταδικάζει τον αστικό τρόπο ζωής και προβάλλει ως σκοπό της αγωγής τη διάπλαση ανθρώπων που θα τον αρνηθούν, όλη η προσπάθεια της δημιουργίας του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού εγγράφεται εντός του πλαισίου των αστικών τρόπων ζωής. Πρόκειται για έναν λόγο που εξιδανικεύει το παρελθόν και φοβάται το καινούριο. Οι διανοούμενοι που τον υπηρετούν, αρνούνται την εξέλιξη πιστεύοντας πεσιμιστικά ότι φέρνει μαζί της την καταστροφή ενός επιμελώς εξωραϊσμένου παρελθόντος.

Την έννοια του «ασυγχρόνιστου», του ανθρώπου δηλαδή που βαδίζει ενάντια στο πνεύμα της εποχής του, ο Καλλιάφας δανείζεται από τον στοχαστή εκείνον στον οποίον η κριτική του πολιτισμού και ο ανορθολογισμός απέκτησαν μια εξαιρετικά επιθετική μορφή, τον Friedrich Nietzsche.¹³⁰⁵

Οι παιδαγωγικές αρετές που η αγωγή οφείλει να καλλιεργήσει είναι, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, η υπομονή, η αυτοπεποίθηση, η αλληλεγγύη, η ανεξάντλητη αγάπη και η ακλόνητη ελπίδα και είναι όλες αρετές χριστιανικές. Οι παιδαγωγικές και οι χριστιανικές αρετές ταυτίζονται και ο καλύτερος παιδαγωγός δεν είναι άλλος από τον πιστό χριστιανό ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο για τις νέες γενιές.¹³⁰⁶

Αναγκαίον είναι να κατανοή και να αγαπά τον εγγύς κόσμον να λαμβάνη πείραν της χαράς, την οποίαν γεννούν άνθη και ζώα ήλιος και άνεμος, η δεξιότης και η δύναμις του ιδικού του σώματος, τραγούδι και παιγνίδι ακραιφνώς παιδικόν, οδοιπορίαί και κατασκευάσματα των χειρών του. Το αίσθημα της ασφάλειας, το οποίον έχει το παιδί εντός περιορισμένου κόσμου, εν τω οποίω είναι δυνατόν να διάγη εν ηρεμία και εν συγκεντρώσει εις εαυτό, είναι τόσον σημαντικόν δι' αυτό, όσον και ο επιούσιος άρτος. Αν ημείς οι ενήλικοι ηθέλομεν αναλογισθή το παρελθόν ημών, ηθέλομεν εύρει, ότι τα βαθέα τω όντι τερπνά και μορφωτικά βιώματα της παιδικής ημών ηλικίας, υπήρξαν ουχί ο κινηματογράφος, ουχί το αυτοκίνητον, ουχί ο θόρυβος των εμπορικών οδών, ουδέ το σχολείον, αλλά ότι έχομεν λάβει πείραν οδοιπορίας κατά διαυγή μεν λάμποντα άστρα νύκτα, ότι κάποτε είχομεν ιπεύσει αληθινόν ίππον, ότι κάποτε κατασκευάσαμεν καλύβην εκ κλάδων δένδρου, ότι κάποτε έχομεν λάβει ενεργόν μέρος εις τον τρυγητόν σταφυλών κ.λπ. Εν γένει πάντοτε το θυμικόν ημών έχουν ελκύσει απλά, σιωπηρά γεγονότα στενώς συνδεδεμένα με την φύσιν και με τας ώρας του έτους.» Καλλιάφας, *Αγωγή εις αυτοσυγκέντρωσιν*, ό.π., σ. 24.

¹³⁰³ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, ό.π., σ. 87.

¹³⁰⁴ «...οι δε κατά την αγαθήν της λέξεως σημασίαν ασυγχρόνιστοι αποδέχονται μεν παν ό,τι υγιές παράγει το κρατούν πνεύμα, διαβλέπουν όμως και τα αμαρτήματα αυτού και επιδιώκουν την επανόρθωσιν αυτών εννοούντες την εναντίαν της συνειδήσεως τάσιν, σφόδρα μέχρι τούδε απωθουμένην. Εκ των λεχθέντων συνάγεται, ότι ασυγχρόνιστοι εν γένει σήμεραν είναι οι μη αποδεχόμενοι πάντα τα προϊόντα του κρατούντος εξωστρεφούς πνεύματος.» Σπυρίδων Καλλιάφας, *Χαρακτήρες ή Ψυχολογικοί τύποι*, ό.π., σ. 183.

¹³⁰⁵ Reble, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, ό.π., σ. 397.

¹³⁰⁶ Καλλιάφας, *Αγωγή εις αυτοσυγκέντρωσιν*, ό.π., σ. 28-29

Η οικογένεια

Μετά από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου οι γυναίκες κατέκτησαν το δικαίωμα ψήφου ενώ σχεδόν ταυτόχρονα πολλές από τις παλαιές αποικίες των Ευρωπαίων άρχισαν να αποκτούν την ανεξαρτησία τους. Από το 1949-1956 οι γυναίκες σε πολλές πρώην αποικίες στην Ασία και την Αμερική απέκτησαν δικαίωμα ψήφου. Η παραχώρηση του δικαιώματος αυτού, συχνά θεωρήθηκε ως έκφραση προχωρημένης «δυτικοποίησης» του κράτους. «Το σημαντικό, την εποχή εκείνη ήταν ότι η ψήφος παρουσιάζονταν ως ένα σύμβολο που αντιπροσώπευε το τέλος 5.000 χρόνων αντρικής υπεροχής.»¹³⁰⁷

Στις δεκαετίες που θα ακολουθήσουν, τον πόλεμο οι κοινωνικές αλλαγές θα είναι, ιδίως για τις γυναίκες, σαρωτικές αφού για πρώτη, ίσως, φορά στην ιστορία ανοιγόταν μπροστά τους η προοπτική μιας αληθινής ανεξαρτησίας. Τα κινήματα για τα δικαιώματα των γυναικών αυξάνονται και δυναμώνουν στον δυτικό κυρίως κόσμο, και η πατροπαράδοτη εικόνα του γάμου αμφισβητείται πλέον.

Σε ότι αφορά στην Ελλάδα, η αλλαγή των οικονομικών δομών της χώρας και το μεγάλο κύμα της εσωτερικής μετανάστευσης είχαν ως αποτέλεσμα την αστικοποίηση μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού. Οι βασικοί πατριαρχικοί θεσμοί των προ- αστικών, αγροτικών κοινωνιών, υφίστανται την επίδραση αυτής της αλλαγής. Η μορφή της οικογένειας αλλάζει μετατρέπόμενη σταδιακά από την πολυμελή μορφή οικογένειας των αγροτικών κοινωνιών στην πυρηνική οικογένεια των ανεπτυγμένων δυτικών κοινωνιών. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της μεταβάλλονται, καθώς η εκβιομηχάνιση της χώρας απαιτεί και τη γυναικεία εργασία και εξωθεί τις γυναίκες μακριά από τη συζυγική εστία. Η μεταβολή στους όρους της ζωής και η ταυτόχρονη προβολή νέων προτύπων ζωής από τις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες της Δύσης, έχουν σαν αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των «πατροπαράδοτων», πατριαρχικών αξιών, ενώ ταυτόχρονα φεμινιστικές κινήσεις διεκδικούν πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα για τις Ελληνίδες. Παράλληλα η Ελλάδα με καθυστέρηση σε σχέση με τις ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου, θα αρχίσει να κατακλύζεται από όλα τα καταναλωτικά πρότυπα και τα ψυχαγωγικά μέσα της μεταπολεμικής εποχής.¹³⁰⁸

Ο Καλλιάφας από την έδρα της Παιδαγωγικής θα αντιδράσει στην αλλαγή στάσεων και προτύπων υπερασπιζόμενος την παραδοσιακή μορφή οικογένειας η οποία αντιστοιχούσε, σε προηγούμενη μορφή οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης.

Στο τρίπτυχο πατρίς- θρησκεία- οικογένεια που σθεναρά υπερασπίζεται, σε ένα κράτος υπερασπιστή των αιώνιων αρχών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού αντιστοιχεί μια πατριαρχική οικογένεια, που έχει αναλάβει να διατηρήσει και να μεταδώσει τις αναλλοίωτες αξίες αυτού του κράτους στα νέα μέλη του.

¹³⁰⁷ Tannahill Reay, *Ιστορία των σεξουαλικών ηθών*, Αθήνα, εκδ. οίκος Π. Τραυλός- Ε. Κωσταράκη, 1998, σ. 528.

¹³⁰⁸ «Καλλυντικά ανάλαφρα ρούχα, φτηνά κοσμήματα δίσκοι γραμμοφώνου, διακοπές στη θάλασσα, κέντρα χορού, εστιατόρια, καφετέριες, τεϊοποτεία και πάνω απ' όλα ο κινηματογράφος ...» Στο ίδιο, σ. 528.

Η πατριαρχική οικογένεια συνδέεται, στο λόγο ενός αναπτυσσόμενου εθνικισμού με το έθνος, το οποίο παρουσιάζεται ως μία διευρυμένη οικογένεια που τα μέλη της συνδέονται με αρραγείς δεσμούς και της οποίας η ενότητα είναι αδιαπραγμάτευτη.¹³⁰⁹ Η αλλαγή της θέσης της γυναίκας στην οικογένεια θέτει σε κίνδυνο την ενότητα της και κατ' επέκταση τις αξίες στις οποίες στηρίζεται το τρίπτυχο πατρίς- θρησκεία- οικογένεια.

Η οικογένεια ως κιβωτός των χριστιανικών ιδεωδών και των πατριαρχικών σχέσεων εξουσίας έχει ως κύριο έργο της την διαπαιδαγώγηση των νέων σε στάσεις ζωής που πηγάζουν από αυτές ακριβώς τις αξίες.

Η αλλαγή που παρατηρείται στην θέση της γυναίκας λόγω των κοινωνικών αλλαγών είναι νοσηρή, υποστηρίζει ο Καλλιάφας και απειλεί τόσο τα θεμέλια του θεσμού της οικογένειας, όσο και την διαπαιδαγώγηση των νέων σε «υγιείς» αρχές. «Διότι γνησία ανωτέρα αγωγή του ανθρώπου είναι δυνατόν να θεμελιώνεται μόνον εν τη οικογενεία».¹³¹⁰

Υγιής οικογένεια εκτός του θεσμού του γάμου δεν νοείται και στον μεταπολεμικό δυτικό κόσμο η οικογένεια περνά κρίση για την οποία είναι υπεύθυνη η γυναίκα και όχι ο άντρας, υποστηρίζει. Ο αγώνας της γυναίκας για ισότητα με τον άντρα και η συμμετοχή της στην κοινωνική ζωή κατά «τρόπον ανδρικών», έχει σαν αποτέλεσμα να απειλείται ο θεσμός του γάμου.

Σύμφωνα με τον Καλλιάφα, το φύλο καθορίζεται από τα πλειοψηφούντα σε κάθε άνθρωπο ανδρικά ή γυναικεία γονίδια. Σε κάθε άνθρωπο ενυπάρχουν και γονίδια του αντίθετου φύλου τα οποία δεν εξαφανίζονται ποτέ. Ως αποτέλεσμα της βιολογικής ταυτότητας των ανθρώπων κάθε φύλο φέρει ασυνείδητα και ιδιότητες του αντίθετου φύλου ως λανθάνουσες μη επικρατούσες ιδιότητες. Η ομαλή ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου απαιτεί να διατηρείται ισορροπία ανάμεσα στις αντρικές και γυναικείες ιδιότητες του.¹³¹¹

Ο Καλλιάφας υιοθετεί τις απόψεις του Jung για τις ιδιότητες που ενυπάρχουν σε λανθάνουσα κατάσταση σε κάθε υγιές άτομο και ανήκουν στο αντίθετο φύλο από το δικό του. Με βάση την θεωρία του απρόσωπου ασυνείδητου και των αρχετύπων, υποστηρίζει ότι κάθε άντρας έχει έμφυτη την αρχετυπική γυναικεία εικόνα (anima) και κάθε γυναίκα την αρχετυπική ανδρική (animus).¹³¹²

Κάθε άντρας και κάθε γυναίκα διακρίνονται από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες ιδιότητες, οι οποίες ενώ υπάρχουν και στα δύο φύλα διαφέρουν ως προς την ένταση και την σπουδαιότητα που έχουν σε κάθε ένα από αυτά.

Η ψυχική ζωή του ανθρώπου, σύμφωνα με τη αναλυτική Ψυχολογία στη βάση της οποίας ο Καλλιάφας διαμορφώνει τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές απόψεις του, ρυθμίζεται από τέσσερις θεμελιώδεις ψυχικές λειτουργίες: 1) την *κατ' αίσθησιν λειτουργία* που αφορά την αντανάκλαση στη συνείδηση των εικόνων του εξωτερικού κόσμου που συλλαμβάνει ο άνθρωπος με τις αισθήσεις του. 2) Την *διανόησιν* η οποία επεξεργάζεται τα ερεθίσματα, που εισέρχονται στη συνείδηση από τον εξωτερικό και τον εσωτερικό κόσμο, με σκοπό να ανακαλύψει γενικές έννοιες. 3) Το *συναισθάνεσθαι* το οποίο κυριαρχείται από δύο «τόνους», της λύπης

¹³⁰⁹ Έφη Γαζή, *Πατρίς Θρησκεία Οικογένεια. Ιστορία ενός συνθήματος 1880-1930*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2011, σ.19.

¹³¹⁰ Καλλιάφας, «Η Νοσηρότης της εποχής μας», *ό.π.*, σ. 99.

¹³¹¹ Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας*, *ό.π.*, σ.15.

¹³¹² Καλλιάφας, *Ψυχολογία του βάρους*, *ό.π.*, σ.100.

και της ηδονής και 4) *Την ενόρασιν*, με τη βοήθεια της οποίας από ελάχιστα εμπειρικά δεδομένα είναι δυνατόν να συλλάβει κανείς στην ολότητα του ένα πολυσύνθετο φαινόμενο.¹³¹³

Στον κάθε άνθρωπο ενυπάρχουν ως συνειδητές σε κάποιο βαθμό και οι τέσσερις λειτουργίες. Ωστόσο σε κάθε έναν μία κυριαρχεί και καθοδηγεί τη ζωή του και την ικανότητα του να προσαρμόζεται στην πραγματικότητα. Αυτή η οποία είναι ισχυρότερη «εκ καταβολής». Η επικρατούσα. Σε μικρότερο βαθμό, ως επικουρική της κυρίαρχης σε κάθε άνθρωπο ιδιότητας, δρα και μία από τις άλλες τρεις, εξαιρουμένης αυτής που αντιτίθεται στην κύρια. Η ιδιότητα αυτή καλείται βοηθητική.

Η επικρατούσα και η βοηθητική, η πρώτη και η δεύτερη είναι συνειδητές ως επί το πλείστο λειτουργίες. Οι άλλες δύο, η τρίτη και ακόμα περισσότερο η τέταρτη, δρουν κυρίως σε ασυνείδητο επίπεδο. Ως τέταρτη κατά σειρά είναι πάντα η αντίθετη στην επικρατούσα, η μειονεκτούσα λειτουργία, της οποίας η ενέργεια ορμάται από το ασυνείδητο και ελάχιστα είναι συνειδητή.

Οι τέσσερις αυτές ψυχικές λειτουργίες συναποτελούν τον άυλο εκείνο παράγοντα που αποκαλείται πνεύμα και μαζί τους συνδέονται στενότερα οι ορμές. Οι ορμές είναι φυσικές δυνάμεις που συνδέονται με σωματικές λειτουργίες, σκοπεύουν στην ικανοποίηση αναγκών απαραίτητων για την λειτουργία της ζωής και δρουν αυθόρμητα. Οι ορμές μπορούν να αναχθούν σε δύο κύριες. Την ορμή για «αυτοσυντηρησία» που σχετίζεται με την προσπάθεια να αποκτήσει κάποιος κύρος επιβαλλόμενος στους άλλους και την ορμή για ένωση με τους άλλους που σχετίζεται με αισθήματα αφοσιώσεως. Τόσο ο άντρας όσο και η γυναίκα είναι ολότητες στις οποίες εμφανίζονται όλα τα είδη των ψυχικών λειτουργιών και ορμών. Ανάλογα όμως με το φύλο διαφέρουν τόσο κατά το είδος τους όσο και κατά την ένταση της εκδήλωσής τους.

Έτσι στους άντρες πρωτεύουσα λειτουργία του ψυχισμού τους είναι, συνήθως, η διάνοηση και βοηθητική η «κατ' αίσθησιν», ενώ από τις ορμές η επικρατέστερη είναι η ορμή της απόκτησης κύρους και αναγνωρίσεως της αξίας τους. Αντίθετα στη γυναίκα κυρίαρχη ιδιότητα είναι το συναίσθημα, βοηθητική η ενόραση και επικρατέστερη ορμή, η ορμή της αφοσιώσεως.¹³¹⁴

Ο νεότερος πολιτισμός από την εποχή του διαφωτισμού και μετά είναι ένας «νοησιαρχικός» πολιτισμός, ο οποίος έστρεψε όλες τις δυνάμεις του στην κατάκτηση της φύσης και στη βελτίωση των υλικών όρων της ζωής. Είναι ένας πολιτισμός αντρικός και μάλιστα «μονομερής διανοητικός ανδρικός», αφού η ιδιότητα που κυρίως χαρακτηρίζει τον άνδρα είναι η διάνοηση. Πρόκειται για πολιτισμό ιδιαίτερα εξωστρεφή ο οποίος απωθεί το συναίσθημα στο χώρο του ασυνείδητου αφήνοντας το ακαλλιέργητο. Το πρωτόγονο και άγριο αυτό συναίσθημα, εφορμώντας τελικά από το χώρο του ασυνείδητου, καταλαμβάνει το συνειδητό και εξαναγκάζει τη νόηση να το υπηρετήσει. Το αποτέλεσμα της υποδούλωσης της σκέψης στις άλογες δυνάμεις του θυμικού είναι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι διατείνεται ο Καλλιάφας.¹³¹⁵

¹³¹³ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Ψυχολογική σύγκρισις των φύλων*, ανατύπωση εκ του περιοδικού «Παρνασσός», τ.Γ' αριθμ. 2, Αθήνα 1961, σ. 261.

¹³¹⁴ Στο ίδιο, σ. 261-263.

¹³¹⁵ Καλλιάφας, «Η νοσηρότης της εποχής μας», *ό.π.*, σ.91.

Οι γυναικείοι αγώνες για ισότητα, για την απόκτηση ίσων δικαιωμάτων με τους άντρες έχουν εκφυλιστεί διατείνεται ο Καλλιάφας, διότι οι γυναίκες επιδίωξαν να αποκτήσουν αντρικές ελευθερίες ασύμβατες με την ψυχοσύνθεση του φύλου τους. Τα δύο φύλα, είναι ισότιμα αλλά όχι ίσα. Οι διαφορές τους είναι σημαντικές και θεμελιώνονται στην ίδια τους τη φύση.¹³¹⁶

Η σύγχρονη γυναίκα υποχρεώθηκε να ζήσει σε έναν πολιτισμό, όπου κυριαρχεί ο ορθολογισμός σε έναν πολιτισμό που προάγει τα διδάγματα του υλισμού και είναι αντίθετος από την συναισθηματική και εννοιακή φύση της. Στο τέλος όμως, ως σύγχρονη Εύα η γυναίκα, με τους αγώνες της για ισότητα, συνέβαλε περισσότερο από τον άντρα στην δημιουργία ενός πολιτισμού στραμμένου στις απαιτήσεις του υλικού κόσμου ο οποίος καταπνίγει στο ασυνείδητο τις ψυχικές λειτουργίες που είναι απαραίτητες για την γένεση κάθε ανώτερης αξίας.

Αν η ανδρική νόηση στράφηκε στον ορθολογισμό, από την εποχή του διαφωτισμού και πέρα και ρύθμισε τη ζωή σύμφωνα με τα διδάγματα του υλισμού είναι οι γυναίκες οι οποίες οδήγησαν στο έπακρο την κυριαρχία του μηχανοποιημένου τρόπου ζωής. Είναι αυτές που κατάφεραν να μαντεύσουν, χάρη στην εννοιακή ικανότητα που τις διακρίνει, τάσεις ασυνείδητες των αντρών, τάσεις για τις οποίες εκείνοι δεν είχαν συνείδηση και άρα ούτε ευθύνη και έσπευσαν να ικανοποιήσουν τις κρυφές επιθυμίες τους. Κατά συνέπεια είναι οι γυναίκες που ευθύνονται για τα δεινά του αστικού τρόπου ζωής.¹³¹⁷

Η γυναίκα που ακολουθεί τον τρόπο ζωής της βιομηχανικής κοινωνίας, η γυναίκα που θέλει να ανταγωνιστεί τον άντρα στο επάγγελμα, την επιστήμη, τον αθλητισμό είναι υπεύθυνη για τον βαθύτατο κλονισμό ή ακόμα και τη διάλυση ενός θεσμού ιερού. Του θεσμού του γάμου.

Αγώνες γυναικών για ισότητα έχουμε πάντα σε παρακμιακές εποχές υποστηρίζει ο Καλλιάφας και θεωρεί ότι ο «υλόφρων» σοσιαλισμός, η δυτική δημοκρατία αλλά προπάντων ο κομμουνισμός εκπροσωπούν την παρακμή όπου η απαίτηση για ισότητα συνδυάζεται με ένα ακραιφνώς σωματικό και φαλλικό ιδεώδες «αντρικότητα» και ένα «εξηνδρωμένον» ιδεώδες «γυναικότητα».

Ο Καλλιάφας χρησιμοποιεί όρους παρμένους από την ψυχανάλυση και κυρίως από την αναλυτική Ψυχολογία του Jung για να υπερασπιστεί την ιερότητα του γάμου, τον οποίον περιγράφει κατά τρόπο ρομαντικό και εξιδανικευμένο.¹³¹⁸

Τα έργα της γυναίκας που πηγάζουν από την ίδια της την φύση είναι κυρίως η μητρότητα και η παροχή φροντίδας στους άλλους. Η γυναικεία φύση κυριαρχείται από την ορμή της ενώσεως με τους άλλους και διακρίνεται για την άνευ όρων αγάπη ή οποία φτάνει μέχρι την αυτοθυσία. Η γυναίκα δεν έχει την ικανότητα να αφοσιώνεται σε μια υψηλή αφηρημένη ιδέα, σε ένα ιδεώδες. Αφοσιώνεται σε πρόσωπα συγκεκριμένα, διότι σε αυτήν κυριαρχεί ο τύπος της πρακτικής, της συγκεκριμένης και όχι της αφηρημένης διάνοιας. Γι' αυτό ο χώρος όπου η γυναίκα μπορεί να εκφραστεί σύμφωνα με τη φύση της είναι αυτός της οικογένειας. Ο

¹³¹⁶ «...η γυνή επεδίωξε να αποκτήσει τα αυτά με τον άντρα δικαιώματα λησμονήσασα, ως είπομεν ότι φύσει έχουν αμφοτέρα τα φύλα ουχί όλως τα αυτά, αλλ' εν μέρει σημαντικό διάφορα δικαιώματα, άτινα όμως είναι ισότιμα. Και κατ' αρχάς μεν υπήρξεν ωφέλιμος ο αγών της γυναικός προς κτήσιν δικαιωμάτων [...] Αλλ' ο αγών ούτως ταχέως εξεφυλλίσθη ένεκα της επιδιώξεως ανδρικών ελευθεριών.» Στο *ίδιο*, σ. 94.

¹³¹⁷ Στο *ίδιο*, σ. 94.

¹³¹⁸ Στο *ίδιο*, σ. 95.

συζυγικός και ιδιαίτερα ο μητρικός ρόλος είναι αυτοί που δικαιώνουν και εξυψώνουν την γυναικεία φύση.¹³¹⁹

Λόγω του τύπου της διάνοιας που κυριαρχεί στη γυναίκα, αυτή προσεγγίζει του ηθικούς κανόνες αυθόρμητα, μέσω του συναισθήματος και όχι της διάνοιας όπως συμβαίνει στους άντρες, γι' αυτό και η ηθική συνείδηση στις γυναίκες είναι αρμονικότερη και σταθερότερη γεγονός που τις καθιστά θεματοφύλακες της χριστιανικής πίστης εντός της οικογένειας.¹³²⁰

Μακριά από τους ρόλους αυτούς, μακριά από την οικογένεια η γυναικεία φύση καταπέφτει. Η πρωταθλήτρια, η αφοσιωμένη στην επιστήμη της γυναίκα, αυτή που αμφισβητεί τους παραδομένους ερωτικούς ρόλους, εξισώνεται με την μαυραγορίτισσα, την πόρνη, την εγκληματία κάτω από τον γενικό τίτλο της αμαζόνας.¹³²¹

Η γυναικεία εργασία θέτει σε κίνδυνο το θεσμό του γάμου. Δασκάλες, δακτυλογράφοι, γραμματείς, μοδίστρες επιστήμονες, γυναίκες εργαζόμενες ανύπαντρες δημιουργούν καταθλιπτική ατμόσφαιρα η οποία προέρχεται από μία ελλιπή ζωή χωρίς σύζυγο και παιδιά και διαχέεται στην κοινωνία επηρεάζοντας την.¹³²²

Η γυναίκα παρουσιάζεται αποδεκτή κοινωνικά, ως μούσα που εμπνέει και επηρεάζει διακριτικά τον άντρα δημιουργό, και ως γυναίκα- παιδί που έχει ανάγκη της προστασίας και της καθοδήγησης ενός ικανού άντρα για να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα.

Σε όλα τα πεδία της ζωής, στην πολιτική την οικονομία την επιστήμη ο φανερός δημιουργός είναι ο άντρας και ο αόρατος παράγοντας που επιδρά στο δημιουργικό του πνεύμα είναι η γυναίκα. Αναφερόμενος στην επιστημονική δημιουργικότητα της γυναίκας ο Καλλιάφας μεταφέρει την εξής άποψη την οποία βρίσκει σε ένα βαθμό υπερβολική. «Αι κακαί γλώσσαι λέγουν ότι εν δεν είχε εφεύρει ο ανήρ το κουτάλι της σούπας, η γυνή θα εξηκολούθει να ανακατεύη αυτήν ακόμη με κανένα ξύλον.»¹³²³

Ο χώρος που εκδηλώνεται η γυναικεία δημιουργικότητα είναι η οικογένεια. Ως σύζυγος και μητέρα, παιδαγωγός των παιδιών της με μια λέξη ως οικοδέσποινα η γυναίκα δρα και παραμένει εντός του οίκου της. Η γυναίκα των μεγάλων πόλεων, μακριά από τις ασχολίες του οίκου της και τη μητρότητα που είναι το «φυσικόν επάγγελμά» της είναι μια γυναίκα κοινωνικά «εκριζωμένη».

Η δυνατότητα των γυναικών να τύχουν ανωτάτης μόρφωσης και ο τρόπος ζωής στα μεγάλα αστικά κέντρα τις οδήγησε να μετέχουν ενός ορθολογικού, αντρικού τρόπου ζωής και λειτούργησε διαλυτικά για την ψυχική τους ισορροπία.

¹³¹⁹ Στο ίδιο, σ. 268.

¹³²⁰ Στο ίδιο, σ. 275.

¹³²¹ «Είς τον τύπον της νοσηράς αμαζόνας πρέπει να καταλέγεται όχι μόνον ή εις αθλήματα εκδιδόμενη γυνή, δι' ων δεν αναπτύσσονται αρμονικώς πάντα τα όργανα και πάσαι αι λειτουργίαι του σώματος, όχι μόνον η εις την επιστήμην με παραμέλησιν των ιδιαίτερων ιδιοτήτων της γυναικός θέλουσα να αφοσιώνεται, αλλά και η κατά τους σημερινούς χρόνους αναφανείσα μαυραγορίτισσα, η λαθρέμπορος, η εγκληματίας, η ληστρική και η παλλακίς, ήτις εκλαμβάνει τον βίον ως κάτι τι περιπετιώδες, τον δε έρωτα απλώς και μόνον ως μέσον αποκτήσεως δυνάμεως και επιβολής επί του ανδρός και δι' αυτού επί ευρυτέρου κύκλου ανθρώπων.» Σπ. Καλλιάφας, «Η νοσηρότης της εποχής μας», ό.π.,σ.96.

¹³²² Στο ίδιο, σ. 97.

¹³²³ Καλλιάφας, *Ψυχολογική σύγκρισις των φύλων*, ό.π., σ. 274

Κρίνοντας τις απόψεις των υποστηρικτών της γυναικείας χειραφέτησης, ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι στην ανάπτυξη του ανθρώπου και των δύο φύλων επιδρούν τόσο το περιβάλλον όσο και η κληρονομικότητα. Υπό την επίδραση του περιβάλλοντος η γυναίκα είναι δυνατόν να αποκτήσει ανδρικά γνωρίσματα και να μετέχει ενός αντρικού πολιτισμού, αλλά καμία περιβαλλοντική επίδραση δεν είναι δυνατόν να μεταβάλλει, αυτό που από καταβολής υπάρχει, τη γυναικεία φύση. Μπορεί μόνο να την καταπιέσει προκαλώντας ψυχικές διαταραχές στις γυναίκες. Απέναντι στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του γυναικείου ζητήματος ο Καλλιάφας αντιτάσσει την πραγματικότητα των διαφορετικών βιολογικών καταβολών για να ερμηνεύσει την καταγωγή των διαφορετικών κοινωνικών ρόλων και να υπερασπίσει την αναγκαιότητα διατήρησής τους στη νέα βιομηχανική εποχή στην οποία εισερχόταν η Ελλάδα.¹³²⁴

Ο αγώνας της γυναίκας για ισότητα και αλλαγή του κοινωνικού της ρόλου, υποσκάπτει τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς θέτει υπό αμφισβήτηση το θεσμό της πατριαρχικής οικογένειας. Θεσμό ο οποίος αποτελεί πηγή κάθε πολιτισμού, υποστηρίζει ο Καλλιάφας. Θεσμό αιώνιο, αναλλοίωτο ουσιαστικά και ανεπηρέαστο από ιστορικές αλλαγές.¹³²⁵ Η παραδοσιακή οικογένεια είναι ο θεματοφύλακας, ενός πολιτισμού περισσότερο πνευματικού από τον βιομηχανικό ο οποίος εξαντλείται στην κατάκτηση του υλικού κόσμου.

Ένας περισσότερο γνήσιος πολιτισμός είναι ένας ενδοστρεφής «εσωτερικός» πολιτισμός στον οποίο αναπτύσσεται η ηθική και η θρησκευτικότητα, στον οποίον αναπτύσσονται τα συναισθήματα και το ύψιστο των συναισθημάτων, αυτό στο οποίο ανάγονται όλα τα υπόλοιπα, η αγάπη. Έκφραση της πιο ανιδιοτελούς αγάπης, της προσφοράς μέχρι αυτοθυσίας είναι η γυναίκα που ζει σύμφωνα με τη φύση της. Η γυναικεία αγάπη κρατά ενωμένη την παραδοσιακή οικογένεια και μόνο εντός του συγκεκριμένου θεσμού είναι δυνατόν να αναπτυχθεί αυτή.¹³²⁶

Οι κανόνες που ρυθμίζουν μια πατριαρχική οικογένεια θα πρέπει να ρυθμίζουν και την ευρύτερη κοινωνία της οποίας είναι το πρωταρχικό κύτταρο. Η διάρκεια του πνευματικού πολιτισμού εξαρτάται από την διάρκεια της πατροπαράδοτης οικογένειας, από την συνέχιση της οποίας εξαρτάται τελικά η διατήρηση των υψηλότερων ανθρώπινων αξιών.¹³²⁷

Αντιμέτωπος με την κοινωνία έτσι όπως διαμορφώνονταν στην εποχή του ο Καλλιάφας επιμένει να βλέπει άτομα που υποφέρουν ή όχι από ψυχικές διαταραχές και όχι κοινωνικά προβλήματα και ιδίως όχι μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων. Στο λόγο του υπάρχει ο κόσμος των αστικών κέντρων και ο κόσμος της υπαίθρου. Υπάρχουν οι ηγέτιδες τάξεις και ο όχλος. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην πολεμική του ενάντια στο γυναικείο κίνημα αντιπαραθέτει τις γυναίκες των πόλεων οι οποίες είναι ευκατάστατες και επιθυμούν να εργαστούν στην

¹³²⁴ «Αναμφιβόλως είναι δυνατόν επιδράσεις του περιβάλλοντος (πνεύμα εποχής, επάγγελμα) να προσδίδουν εις την γυναίκα ανδρικά και εις τον άνδρα γυναικεία γνωρίσματα. Αλλ' ουδεμία εξωτερική περίστασις δύναται να μεταβάλλη ριζικώς τον άνδρα εις γυναίκα ή την γυναίκα εις άνδρα διότι η καταβολή σταθερώς θέτει εκ των προτέρων τον τύπον του φύλου. Κατά ταύτα η ακραιφνώς κοινωνιολογική άποψις, ήτις, ως γνωστόν, προπαγανδίζεται εις τους κύκλους της χειραφεσίας της γυναικός, παραμένει μονομερής. Ισχύει και ενταύθα το βιολογικόν δίδαγμα: Το περιβάλλον είναι δυνατόν μόνον να προάγη ή να κωλύη εκαίνον το οποίον ήδη εξ' αρχής ενυπάρχει εν τη καταβολή. Η δε κώλυσις είναι δυνατόν να γεννά ψυχικήν ταραχήν.» Στο ίδιο, σ. 276-277.

¹³²⁵ Στο ίδιο, σ. 278.

¹³²⁶ Στο ίδιο, σ. 264.

¹³²⁷ Σπ. Καλλιάφας, «Η νοσηρότης της εποχής μας», ό.π., σ.99.

προσπάθεια τους να πετύχουν την εξίσωση με τον άντρα με αυτές της υπαίθρου οι οποίες παραμένουν στις παραδοσιακές γυναικείες ενασχολήσεις ως υπέρμαχοι των πατροπαράδοτων θεσμών.

Η γυναίκα η οποία εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους είτε στην πόλη είτε στην ύπαιθρο και ιδίως η γυναίκα της εργατικής τάξης δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου στο λόγο του Καλλιόφα που αναφέρεται κυρίως σε γυναίκες της μεγαλοαστικής και της μικροαστικής τάξης. Αγνοεί πλήρως την νέα οικονομική πραγματικότητα η οποία απαιτεί την είσοδο και του γυναικείου εργατικού δυναμικού, πιο φτηνού συνήθως από το αντρικό, στη βιοτεχνία και σε ορισμένους κλάδους της βιομηχανίας. Αγνοεί και τα προβλήματα που προκύπτουν από την προσπάθεια των γυναικών αυτών να συνδυάσουν τη θέση τους ως εργαζόμενες με τον πατροπαράδοτο ρόλο τους ως σύζυγοι και μητέρες.¹³²⁸

Η γυναικεία εκπαίδευση

Όσον αφορά τη γυναικεία εκπαίδευση αυτή σχετίζεται με τις βιολογικές δυνατότητες των γυναικών. Με δεδομένο ότι η διάνοηση είναι για τη γυναικεία φύση λειτουργία δευτερεύουσα, «μειονεκτούσα», η οποία συντελείται κυρίως ασυνείδητα, οι σκέψεις της γυναίκας είναι αυθόρμητες αντιδράσεις σε ερεθίσματα, και όχι αποτέλεσμα συνειδητής λογικής επεξεργασίας.

Η νόηση των γυναικών είναι πρακτική και εφαρμοσμένη. Είναι ο περίφημος κοινός νους, με τη βοήθεια του οποίου οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της καθημερινότητας. Νόηση που αφορά το συγκεκριμένο και περιορίζεται στην σφαίρα του άμεσα αντιληπτού. Συγκεκριμένα πρόσωπα, οικείο περιβάλλον, στο παρόν ή στο άμεσο μέλλον. Οι γυναίκες έχουν πολύ περιορισμένη την ικανότητα για αφηρημένη σκέψη και αποφεύγουν να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν στο απώτερο μέλλον και απαιτούν χρήση αυστηρών κανόνων λογικής.¹³²⁹

Κατά συνέπεια η ανάγκη για εκπαίδευση των κοριτσιών η οποία προήλθε από τις αλλαγές που συντελέστηκαν στην βιομηχανική εποχή, πρέπει να πάρει υπόψη της τις πνευματικές αυτές ιδιαιτερότητες ώστε να μην τους προξενήσει ψυχική βλάβη.

Ως αποτέλεσμα των διαφορών που υπάρχουν στη νόηση των δύο φύλων οι γυναίκες μόνο «κατ' εξαίρεσιν», μπορούν να ασχοληθούν με επιτυχία με τις επιστήμες. Οι λόγοι αποκλεισμού της πλειοψηφίας των γυναικών από τις

¹³²⁸ «Εξωτερικώς χαλαρούνται ήδη ευρέως αι σχέσεις γονέων προς τέκνα ένεκα της απασχολήσεως αρκετών νέων και νεανίδων με τα sports ένεκα των επαγγελματικών ασχολιών πολλών γονέων, μάλιστα δε μητέρων, και ένεκα της πανημερίου και πανυχίου χαρτοπαιξίας και των έξω της οικίας νυκτερινών ιδία διασκεδάσεων εις δημόσια κέντρα πολλών μητέρων εις τας μεγαλυτέρας πόλεις.[...] Εξ ελλείψεως χρόνου, επειδή άλλες μεν διασκεδάζουν, άλλες δε επιθυμούν να κερδίζουν χρήματα, πολλάί μητέρες αφίνουν εκ βρεφικής ηλικίας την περιποίησιν των τέκνων των εις άλλην, ξένην, γυναίκα επί πληρωμή.[...] Η αγωγή του παιδός ήτις ανήκει εις τα ύψιστα έργα της μητρός, γίνεται έργον εμπορικόν, εν τω οποίω νικώσιν αι σκέψεις, αιτινες εγγυώνται περί του μεγαλυτέρου κέρδους. Ηκούσαμεν δε και ημείς πολλάκις γυναίκας να λέγουν: Θα εργασθώ ολίγα ακόμη έτη ως υπάλληλος, ως διδασκάλισσα ως ιατρός, ως δικηγόρος κ.λ.π. και έπειτα θα περιορισθώ εις την οικογένειάν μου». Όταν δε αυτή θα περιορισθή εις την οικογένειάν της, αυτή θα έχη ίσως διαλυθή διότι τα τέκνα της ή το τέκνον της θα έχη μεγαλώσει και κύριος οίδε, τι λογής συγχρονισμένος νέος ήνεάνις θα έχη γίνει. Και η «βραδινή ώρα της οικογένειας» δεν υπάρχει πλέον εις τας πόλεις. Έκαστον μέλος της οικογένειας είναι κάπου αλλού, εις τον κινηματογράφον, εις το ελαφρόν θέατρον, εις νυκτερινόν κέντρον διασκεδάσεως, εις χαρτοπαικτικήν συγκέντρωσιν. Αν υπάρχουν μικρά τέκνα, με αυτά ασχολείται κάποια υπηρέτρια.» Σπ. Καλλιόφας, *Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαίας*, ανάπτυπο, Αθήνα, 1956, σ. 18-20.

¹³²⁹ Καλλιόφας, *Ψυχολογική σύγκρισις των φύλων*, ό.π., σ. 267-269.

επιστημονικές ενασχολήσεις είναι βιολογικοί και όχι κοινωνικοί διατείνεται ο Καλλιάφας και σχετίζονται με την μητρότητα το ύψιστο «βιολογικό καθήκον» τους.

Υπάρχουν γυναίκες οι οποίες «φαίνεται» να διαθέτουν οξύτερη νόηση από αυτή των ανδρών, ωστόσο το καθοριστικό κριτήριο για τις ικανότητες των δύο φύλων είναι η σχέση της νόησης με τις υπόλοιπες πνευματικές λειτουργίες τους. Εάν λοιπόν κριθούν οι νοητικές ικανότητες των γυναικών σε σχέση με τις υπόλοιπες πνευματικές τους λειτουργίες θα βρεθούν υποδεέστερες, διότι προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο μητρικό ρόλο, η φύση έχει προνοήσει ώστε να είναι ισχυρότατα αναπτυγμένα σε αυτές το συναίσθημα, η ενόραση και η τάση για απασχόληση με εντελώς συγκεκριμένα πρακτικά έργα.¹³³⁰

Αντίθετα στους άντρες οι πνευματικές λειτουργίες είναι πάντα πρωτεύουσες σε σχέση με τις υπόλοιπες νοητικές λειτουργίες διότι δεν κατέχονται «...ούτως αδυσωπήτως από βιολογικών αναγκών». Μόνο ο ανδρικός νους είναι από τη φύση προορισμένος και ικανός να προάγει την επιστημονική έρευνα, διατείνεται ο Καλλιάφας και κατηγορεί τον επί 27 έτη κάτοχο της έδρας της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, και έναν εκ των θεμελιωτών της επιστημονικής Ψυχολογίας στην χώρα, Θεόφιλο Βορέα, πως προξενεί βλάβη στον σύγχρονό του ελληνικό πολιτισμό προσλαμβάνοντας γυναίκες στο Ψυχολογικό εργαστήριο που είχε ιδρύσει.¹³³¹

Η γυναίκα που θα αδιαφορήσει για τις κυρίαρχες σε αυτήν «φύσει» ψυχικές λειτουργίες και θα θελήσει να συναγωνιστεί τους άντρες σε επιστημονικά και κοινωνικά πεδία, εκτός της οικογένειας, απωθεί στο ασυνειδητο θεμελιώδεις ψυχικές ανάγκες οι οποίες, συν τω χρόνω, θα διαταράξουν την ψυχική και πνευματική της υπόσταση και θα την οδηγήσουν στην νεύρωση, διότι δεν αναπτύσσεται «ομαλώς». Έτσι φτάνοντας στην μέση ηλικία ο μεν άντρας δρέπει τους καρπούς της υγιούς επαγγελματικής του εξέλιξης ενώ οποιαδήποτε επαγγελματική επιτυχία στη γυναίκα απειλείται από την εκδίκηση των καταπιεσμένων φυσικών της λειτουργιών.¹³³²

¹³³⁰ Στο ίδιο, σ. 269.

¹³³¹ «Από ετών δε προσλαμβάνει (σημ. ο Θ. Βορέας) εις τας εν τω εργαστηρίω του επιστημονικάς θέσεις μόνον δεσποινίδας, χωρίς βέβαια να εννοή την μεγάλην βλάβην, την οποία ούτω προξενεί εις τον σύγχρονον ελληνικόν πολιτισμόν. Διότι κατά την ψυχολογίαν του πολιτισμού η προαγωγή της γυναικοκρατίας, δηλαδή της απανδρώσεως της γυναικός, ης αναγκαίον επακολούθημα είναι η απογυναικωσις του ανδρός, τα μέγιστα συντελεί εις την κατάρρευσιν παντός πολιτισμού.[...] Και προάγει, χωρίς βέβαια να το θέλη, αλλ' εξ' αγνοίας των πραγμάτων, την δυστυχίαν της γυναικός, την δυστυχίαν του ανδρός και κατ' ακολουθιών την δυστυχίαν εν γένει της πολιτείας και της κοινωνίας γεννώσαν γυναικοκρατίαν πας, όστις διορίζει γυναίκας εις θέσεις, αι οποία είναι προωρισμένοι διά την προαγωγήν της επιστήμης διότι ο ανδρικός νους είναι φύσει προωρισμένος εις το ερευνάν επιστημονικώς ο δε γυναικείος υπό επιστημονικήν έποψιν είναι φύσει επιτήδειος εις το εφαρμόζειν μετά σχολαστικής, μετ' αμειλίκτης, ακριβείας, αποκλειούσης σχεδόν πάσαν σημαντικήν παρέκβασιν και πρωτοτυπίαν, τα υπό του ανδρός ευρεθέντα αλλ' η τοιαύτη εφαρμογή είναι μεν ευάρεστος, επειδή δεν παρέχει πράγματα εις τον υποδεικνύοντα τα εφαρμοστέα διδάγματα, και μέχρι βαθμού τινός μικρού χρήσιμος, αποβαίνει όμως πέραν αυτού ολεθρία.» Σ. Καλλιάφα, *Έλεγχος α) Κρίσεως*, ό.π.,σ. 22-23.

¹³³² «Νεάνιδες πολλαί σήμερον και νεαράί γυναίκες πλανώμεναι κατεξαντλούσιν αφρόνως κατά την νεότητα όλον το αρχήθεν χάριν της αναπτύξεως της διανοίας αυτών προωρισμένον ποσόν ψυχικής ενεργείας, επειδή κατέχονται επί τη ενασχολήσει με επιστήμην τινά υπό ηδονής ομοίας προς την ηδονήν, την οποίαν συνησθάνετο κατ' Αίσιωπον γαλή, ήτις παρασυρομένη υπό της ηδονής εξηκολούθει να λείχη ρίνην, έως ότου, χωρίς να το εννοήσει, εφθάρη παντελώς η γλώσσα της. Και είναι δυνατόν από της μέσης ηλικίας και εξής αντί της κατά τους νόμους της λογικής αυστηράς

Κατά συνέπεια οι πανεπιστημιακές σπουδές προτείνονται για έναν ελάχιστο αριθμό γυναικών οι οποίες «...διακρίνονται τω όντι επί οξυνοία». Αλλά και αυτές είναι προτιμότερο για λόγους προστασίας της ψυχικής τους υγείας να ακολουθήσουν σπουδές που οδηγούν στο διδασκαλικό επάγγελμα, διότι αυτό το επάγγελμα δεν απωθεί το μητρικό ένστικτο στον ίδιο βαθμό με άλλα επαγγέλματα. Προσφορότερη λύση, για όσες γυναίκες επιθυμούν να συνεχίσουν σπουδές μετά το γυμνάσιο, θεωρεί τις σπουδές στην Παιδαγωγική Ακαδημία και στην οικοκυρική σχολή.

Με δεδομένο ότι ο κύριος και σημαντικότερος σκοπός στη ζωή της γυναίκας είναι ο γάμος και η απόκτηση πολλών τέκνων, οι δύο αυτές σχολές παρουσιάζουν το πλεονέκτημα να προσφέρουν στη γυναίκα γνώσεις που σχετίζονται με την κύρια αποστολή της ζωής της, την αγωγή των παιδιών και την διαχείριση του οίκου, ενώ ο χρόνος που διαρκούν οι σπουδές είναι ο μισός από των πανεπιστημιακών και επιτρέπει την σύναψη γάμου μεταξύ του 20 και του 25^{ου} έτους της ζωής που είναι τα καταλληλότερα χρόνια από «όρους ψυχολογικούς απολύτους υγιεινούς». ¹³³³

Η απαίτηση αποκλεισμού των γυναικών από την ενεργό, κοινωνική, πνευματική και πολιτική ζωή, και η παραμονή τους στη συζυγική παστάδα, γίνεται με την επίκληση ψυχαναλυτικών και ψυχιατρικών θεωριών και θέσεων και παρουσιάζεται ως επιστημονική απαίτηση. ¹³³⁴

Η σεξουαλικότητα.

Ο θεσμός του γάμου υφίσταται κλονισμό, κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και από τις δημόσιες συζητήσεις γύρω από ζητήματα που αφορούν την «γενετήσιον ορμή».

Υπεύθυνη, σε μεγάλο βαθμό, για αυτές τις συζητήσεις ο Καλλιάφας θεωρεί τη θεωρία του Freud για τις ορμές. Κατατάσσει την φροϋδική θεωρία στις υλιστικές θεωρίες του 19^{ου} αιώνα και ως σύμπτωμα της κυριαρχίας του υλισμού στον αιώνα αυτό θεωρεί και την ενασχόληση με ζητήματα ερωτικών ορμών, την «ερωτική λύσσα» που κατέλαβε την Ευρώπη, κατά τις τελευταίες του δεκαετίες. ¹³³⁵

Θερμός οπαδός των αρετών την εγκράτειας, της σεμνότητας και της παρθενίας, ο Καλλιάφας υποστηρίζει πως το «βασιλικό πρόβλημα της Παιδαγωγικής» είναι η διαπαιδαγώγηση των νέων για τον έλεγχο των γενετήσιων ορμών, διότι ο έλεγχος αυτός συνδέεται με τη διατήρηση της πατριαρχικής οικογένειας, ενός από τους σημαντικότερους θεσμούς στο εννοιολογικό σύστημα του ελληνικού εθνικισμού.

Η φροϋδική θεωρία είναι ορθή, υποστηρίζει ο Καλλιάφας όταν αντιλαμβάνεται τις νευρώσεις ως απωθημένες ερωτικές επιθυμίες. Είναι όμως

διανοήσεως, ήτις διακρίνει τον άνδρα, να αναφαίνεται σοφιστικότης και εριστικότης, φιλοδοξία νοσηρά και φιλαρχία και φιλοχρηματία, κακίαί αίτινες συνήθως δεν παρατηρούνται εις ομαλώς αναπτυσσομένης γυναίκας. Αντί της ευγενούς ηρέμου συναισθηματικότητας, ήτις διακρίνει την ομαλώς αναπτυσσομένην ώριμον γυναίκα αναφαίνονται ακατάστατα, απειθάρχητα εις πρωτογόνους και εις μικρά παιδιά προσιδιάζοντα συναισθήματα. Οργή και μίσος και φθόνος εκ του ασυνειδήτου εξορμώνται βιαίως, καταλαμβάνουν την συνείδησιν, ην εκδικούνται αι περιφρονηθείσαι λειτουργίαι.» Καλλιάφας, *Ψυχολογική σύγκρισις των φύλων*, ό.π., σ. 270-271.

¹³³³ Σπ. Καλλιάφας, *Σκέψεις τινές περί της ανωτέρας εκπαιδεύσεως των θηλέων*, Αθήνα, τύποις Ι.Βάρτσου, 1936, σ. 8.

¹³³⁴ Καλλιάφας, *Ψυχολογική σύγκρισις των φύλων*, ό.π., σ. 271.

¹³³⁵ Καλλιάφας, *Ψυχολογία του Βάθους*, ό.π., σ. 200.

«τραγική» όταν αφήνει να εννοείται πως η θεραπεία των νευρώσεων σχετίζεται με την ικανοποίηση των ορμών αυτών «...άνευ άλλου τινός όρου», γιατί δεν μπορεί να αντιληφθεί την ψυχική ζωή ως ολότητα και ιδιαίτερα αυτήν της γυναίκας της οποίας η συναισθηματικότητα είναι κατά πολύ ευρύτερη ευγενέστερη και βαθύτερη της αφροδίσιας επιθυμίας.¹³³⁶

Ο αστικός τρόπος ζωής στις μεγάλες πόλεις, υπό την επίδραση των φροϋδικών ιδεών, έχει οδηγήσει σε ακολασία η οποία δεν είναι κάτι πρωτοφανέρωτο στην ιστορία της Ελλάδας και οδηγεί την χώρα στην καταστροφή.

Ο Καλλιάφας κρούει «τον κώδωνα του κινδύνου» για να μη μεταδοθεί η «υλόφρων αντίληψις» για τη ζωή που διακατέχει τους κατοίκους των αστικών κέντρων, ως αποτέλεσμα της επίρειας υλιστικών θεωριών όπως είναι η δαρβινική και η φροϋδική θεωρία, και στους κατοίκους της υπαίθρου. Οι παραδοσιακές κοινωνίες της επαρχίας όπου ο καπιταλιστικός τρόπος ζωής δεν έχει ακόμα κυριαρχήσει, χαρακτηρίζονται από περισσότερο πνευματική αντίληψη για τη ζωή, διατείνεται ο Καλλιάφας και είναι περισσότερο «εύρωστες» κοινωνίες.¹³³⁷

Ο Καλλιάφας παραδέχεται ότι κατά τη νηπιακή ηλικία είναι πιθανόν να υπάρχουν αφροδίσια βιώματα, θεωρεί ωστόσο ότι από Παιδαγωγικής άποψης αξία έχει η επισήμανση ορισμένων ψυχοθεραπευτών πως η παιδική αφροδίσια είναι απόδειξη προβληματικών σχέσεων του νηπίου με το περιβάλλον του. Είναι αποτέλεσμα της έλλειψης στοργής και προστασίας που αισθάνεται το νήπιο όταν η μητέρα δεν ανταποκρίνεται σωστά στα μητρικά της καθήκοντα. Τότε ο αυτοερωτισμός λειτουργεί ως αναπλήρωση των αισθημάτων ασφάλειας και στοργής που στερείται.¹³³⁸

Ο Καλλιάφας συνιστά να αποφεύγονται οι βίαιες μέθοδοι καταστολής των αυτοερωτικών κινήσεων του νηπίου και προτείνει να οργανωθεί όλη η ζωή του κατά τρόπο τέτοιο που να μην ευνοεί την ενασχόληση με το σώμα του.¹³³⁹

Η σχολική ηλικία, από 6-7 έως το 11^ο περίπου έτος είναι περίοδος κατά την οποία το ενδιαφέρον του παιδιού είναι στραμμένο ολότελα προς τον εξωτερικό κόσμο και τα ερωτικά ένστικτα βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση. Σε αυτή την περίοδο της ζωής τα δύο φύλα αποκτούν συναίσθηση της διαφοράς στην διάπλασή τους με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται στα κορίτσια αισθήματα μειονεξίας.¹³⁴⁰

Ο Καλλιάφας παρ' ότι δεν αποδέχεται την φροϋδική θεωρία των ορμών, ενστερνίζεται την θεωρία για το «φθόνο του πέους» που διατύπωσε ο Βιεννέζος

¹³³⁶ Στο ίδιο, σ. 201.

¹³³⁷ Στο ίδιο, σ. 201.

¹³³⁸ «Η κτήσις ηδονής εκ του ιδίου σώματος είναι τόσον σημαντικώτερα κα αναγκαιοτέρα, όσον δυστυχέστερον αισθάνεται εαυτό το παιδί εν τω περιβάλλοντι. Είναι δυνατόν αύτη να θεωρηθή ως παρηγορία, ως αυτερωτικόν αναπλήρωμα της τεταραγμένης προς τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του σχέσεως.» Σπ.Καλλιάφας, *Το παιδαγωγικόν πρόβλημα της γενετησίου ορμής*, έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήνα, 1955, σ. 13.

¹³³⁹ «Ας αποφεύγωμεν πάσαν απειλήν και πάσαν βίαιαν επέμβασιν, ίνα μη θέτωμεν ημείς τα θεμέλια νευρώσεως. Ας φροντίζωμεν να κατακλίνεται εις την κλίνην του κατάκοπον, και, όταν εξυπνά, ας μη αφίνωμεν αυτό επ' αυτής. Άθυρμα προσφιλέσ διδόμενον, όταν κατακλίνεται, είναι δυνατόν να ελκύη την προσοχήν και να το αποκοιμίξη, άνευ προσφυγής εις την, περί ης ο λόγος, παρεκτροπήν.» Στο ίδιο, σ.14

¹³⁴⁰ «Κατά την σχολικών ηλικιών τα θήλεα λαβόντα γνώσιν της διαφοράς της σωματικής αυτών διαπλάσεως από της των αρρένων συναισθάνονται συνήθως εαυτά μειονεκτούντα και θαυμάζουν τα άρρενα, ενώ ταύτα συνήθως δεν εκτιμούν τα θήλεα και είναι υπερήφανα δια το φύλον αυτών.» Στο ίδιο, σ.17

ψυχίατρος την οποία θα χρησιμοποιήσει για να ερμηνεύσει συγκρούσεις για την αλλαγή καθιερωμένων κοινωνικών ρόλων ως αποτέλεσμα της υποσυνείδητης επιθυμίας των γυναικών να εξισωθούν με τους άνδρες να «εξανδρωθούν»¹³⁴¹

Όσον αφορά την πορεία της ωρίμανσης επισημάνει ότι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έχει επιταχυνθεί η πορεία της σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης των ατόμων και επικαλείται έρευνες που αποδεικνύουν την στατιστική συνάφεια μεταξύ της ανάπτυξης νευρώσεων και της επιτάχυνσης της ωρίμανσης. Θεωρεί ότι ο τρόπος ζωής στα αστικά κέντρα με την πληθώρα των ερεθισμάτων που προσφέρει, ευθύνεται για την ταχύτερη είσοδο στην εφηβεία και συνιστά για λόγους ψυχικής και σωματικής υγείας, την απομάκρυνση των νέων από την κοινωνική ζωή για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.¹³⁴²

Το ιδεώδες του Καλλιόπης για τον έρωτα αφορά έναν εξιδανικευμένο ρομαντικό έρωτα τον οποίο και αντιπαραθέτει με το σαρκικό. Επιδιώκει «τον φύσει υπάρχοντα χωρισμόν του έρωτος από την αφροδισίαν...» υποστηρίζει ότι μόνο ο πλατωνικός έρωτας ωφελεί την ομαλή ανάπτυξη του ατόμου. Ακόμα περισσότερο υποστηρίζει ότι ο εξιδανικευμένος έρωτας αποτελεί την πηγή δημιουργικότητας για τον άντρα η οποία εκλείπει παντελώς όταν η πραγματικότητα των έμφυλων σχέσεων αντικαταστήσει το ιδεώδες.¹³⁴³

Κάθε μορφή σαρκικού έρωτα στην νεαρή ηλικία ιδίως είναι βλαπτική για την πνευματική και τη σωματική κατάσταση και των δύο φύλων. Ο σαρκικός έρωτας νομιμοποιείται μόνο εντός του θεσμού του γάμου για την απόκτηση τέκνων. Η «πλήρης ένωση εκπροσώπων των δύο φύλων» επιτρέπεται μόνο εφόσον έχει συντελεστεί η σωματική ψυχική και πνευματική τους ανάπτυξη και τότε η σαρκική ένωση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η σωματική έκφραση των ψυχικών και πνευματικών αναγκών τους δηλαδή έκφραση μιας γνήσιας και αμοιβαίας αγάπης.¹³⁴⁴

Κάθε συναναστροφή η οποία συμβάλλει στην απόκτηση οικειότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και στην αναίρεση της εξιδανικευμένης εικόνας που στη φαντασία του κάθε ενός είναι δυνατόν να κυριαρχεί πρέπει να αποφεύγεται.

Όλες οι προσπάθειες της αγωγής σε σχέση με την γενετήσια ανάπτυξη αποσκοπούν στο να οδηγήσουν τους νέους στην ωριμότητα. Ως κριτήριο της «ομαλώς συντελεσθείσης ωριμότητας» είναι η σύναψη μιας μονογαμικής σχέσης.

Γι' αυτό και η αγωγή ασχολείται με την εξεύρεση τρόπων αποφυγής των ερωτικών σχέσεων και τη διατήρηση της παρθενίας ιδίως των γυναικών.

Στο πλαίσιο αυτό ο Καλλιόπης είναι ολότελα αρνητικός στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων, ακόμα και για τις μεγάλες τάξεις του δημοτικού.¹³⁴⁵ Τα δύο φύλα μόνο περιστασιακά και υπό την παρουσία των ενηλίκων πρέπει να συγχρωτίζονται. Η τάση να συναναστρέφονται νέοι και των

¹³⁴¹ Καλλιόπης, *Η νοσηρότης της εποχής μας*, ό.π., σ.94.

¹³⁴² Καλλιόπης, *Το παιδαγωγικόν πρόβλημα της γενετησίου ορμής*, ό.π., σ.20.

¹³⁴³ «Άντρες τινές, λέγει ο Kirkegaard έχουν γίνει μεγαλοφυείς δια τινός κορασίου, ήρωες τινες δια τινός κορασίου, ποιηταί τινες δια τινός κορασίου, ποιηταί τινες δια κορασίου κ.λπ. – αλλ' όμως ουδεμία μεγαλοφυία δια του κορασίου, το οποίον επήρε – με αυτό έγινε μόνο εμπορικός σύμβουλος, ουδείς ήρωας με το κοράσιον, το οποίον επήρε - δι' αυτού έγινε μόνον στρατηγός, ουδείς έγινε ποιητής δια του κορασίου, το οποίον επήρε – δι' αυτού έγινε μόνον πατήρ». Στο ίδιο, σ.20.

¹³⁴⁴ Στο ίδιο, σ.31.

¹³⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 24-25.

δύο φύλων δημιουργώντας ομάδες έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία όχλου και «...συστοιχεί προς την κλίση των παιδιών να εμφανίζονται ως αγελαία ζώα». ¹³⁴⁶

Η διαπαιδαγώγηση των νέων η οποία σκοπό έχει να συμβάλλει στην υπεράσπιση του πατροπαράδοτου θεσμού του γάμου, προβάλλει το ιδεώδες της γυναικείας αγνότητας έως τη σύναψη ενός γάμου με κύριο προορισμό την τεκνοποίηση και την απόκτηση ικανού αριθμού απογόνων.

Η γυναικεία σεξουαλικότητα γίνεται αποδεκτή μόνον όταν εξυπηρετεί την τεκνοποίηση. Η γυναίκα ως ερωτικό υποκείμενο είναι ολότελα απορριπτέα. Ο γυναικείος ερωτισμός οδηγεί σε μία μονογαμική αποκλειστικά σχέση αν η «γυνή [είναι] απλώς και μόνον κανονική, δηλαδή η κατά το μέσον όρον ομαλώς αναπτυσσομένη». Γυναίκα η οποία επιδιώκει και συνάπτει περισσότερες της μίας ερωτικές σχέσεις είναι «διεστραμμένη». ¹³⁴⁷

Η γυναίκα οφείλει να είναι σεμνή και να μην προβάλλει τη θηλυκότητα της. Η προκλητική ενδυμασία είναι δείγμα εκφυλισμού υποστηρίζει και κατακρίνει την συμμετοχή μαθητριών σε αθλητικές εκδηλώσεις με το σκεπτικό ότι οι γραμμές του σώματος τονίζονται ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των ασκήσεων με αποτέλεσμα οι μικρές μαθήτριες να «... εθίζονται εις την αναισχυντίαν, ήτις είναι η μήτηρ πάσης κακίας.» Ακόμα περισσότερο ενστερνίζεται την άποψη μιας Γερμανίδας ονόματι Gertrud von le Fort , η οποία υποστηρίζει πως η προκλητικά ντυμένη γυναίκα έχει διαρρήξει κάθε σχέση με τον μεταφυσικό προορισμό του ανθρώπου και είναι η πιο γνήσια έκφραση της σύγχρονης αθεΐας. «Το προσωπίον δε τούτο, [της γυναίκας] ουχί το υπό πείνης και μίσους παραμορφωμένον πρόσωπον του μολοσεβίκου προλετάριου, είναι η αληθινή έκφρασις της νεωτέρας αθεΐας.» ¹³⁴⁸

Η απαίτηση για την διατήρηση της παρθενίας της βοηθά τη γυναίκα να μείνει πιστή στο πρότυπο της μιας και μοναδικής νόμιμης σχέσης στη ζωή της. Σύμφωνα με τον Καλλιάφα η απαίτηση αυτή είναι απολύτως σύμφωνη με την γυναικεία φύση αφού όπως υποστηρίζει, επιστημονικές παρατηρήσεις αποδεικνύουν ότι τα βιώματα του οργασμού είναι δυνατόν να παραμείνουν άγνωστα στις γυναίκες ακόμα και δεκαετίες μετά την έναρξη της ήβης, έως τη σύναψη του γάμου. ¹³⁴⁹

Ο Καλλιάφας, προχωρά σε κριτική ψυχαναλυτικών θέσεων προκειμένου να υπερασπιστεί τις απόψεις του «περί παρθενίας». Είναι επιπόλαιη ανάγνωση των φροϋδικών θεωριών, υποστηρίζει η άποψη ότι οι ανικανοποίητες ορμές οδηγούν στην δημιουργία νευρώσεων, ενώ στην πραγματικότητα νεύρωση δημιουργούν, όχι οι ορμές που δεν ικανοποιήθηκαν αλλά οι ορμές που δεν απωθήθηκαν ικανοποιητικά. ¹³⁵⁰

Κατά συνέπεια η επιστήμη δεν αρνείται την εγκράτεια, υποστηρίζει , και επιτίθεται στους αντιπάλους του πάντα στο όνομα της εξέλιξης της δυτικής επιστήμης. Αντιθέτως η εγκράτεια κρίνεται αναγκαία από τους επιστήμονες ακόμα και για λόγους καθαρά ιατρικούς διότι η ανάπτυξη του νευρικού συστήματος η οποία συντελείται αργά και μπορεί να χρειαστεί και το 24^ο έτος της ηλικίας για να ολοκληρωθεί, απαιτεί την απουσία «σφοδρών ερεθισμών». ¹³⁵¹

¹³⁴⁶ Καλλιάφας , *Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαίας*, ό.π., σ. 17.

¹³⁴⁷ Καλλιάφας , *Το παιδαγωγικόν πρόβλημα της γενετησίου ορμής*, ό.π., σ.45.

¹³⁴⁸ Καλλιάφας , *Κρίσιμοι διαταραχαί*, ό.π., σ.12.

¹³⁴⁹ Καλλιάφας , *Το παιδαγωγικόν πρόβλημα της γενετησίου ορμής*, ό.π., σ.19.

¹³⁵⁰ Στο ίδιο, σ.28.

¹³⁵¹ Στο ίδιο σ.34.

Οι κανόνες που κρίνονται αναγκαίοι για να υπηρετηθεί το συγκεκριμένο πρότυπο έμφυλων σχέσεων, περιγράφουν μία κοινωνία συντηρητική, «ασυγχρόνιστη», σύμφωνα με την έκφραση του Καλλιάφα, σεμνότυφη όπου και ο άντρας αλλά κυρίως η γυναίκα και οι νέοι έχουν περιορισμένα ατομικά δικαιώματα, και όπου μια σειρά από απαγορεύσεις προσπαθούν να υπερασπιστούν την «υγιή» ανάπτυξη τους.

Ο Καλλιάφας εκπροσωπεί και συνδιαμορφώνει την ιδεολογία που προωθεί και προσπαθεί να επιβάλει ο κρατικός μηχανισμός στην κοινωνία, σε μια στιγμή «όπου το κράτος ήταν ίσως ο μόνος σχετικά συγκροτημένος φορέας, ικανός να εφαρμόσει συστηματική διαδικασία διαφώτισης.»¹³⁵²

Η ιδεολογία που προβάλλει και υπηρετεί είναι κυρίαρχη, όχι μόνο γιατί εξυπηρετεί τις κυρίαρχες τάξεις και υιοθετείται από αυτές, αλλά κυρίως διότι άρχει ή επιδιώκει να άρχει επί της κοινωνίας, προσπαθώντας να οργανώσει συστήματα αξιών, να καθορίσει τα αποδεκτά πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς, να διαμορφώσει ταυτότητες τις οποίες τα μέλη της κοινωνίας θα μπορούν να εσωτερικεύσουν, αναγνωρίζοντας σε αυτές τον εαυτό τους.

Ο Καλλιάφας ως δημιουργός και φορέας της άρχουσας ιδεολογίας, παρουσιάζεται προσκολλημένος σε μια κατασκευασμένη, εξιδανικευμένη και μονολιθική εικόνα του παρελθόντος και των «υγιών» θεσμών που το χαρακτήριζαν και αρνείται να ασχοληθεί με τα πραγματικά προβλήματα που δημιουργούν οι νέοι όροι ανάπτυξης της μετεμφυλιακής κοινωνίας.¹³⁵³

Η έντονη κοινωνική και γεωγραφική κινητικότητα, που χαρακτηρίζει τις δύο πρώτες μετεμφυλιακές δεκαετίες έχει ως αποτέλεσμα μεγάλα στρώματα του πληθυσμού να αναζητούν μια νέα εθνική και πολιτιστική ταυτότητα. «Ο κοινωνικός χώρος των ρευστών ταυτοτήτων διευρύνεται και εμπλουτίζεται από τα βιώματα όσων συμμετέχουν στις εκρηκτικές διαδικασίες γεωγραφικής και κοινωνικής κινητικότητας.»¹³⁵⁴

Η παραπλανητική, ονειρική εικόνα μιας κοινωνίας και ενός κράτους που θα καθοδηγούνται από τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στα επιδιώξεις μεγάλων τμημάτων του ελληνικού πληθυσμού που δεν μπορούν να ταυτιστούν με αυτήν.

Η κυρίαρχη ηθικολογική και εθνικιστική ιδεολογία η οποία προβάλλεται από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ως το πρότυπο για την διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, βρίσκεται σε διάσταση με τις ανάγκες των κοινωνικών στρωμάτων εκείνων, που επιθυμούν να βρουν μια νέα θέση και μια νέα ταυτότητα στην εποχή της εκβιομηχάνισης και της αστικοποίησης στην οποία είχε πλέον εισέλθει η χώρα.

Η «διάχυτη ιδεολογία» που αναπτύσσουν τα στρώματα αυτά, στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στον μεταπολεμικό κόσμο είναι διαφορετική από

¹³⁵² Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία*, ό.π., σ.30.

¹³⁵³ Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις αυτοκτονίες ανύπαντρων εγκύων γυναικών. Αφού παρουσιάσει τις στατιστικές που αποδεικνύουν ότι είναι πολλαπλάσιες από αυτές των νυμφευμένων συμπεραίνει ότι «...αι στατιστικά αυτά, ως νομίζπμεν, καταδεικνύουν την αξίαν των παραδεδομένων ηθών.» Καλλιάφας, *Το παιδαγωγικόν πρόβλημα της γενετησίου ορμής*, ό.π., σ. 44.

¹³⁵⁴ Αλέξανδρος- Ανδρέας Κύρτσης, «Πολιτισμικές και ιδεολογικές εκφράσεις της μετεμφυλιοπολεμικής νεωτερικότητας» στο *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1994, σ. 409.

αυτήν που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός μηχανισμός του κράτους. Οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές θέσεις που υιοθετεί η έδρα τα πρότυπα για την αγωγή που προβάλλει, εμφανίζονται τελικά ως ανεδαφικά και αδιάφορα απέναντι στην συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα την οποία και αδυνατούν να υπηρετήσουν.

Η διάσταση αυτή, η άρνηση ουσιαστικά να αντιμετωπιστεί η συγκεκριμένη πραγματικότητα της χώρας, η πεποίθηση ότι υγιής άνθρωπος είναι ο «ασυγχρόνιστος», δεν αφορά μόνο στον Καλλιάφα και την Παιδαγωγική. Χαρακτηρίζει ευρύτερα την ιδεολογία της εθνοπροσύνης η οποία επιχειρούσε να κατασκευάσει «... ένα έθνος υπερβατικό, χωρίς λαό χωρίς το συγκεκριμένο υπαρκτό λαό.»¹³⁵⁵

Επρόκειτο για μια ιδεολογία εσωστρεφή και αμυντική, στο μέτρο και στο βαθμό που δεν παρακολουθούσε τους προβληματισμούς και τα ιδεολογικά ρεύματα που αναπτύσσονταν στην Ευρώπη μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και προσπαθούσε να συγκαλύψει τις υπαρκτές αντιθέσεις της ελληνικής κοινωνίας κάτω από ένα πέπλο μεταφυσικών αναζητήσεων και συνθέσεων.

Αντικατοπτρίζει την αδυναμία της ελληνικής αστικής τάξης να προτείνει οποιοδήποτε δική της συγκροτημένη «θετική» ταξική ιδεολογία, να προβάλλει ένα λόγο ικανό να συνενώσει ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού.¹³⁵⁶

Η ιδεολογία της εθνοπροσύνης στρέφεται σε προ-αστικά συστήματα αξιών όταν πρόκειται να προβάλλει το θετικό εννοιολογικό της πλαίσιο και όχι στις αξίες της αστικής δημοκρατίας, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζεται αρνητικά σε σχέση με τον υλισμό και τον κομμουνισμό των οποίων την αναίρεση επιδιώκει.

Οι θέσεις του Καλλιάφα από την έδρα της Παιδαγωγικής για το γλωσσικό ζήτημα

Στην εκλογή του Καλλιάφα στην έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών ελήφθησαν υπόψη εκτός των άλλων και οι «υγιείς» απόψεις του για το γλωσσικό ζήτημα.

Ο Ν. Εξαρχόπουλος στην εισηγητική του έκθεση σημειώνει ότι ο Καλλιάφας κατέχει και χρησιμοποιεί άπταιστα την ελληνική γλώσσα¹³⁵⁷ ενώ ταυτόχρονα επικρίνει την συνυποψήφια του Σ. Γεδεών γιατί χρησιμοποίησε σε δημοσιεύματά της την δημοτική γλώσσα.

Στα 1947 ο Καλλιάφας ήταν ήδη από καιρό οπαδός της απλής καθαρεύουσας η οποία, κατά τη γνώμη του, έπρεπε να είναι η γλώσσα του εκπαιδευτικού θεσμού και να διδάσκεται από την Α' δημοτικού, αφού, όπως υποστήριζε, και κατανοητή ήταν από τα παιδιά και η μορφωτική της δύναμη ήταν μεγάλη.¹³⁵⁸

¹³⁵⁵ Ελεφάντης, «Εθνοπροσύνη: Η ιδεολογία του τρόμου και της ενοχοποίησης», ό.π. σ.645-653.

¹³⁵⁶ Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία*, ό.π., σ.33.

¹³⁵⁷ «Έχει προσέτι βαθειάν φιλοσοφικήν μόρφωσιν και χειρίζεται εις τα δημοσιεύματα αυτού κατά τρόπον άπταιστον την ελληνικήν γλώσσαν και συν αυτώ η χρήσις επιστημονικών όρων είναι άπταιστος.[...] Έχοντες υπ' όψιν την ευρείαν επιστημονικήν μόρφωσιν αυτού την φιλοσοφικήν και Παιδαγωγικήν του κατάρτισιν την βαθειάν κατοχή της Ελληνικής γλώσσης και επί πάσι τας υγιέστατας εθνικάς κοινωνικάς και παιδαγωγικάς του ιδέας, εις τας οποίας πιστεύει και τας οποίας υποστηρίζει μετά θέρμης θεωρώμεν αυτόν κατέχοντα τα εφόδια όπως θεραπεύση την Παιδαγωγικήν επιστήμην εν τω Πανεπιστημίω...» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 22^{ος}, συνεδρία 9^η Ιουνίου 1947, σ. 216.

¹³⁵⁸ «Εκ του σκοπού τούτου ορμώμενοι, εις δημοσιεύματα ημών υπεστηρίξαμεν την γνώμην ότι γλώσσα επίσημος παντός σχολείου από της Α' τάξεως του Δημοτικού και εξής οφείλει να είναι μία και μόνη, η απλή καθαρεύουσα, ήτις είναι δυνατόν σήμερα να είναι καταληπτή και μορφωτική.»

Οι απόψεις που ως νέος παιδαγωγός εξέφρασε υπέρ της δημοτικής¹³⁵⁹ και οι προσπάθειες που έκανε αφότου επέστρεψε από την Γερμανία για να προσεγγίσει το Δελμούζο ανήκαν στο μακρινό παρελθόν.¹³⁶⁰ Η απομάκρυνσή του από το Μαράσλειο Διδασκαλείο, η οποία συνδέονταν με την μετατροπή του από τριτάξιο σε πεντατάξιο και την ανάληψη της διεύθυνσης του από τον Δελμούζο, καθώς και η άρνησή του να μεταβεί εκ νέου στο Διδασκαλείο Ιωαννίνων στο οποίο είχε μετατεθεί, σήμαναν το τέλος της προσπάθειας του να διατηρήσει κάποιες επαφές με τους ηγέτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.¹³⁶¹

Αναπτύσσοντας την πολεμική του ενάντια στον Δελμούζο και στο έργο του στο Μαράσλειο, ο Καλλιάφας από το 1924 ήδη, περνάει στο αντίπαλο στρατόπεδο και ξεκινάει μια συστηματική πολεμική ενάντια στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση¹³⁶² στηριγμένη σε ηθικολογικές κρίσεις. Όταν θα αρχίσει η ομαδική επίθεση του τύπου στο Μαράσλειο στηριγμένη στις καταγγελίες των τριών δασκάλων, ο Καλλιάφας, υπερασπιζόμενος την καθαρεύουσα θα κατηγορήσει την μεταρρύθμιση για αντιθρησκευτικότητα και θα φτάσει μέχρι την συκοφαντία της εργασίας στο Διδασκαλείο υποστηρίζοντας ότι σε αυτό καταργήθηκε το μάθημα των θρησκευτικών.¹³⁶³ Το 1926 ως μέλος του εκπαιδευτικού συμβουλίου, της Παγκαλικής δικτατορίας θα συμμετέχει σε τριμελή ανακριτική επιτροπή που θα καταλήξει ότι το Μαράσλειο «ήτο κέντρον διαλυτικής εργασίας».¹³⁶⁴

Ωστόσο παρά την σαφή και κατηγορηματική του θέση ενάντια στον δημοτικισμό, ο Καλλιάφας θα προσπαθήσει να υποβαθμίσει το γλωσσικό πρόβλημα ως ένα έλασσον εκπαιδευτικό πρόβλημα. Ήδη από το 1921, όταν αρθρογραφώντας στο περιοδικό *Ο Παιδαγωγός* του Ελευθερουδάκη υποστήριζε ακόμα την ανάγκη να οδηγή βαθμιαία ο μαθητής από την διάλεκτο που μιλούσε στην « παραδεδεγμένην γραφομένην γλώσσαν», θα υποστηρίζει ότι είναι δευτερεύον ζήτημα το γλωσσικό, και δεν αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα.

Η επιλογή της γλώσσας του εκπαιδευτικού μηχανισμού δεν σχετίζεται, σύμφωνα με τις απόψεις του, με την δυνατότητα ή όχι της παρεχόμενης εκπαίδευσης να καταστεί κτήμα όλου του έθνους στηριζόμενη στην νεοελληνική πραγματικότητα, διότι είναι εσφαλμένη, υποστηρίζει η άποψη πως η γλώσσα αποτελεί το κύριο μέσο μόρφωσης του ατόμου.¹³⁶⁵ Χρησιμοποιώντας θέσεις του Σχολείου Εργασίας, θα υποστηρίξει ότι η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών επιτυγχάνεται καλύτερα όταν αυτοί αντί να διαβάζουν ή να ακούν για τα πράγματα,

Σπ. Καλλιάφας, «Τα εκπαιδευτικά προβλήματα του παρόντος» (Ομιλία στην σειρά συζητήσεων για το θέμα της Εθνικής Παιδείας που οργάνωσε από τις 5/12/1957 έως και τις 15/1/1958 στην Αίθουσα Συνεδρίων της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ο «Χριστιανικός Κοινωνικός Κύκλος») στα *Ανάλεκτα*, τ. α', Αθήνα 1965, σ.160

¹³⁵⁹ Σπ. Καλλιάφας, «Συμβολή εις την μεθοδικήν διδασκαλίαν των Συνθέσεων», *Αγωγή*, τχ. α-δ (1915). 29-37, 108-114 και 208-214.

¹³⁶⁰ Στις 11 Δεκεμβρίου 1921 ο Καλλιάφας απέστειλε στον Δελμούζο, ο οποίος βρισκόταν στο Μόναχο, ευχετήριο γράμμα στο οποίο του εξέφραζε την εκτίμησή του και τον διαβεβαίωνε πως «κατά βάθος ως επί το πλείστον συμφωνούμεν.» Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία όψεϊς του Μεσοπολέμου*, ό.π. σ.26-27.

¹³⁶¹ Στο ίδιο, σ.24.

¹³⁶² Στο ίδιο, σ.61

¹³⁶³ Στο ίδιο, σ. 91.

¹³⁶⁴ Στο ίδιο, σ.95.

¹³⁶⁵ Σπ. Καλλιάφας, «Η σύγχρονος εκπαιδευτική κίνησης αλλαγού και παρ' ημίν», *ο Παιδαγωγός*, έτος Α', εν Αθήναις 15 Μαΐου 1921, αρ.2, σ. 21.

πράττουν οι ίδιοι και κατά συνέπεια η αξία του γλωσσικού οργάνου στην μόρφωση των μαθητών είναι περιορισμένη.¹³⁶⁶

Το γλωσσικό είναι, κατά την άποψη του ένα ζήτημα αποκλειστικά επιστημονικό που αφορά τη μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος και θα έπρεπε να ενδιαφέρει μόνο τους επαΐοντες. Γι' αυτό και μόνον στους εκπαιδευτικούς εναπόκεινται να ασχοληθούν με την επιλογή της ύλης των σχολικών εγχειριδίων ώστε το παιδί να οδηγηθεί βαθμιαία από την γλώσσα που μιλά το παιδί στο σπίτι του στην κοινώς αποδεκτή γραπτή μορφή της γλώσσας.¹³⁶⁷

Οι απόψεις του για την επιλογή της γλώσσας του εκπαιδευτικού μηχανισμού θα μεταβληθούν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του όχι όμως και αυτές για την σπουδαιότητα του γλωσσικού ζητήματος.

Παρ' όλη την προσπάθεια του να υποβαθμίσει το γλωσσικό ζήτημα ως δευτερεύον, το 1933 και αφού έχει προηγηθεί η απόλυση του από το Μαράσλειο και η σύγκρουσή του με το Δελμούζο, ο Καλλιάφας θα επιτεθεί με δριμύτητα στους οπαδούς της δημοτικής.

Κρίνοντας ως παρακμιακή την γενιά των ελλήνων λογοτεχνών του '30, αποφαίνεται ότι η μόνη γλωσσική μορφή που θα μπορούσαν να έχουν τα έργα τους, έργα ανάξια λόγου με θεματολογία παρμένη από την καθημερινότητα και την ερωτική ζωή, είναι αυτή της δημοτικής της γλώσσας που εκφράζει τα ευτελή επειδή είναι και η ίδια ευτελής.¹³⁶⁸

Η παρακμή αυτή είναι αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 διατείνεται, η οποία οδήγησε σε «γλωσσική ακαταστασία» τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στις οποίες παραμελείται η διδασκαλία της γραμματικής και των επιστημών προς χάριν της διδασκαλίας της παρακμιακής νεότερης λογοτεχνίας, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα να δημιουργεί διανοητικά και ηθικά ανάπηρους πολίτες.

Απέναντι σε αυτή την κατάσταση ο Καλλιάφας εύχεται στα 1933 να βρεθεί μία «στιβαρά χείρ», η οποία θα ηγηθεί της αντιμεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και της αναίρεσης των καινοτομιών της μεταρρύθμισης του '29, ώστε να αποφευχθεί η επερχόμενη καταστροφή που απειλούσε τη χώρα, εξαιτίας των αλλαγών αυτών.¹³⁶⁹

¹³⁶⁶ «Κατά ταύτα είναι άτοπον να λέγεται, ότι το κύριον μέσον της παιδείας είναι η γλώσσα, μάλιστα δε κατά τα πρώτα σχολικά έτη. Είναι μέγα το σφάλμα να επιδιώκουν οι Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί την ανάπτυξιν του πνεύματος των μαθητών των, μάλιστα δε των νεωρότερων, κυρίως διά του προφορικού λόγου και διά βιβλίων [...] Ενώ υγιής μόρφωσις επιτυγχάνεται μόνον διά της πράξεως και διά της αναγνώσεως ολίγων ακραιφνώς επιστημονικών, δυσνόητων αλλά όντως ωφέλιμων βιβλίων και ολίγων σπουδαίων λογοτεχνημάτων.» Σπ. Καλλιάφας, «Η επίσημος γλώσσα και το κύρος των αξιωμάτων», Διδασκαλικόν Βήμα φυλ. 147, 149, 150, 1950. :*Ανάλεκτα* σ. 271-272.

¹³⁶⁷ Καλλιάφας, «Η σύγχρονος εκπαιδευτική κίνησις αλλαγού και παρ' ημίν», *ό.π.*, σ.20-21.

¹³⁶⁸ Σπ. Καλλιάφας, «Η επιστήμη και η λογοτεχνία κατ' αναφορά προς την εκπαίδευσιν», (*Επιστημολόγος*, Σεπτέμβριος 1933, Αθήνα) :Καλλιάφας Σπ., *Ανάλεκτα*, τ. α', Αθήνα, 1965 σ. 277.

¹³⁶⁹ «Αλλ' είναι σήμερον καταφανές και υπό πάντων ομολογείται, ότι ένεκα της επιβληθείσης «γλωσσικής μεταρρύθμισης» η μεν Δημοτική Εκπαίδευσις παρασκευάζει διανοητικώς και ηθικώς ασθενικούς, κοινωνικώς δε εις τας, περί ως είπομεν, τάξεις διηρημένους πολίτας. Η δε Μέση Εκπαίδευσις, ηναγκασμένη να συνεχίζη το εκ θεμελίων σαθρόν έργον του Δημοτικού Σχολείου, επιτείνουσα εν ονόματι του δήθεν συγχρονισμού την γλωσσικήν ακαταστασίαν, παραμελουσα ως και η Δημοτική Εκπαίδευσις, την διδασκαλίαν γνησίου επιστημονικού μαθήματος, της Γραμματικής, θέτουσα εις όλως δευτερεύουσαν μοίραν προ της πομπωδώς διατυμπανιζομένης διδασκαλίας της νεωτέρας λογοτεχνίας και τα λοιπά επιστημονικά μαθήματα και παντοίαν άλλην ανόητον εκ του προχείρου εισάγουσαν ελευθερίαν παρασκευάζει [...] γενεάν επιστημόνων και

Τέσσερα χρόνια αργότερα το Νοέμβριο του 1937, ο Καλλιάφας έχει αναγνωρίσει το στιβαρό χέρι, τον αγαθό αν και αυστηρό πατέρα που θα βγάλει τη χώρα από την καταστροφή, στο πρόσωπο του Ι. Μεταξά. Αναφερόμενος στο πολιτικό καθεστώς υποστηρίζει ότι λόγοι αυστηρά επιστημονικοί οδηγούν στην επιβολή, για μεγάλο χρονικό διάστημα, απολυταρχικών καθεστώτων στην χώρα, ώστε να παγιωθούν η τάξη και η πειθαρχία, προϋποθέσεις απαραίτητες, σύμφωνα με τον ηπειρώτη παιδαγωγό, για να υπάρξει οποιαδήποτε πρόοδος.

Η γλώσσα του εκπαιδευτικού θεσμού σε ένα τέτοιο σύστημα, οφείλει να εμφορείται από τάξη, αρμονία μεγαλοπρέπεια και επιβολή ούτως ώστε να ευνοεί την παγίωση ενός ευνομούμενου καθεστώτος το οποίο να υπερασπίζεται τις αρχές αυτές.¹³⁷⁰ Ο Καλλιάφας σε αυτό το παράθεμα περιγράφει τις αρετές που κατά την γνώμη του έχει η καθαρεύουσα έναντι της «ταπεινής» δημοτικής, χωρίς ωστόσο να την κατονομάζει. Ίσως οι γλωσσικές απόψεις του Ι. Μεταξά, που είχε καταδικάσει μεν το κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού αλλά όχι τη δημοτική γλώσσα¹³⁷¹, να επέβαλλαν την προφύλαξη αυτή.

Με τη λήξη της γερμανικής κατοχής, το 1945, η ανασυγκρότηση της χώρας σχετίζεται για μία φορά ακόμα με την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης και καταθέτοντας τις προτάσεις του για τη δομή της ο Καλλιάφας θα θέσει και πάλι το γλωσσικό ζήτημα σε υποδεέστερη θέση έναντι προβλημάτων όπως η επιλογή και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εκπόνηση των ορθών μεθόδων αγωγής και διδασκαλίας. Ωστόσο και αυτή τη φορά βάλλει ευθέως ενάντια στους δημοτικιστές και θα υποστηρίξει ότι ο κυριότερος λόγος που επιθυμούν η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο να είναι εξαετής και όχι τετραετής όπως πρότεινε ο Καλλιάφας, είναι διότι

λογοτεχνών διανοητικώς και ηθικώς παραλύτων, οι οποίοι, εάν μη στιβαρά χείρ εγκαίρως αντιμεταρρυθμίση την Εκπαίδευσιν κατά τας αρχάς, τας οποίας δι' ολίγων διαγράψαμεν, μετά μίαν γενεάν θα μεταβάλλουν την νεωτέραν Ελλάδα [...]εις Ελλάδα χειροτέραν της των παναθλίων Γραυκύλων των Ελληνορρωμαϊκών χρόνων.» Στο ίδιο, σ.280.

¹³⁷⁰ «Εκ των λεχθέντων ευκόλως συνάγεται ότι και παν μεν άλλο κοινωνικόν και πολιτικόν καθεστώς, εν τω οποίω κρατεί τάξις, ευνομία και πειθαρχία, προ πάντων δε το της 4ης Αυγούστου 1936 κρατούν, το οποίον, διαδεχθέν παγκοίνως ομολογουμένην πολιτικήν και κοινωνικήν αναρχίαν, αποβλέπει σταθερώς εις την παγίωσιν της τάξεως και της πειθαρχίας, ως αναγκαίων βάσεων πάσης προόδου, συμφωνεί και ευνοείται μόνον υπό σχολικής γλώσσης εν τη οποία κρατεί τάξις αρμονία μεγαλοπρέπεια και επιβολή. Και αντιστρόφως μόνον, εάν τοιαύτη γλώσσαν ευνοή πολιτική κατάστασις, αποβλέπουσα εις την εμπέδωσιν των αρετών τούτων, συντελεί και δι' αυτής εις την παγίωσιν κράτους ευνομούμενου και ικανού να προαχθή εις λόγον πολιτισμού. Εάν δε ημείς ενταύθα ευμενή κάμνωμεν λόγον περί του νυν πολιτικού καθεστώτος, ουδείς δύναται να νέξει ημάς ότι κολακεύομεν. Διότι πλήν άλλων αναντιρρήτων και πασιγνώστων γεγονότων δυνάμεθα να ισχυρισθώμεν και ότι αμφίβολον είναι, αν άλλος τις Έλλην εκπαιδευτικός, ή ίσως και εν γένει άλλος τις Έλλην επιστήμων προ ημών προσεπάθησε να καταδείξη διά λόγων **αυστηρώς** (sic) επιστημονικών ότι αδυσώπητος ψυχολογική ανάγκη εν τω παρόντι και επί μακρόν άγει εις τα απολύτως μοναρχικά πολιτεύματα και επομένως, ότι πολιτικώς τίθεται νυν προ του ελληνικού λαού, εάν θέλη να διασώση την ελευθερία του και να προαχθή, αδυσώπητον απλώς και μόνον το ζήτημα, αν θα ευτυχήση να εξεύρη μονάρχη εν είδει αυστηρού μεν αλλ' αγαθού πατρός, ή αν θα έχη την δυστυχίαν να περιέρχεται υπό την εξουσίαν αγρίων τυράννων. Ότι δε συνέβη το πρώτον, ότι δηλαδή η Ελλάς εν τω προσώπω της Α.Μ. του Βασιλέως και εν τω προσώπω του πολιτικού αρχηγού τη Πατρίδος ημών Ιωάννου Μεταξά εύρεν αξίους ηγέτας αυτής, ευλόγως ει περ τινα και άλλον Έλληνα ημάς πληροί χαράς.» Σπ. Καλλιάφας, «Περί των αναγνωστικών βιβλίων εν γένει κ.τ.λ.» *Ανάλεκτα*, τ. Α', ό.π., σ. 296-297.

¹³⁷¹ Με εντολή του Μεταξά, το 1938, συστάθηκε, με πρόεδρο τον Μ. Τριανταφυλλίδη, η επιτροπή η οποία είχε ως σκοπό να συντάξει τη Νεοελληνική Γραμματική. Πατρικίου- Σταυρίδη Ρένα, «Μανόλης Τριανταφυλλίδης. Διανοούμενος και και αγωνιστής του κινήματος της δημοτικής.» εφ. *Τα νέα*, 30-12-1999.

προσπαθούν εμμέσως να επιβάλουν την κυριαρχία της δημοτικής στην εκπαίδευση, αφού η δημοτική ήταν η γλώσσα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.¹³⁷²

Η τοποθέτησή του υπέρ της καθαρεύουσας, ως επίσημης γλώσσας του κράτους, είναι σαφής παρ' ότι εξακολουθεί να υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν αποτελεί την κύρια οδό διαπαιδαγώγησης της νεολαίας, ούτε καν στην πρώτη βαθμίδα.¹³⁷³

Στα 1950 από την έδρα της Παιδαγωγικής υποστηρίζει ότι η καθαρεύουσα είναι η γλώσσα των αξιωμάτων και η χρήση της επιτρέπει να διατηρείται, η απαραίτητη για μια ιεραρχικά δομημένη κοινωνία, απόσταση μεταξύ κυβερνώντων και κυβερνωμένων. Η εξομοίωση της επίσημης γλώσσας με την γλώσσα της καθημερινής ζωής έχει ως αποτέλεσμα την κατάπτωση του κύρους των αξιωμάτων και την έλλειψη του σεβασμού προς τους ανωτέρους πάνω στον οποίον στηρίζεται η κοινωνική δομή, διατείνεται, τονίζοντας ότι οι κομμουνιστές υποστηρίζουν σταθερά τη δημοτική διότι μέσω αυτής μπορούν να επιτύχουν την κατάλυση του κράτους. Έτσι επισείοντας τον κομμουνιστικό κίνδυνο, σε μια εποχή ακραίου αντικομμουνισμού, παρουσιάζει τους οπαδούς της δημοτικής ως εν δυνάμει ανατροπείς του κοινωνικού καθεστώτος.¹³⁷⁴

Αντιμετωπίζοντας το δάσκαλο ως πνευματικό ηγέτη της νεολαίας, χρέος του οποίου είναι η καθοδήγησή της και επικαλούμενος ψυχολογικούς νόμους, ο Καλλιάφας, υπεραμύνεται της αναγκαιότητας να υπάρξει η απόσταση που δημιουργεί η χρήση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας του εκπαιδευτικού θεσμού, μεταξύ ενηλικίου και ανηλικίου, μεταξύ δασκάλου και μαθητή, διότι μόνον τότε κατά τη γνώμη του είναι δυνατή η ύπαρξη αγάπης και σεβασμού ανάμεσά τους σε μία σχέση ιεραρχικά δομημένη.¹³⁷⁵

Ο Καλλιάφας από την έδρα του Πανεπιστήμιου Αθηνών αντιμετωπίζει το γλωσσικό ζήτημα με ψυχαναλυτικούς και όχι με κοινωνικούς όρους και επιχειρεί να εγκαθιδρύσει ένα δεσμό αιτιότητας ανάμεσα σε συγκεκριμένες ιδεολογικές τοποθετήσεις και στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να τις προκαλέσουν. Έτσι διατείνεται ότι η χρήση της δημοτικής, της «γλώσσας της μάνας», μαρτυρά τάση για επιστροφή στη νηπιακή ηλικία ή πρωτογονισμό. Η χρήση της είναι ένδειξη παλιμπαιδισμού και οδηγεί σε κατάπτωση την πνευματική ζωή.¹³⁷⁶ Γλώσσα του κράτους και του εκπαιδευτικού θεσμού πρέπει να είναι η καθαρεύουσα από την πρώτη τάξη του δημοτικού, υποστηρίζει για να επιτευχθεί η πνευματική αναγέννηση της χώρας.¹³⁷⁷ Θεωρεί ότι είναι εύκολα κατανοητή από τα μικρά παιδιά διότι στο γλωσσικό τους πλούτο έχουν πολλές λέξεις της καθαρεύουσας, ενώ επιπροσθέτως οι όποιες δυσκολίες θα συναντήσουν μόνο ευεργετικό αποτέλεσμα μπορούν να έχουν στην πνευματική τους ανάπτυξη η οποία προάγεται στην προσπάθεια του ατόμου να ξεπεράσει τα παρουσιαζόμενα εμπόδια.¹³⁷⁸

¹³⁷² Καλλιάφας, *Η αναδιοργάνωσις*, ό.π., σ. 31

¹³⁷³ Καλλιάφας, «Η επίσημος γλώσσα και το κύρος των αξιωμάτων»: *Ανάλεκτα*, τ. Α', ό.π., σ', σ. 271.

¹³⁷⁴ Στο ίδιο, σ. 262-263.

¹³⁷⁵ Στο ίδιο, σ. 264-265.

¹³⁷⁶ Στο ίδιο, σ. 268.

¹³⁷⁷ Σπ. Καλλιάφας, «Τα εκπαιδευτικά προβλήματα του παρόντος», ό.π., σ. 153

¹³⁷⁸ Σπ. Καλλιάφας, «Περί των αναγνωστικών βιβλίων εν γένει και περί των βοηθητικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου»): *Ανάλεκτα*, τ. Α', ό.π., σ. 298.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής υποστηρίζει τη μελέτη της από το πρωτότυπο, διότι μόνον τότε, κατά την άποψή του, διατηρείται ακέραιη η μορφωτική δύναμη των αρχαίων κειμένων. Επιπρόσθετα επικαλείται τις απόψεις του Κερχενστάινερ ενός από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του Σχολείου Εργασίας, για την ανάγκη να υποβάλλονται οι μαθητές σε αυστηρή διανοητική πειθαρχία, για να υποστηρίζει τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο.¹³⁷⁹ Οι Έλληνες μαθητές είναι δυνατόν να κατανοήσουν τα αρχαία κείμενα, υποστηρίζει, διότι γνωρίζουν την καθαρεύουσα και επιπρόσθετα η καταγωγή τους από τους αρχαίους Έλληνες συνεπάγεται ψυχική συγγένεια με τους συγγραφείς της αρχαιότητας η οποία διευκολύνει την κατανόηση από μέρους τους των αρχαίων κειμένων.¹³⁸⁰ Στην άποψη αυτή του Καλλιάφα για την δυνατότητα κατανόησης της γλώσσας των πλατωνικών κειμένων λόγω ψυχικής συγγένειας προς τον συγγραφέα, οι φυλετικές ιδέες που συχνά διατυπώνει, συνδέονται με μία μεταφυσική προσέγγιση του τρόπου ανάπτυξης του γλωσσικού οργάνου στο παιδί. Ένα χρόνο νωρίτερα στα 1949 ο Καλλιάφας θα καταφερθεί με μένος ενάντια σε έναν από τους πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού ομίλου τον Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Τον Ιούνιο της χρονιάς αυτής η Φιλοσοφική Σχολή συνεδριάζει για την πλήρωση της κενής θέσης της τακτικής έδρας της Γλωσσολογίας και την εκλογή τακτικού καθηγητή. Υποψήφιοι είναι ο Μ. Τριανταφυλλίδης, ο Α. Τσοπανάκος και ο Κουρμούλης.

Ο Τριανταφυλλίδης, ο οποίος κατείχε την έδρα της Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης έως το 1934, είχε υποβάλλει ήδη δύο φορές υποψηφιότητα στη Φιλοσοφική Αθηνών, επιθυμώντας να εκλεγεί, το 1924 και το 1938 χωρίς να το καταφέρει. Το 1948 θα υποβάλλει για τελευταία φορά υποψηφιότητα στο Αθήνησι σε ηλικία εξήντα πέντε ετών, επιθυμώντας να τελειώσει την ακαδημαϊκή του καριέρα στη Φιλοσοφική της Σχολή. Η υποψηφιότητα του θα απορριφθεί και πάλι ενώ τόσο ο εισηγητής Ιωάννης Σταματάκος όσο και οι περισσότεροι των καθηγητών θα καταφερθούν με ιδιαίτερη οξύτητα εναντίον της.

Στην τοποθέτησή του, επί των υποψηφιοτήτων, ο Καλλιάφας, αφού επαναλάβει τις απόψεις του για τον κίνδυνο ολοσχερή βιολογικού αφανισμού του ελληνικού έθνους στην μεταπολεμική εποχή, παρουσιάζει τους πρωταγωνιστές

¹³⁷⁹ «Η μεγάλη μορφωτική δύναμις των αρχαίων γλωσσών διατηρείται ακεραία μόνον, αν η διδασκαλία γίνεται εκ του πρωτοτύπου. Ο Georg Kerschensteiner εις τον επιφανεστάτων εκπροσώπων της Παιδαγωγικής του αιώνος μας εξαίρων την σημασίαν της μεταφράσεως κειμένων των αρχαίων κλασσικών συγγραφέων, προς κύρωσιν της γνώμης του ταύτης παραθέτει [...] ως παράδειγμα την μετάφρασιν χωρίου του Πινδάρου, το οποίον ευρίσκεται εν τω Γοργία του Πλάτωνος. Εις δε το τέλος της μεταφραστικής εργασίας λέγει: «Οποία διανοητική εργασία, οποίον πλήθος εικασιών, ερωτημάτων, εξελέγξεων και επαληθεύσεων», «Αι μεταφραστικάί ασκήσεις δύνανται να παρέχουν λαμπράν ευκαιρίαν προς υποβολήν της νοήσεως εις αυστηράν πειθαρχίαν κ.τ.λ.». Οτι δε, πλην της ασκήσεως της διανοίας, η υπο των μαθητών μετάφρασις πλουτίζει και ενισχύει το πνεύμα, μεταδίδουσα ζωηρόν το περιεχόμενον, είναι περιττόν να εκθέσωμεν διά μακρών.» Σπ. Καλλιάφας, «Τα εκπαιδευτικά προβλήματα του παρόντος», ό.π., σ. 161.

¹³⁸⁰ «Αλλ' η ανάγνωσις των πλατωνικών διαλόγων εν τω πρωτοτύπω οφείλει να είναι δυνατή διότι γλωσσικώς ο Πλάτων δεν είναι πολύ δύσκολος συγγραφεύς, οι δε Έλληνες μαθηταί έχουν λίαν σημαντικόν βοήθημα εις την μετά κατανοήσεως ανάγνωσιν εν γένει των παλαιών Ελλήνων συγγραφέων την σημερινήν καθαρεύουσαν και την *εκ καταγωγής ψυχικήν προς αυτούς συγγένειαν*.(sic)» Σπ. Καλλιάφας, *Το επίκαιρον της διδασκαλίας του Πλάτωνος εις τα σχολεία της Μέσης εκπαιδεύσεως*. Ανάτυπο από την «Πολιτική Επιθεώρηση» τευχ. 13-16, Ιουλίου- Αυγούστου 1946, σ.5.

του Εκπαιδευτικού Ομίλου ως συνωμότες κατά του έθνους οι οποίοι επιδίωξαν την επιβολή της δημοτικής γλώσσας δια της βίας με απώτερο σκοπό την αποσύνθεση και καταστροφή της Ελλάδας.

Το γλωσσικό ζήτημα τίθεται κατά την προσφιλή θέση του ηπειρώτη παιδαγωγού σε δεύτερη μοίρα. Δεν είναι το πρωτεύον. Είναι το πρόσχημα. Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση είχε ως σκοπό, στρέφοντας την προσοχή σε ένα ελάχιστον ζήτημα, δηλαδή το γλωσσικό, να οδηγήσει στην «διά παντός τρόπου ανατροπή των πάντων». Στην μετεμφυλιακή εποχή που μόλις αρχίζει, ο Καλλιάφας χρησιμοποιεί, σε υψηλούς τόνους, το οπλοστάσιο της αντικομμουνιστικής ρητορείας. Ο Τριανταφυλλίδης δεν κρίνεται για το έργο του, ούτε καν για τις γλωσσικές του απόψεις, κρίνεται για τις σχέσεις που δημιούργησε με αφορμή της απόψεις αυτές. Ο Καλλιάφας εγκυβερνά με ύφος κατηγορού τον Τριανταφυλλίδη διότι διατήρησε σχέσεις με τον Γληνό και τον Δελμούζο, ανθρώπους που είτε υιοθέτησαν κομμουνιστικές απόψεις είτε ανέχθηκαν και συνεργάστηκαν με κομμουνιστές.

Ο δημοτικισμός ταυτίζεται με τον κομμουνισμό και την κοινωνική αποσύνθεση. Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση οδήγησε σε ασυνειδησία, υποστηρίζει, καταπάτηση κάθε γραπτού και άγραφου νόμου, ουσιαστικά προετοίμασε τον εμφύλιο, ενώ η υιοθέτηση των απόψεων του εκπαιδευτικού ομίλου από μερίδα της νεολαίας οφείλεται σε παθολογική χαλάρωση της ενότητας των ψυχικών λειτουργιών της. Για άλλη μια φορά ο Καλλιάφας προκρίνει τον χαρακτηρισμό των ιδεολογικών του αντιπάλων από την αντιπαράθεση με τις απόψεις τους, και χρησιμοποιεί την επιστήμη της Ψυχολογίας και το κύρος της πανεπιστημιακής έδρας για να προσδώσει αντικειμενικότητα στην πολεμική του.¹³⁸¹

¹³⁸¹ «Εκ των γενικότερων τούτων σκέψεων ορμώμενος κρίνω ως εν των θλιβεροτέρων γεγονότων της πατρίδος ημών ότι [...] τρεις πνευματικοί ηγέται εκ της φιλοσοφικής σχολής προελθόντες υπήρξαν οι πρωταγωνιστές της γλωσσο-εκπαιδευτικό-κοινωνικής εκείνης κινήσεως ήτις κατ' αρχάς επί μακρόν κατώρθωσεν να αποκρύπτει τον βραδύτερον αποκαλυφθέντα σκοπόν της κινήσεως εκείνης ήτις με ασυνήθη προπαγανδικόν αρχομανή καταισχύνοντα το αξίωμα του ηγέτην, επεδίωξεν την βιαίαν επιβολήν εις την σχολικήν εκπαίδευσιν της αποκλειθείσης δημοτικής ιδιότητος γλώσσης και συνετέλεσεν υπέρ πάσης άλλης κινήσεως προελθούσα εξ' οργανώσεως εις [...] επιτεινομένην ασυνειδησίαν, ανευλάβειαν προς πάντα γραπτόν και άγραφον νόμον εις την νοσηράν επίτασιν της φύσει κανονικώς παρατηρουμένης προσωρινής χαλαρώσεως της ενότητος των ψυχικών λειτουργιών των νέων, ώστε εις πλείστους να παραμείνει [...] ιδέα τις [...] ολεθρίως επιδρώσα επί της πολιτείας και της κοινωνίας. Εις εκ των πρωταγωνιστών τούτων υπήρξεν ο υποψήφιος κ. Τριανταφυλλίδης [...] ο γλωσσικός φανατισμός του κ. Τριανταφυλλίδη δεν επέτρεπεν εις αυτόν να διακόψη ως όφειλεν πάσαν σχέσιν με τον Γληνόν, ότε ούτως προσελάμβανε καθηγητήν, εις την υπό αυτού ιδρυθείσαν και διευθυνομένην Παιδαγωγικήν ακαδημίαν τον Κομμουνιστήν Κώσταν Τανάλιαν όστις είχε ήδη συγγράψει τα διαβόητα ρυπαρογραφήματα «Το φως που καίει» και «Ο λαός των μουνούχων» και άλλα και προέβαινε εις σαφέστατας κομμουνιστικάς εκδηλώσεις. Ωφείλεν οσαύτως ο κ. Τριανταφυλλίδης να διακόψη πάσαν σχέσιν με τον κ. Αλεξ. Δελμούζον όταν [...] εις το υπ' αυτόν διευθυνόμενον δικτατορικώς Μαράσλειον διδασκαλείον εισαγόμενος κομμουνιστικής Παιδείας, προσεπάθησε και να φιώση το στόμα των τριών αξιοθαύμαστων δια την σταθεράν ορθοφροσύνην και το θάρρος δημοδιδασκάλων[...] επροστάτευσσε δε μετά φανατισμού τους κομμουνιστάς Παπαμαύρον, υποδιευθυντήν του διδασκαλείου, Ρόζαν Ιμβριώτην καθηγήτρια αυτώ, Ιορδανίδη δημοδιδάσκαλον, διευθυντήν του πρότυπου δημοτικού σχολείου και άλλους. Αν δε δεν είχαν τότε αποκαλυφθή τα γινόμενα εν τη Παιδαγωγική Ακαδημία και εν τω Μαρασλείω Διδασκαλείω ανεμπόδιστος θα συνεχίζετο εν αυτοίς η διαπαιδαγώγησις των τροφίμων αυτού εις την επιδίωξιν της αποσυνθέσεως της Ελλάδος και πιθανώτατα σήμερον μετά της οριστικής επιβολής της δημοτικής γλώσσης των πρωταγωνιστών της γλωσσοεκπαιδευτικής κοινωνικής μεταρρυθμίσεως θα είχε τεθή και το τελευταίον καρφί εις το φέρετρον της Ελλάδος. Ο κ. Τριανταφυλλίδης είχε καθήκον μετά την αποκάλυψιν των Μαρασλειακών φονεύων τον γλωσσικόν του φανατισμόν να

Το εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής

Ο Καλλιάφας εκλέγεται στην έδρα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών τον Αύγουστο του 1947 και για δύο πανεπιστημιακά έτη 1947-1948 και 1948- 1949, θα υπηρετήσει μαζί με τον Ν. Εξαρχόπουλο και μέχρι τη συνταξιοδότηση του τελευταίου τον Δεκέμβριο του 1949. Για τα δύο αυτά έτη υπάρχουν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών δύο έδρες και αντίστοιχα δύο καθηγητές Παιδαγωγικής.¹³⁸²

Στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής πραγματοποιούνται, το έτος 1948-1949 ασκήσεις για τους φοιτητές του τρίτου και τέταρτου έτους του Φιλολογικού τμήματος της Φιλοσοφικής για μία ώρα κάθε εβδομάδα από τον Ν. Εξαρχόπουλο. Αντίθετα εργαστηριακές ασκήσεις δεν προσφέρονται στους φοιτητές του Ιστορικού –Αρχαιολογικού τμήματος, όπου διδάσκει παιδαγωγικά μαθήματα ο Σπ. Καλλιάφας.

Μέχρι και την συνταξιοδότηση του ο Ν. Εξαρχόπουλος έχει τη διεύθυνση του εργαστηρίου και ο Σπ. Καλλιάφας θα την αναλάβει μετά την αποχώρησή του τελευταίου κατά το έτος 1949-1950.¹³⁸³ Η λειτουργία του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής, κατά την επταετία που ήταν υπό την διεύθυνσή του , έτσι όπως ο ίδιος ο Καλλιάφας την περιγράφει είναι η ακόλουθη.¹³⁸⁴

Τις παραδόσεις του καθηγητή της Παιδαγωγικής παρακολουθούν οι φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής, της Θεολογικής και της Φυσικομαθηματικής καθώς και οι μετεκπαιδευόμενοι στο Πανεπιστήμιο δάσκαλοι. Επί πλέον φροντιστηριακά μαθήματα παρακολουθούν, μόνο οι φοιτητές της Φιλοσοφικής και οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι. Οι τριτοετείς φοιτητές της Φιλοσοφικής και οι πρωτοετείς μετεκπαιδευόμενοι, παρακολουθούν ιδιαίτερες παραδόσεις στο μάθημα της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας με σκοπό να γνωρίσουν τις ψυχολογικές μεθόδους έρευνας του παιδιού.

Την λειτουργία του Πειραματικού σχολείου παρακολουθούν οι τεταρτοετείς φοιτητές της Φιλοσοφικής και οι τριτοετείς της Θεολογικής με σκοπό να εισαχθούν στις νεότερες κατευθύνσεις της διδακτικής. Για τον ίδιο λόγο παρακολουθούν τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου του Π.Σ.Π.Α. και οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι.

αγωνιστή πρώτος αυτός ώστε το βραδύτερον κατά το έτος 1926 να έχη τεθή οριστικά πλέον τέρμα εις την εκπαιδευτικήν και κοινωνικήν δράσιν του κ. Αλ. Δελμούζου. Δυστυχώς όμως ο κ. Τριανταφυλλίδης και παρά τα φρικαλέα γεγονότα των τελευταίων ετών, φαίνεται ότι δεν έχει επίγνωση της ευθύνης ην υπάρχει δι' αυτόν. Ουδέποτε αμφισβήτησα ουδέ τώρα αμφισβητώ την αγαθήν του Τριανταφυλλίδη προαίρεσιν. Σέβομαι δε αυτόν. Μοναδικόν έργον της ζωής του τάξας την επικράτησιν της περί του γλωσσικού ζητήματος γνώμην και αδιαφορήσας περί του ποιού πολλών συνεργατών του και των μέσων δι' ων επιδιώκεται η επικράτησις εκείνη εγένετο εις την κατ' εξοχήν υπεύθυνην διά τας σημερινάς συμφοράς του Ελληνισμού καίτοι ουδόλως επεθύμει να επέλθουν αυτά. Κατά ταύτα δεν είναι δυνατόν να δώσω την ψήφον μου υπέρ του κ. Τριανταφυλλίδη. Ευχαρίστως αποφαίνομαι υπέρ του κ. Κορμούλη. ΠΦΣΠΑ ,τ. 23^{ος}, συνεδρία 6^η Ιουνίου 1949 σ. 153-155.

¹³⁸² Διοικητικές επετηρίδες του Π.Α.των ετών 1947-1948 και 1948-1949.

¹³⁸³ *Επιστημονικά έρευναι (1949-1956)*, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα ,1957 σ. 3. και Φούλη Ψαλίδα, «Η Συνεργασία του Π.Σ.Π.Α. και του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής κατά την τετραετίαν 1949-1943», *:Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. ΣΤ', επιμ. Νικ. Γ. Μελανίτη , Αθήνα, 1954, σ. 157.

¹³⁸⁴ *Επιστημονικά έρευναι (1949-1956)*, ό.π., σ.7.

Στο εργαστήριο της Πειραματικής Παιδαγωγικής ασκούνται οι δευτεροετείς μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι σε μικρές ομάδες των τριών- τεσσάρων ατόμων, υπό την καθοδήγηση του προσωπικού του εργαστηρίου. Σκοπός των εργαστηριακών ασκήσεων είναι η εφαρμογή των ψυχολογικών μεθόδων έρευνας που διδάχθηκαν θεωρητικά στο πρώτο έτος της μετεκπαίδευσης. Κάθε μετεκπαιδευόμενος δάσκαλος ήταν υποχρεωμένος να συντάξει το «Ψυχογράφημα», ενός μαθητή τον οποίον είχε αναλάβει να παρακολουθεί ιδιαιτέρως κατά τη διάρκεια των δύο χρόνων της μετεκπαίδευσης. Βοηθοί του Καλλιάφα στο εργαστήριο ήταν η Μαρία Τενεζάκη, η Ψαλλίδα Φωτεινή και ο Ιωάννης Μαρκαντώνης.

Το εργαστήριο στην επταετία που εποπτεύονταν από τον Σπ. Καλλιάφα συνέχισε, εν μέρει, την ερευνητική προσπάθεια που είχε αρχίσει επί Εξαρχόπουλου κυρίως σε ότι αφορούσε τις σωματικές μετρήσεις (ανατομικές, φυσιολογικές, μυϊκές) των μαθητών οι οποίες πραγματοποιούνταν μία ή δύο φορές το χρόνο σε όλους τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου. Οι μετρήσεις αποσκοπούσαν στη διάγνωση της σωματικής κατάστασης και την παρακολούθηση της σωματικής ανάπτυξης των μαθητών και καταγράφονταν στο ειδικό ατομικό δελτίο του κάθε μαθητή. Ο Καλλιάφας έκρινε πως οι σωματομετρικές αυτές έρευνες είναι δυνατόν να χρησιμεύσουν, εκτός από τον κύριο σκοπό τους, και στην κατάταξη των μαθητών σε σωματικούς τύπους σύμφωνα με την τυπολογία του Kretschmer και γι' αυτό προσέθεσε τη μέτρηση της περιμέτρου των ισχύων στις ήδη πραγματοποιούμενες και το συσχετισμό της με την περίμετρο του θώρακα. Επίσης εισήγαγε τη συστηματική παρατήρηση, η οποία πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια των μετρήσεων, των σημαντικότερων από τυπολογικής άποψης σωματικών χαρακτηριστικών. (κρανίο, πρόσωπο, δομή σώματος επιφάνεια σώματος, σχέσεις μεγεθών). Οι μετρήσεις και οι παρατηρήσεις πραγματοποιούνταν από τους βοηθούς του εργαστηρίου σε συνεργασία με τους διδάσκοντες στο Π.Σ.Π.Α. και τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους.¹³⁸⁵

Όπως προκύπτει και από τις διοικητικές επετηρίδες καμία ώρα δεν προσφέρεται στους φοιτητές και των τριών σχολών που παρακολουθούν τα μαθήματα της έδρας για εργασία στο πειραματικό εργαστήριο.

Ο Καλλιάφας ήταν επιφυλακτικός ως προς τα παιδολογικά πειράματα του μεσοπολέμου και τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν και απέφευγε να τις χρησιμοποιήσει εκτεταμένα. Η εργασία του στο εργαστήριο οργανώθηκε στη βάση των παιδαγωγικών ψυχολογικών και φιλοσοφικών θεωριών που υιοθετούσε.

Σύμφωνα με αυτές, η ανθρώπινη προσωπικότητα αποτελεί μια ολότητα και ως τέτοια δρα και εμφανίζεται. Οι επιμέρους ψυχικές λειτουργίες, το σύνολο των οποίων απαρτίζει την προσωπικότητα, παρ' ότι είναι δυνατόν να διακρίνονται μεταξύ τους, οργανώνονται υπό την επίδραση μιας ανώτερης ρυθμιστικής αρχής, σε ένα ενιαίο και αδιαίρετο όλο. Η ανθρώπινη προσωπικότητα δηλ. οργανώνεται στη βάση της αρχής της «ένδοθεν αναπτυσσομένης ολότητας».

Οι επιμέρους λειτουργίες που την συναπαρτίζουν δομούνται ιεραρχικά, ούτως ώστε είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε μια «προέχουσα πτυχήν», μια κυρίαρχη δηλ. λειτουργία της ανθρώπινης προσωπικότητας εύκολα αντιληπτή ενώ

¹³⁸⁵ Φούλη Ψαλίδα «Η συνεργασία του ΠΣΠΑ και του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής», *ό.π.*, σ. 157-162.

άλλες λειτουργίες παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση ή και είναι απωθημένες στο ασυνείδητο και δρουν μόνο έμμεσα.¹³⁸⁶

Ο άνθρωπος είναι μια δυναμική ψυχοσωματική ολότητα τα κύρια γνωρίσματα της οποίας είναι: α) η δυναμική ενότητα των διαφόρων ψυχικών λειτουργιών, η οποία σχετίζεται με την προσπάθεια αποκατάστασης της ψυχικής ισορροπίας που διαταράσσεται από τις αλληλοσυγκρουόμενες τάσεις που ενυπάρχουν στον άνθρωπο. β) η δυναμική μεταβολή η οποία παρατηρείται κατά τη μετάβαση από ένα στάδιο ψυχοσωματικής ανάπτυξης στο επόμενο, όπου η ήδη υπάρχουσα ισορροπία διαταράσσεται για να κατακτηθεί στη συνέχεια μια νέα ισορροπία σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης. γ) η πλαστικότητα και η ρευστότητα που διακρίνει τον ψυχοσωματικό οργανισμό.¹³⁸⁷

Οι απόψεις αυτές είναι διαμετρικά αντίθετες, υποστηρίζει ο Καλλιάφας, από θεωρίες, που ίσχυαν κατά τον μεσοπόλεμο και στις οποίες η προσωπικότητα αντιμετωπιζόταν, ως ένα σταθερό μηχανικό σύστημα διακριτών λειτουργιών οι οποίες βρίσκονταν σε αρμονική ισορροπία. Η κάθε λειτουργία νοούνταν ως αυτόνομη και πάγια, ικανή να λειτουργεί με δικούς της νόμους και να παράγει ένα συγκεκριμένο έργο το οποίο μπορούσε να μετρηθεί επακριβώς.

Ως απόρροια της συγκεκριμένης επιστημονικής αντίληψης, η πειραματική Ψυχολογία και η πειραματική Παιδαγωγική επιδόθηκαν στην μέτρηση μιας σειράς λειτουργιών, τις οποίες εννοούσαν κατά τρόπο μηχανικό. Χαρακτηριστικές είναι οι κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης και τα διαφορά tests που χρησιμοποιήθηκαν στην Ευρώπη και στην Ελλάδα από τους ερευνητές.

Ο Καλλιάφας ήταν αντίθετος στην χρήση των tests τα οποία είχε ονομάσει και «λύμη της Ψυχολογίας»,¹³⁸⁸ θεωρώντας ότι με την χρήση τους ερευνώνται μόνον μεμονωμένες ψυχικές λειτουργίες, ιδιαίτερα η νοημοσύνη, δεν αντιμετωπίζεται ο ψυχικός κόσμος ως ολότητα και δεν επιτρέπεται η διερεύνηση «των εσωτερικών και εξωτερικών εκείνων παραγόντων» που καθορίζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξη των ψυχικών λειτουργιών.¹³⁸⁹

Στο πλαίσιο της θεώρησης της Παιδαγωγικής ως μίας Ψυχολογικής επιστήμης που είχε υιοθετήσει ο Καλλιάφας, η Παιδαγωγική έρευνα στο εργαστήριο την περίοδο κατά την οποία ήταν υπό την διεύθυνσή του, στηρίζεται στη χρήση κυρίως ψυχολογικών μεθόδων που αφορούσαν το μεμονωμένο άτομο.

Η επίλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων, απαιτεί ανάλυση των παραγόντων εκείνων που τα δημιουργούν και οι οποίοι είναι, κατά τον Καλλιάφα πρωτίστως εσωτερικοί και αφορούν σε ψυχολογικά προβλήματα. Άλλωστε η αγωγή είναι μία «ιδιάζουσα ψυχική ενέργεια»¹³⁹⁰

Η ερευνητική προσπάθεια στο εργαστήριο επί Καλλιάφα αφορούσε κυρίως μεμονωμένα άτομα και δευτερευόντως μόνο ομάδες. Οι επίδραση της «Ψυχολογίας του βάθους» φαίνεται σε αυτή την επιλογή. Ο Καλλιάφας εστιάζει στην ανάλυση σε βάθος ενός μεμονωμένου ατόμου, την οποία προτιμά έναντι της μελέτης ομάδων η οποία απαιτεί τη χρήση και στατιστικών μεθόδων.

¹³⁸⁶Καλλιάφας Σπ., *Νοημοσύνη και Ευφυΐα*, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 1952, σ. 28.

¹³⁸⁷ Στο ίδιο, σ. 12-13.

¹³⁸⁸ Σ. Καλλιάφας, *Έλεγχος α) Κρίσεως*, ό.π., σ.10

¹³⁸⁹ *Επιστημονικά έρευνα (1949-1956)*, ό.π., σ.8.

¹³⁹⁰ Στο ίδιο, σ.9.

Η διαφοροποίηση από την εποχή Εξαρχόπουλου είναι μεγάλη και ο Καλλιάφας το γνωρίζει. Υποστηρίζει πως επί των ημερών του έγινε προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εργαστηρίου σύμφωνα με τις νεότερες ψυχολογικές αντιλήψεις με την εισαγωγή και τη χρήση νεωτεριστικών μεθόδων έρευνας.

Η αλλαγή στη χρήση των μεθόδων του εργαστηρίου δεν αποτελεί παρέκκλιση από τον αρχικό προορισμό του, έτσι όπως τον είχε καθορίσει ο Ν. Εξαρχόπουλος, υποστηρίζει αλλά αντιθέτως εκπλήρωση του σκοπού αυτού μέσω της επιστημονικής ανανέωσης και της συμπόρευση με νεότερες απόψεις.¹³⁹¹

Με τη βοήθεια των μεθόδων αυτών επιδιώκεται η βαθύτερη έρευνα της ανθρώπινης προσωπικότητας η οποία αντιμετωπίζεται ως δυναμική ψυχοσωματική ολότητα. Ως ολότητα εννοείται η ενότητα των επί μέρους στοιχείων που δεν είναι ένα απλό άθροισμά τους αλλά το υπερβαίνει. Τα στοιχεία που συναπαρτίζουν το όλον συνενώνονται μεταξύ τους με τη βοήθεια μίας «υπερκειμένης και συνεχούσης τα πάντα αρχής», η οποία για τον άνθρωπο είναι το πνεύμα.¹³⁹²

Οι μέθοδοι που διερευνούν το σύνολο τις προσωπικότητας, και όχι μόνο μία συγκεκριμένη λειτουργία της, ονομάζονται προβολικές διότι χρησιμοποιούν προβολικά κριτήρια. Με τη χρήση των κριτηρίων αυτών επιτυγχάνεται η αυθόρμητη και ασυνείδητη εκδήλωση των ψυχικών συγκρούσεων και των συμπλεγμάτων του εξεταζόμενου, με τη βοήθεια του ψυχικού μηχανισμού της προβολής.

Οι προβολικές μέθοδοι, σε αντίθεση με τις παλαιότερες μεθόδους που στηρίζονταν σε κριτήρια επίδοσης για να καταμετρήσουν και να περιγράψουν με ακρίβεια μία ψυχική λειτουργία ή δεξιότητα, δεν αποβλέπουν στον ακριβή καθορισμό μίας λειτουργίας αλλά αποσκοπούν να σκιαγραφήσουν το σύνολο της προσωπικότητας, δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να εξάγει ένα γενικό συμπέρασμα για αυτή.¹³⁹³

Τα άτομα που εξετάστηκαν στο εργαστήριο ήταν κυρίως παιδιά και έφηβοι, που ανήκαν σε τρεις κατηγορίες: α) παιδιά ομαλώς αναπτυσσόμενα τα οποία προσέρχονταν συνήθως για καθορισμό του βαθμού νοητικής ανάπτυξης. Τα παιδιά αυτά ήταν κυρίως μαθητές του Πειραματικού σχολείου. Σε ορισμένες περιπτώσεις προσέρχονταν στο εργαστήριο ακόμα και ολόκληρες τάξεις για εξέταση. Οι εξετάσεις αυτές επέτρεπαν τον καθορισμό του κανονικού μέσου όρου στα διάφορα στάδια της ψυχοπνευματικής ανάπτυξης., β) παιδιά τα οποία παρουσίαζαν νοητική υστέρηση ή διαταραχές προσωπικότητας και συμπεριφοράς. Ο μεγαλύτερος αριθμός των εξεταζόμενων ανήκει σε αυτή την ομάδα, γ) παιδιά τα οποία έπασχαν από σοβαρά ψυχικά νοσήματα.

Τα παιδιά των δύο τελευταίων κατηγοριών προσέρχονταν στο εργαστήριο είτε με πρωτοβουλία των γονέων τους είτε κατόπιν συστάσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού ή του ειδικού γιατρού. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 1955-1956 το εργαστήριο συνεργάστηκε με το παιδοψυχιατρικό ιατρείο του ΙΚΑ το οποίο

¹³⁹¹ «Αι χρησιμοποιηθείσαι κατά τα τελευταία έτη μέθοδοι είναι κυρίως ψυχολογικά. Ότι δε εργαστήριον Παιδαγωγικής κάμνει χρήσιν κατ' εξοχήν τοιούτων μεθόδων, δεν πρέπει να θεωρήται ως παρέκκλισις εκ του κυρίου προορισμού αυτού, αλλ' αντιθέτως ως προσπάθεια εκπληρώσεως του προορισμού τούτου επί τη βάσει των νεωτέρων παιδαγωγικών αντιλήψεων.» Στο ίδιο, σ.9.

¹³⁹² Φωτεινή Ψαλίδα, *Η πνευματική εξέλιξις των παιδων κατά τα έτη φοιτήσεως αυτών εις το σχολειον*, Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, Αθήνα, 1952 σ. 11-12.

¹³⁹³ Καλλιάφας, *Νοημοσύνη και ευφυΐα, ό.π.*, σ.27.

παρέπεμψε παιδιά των ασφαλισμένων του για εξέταση στο εργαστήριο. Τέλος το εργαστήριο προσέφερε υπηρεσίες συμβουλευτικής στους γονείς των μαθητών του Πειραματικού Σχολείου και στους φοιτητές και στις φοιτήτριες όλων των σχολών του Πανεπιστημίου καθώς και σε κάθε γονέα ή νέο που προσέρχονταν σε αυτό.¹³⁹⁴

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο εργαστήριο για την εξέταση των παιδιών ήταν οι ίδιες τόσο για τα ομαλώς αναπτυσσόμενα όσο και για αυτά τα οποία παρουσίαζαν προβλήματα στην ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη. Ο Καλλιάφας αιτιολογεί την επιλογή αυτή υποστηρίζοντας ότι η έννοια του «ομαλού» και του «ανώμαλου» στην ψυχολογία δεν δηλώνουν καταστάσεις αυστηρώς διαχωρισμένες. Η έννοια του «ομαλού» είναι σχετική και έχει διττή σημασία. Δηλώνει τον μέσο όρο ανάπτυξης μιας ψυχικής λειτουργίας, αλλά και έναν ιδεώδη τύπο προς τον οποίον τείνει η ψυχοσωματική ολότητα, χωρίς ποτέ να τον πραγματοποιεί ολοκληρωτικά. Κάθε ψυχικό φαινόμενο ανάλογα με την ποιότητα και την ένταση της ψυχικής ενέργειας που απαιτεί, ως τμήμα της ψυχικής ολότητας, είναι δυνατόν να είναι «ομαλό» ή «ανώμαλο». Στην παιδική ηλικία, κατά την οποία παρατηρείται ταχύτατη ψυχοσωματική ανάπτυξη, το άτομο είναι περισσότερο ευάλωτο σε ψυχικές διαταραχές αλλά ταυτόχρονα εξαιτίας της εμφάνισης νέων ψυχικών ιδιοτήτων και λειτουργιών έχει τη δυνατότητα να τις αντιμετωπίσει ικανοποιητικά.

Τέλος υπενθυμίζει ότι ορισμένες μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν αρχικά στην έρευνα των ψυχικών παθήσεων, χρησιμοποιούνται ευρέως, στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, τόσο για την ψυχολογική εξέταση φυσιολογικών αναπτυσσόμενων ατόμων όσο και για αυτή ατόμων που παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα.

Στο εργαστήριο επί Καλλιάφα, επιδόθηκαν στην εξέταση ατομικών περιπτώσεων κυρίως και μόνο τρεις ομαδικές έρευνες διεξήχθησαν.

Ατομικές έρευνες και οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν

1) Έρευνες για την μέτρηση της νοημοσύνης.

Με βάση την άποψη του Καλλιάφα ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα αποτελεί ολότητα και ως τέτοια πρέπει να εξετάζεται, οι έρευνες για τη μέτρηση της νοημοσύνης διέπονταν από την αρχή ότι η νοητική ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται σε μείζονα βαθμό από την συναισθηματική του συγκρότηση και την χαρακτηριστική του δομή και ως εκ τούτου οι παράγοντες αυτοί πρέπει να συνεξετάζονται όταν μετράται η νοημοσύνη.¹³⁹⁵ Έτσι χρησιμοποιήθηκαν:

α) Το αναλυτικό κριτήριο νοημοσύνης του Richard Meilli.

Η μέθοδος ερευνά την νοητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 12-15 ετών. Επιλέχθηκε διότι παρείχε τη δυνατότητα εκτός από τον καθορισμό της νοημοσύνης να διαπιστωθεί και το είδος νοημοσύνης που είναι κυρίαρχο στον συγκεκριμένο εξεταζόμενο καθώς και γενικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που επηρεάζουν την νοημοσύνη.¹³⁹⁶

¹³⁹⁴ *Επιστημονικά έρευνα (1949-1956)*, ό.π., σ. 14-15.

¹³⁹⁵ Στο ίδιο, σ. 26.

¹³⁹⁶ Στο ίδιο, σ. 18-19.

β) Το κριτήριο αναπτύξεως της Hildegard Hetzer.

Η μέθοδος ήταν το αποτέλεσμα εικοσαετών ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν στη Σχολή Παιδικής Ψυχολογίας της Βιέννης. Ερευνά την νοητική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη νηπιακή παιδική και προεφηβική ηλικία, από το πρώτο έτος της ζωής μέχρι και το 13^ο. Επιλέχθηκε διότι, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, με τη βοήθεια της η νοητική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να ερευνηθεί τόσο ποσοτικώς όσο και ποιοτικώς. Μέσω της μεθόδου είναι δυνατόν να διαγνωσθεί ο ρυθμός της πνευματικής ανάπτυξης και ο βαθμός στον οποίο έχει φτάσει αυτή γιατί ερευνώνται όχι μόνον οι νοητικές ιδιότητες του παιδιού αλλά και οι ψυχικές και οι σωματικές εκείνες που επηρεάζουν την εξέλιξη της νοημοσύνης. Συνολικά ερευνώνται έξι ψυχικές και σωματικές ιδιότητες. Κυριαρχία Σώματος, Δεκτικότητα Αισθήσεων, Κυριαρχία Υλικού, Κοινωνική Διαγωγή, Ικανότητα για μάθηση, Πνευματική Παραγωγή.

Ο Καλλιάφας επισημαίνει ότι βουλευτικοί και συναισθηματικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη της νοημοσύνης, ενώ δεν αναφέρεται σε παράγοντες κοινωνικούς, που δρουν ανεξάρτητα της θέλησης του ατόμου και οι οποίοι θα ήταν δυνατόν να επηρεάσουν την νοητική του εξέλιξη.

Απορρίπτοντας ουσιαστικά, τις ερευνητικές μεθόδους για τη μέθοδο της νοημοσύνης του προκατόχου του στην έδρα Ν. Εξαρχόπουλου, ως μηχανιστικές και αποσπασματικές, ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι η έρευνα μίας μεμονωμένης ιδιότητας δεν έχει αξία για την Παιδαγωγική πράξη, διότι τα προβλήματα που σε αυτήν ανακύπτουν εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση του συνόλου των ψυχικών λειτουργιών του παιδιού.

Η μέθοδος Hetzer, διευκολύνει τον παιδαγωγό στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της τάξης, επειδή λαμβάνει υπόψη της τα πρακτικά παιδαγωγικά προβλήματα κατά τη σύνταξη των κριτηρίων της για την έρευνα παιδιών σχολικής ηλικίας. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη μέθοδο Hetzer αποτελούνταν από μικρά ξύλινα ή χάρτινα παιγνίδια με έντονους και ευχάριστους χρωματισμούς, ώστε να προσελκύουν το παιδί για να ασχοληθεί μαζί τους.

Η μέθοδος άρχισε να εφαρμόζεται από την Μαρία Τενεζάκη βοηθό στο εργαστήριο κατά το ακαδημαϊκό έτος 1954-1955, και η εφαρμογή της συνεχίστηκε σε όλη την περίοδο που κατείχε την έδρα ο Καλλιάφας. Είχε προηγηθεί προετοιμασία του προσωπικού του εργαστηρίου για τη χρήση της μεθόδου επί ένα έτος.

Κατά την διετία 1954-1955 και 1955-1956 εξετάστηκαν με τη μέθοδο αυτή 85 παιδιά τα οποία υποβλήθηκαν σε όλη τη σειρά των tests. Παρ' ότι η μέθοδος δεν ήταν σταθμισμένη για τα ελληνόπουλα, θεωρήθηκε ότι οι αποκλίσεις των εξεταζόμενων σε σχέση με τις ομάδες για τις οποίες το κριτήριο είχε σταθμισθεί, δεν ήταν τόσο μεγάλες και μπορούσαν να αντιμετωπισθούν με προσεκτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

γ) Διασκευή της κλίμακας Binet-Simon υπό τον Ernst Probst.

Η κλίμακα Binet-Simon για τη μέτρηση της νοημοσύνης, είχε χρησιμοποιηθεί στο εργαστήριο και από τον Ν. Εξαρχόπουλο ο οποίος είχε επιχειρήσει να την προσαρμόσει στα ελληνικά δεδομένα. Προσπαθώντας, ο Σ. Καλλιάφας, να αιτιολογήσει την απόρριψη της διασκευής του προκατόχου του, υποστηρίζει ότι ο Εξαρχόπουλος δεν είχε δημοσιοποιήσει την διασκευασμένη από τον ίδιο εκδοχή

της κλίμακας, με αποτέλεσμα ο διάδοχός του να μην έχει τη δυνατότητα να την χρησιμοποιήσει.¹³⁹⁷

Ο Καλλιάφας χρησιμοποίησε μία τροποποίηση της μεθόδου Binet, που πραγματοποίησε ο Ελβετός Ernst Probst το 1948. Αιτιολογώντας την επιλογή του αυτή, ο ηπειρώτης παιδαγωγός υποστηρίζει ότι η τροποποίηση του Probst επέτρεπε, την ευρύτερη εξερεύνηση της νοημοσύνης και την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων για τα βιώματα του εξεταζόμενου.

Αντιπαραθέτοντας στην νοημοσύνη την ευφυΐα, υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη εκλαμβάνονταν παλαιότερα ως ένα μέγεθος μονοδιάστατο και μεταβλητό το οποίο μπορούσε να μετρηθεί με ακρίβεια, ενώ η έννοια της ευφυΐας περιγράφει κάτι περισσότερο από την ικανότητα για πνευματικά επιτεύγματα, περιγράφει μία πλήρως διαμορφωμένη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Στην έννοια της ευφυΐας, όπως ορίζεται από τον Καλλιάφα, προεξάρχοντα ρόλο έχουν οι ψυχικές λειτουργίες.¹³⁹⁸

Η διασκευή χρησιμοποιήθηκε στο εργαστήριο κατά τα έτη 1950-51 και 1951-52 με αποτελέσματα που κρίθηκαν μη ικανοποιητικά γι' αυτό και αντικαταστάθηκε από την μέθοδο Hetzer. Ο Καλλιάφας υποστήριξε ότι τα αποτελέσματα των πορισμάτων της ήταν αμφισβητήσιμα στις περισσότερες περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκε. Η μέθοδος δεν είχε σταθμιστεί για τους ελληνόπαιδες και τα κριτήρια της αποδείχθηκαν, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, εξαιρετικά εύκολα για τους έλληνες μαθητές φυσιολογικής νοημοσύνης.

Ο ίδιος δεν προχώρησε στην προσαρμογή της μεθόδου στα ελληνικά δεδομένα, επικαλούμενος το ολιγάριθμο του προσωπικού του εργαστηρίου και το πλήθος των εργασιών του εργαστηρίου.¹³⁹⁹

2) Έρευνες για την μελέτη της προσωπικότητας και την διάγνωση των προβλημάτων της.

Η ερευνητική εργασία του εργαστηρίου, την εποχή που διευθύνονταν από τον Καλλιάφα, ήταν σύμφωνα με τον ίδιο, προσανατολισμένη στην μελέτη της προσωπικότητας κατά την παιδική ηλικία, με τη χρήση ψυχολογικών μεθόδων και με σκοπό την διάγνωση και ανάλυση των υποσυνείδητων τάσεων του ατόμου.¹⁴⁰⁰

Οι εργασίες κατευθύνονταν από τις αρχές της Ψυχολογίας του Βάθους, ενώ σύμφωνα με τον Καλλιάφα, αποφεύγονταν η τυφλή προσκόλληση σε μία μόνο ψυχολογική σχολή και επιδιώκονταν η χρήση μεθόδων αξιόπιστων, γενικού κύρους, τα πορίσματα των οποίων στη συνέχεια ερμηνεύονταν με βάση τις ψυχολογικές αρχές που προβάλλονταν από την έδρα.¹⁴⁰¹

¹³⁹⁷ «Δύο αξιόλογοι διασκευαί της μεθόδου ταύτης εις την ελληνικήν εγένοντο υπό των κ.κ. Ν. Εξαρχοπούλου, τέως Καθηγητού της Παιδαγωγικής και Διευθυντού του Εργαστηρίου και νυν ομοτίμου Καθηγητού και Ακαδημαϊκού και του κ. Γ. Σακελλαρίου, Καθηγητού τη Φιλοσοφίας και Διευθυντού του Ψυχολογικού Εργαστηρίου του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εκ τούτων η πρώτη εφηρμόσθη επί μακράν σειράν ετών εις το Εργαστήριον Πειραματικής Παιδαγωγικής και συνεκεντρώθησαν αξιόλογα πορίσματα. Δυστυχώς η διασκευή αυτή παρέμεινεν ανέκδοτος και ούτω μετά την αποχώρησιν του κ. Εξαρχοπούλου εκ της Διευθύνσεως του Εργαστηρίου, δεν ήτο δυνατόν να συνεχισθή η χρήσις αυτής.» Στο ίδιο, σ. 25.

¹³⁹⁸ Καλλιάφας, *Νοημοσύνη και ευφυΐα*, ό.π., σ. 16.

¹³⁹⁹ *Επιστημονικά έρευνα (1949-1956)*, ό.π., σ. 35.

¹⁴⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 37.

¹⁴⁰¹ Στο ίδιο, σ. 54.

Η μέθοδος των μύθων

Η μέθοδος των μύθων της Luisa Duss, χρησιμοποιήθηκε στο εργαστήριο διότι παρείχε, σύμφωνα με τον διευθυντή του, την δυνατότητα να διαγνωστούν και να αναλυθούν έγκαιρα συμπλέγματα και προβλήματα της παιδικής προσωπικότητας. Επιπροσθέτως ήταν εύχρηστη και δεν απαιτούσε την προμήθεια πολυδάπανου υλικού.

Η μέθοδος, οι θεωρητικές βάσεις της οποίας βρίσκονταν στην φρουϊδική σχολή, στηρίζονταν στο ψυχολογικό φαινόμενο της προβολής των υποσυνείδητων συμπλεγμάτων καταστάσεων του ατόμου, διά μέσου ενός συμβόλου με το οποίο ταυτίζονταν. Η προβολική αυτή ταύτιση προς πρόσωπα και καταστάσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος ήταν, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, τρόπος ψυχικής έκφρασης που προσιδίαζε ιδιαιτέρως στην παιδική ηλικία.

Η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας 3-12 ετών κυρίως, και σε ορισμένες περιπτώσεις και σε εφήβους. Αποτελούνταν από δέκα απλούς μύθους, δέκα μικρές ιστορίες χωρίς τέλος, που ο εξεταστής διάβαζε στο παιδί, το οποίο καλούνταν να προτείνει ένα τέλος για κάθε ιστορία ή να σχολιάσει τα γεγονότα που διηγούνταν οι μύθοι.

Με τη βοήθεια των μύθων διερευνούσαν τα βασικότερα προβλήματα της παιδικής ηλικίας και κυρίως όσα προέρχονταν από τις οικογενειακές σχέσεις. Η ύπαρξη ή όχι συμπλεγμάτων καθορίζονταν από το περιεχόμενο της απάντησης του παιδιού σε μία σειρά μύθων που ερευνούσαν συναφή συμπλέγματα, καθώς και από τον τρόπο που το παιδί αντιδρούσε στην εξέταση.

Ακολουθούσε δεύτερη εξέταση για να ερευνηθεί το φαινόμενο της αντιστάσεως το οποίο ήταν σύμφωνα με την Ψυχολογία του Βάθους αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την ύπαρξη συμπλεγμάτων διότι, όπως η σχολή αυτή διατεινόταν, η συνειδητοποίηση της ύπαρξης ενός απωθημένου συμπλέγματος προσέκρουε στην ασυνείδητη αντίσταση του ατόμου.

Στη δεύτερη εξέταση ο ερευνητής ανάλυε στον εξεταζόμενο την ιδιαίτερη σημασία των απαντήσεων του και τον ρωτούσε αν επιθυμούσε να μεταβάλει ή όχι την απάντησή του. Ανάλογα με τις αντιδράσεις του εξεταζόμενου επιτυγχάνονταν η ανάλυση των μηχανισμών άμυνάς του.

Και στις δύο συνεντεύξεις διατηρούνταν ένας απρόσωπος και έμμεσος τρόπος εξέτασης, που αφορούσε τα πρόσωπα και τις καταστάσεις των μύθων και όχι απευθείας το ίδιο το παιδί, που προκαλούνταν να αντιδράσει επί ενός συμβολικού πεδίου. Η μέθοδος των μύθων είχε, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, Παιδαγωγική αξία αφού επέτρεπε στον παιδαγωγό να γνωρίσει τα συμπλέγματα των μαθητών του τα οποία ήταν ικανά να επηρεάσουν την σχολική τους απόδοση διαταράσσοντας την συναισθηματική τους ισορροπία.¹⁴⁰²

Η μέθοδος Rorschach

Στο εργαστήριο χρησιμοποιήθηκε, κατά καιρούς, και η μέθοδος του Ελβετού ψυχιάτρου Hermann Rorschach η οποία σύμφωνα με τον Καλλιάφα επέτρεπε τη

¹⁴⁰² Στο ίδιο, σ. 38-55.

μελέτη του συνόλου της προσωπικότητας και την οποία δεν διστάζει να αποκαλέσει «μία εκ των μεγάλων ανακαλύψεων της ψυχολογίας, μεγαλοφυές επιπόνημα»¹⁴⁰³

Σύμφωνα με αυτή δίνονται στον εξεταζόμενο, με συγκεκριμένη σειρά, δέκα πίνακες στους οποίους έχουν ζωγραφιστεί τυχαία, αόριστα σχήματα, άλλα μαύρα, άλλα κοκκινόμαυρα και άλλα έγχρωμα, που δεν αναπαριστούν τίποτα το συγκεκριμένο. Ο εξεταζόμενος όφειλε να ερμηνεύσει τα αόριστα αυτά σχήματα και να προτείνει μία υπόθεση για το τι θα ήταν δυνατό να παριστάνει ο κάθε πίνακας. Το πρωτόκολλο που συντάσσονταν στη συνέχεια παρείχε πληροφορίες για την προσωπικότητα του εξεταζόμενου στο σύνολο της.

Η μέθοδος αυτή, σύμφωνα με τον Καλλιόφα διέφερε από όσες είχαν προηγουμένως χρησιμοποιηθεί στο εργαστήριο και στηρίζονταν στις μεθόδους έρευνας των θετικών επιστημών. Το χαρακτηριστικό της γνώρισμα ήταν ότι παρ' ότι χρησιμοποιούσε ποσοτικά μεγέθη και στατιστικά δεδομένα, η εξαγωγή ορθών πορισμάτων εξαρτιόνταν κυρίως από την προσωπικότητα του εξεταστή και την όσο το δυνατό μεγαλύτερη γνώση του εξεταζόμενου.

Η εφαρμογή της μεθόδου προσέκρουε, σύμφωνα με τον Καλλιόφα σε μεγάλες δυσκολίες α) γιατί δεν είχε ολοκληρωθεί πλήρως β) γιατί η χρήση της στα παιδιά ήταν πολύ πιο πολύπλοκη παρά στους ενήλικους γ) γιατί η υποδομή του εργαστηρίου ήταν ελλιπής.¹⁴⁰⁴ Επεσήμανε ότι η μέθοδος ήταν τόσο πολύπλοκη στην εφαρμογή και την ερμηνεία της ώστε έτεινε να απαιτεί ξεχωριστή ψυχολογική ειδικότητα που για να εφαρμοστεί συστηματικά στο εργαστήριο απαιτούσε αύξηση των ερευνητών του καθώς και δυνατότητα εξειδίκευσής τους στην συγκεκριμένη μέθοδο.¹⁴⁰⁵

Η μέθοδος του G. Lipps.

Για την μελέτη της συνολικής ανάπτυξης της προσωπικότητας σε κάθε βαθμίδα της εξέλιξής της, την εύρεση του χρόνου κατά τον οποίον εμφανίζονται οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες και του τρόπου που αυτές εξελίσσονται υπό την επίδραση τόσο των σχολικών γνώσεων όσο και των κληρονομικών καταβολών του παιδιού, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Ελβετού καθηγητή G. Lipps, μαθήματα του οποίου παρακολούθησε ο Καλλιόφας στη Ζυρίχη.

Ο Lipps υποστήριζε ότι η πνευματική ανάπτυξη του ατόμου ακολουθεί τρεις βαθμίδες εξέλιξης. Σύμφωνα με τη μέθοδο του, δίνονται στους μαθητές λέξεις και ζεύγη λέξεων που δηλώνουν γνωστά αντικείμενα π.χ. κλωστή ή βελόνα-κλωστή, και εκείνοι καταγράφουν ελεύθερα οτιδήποτε θα έρθει συνειρμικά στο νου τους. Οι καταγεγραμμένες λέξεις και εκφράσεις κατατάσσονται σε δύο ομάδες. Στην πρώτη περιέχονται όσες δηλώνουν ότι ο μαθητής αντιλαμβάνεται το αντικείμενο καθ' εαυτό και του αποδίδει παροδικές ιδιότητες, ενώ στη δεύτερη περιλαμβάνονται λέξεις και εκφράσεις οι οποίες μαρτυρούν την ικανότητα του μαθητή να συσχετίζει το αντικείμενο με άλλα και να αναγνωρίζει τις μόνιμες ιδιότητές του. Τέλος στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται και οι εκφράσεις που δηλώνουν την άνοδο του μαθητή στην τρίτη βαθμίδα ανάπτυξης στην οποία μπορεί να αντιληφθεί γενικότερες αντικειμενικές σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων.¹⁴⁰⁶

¹⁴⁰³ Σπ. Καλλιόφας, *Νοημοσύνη και ευφυΐα, ό.π., σ.24.*

¹⁴⁰⁴ Στο ίδιο, σ. 25-26.

¹⁴⁰⁵ *Επιστημονικά έρευνα, ό.π., σ.56.*

¹⁴⁰⁶ Σπ. Καλλιόφας, *Νοημοσύνη και ευφυΐα, ό.π., σ.23.*

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές του δημοτικού και του Γυμνασίου του ΠΣΠΑ.

Το συνειρμικό πείραμα του G. Jung

Σε ορισμένες περιπτώσεις και όχι συστηματικά έγινε, στο εργαστήριο, χρήση της ψυχολογικής μεθόδου που επινόησε ο Ελβετός ψυχίατρος και η οποία βασίζεται στον ψυχολογικό μηχανισμό της προβολής.

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή δίνεται στον εξεταζόμενο σειρά λέξεων άσχετων μεταξύ τους, που έχουν ωστόσο προσεκτικά επιλεγεί ανάλογα με την περίπτωση και ζητείται από αυτόν να απαντά σε κάθε εκφωνούμενη από τον εξεταστή λέξη με οποιαδήποτε λέξη έρχεται συνειρμικά στο νου του εξεταζόμενου. Το περιεχόμενο των λέξεων απαντήσεων και ο χρόνος που μεσολάβησε μεταξύ λέξης-ερεθίσματος και λέξης-απάντησης είναι δείκτες που καθορίζουν την ύπαρξη ή όχι συμπλεγμάτων.¹⁴⁰⁷

Το ιχνογράφημα

Σύμφωνα με τον Καλλιάφα το ελεύθερο ιχνογράφημα του παιδιού αποτελεί από μόνο του μία σημαντική μέθοδο ψυχολογικής έρευνας διότι είναι άριστο μέσο προβολής ασυνείδητων ψυχικών καταστάσεων. Τα ζωγραφικά έργα ενός παιδιού αποτελούν σημαντικά κριτήρια της νοητικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης.

Ωστόσο στο εργαστήριο χρησιμοποιήθηκε μόνο ως βοηθητικό μέσο άλλων μεθόδων και όχι ως ανεξάρτητο διαγνωστικό κριτήριο.¹⁴⁰⁸

Ομαδικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο και οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν

Έρευνα νοημοσύνης¹⁴⁰⁹

Η έρευνα σκοπό είχε να μελετήσει την πνευματική εξέλιξη των παιδιών της σχολικής ηλικίας και ήταν τμήμα της διδακτορικής διατριβής της Φωτεινής Ψαλίδα, βοηθού στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, που εκδόθηκε το 1952 στην Αθήνα με τον τίτλο: « Η πνευματική εξέλιξις των παιδων κατά τα έτη της φοιτήσεως αυτών εις το σχολείον».

Η έρευνα χρησιμοποίησε το κριτήριο του G. Lipps με τη βοήθεια του οποίου επιδιώχθηκε να προσδιοριστεί ο χρόνος εμφάνισης των ανώτερων νοητικών λειτουργιών καθώς και ο τρόπος που εξελίσσονται αυτές υπό την επίδραση α) του περιβάλλοντος, β) των δεξιοτήτων και γνώσεων που αποκτώνται στο σχολείο και γ) των κληρονομικών καταβολών του κάθε παιδιού.

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες από την Β΄ τάξη δημοτικού μέχρι την Η΄ τάξη του Γυμνασίου. Στην μελέτη των πορισμάτων λήφθηκε υπόψη το φύλο των εξεταζόμενων και η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους.

Η έρευνα κατέληξε στα εξής πορίσματα: α) Οι ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, και για τα δύο φύλα αρχίζουν να εμφανίζονται κατά τα δύο τελευταία έτη της φοίτησης στο δημοτικό.¹⁴¹⁰ β) Τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια

¹⁴⁰⁷ *Επιστημονικά έρευναι, ό.π., σ.56.*

¹⁴⁰⁸ *Στο ίδιο, σ.56-57.*

¹⁴⁰⁹ *Στο ίδιο σ. 36.*

¹⁴¹⁰ Φωτεινή Ψαλίδα, *Η πνευματική εξέλιξις των παιδων κατά τα έτη φοιτήσεως αυτών εις το σχολείον*, Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Φιλεκαπαιδευτικής Εταιρείας, Αθήνα, 1952, σ. 35.

καθυστερούν ως προς το χρόνο εμφανίσεως των ανώτερων πνευματικών λειτουργιών.¹⁴¹¹ γ) Οι μαθητές και μαθήτριες του Δ. Σχ. Δραπετσώνας που πήραν μέρος στην έρευνα βρέθηκαν να υστερούν έναντι των μαθητών του Πειραματικού ως προς τη γλωσσική ικανότητα, την ικανότητα έκφρασης εννοιών και τον πλούτο των παραστατικών βιωμάτων και γνώσεων. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αυτά περνούν από τα ίδια στάδια πνευματικής εξέλιξης όπως τα παιδιά άλλων σχολείων αλλά με πιο αργό ρυθμό, γεγονός για το οποίο ευθύνεται το φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον τους.¹⁴¹² δ) Η ανάπτυξη της νοημοσύνης φαίνεται ότι λήγει περίπου στο 11^ο -12^ο έτος της ζωής ενώ μικρή αύξηση στη συνέχεια παρατηρείται μέχρι του 18^{ου} ή το πολύ 22^{ου} έτους.¹⁴¹³ ε) Γύρω στο 12 έτος έχουν εκδηλωθεί όλες οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες και κάθε περαιτέρω εξέλιξη που παρατηρείται οφείλεται στην ποιοτική εξέλιξη των λειτουργιών αυτών που καθορίζεται από βουλητικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.¹⁴¹⁴ στ) Οι διαφορές των δύο φύλων, στην εφηβεία ως προς τις πνευματικές λειτουργίες είναι κυρίως ποιοτικές και οφείλονται στην διαφορετική ψυχοσύνθεση τους και στον διαφορετικό τρόπο που βιώνουν την αντικειμενική πραγματικότητα.¹⁴¹⁵

Έρευνα σε εφήβους για την διάγνωση των ψυχοσωματικών τύπων κατά Kretschmer¹⁴¹⁶

Η τυπολογία του Kretschmer επιχειρούσε να αντιστοιχίσει τη σωματική κατασκευή ενός ατόμου με την ψυχική του ιδιοσυστασία και να καθορίσει τους σωματικούς τύπους στους οποίους μπορούσαν να διαιρεθούν τα άτομα και τους ψυχικούς που αντιστοιχούν σε κάθε σωματότυπο.¹⁴¹⁷

Η έρευνα, του Πανεπιστημίου Αθηνών, διεξήχθη μεταξύ των μαθητών και μαθητριών των δύο τελευταίων τάξεων (Ζ' και Η') του Πειραματικού Σχολείου και της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας. Ο σκοπός της ήταν να καθοριστεί: α) σε τι ποσοστό παρατηρούνται στους Έλληνες εφήβους οι ψυχικοί και σωματικοί τύποι που περιγράφει η χαρακτηρισολογία του E. Kretschmer β) η ηλικία κατά την οποία είναι δυνατή η ασφαλής διάκριση των τυπολογικών χαρακτηριστικών γ) ο επικρατέστερος σε κάθε φύλο ψυχοσωματικός τύπος.

Για να καθοριστούν τα σωματικά τυπολογικά γνωρίσματα, χρησιμοποιήθηκαν, όσον αφορά το Π.Σ.Π.Α., τα αποτελέσματα των σωματικών μετρήσεων στις οποίες υποβάλλονταν δύο φορές το χρόνο οι μαθητές του σχολείου, από την εποχή του Ν. Εξαρχόπουλου, για τις ανάγκες των παιδολογικών ερευνών. Όσον αφορά τις μαθήτριες του Αρσακείου, όπου δεν πραγματοποιούνταν

¹⁴¹¹ Στο ίδιο, σ. 29.

¹⁴¹² «Είναι φανερόν, ότι η εκ του εξωτερικού κόσμου πείρα των παιδών τούτων είναι περιορισμένη, μονομερής και εν πολλοίς καταθλιπτική.[...] Ούτως οι παίδες ούτοι κατά κανόνα [...] διαθέτουν αρκετάς διανοητικές και ψυχικές δυνάμεις και διέρχονται τας αυτάς γενικάς φάσεις πνευματικής εξέλιξεως με τους εξετασθέντες παίδας ετέρων σχολείων. Ο ρυθμός όμως της εξέλιξεως είναι βραδύτερος και τρόπον τινά επιπονώτερος διότι τα παιδιά ταύτα στερούνται πλούσιου εκ της εξωτερικής πραγματικότητος υλικού» Στο ίδιο, σ. 36.

¹⁴¹³ Στο ίδιο σ. 57.

¹⁴¹⁴ Στο ίδιο, σ. 58.

¹⁴¹⁵ Στο ίδιο, σ. 43.

¹⁴¹⁶ *Επιστημονικά έρευνα (1949-1956)*, ό.π., σ. 57.

¹⁴¹⁷ Σύμφωνα με την χαρακτηρισολογία του Kretschmer διακρίνονται δύο θεμελιώδεις ψυχικοί τύποι, σχιζόθυμος και κυκλόθυμος και τέσσερεις σωματικοί ο λεπτόσωμος, ο πυκνόσωμος, ο αθλητικός και ο δύσπλαστος.

σωματικές μετρήσεις, η εύρεση του σωματικού τύπου έγινε δυνατή «διά του βλέμματος». ¹⁴¹⁸

Η ψυχολογική έρευνα διεξήχθη με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που είχε συντάξει ο Καλλιάφας στη βάση της χαρακτηρισολογίας του καθηγητή της Ψυχιατρικής του Πανεπιστημίου του Marburg.

Τα πορίσματα της έρευνας ήταν τα εξής: α) στην ηλικία των 16-18 ετών η χαρακτηρισολογία του Kretschmer αληθεύει σε ποσοστό περίπου 70% β) στην ηλικία αυτή αρχίζει η σαφής διαφοροποίηση των ψυχικών και σωματικών ιδιοτήτων και η δυνατότητα ασφαλούς διάκρισης σε τύπους γ) είναι πολύ πιθανόν ότι οι άντρες εκ φύσεως τείνουν προς την σχιζοθυμία ενώ οι γυναίκες προς την κυκλοθυμία. ¹⁴¹⁹

Έρευνα των αναγνωστικών ενδιαφερόντων των ελληνοπαίδων. ¹⁴²⁰

Η έρευνα αποτέλεσε τμήμα της διδακτορικής διατριβής της Μαρίας Τενεζάκη, βοηθού στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, που εκδόθηκε στην Αθήνα το 1953, υπό τον τίτλο «Συμβολή εις την έρευναν των διαφερόντων των ελληνοπαίδων».

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε «το κριτήριο του καταλόγου βιβλίων» των Tramer- Baumgarten. Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνονταν στα κριτήρια της μεθόδου Hetzer, και χρησιμοποιήθηκε για να ερευνηθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και γενικότερα η ψυχική τους σύσταση. Σύμφωνα με αυτό ο ερευνητής συντάσσει ένα κατάλογο βιβλίων ευρύτερου ενδιαφέροντος και ο εξεταζόμενος αφού διαβάσει τους τίτλους των βιβλίων καλείται να επιλέξει έναν συγκεκριμένο αριθμό τίτλων. ¹⁴²¹

Η έρευνα αποσκοπούσε να καθορίσει: α) τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα κατά τα διάφορα στάδια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, β) τα γενικότερα ενδιαφέροντα και τις βαθύτερες κλίσεις των εξεταζόμενων, γ) η επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων ενδιαφερόντων, δ) διαφορές στα αναγνωστικά ενδιαφέροντα μεταξύ των δύο φύλων.

Οι έφηβοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν διανύσει την περίοδο της παιδικής ηλικίας τους κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας : α) την προτίμηση των εφήβων και των δύο φύλων είχαν πρωτίστως τα λογοτεχνικά είδη μυθιστορήματα θεατρικά έργα, ποιήματα, διηγήματα. β) Τα αγόρια διάλεξαν σε ποσοστό διπλάσιο ή και τριπλάσιο από τα κορίτσια βιβλία που αναφέρονταν στην τεχνολογία και τις φυσικές επιστήμες, βιβλία περιπέτειας, φιλοσοφικά, ιστορικά και βιογραφίες. γ)

¹⁴¹⁸ «Το πράγμα παρουσίασε μεγαλύτερας δυσκολίας προκειμένου περί των μαθητριών του Αρσακείου, όπου δεν γίνονται σωματικά μετρήσεις. Δεν ήτο δε δυνατόν εις ημάς να εισαγάγωμεν νυν τοιαύτας μετρήσεις. Διά ταύτα η ερευνήτρια (σημ. Η Φωτεινή Ψαλλίδα) περιωρίσθη εις εξέτασιν των μαθητριών διά του βλέμματος, καθ' ον χρόνον εκάστη εξ' αυτών παρέδιδε συμπληρωμένον το ερωτηματολόγιον. Η ερευνήτρια προσεπάθη να παρατηρή όσον το δυνατόν ακριβέστερον το κρανίον, τας χείρας, τους πόδας, τα ισχία κ.λ.π. βοηθούμενη και δι' επιψάσεως του σώματος, ώστε να καθορισθή ο σωματικός τύπος με την μεγαλύτεραν δυνατήν ακρίβεια.» Σπ. Καλλιάφας, Φωτεινή Ψαλλίδα, *Εισαγωγή εις την χαρακτηρισολογίαν του Ernst Kretschmer και ψυχοσωματική έρευνα σχετική προς αυτήν*, Δαπάνη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Πειραματικού Σχολείου, Αθήνα, 1950, σ.19.

¹⁴¹⁹ Στο ίδιο, σ. 27-28.

¹⁴²⁰ Επιστημονικά έρευνα, ό.π., σ.58.

¹⁴²¹ Σπ. Καλλιάφας, *Νοημοσύνη και ευφυΐα*, ό.π., σ.23.

Τα κορίτσια εξέλεξαν σε διπλάσιο ποσοστό μέχρι και τετραπλάσιο από τα αγόρια βιβλία «ανταποκρινόμενα εις την συναισθηματικήν αυτών φύσιν και την προς ονειροπολιαν τάσιν», βιβλία οικοκυρικής και βιογραφίες.¹⁴²² δ) Τα ενδιαφέροντα και των δύο φύλων καθορίζονται από το συναίσθημα παρά από τη διάνοια. ε) Το συναισθηματικό στοιχείο ήταν ισχυρότερο στα κορίτσια. στ) Τα ενδιαφέροντα των αγοριών είναι πιο περιορισμένα σε σχέση με αυτά των κοριτσιών αλλά είναι περισσότερο ισχυρά. ζ) Τα διαφέροντα και των δύο φύλων διακρίνονται ποιοτικώς ανάλογα με την βαθμίδα πνευματικής ανάπτυξης την οποία διανύουν. η) Λίγο πριν από την εμφάνιση της ήβης και κατά την πρώτη φάση της τα ενδιαφέροντα και των δύο φύλων γίνονται πολυποίκιλα. θ) Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας έχει μικρή επίδραση στα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών.¹⁴²³ Ωστόσο, η Μ. Τενεζάκη υποστήριξε ότι μπορούσε να διαπιστώσει κανείς ότι ο πόλεμος και η κατοχή είχαν ασκήσει ισχυρή επίδραση στους άπορους κυρίως μαθητές και των δύο φύλων οι οποίοι παρουσιάζονταν, μέσω της μελέτης των αναγνωστικών ενδιαφερόντων τους, ως λιγότερο αμέριμνοι και περισσότερο πρακτικοί από τους εύπορους.¹⁴²⁴ Ερμηνεύοντας τις διαφορές που η έρευνα κατέγραψε ανάμεσα στα δύο φύλα η Τενεζάκη υποστηρίζει ότι οφείλονται στις βιολογικές διαφορές που φύσει υπάρχουν ανάμεσά τους. Τα στοιχεία της έρευνας ερμηνεύονται στο πλαίσιο των ψυχολογικών απόψεων που η έδρα πρόβαλε. Έτσι η μειωμένη ενασχόληση των κοριτσιών με πραγματολογικά ενδιαφέροντα οφείλονταν στην ψυχική σύστασή τους της οποίας κύρια λειτουργία είναι το συναίσθημα και όχι ή διάνοια ενώ η ισχυρή ενασχόληση των κοριτσιών με τις θετικές επιστήμες που η έρευνα κατέγραψε, κρίθηκε ότι δεν αντιτίθετο στις προβαλλόμενες απόψεις για την γυναικεία φύση.

Ο Καλλιάφας, παραμένοντας εχθρικός στη χρήση των πειραματικών μεθόδων κατά τα πρότυπα των θετικών επιστημών στην Παιδαγωγική, όπως τις αντελήφθησαν και τις εφάρμοσαν οι παιδαγωγοί στο μεσοπόλεμο, υποστήριξε ότι οποιαδήποτε μέθοδο έρευνας και αν χρησιμοποιούσε κανείς για την εξαγωγή ασφαλών πορισμάτων, έπρεπε να επικουρείται και από μη πειραματικές μεθόδους, καθώς και ότι ακόμα και οι νεότερες μέθοδοι δεν παρείχαν στον επιστήμονα παρά υλικό για περισσότερη έρευνα.

Τα παιδαγωγικά προβλήματα πήγαζαν, σύμφωνα με τις απόψεις του, από τα ψυχολογικά προβλήματα των μεμονωμένων ατόμων που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως αφετηρία για την επιτυχή διάγνωση και θεραπεία τους θεωρούσε πάντοτε, την αυτογνωσία του ερευνητή η οποία πηγάζει από διαρκή αυτοεξέταση και την αγάπη του προς τον πάσχοντα, χωρίς την οποία η επιστήμη της Ψυχολογίας δεν μπορεί να επιτύχει τίποτα.¹⁴²⁵

¹⁴²² Μαρία Τενεζάκη, *Συμβολή εις την έρευναν των διαφερόντων των ελληνοπαίδων*, Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, Αθήνα, 1953, σ.36-37

¹⁴²³ Στο ίδιο, σ. 50-51.

¹⁴²⁴ Στο ίδιο, σ. 69-70

¹⁴²⁵ Καλλιάφας, *Νοημοσύνη και ευφυΐα*, ό.π., σ.29.

Το Πειραματικό Σχολείο

Το Πειραματικό σχολείο την εποχή που εποπτεύονταν από τον Σπ. Καλλιάφα, αποτελείτο από τρία σχολεία ένα πολυτάξιο δημοτικό, ένα μονοτάξιο και ένα γυμνάσιο αρρένων. Διευθυντής του ήταν ο Νικόλαος Μελανίτης, ο οποίος θα διδάξει παιδαγωγικά στο Πανεπιστήμιο ,μετά την αποχώρηση του Σπ. Καλλιάφα, στα ξενόγλωσσα τμήματα Αγγλικών και Γαλλικών σπουδών από το ακαδημαϊκό έτος 1957-58¹⁴²⁶ και θα αναλάβει την έδρα της Παιδαγωγικής μετά την αποχώρηση του διαδόχου τού Καλλιάφα, Κωνσταντίνου Σπετσιέρη, το 1968-1969. Με βάση τον ιδρυτικό τους νόμο Ν4376/1929 τα δύο πειραματικά σχολεία τα προσαρτημένα στις έδρες Παιδαγωγικής των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης ήταν τα μόνα δημόσια σχολεία στη χώρα που αποτελούνταν από περισσότερες της μίας σχολικές μονάδες διαφορετικών βαθμίδων που όμως υπάγονταν σε μία ενιαία διεύθυνση. Ο σύλλογος διδασκόντων του ΠΣΠΑ ήταν ενιαίος και κάθε συνεδρία είτε για το γυμνάσιο επρόκειτο είτε για το δημοτικό ήταν κοινή. Έχοντας τον ίδιο επόπτη, τον κάτοχο της έδρας της Παιδαγωγικής, τα σχολεία ακολουθούσαν τις ίδιες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές. Τον σύλλογο των διδασκόντων στο ΠΣΠΑ αποτελούσαν επτά δάσκαλοι μετεκπαιδευθέντες για δύο έτη στο Πανεπιστήμιο, δέκα επτά καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης, ένας γιατρός ο οποίος ήταν ταυτόχρονα και ο καθηγητής υγιεινής του Σχολείου και ο Διευθυντής. Το σχολείο και το εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής στεγάζονταν στο κτίριο της οδού Σκουφά όπως και προπολεμικά. Το 1938 είχε εκμισθωθεί ένα κτίριο επί της οδού Τσακάλωφ 42, που λειτούργησε ως παράρτημα του σχολείου, για να στεγάσει ορισμένα τμήματα των σχολείων του και υπηρεσίες του. Κατά τη διάρκεια του ελληνοϊταλικού πολέμου, της γερμανικής κατοχής και του εμφυλίου πολέμου το κεντρικό κτίριο ήταν επιταγμένο από το Νοέμβριο του 1940 μέχρι και τον Ιούνιο του 1947. Αρχικά το κατέλαβε η υπηρεσία παθητικής αεράμυνας η οποία μετέτρεψε το ισόγειο σε καταφύγιο, και στη συνέχεια από την επόμενη της κατάληψης της Αθήνας, τα στρατεύματα κατοχής. Οι γερμανοί παρέμειναν στο σχολείο μέχρι τις 12 Οκτωβρίου του 1944 ημέρα κατά την οποία απελευθερώθηκε η Αθήνα. Φεύγοντας, αφού λεηλάτησαν το κτίριο, προσπάθησαν να το ανατινάξουν και σώθηκε χάρη στην έγκαιρη παρέμβαση των περίοικων, εκτός από το εργαστήριο Φυσικής και Χημείας, που καταστράφηκε εντελώς. Στη συνέχεια επιτάχθηκε από αγγλικές υπηρεσίες και επιστράφηκε στο Πανεπιστήμιο επτά χρόνια μετά από την πρώτη κατάληψή του, σε οικτρή κατάσταση. Κατά τη διάρκεια της κατοχής το ΠΣΠΑ υπολειπορούσε, όπως και τα περισσότερα σχολεία του κράτους. Για επτά χρόνια, ουσιαστικά δεν λειτούργησε ως πειραματικό και περιορίστηκε στη διδακτική του λειτουργία μόνο. Τα μαθήματα γίνονταν στο παράρτημά του όπου ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθούν μόνο τέσσερις αίθουσες. Έτσι το σχολείο διαιρέθηκε σε τρία τμήματα κάθε ένα εκ των οποίων διδάσκονταν

¹⁴²⁶ Είναι πιθανόν να δίδαξε παιδαγωγικά στα ξενόγλωσσα τμήματα ένα έτος νωρίτερα το 1956-57, χρονιά κατά την οποία μετά την συνταξιοδότηση του Σπ. Καλλιάφα, ανέλαβε προσωρινά και μέχρι την εκλογή του αντικαταστάτη του στην έδρα, ο Γ.Σακελλαρίου, κάτοχος της Α΄ έδρας Φιλοσοφίας, την διδασκαλία των παιδαγωγικών. Στις διοικητικές επετηρίδες δεν αναφέρεται το όνομα του διδάσκοντα στα ξενόγλωσσα τμήματα.

για λίγες ώρες κάθε μέρα. Μαθήματα γίνονταν και εντός του Ι.Ν. του Αγίου Διονυσίου που βρίσκεται απέναντι από το κεντρικό κτίριο του ΠΣΠΑ.¹⁴²⁷

Από την απελευθέρωση και μετά άρχισαν οι προσπάθειες αποκατάστασης του σχολείου και με την οικονομική βοήθεια του συλλόγου γονέων, ξανακτίστηκε η κατεστραμμένη αίθουσα του εργαστηρίου Φυσικής και Χημείας. Τα όργανα του εργαστηρίου είχαν σωθεί γιατί είχαν απομακρυνθεί εγκαίρως και τοποθετεί στο παράρτημα του σχολείου. Μετά την απελευθέρωση το εργαστήριο εμπλουτίστηκε με νέα όργανα, χάρη στην οικονομική ενίσχυση του συλλόγου γονέων και στις προσπάθειες μεμονωμένων ατόμων.¹⁴²⁸

Η λειτουργία του Πειραματικού αποκαταστάθηκε, ωστόσο ο διευθυντής του Ν. Μελανίτης διαμαρτυρόταν για την έλλειψη χώρων αιθουσών και χρημάτων που είχε ως αποτέλεσμα προβλήματα τόσο στην καθημερινή διδακτική πράξη όσο και στις διεξαγόμενες έρευνες. Το Π.Σ.Π.Α στερούσαν γυμναστηρίου καθώς και κήπου.¹⁴²⁹ Ο προαύλιος χώρος του ήταν μικρός και έτσι στα διαλλείματα οι μαθητές του γυμνασίου οδηγούνταν απέναντι στην αυλή του Ι.Ν. του Αγίου Διονυσίου.

Ο Μελανίτης είχε επανειλημμένα εισηγηθεί την προσάρτηση ενός γυμνασίου θηλέων στο ΠΣΠΑ και ενός νηπιαγωγείου για να αντιπροσωπεύονται και τα δύο φύλα τόσο στη νηπιακή όσο και στην παιδική και εφηβική ηλικία στις έρευνες που πραγματοποιούνταν στο σχολείο, ωστόσο το αίτημα έμενε ανικανοποίητο λόγω έλλειψης πόρων.¹⁴³⁰

Το πρόγραμμα των μαθημάτων του σχολείου ήταν το ίδιο με των υπόλοιπων σχολείων της επικράτειας, ο σύλλογος διδασκόντων του Π.Σ.Π.Α. όμως, αν το απαιτούσε η ερευνητική εργασία του σχολείου, είχε το δικαίωμα με την έγκριση του επόπτη, να μεταβάλει το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος, την μέθοδο διδασκαλίας και τον τρόπο των εξετάσεων. Έτσι από την εποχή του Ν. Εξαρχόπουλου το πειραματικό είχε εφαρμόσει την ενιαία διδασκαλία στις πρώτες τάξεις του δημοτικού του.¹⁴³¹

Στα χρόνια που είχαν μεσολαβήσει από την ίδρυσή του μέχρι και μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το Πειραματικό είχε καθιερωθεί ως ένα πρότυπο σχολείο και είχε κερδίσει την αναγνώριση της Αθηναϊκής κοινωνίας, όπως επιθυμούσε ο ιδρυτής του. Έτσι ενώ όταν άνοιξε τις πόρτες του δυσκολευόταν να βρει μαθητές αφού οι γονείς δεν επιθυμούσαν να εγγράψουν το παιδί τους σε αυτό¹⁴³², στην μεταπολεμική εποχή αδυνατούσε να ικανοποιήσει την πληθώρα των αιτήσεων

¹⁴²⁷ Ν. Μελανίτης, « Σκοποί, λειτουργία και δράσεις του πειραματικού σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών», *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. ΣΤ΄, επιμέλεια Νικ. Γ. Μελανίτου, Αθήνα, 1954, σ.8-9.

¹⁴²⁸ «Μετά δε την απελευθέρωσιν τούτο [σημ. το εργαστήριο] εμπλουτίσθη διά νέων οργάνων δαπάναις επίσης του Συλλόγου Γονέων, αλλά και τη ευγενεί φροντίδι της καθηγήτριας των φυσικών κυρίας Λ. Βλαστού- Φυτά υπηρετούσης εις τα σχολεία Αθηνών της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Η καθηγήτρια αύτη κατά την διάρκεια των εν Αγγλία σπουδών της ενήργησε μετ' άλλων υποτρόφων του Βρετανικού Συμβουλίου προς συλλογήν χρημάτων και αγοράν δι' αυτών οργάνων φυσικής και χημείας και άλλων εποπτικών μέσων διά σχολεία της χώρας ημών. Μίαν σειράν εκ τούτων έλαβε και το Πειραματικόν Σχολείον.» *Στο ίδιο*, σ. 8.

¹⁴²⁹ Σπυρίδων Καλλιάφας, «Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαίας», (Ομιλία προς τους γονείς και κηδεμόνας των μαθητών του Πειραματικού Σχολείου του εν Αθήναις Πανεπιστημίου γενομένη τη 19^η Νοεμβρίου 1955) : *Ανάλεκτα*, τ. Α΄, Αθήνα, 1965 σ. 67.

¹⁴³⁰ Ν. Μελανίτης, « Σκοποί, λειτουργία και δράσεις του πειραματικού σχολείου», *ό.π.*, σ. 3-4.

¹⁴³¹ *Στο ίδιο*, σ. 6.

¹⁴³² Αναστάσιος Λεγάκις, «Η κίνησης εν τω Πειραματικώ Σχολείω», : *ό.π.*, σ.20 και σ.27.

εγγραφής, οι οποίες ήταν δεκαπλάσιες από την δυναμικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τον διευθυντή του Ν. Μελανίτη από το 1951, για την αποφυγή διαμαρτυριών από όσους αποκλείονταν, η επιλογή των παιδιών που θα φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού στο ΠΣΠΑ κατ' έτος, γίνονταν ανάλογα με τις ανάγκες των ερευνητικών του προγραμμάτων και με κριτήρια που ικανοποιούσαν τον πειραματικό προσανατολισμό του σχολείου και μεταβάλλονταν κάθε φορά που ξεκινούσε μία νέα έρευνα.¹⁴³³

Παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που εφαρμόστηκαν στο ΠΣΠΑ επί Καλλιάφα

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που εφαρμόζονταν στο ΠΣΠΑ συνδέονταν στενά με το επιστημονικό έργο και τις θέσεις του επόπτη του. Ο επόπτης επέλεγε τον διευθυντή του Πειραματικού και μαζί του στη συνέχεια το σύνολο του διδακτικού προσωπικού, και χωρίς την έγκριση του δεν πραγματοποιούνταν καμία αλλαγή στο πρόγραμμα του σχολείου.

Η αποχώρηση του ιδρυτή του, Ν. Εξαρχόπουλου και η ανάληψη της θέσης του επόπτη από τον Σ. Καλλιάφα δεν επέφερε ριζικές μεταβολές στις κατευθυντήριες αρχές του σχολείου. Τόσο ο διευθυντής του Νικόλαος Μελανίτης, όσο και ο ίδιος ο Καλλιάφας τόνιζαν το στοιχείο της συνέχειας στην Παιδαγωγική εργασία που συντελούνταν στο ΠΣΠΑ.¹⁴³⁴

Το σχολείο από την ίδρυσή του στηρίχθηκε στις αρχές του σχολείου εργασίας και αυτές συνέχισε να ακολουθεί και επί των ημερών του υποστήριξε ο Καλλιάφας, τονίζοντας την ύπαρξη μιας Παιδαγωγικής παράδοσης της οποίας παρουσιαζόταν ως συνεχιστής.¹⁴³⁵

¹⁴³³ «Τριακόσιοι περίπου γονείς ζητούν εις τας αρχάς εκάστου σχολικού έτους να εγγράψουν τα τέκνα των εις την πρώτην τάξιν του δημοτικού σχολείου, μολονότι γνωρίζουν, ότι το Σχολείον προσλαμβάνει μόνο τριάκοντα έξι, ήτοι τριάκοντα διά το πολυτάξιον και εξ διά το μονοτάξιον. Ένεκα του λόγου τούτου και προς αποφυγήν παραπόνων το Σχολείον κατά την τελευταίαν τριετίαν καθιέρωσε την εξής αρχήν: Κατ' έτος θέτει ωρισμένον πρόβλημα προς έρευναν και με βάσιν τούτο επιλέγει τους διά τον σκοπόν του καταλλήλους παιδας. Προς επιλογήν δε των παιδων τούτων έχει εκτυπώσει δελτίον μετά πληθους όρων, οίτινες συμπληρούται υπό του προσωπικού επί τη βάσει των πληροφοριών, τας οποίας δίδουν προς τούτου οι γονείς, και της προσωπικής αυτού περί του παιδός κρίσεως.[...] Μετά ταύτα γίνεται επισταμένη μελέτη εκάστου δελτίου υπό επιτροπής, η οποία έχουσα ως κριτήριον τον τεθέντα σκοπόν επιλέγει τους νέους μαθητάς της πρώτης τάξεως των δύο δημοτικών σχολείων.» Ν. Μελανίτης, «Σκοποί, λειτουργία και δράσις του πειραματικού σχολείου», *ό.π.*, σ. 1.

¹⁴³⁴ «Το Πειραματικόν Σχολείον και υπό τον νέον αυτού επόπτην ακολουθεί τας γενικάς κατευθύνσεις, τας οποίας έδωσεν εις αυτό ο ιδρυτής και πρώτος επόπτης αυτού. Και τούτο, διότι αμφότεροι έχουν κατ' ουσίαν τας αυτάς αντιλήψεις περί της αγωγής των Ελληνοπαιδων.» Στο *ίδιο*, σ.1.

¹⁴³⁵ «Ο αναγιγνώσκων τους μέχρι τούδε εκδοθέντας πέντε τόμους περί της εργασίας, ήτις συνετελέσθη εν τω Πειραματικω Σχολείω του Πανεπιστημίου Αθηνών από της ιδρύσεως αυτού μέχρι του σχολικού έτους 1937, πείθεται, ότι αι διέπουσαι αυτήν παιδαγωγικάί αρχαί είναι αι περιλαμβανόμεναι εν τη γενική εννοία του νεωτέρου σχολείου, το οποίον συνήθως φέρει το όνομα «σχολείον εργασίας».[...] Τας παιδαγωγικάς αρχάς του σχολείου εργασίας ακολουθεί το Πειραματικόν Σχολείον και από του σχολικού έτους 1947-1048, ότε η εποπτεία αυτού ανετέθη εις ημάς.[...] και κατεδείχθη η συνέχισις της αυτής κατά τα κύρια Παιδαγωγικάί εργασίας, το δε ίνα δυνήθη τις να σχηματίση εικόνα της εκ του χρόνου, όστις παρήλθεν από της ιδρύσεως του Σχολείου, της εκ της παραδόσεως αυτού, αποτελεσθείσης νυν καταστάσεως, εικάση δε μετά πιθανότητος περί του μέλλοντος.» Σπ. Καλλιάφας, «Παιδαγωγικάί Αρχαί» *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου* *ό.π.*, σ. 13.

Ο ηπειρώτης παιδαγωγός είχε μεταφράσει, το 1922, το έργο του H. Gaudig, «Freie Geistige schularbeit in Theorie und praxis» υπό τον τίτλο « Η Σύγχρονος Διδακτική». Ο Gaudig, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του σχολείου εργασίας, για τον οποίον σκοπός της αγωγής ήταν η ανάπτυξη της πνευματικής προσωπικότητας, θεωρούσε ως πυρήνα του σχολείου εργασίας την αυτενεργό δράση του μαθητή. Στην Ελλάδα το έργο του έτυχε ευνοϊκής υποδοχής και ο μεταφραστής του θεωρήθηκε ως ένας εκ των εισηγητών της νέας Παιδαγωγικής κίνησης στη χώρα.¹⁴³⁶

Καθορίζοντας τις κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος του ΠΣΠΑ ο Καλλιάφας υιοθέτησε τις απόψεις του H. Gaudig για την αγωγή και την διδασκαλία.¹⁴³⁷

Τονίζοντας ότι το Πειραματικό σχολείο ακολουθεί τους κανόνες ενός σχολείου εργασίας ο Καλλιάφας επεσήμαινε ότι γνωρίζει τις προτάσεις νέων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών όπως ήταν ο P. Petersen. Οι όροι όμως που απαιτούνταν για την εφαρμογή των προγραμμάτων τους ήταν αδύνατον να ικανοποιηθούν σε μία χώρα που στερούνταν υλικοτεχνικής υποδομής και καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού υποστήριζε.

Στο ΠΣΠΑ εφαρμόζονται τα καλύτερα προγράμματα στο μέτρο του δυνατού και με στόχο να εφαρμοστούν όχι μόνο στο Πειραματικό αλλά στο σύνολο των σχολείων της χώρας, υποστήριζε, και επικαλούνταν το παράδειγμα του école du Mail, του πειραματικού σχολείου που ήταν προσαρτημένο στο Ινστιτούτο Παιδαγωγικής της Γενεύης, το οποίο λειτουργούσε με το ίδιο πρόγραμμα και τους όρους όπως κάθε σχολείο της Ελβετικής επικράτειας.¹⁴³⁸

Η αγωγή στο ΠΣΠΑ απέβλεπε, σύμφωνα με τον Καλλιάφα στην ανάπτυξη του συνόλου των ψυχικών πνευματικών και σωματικών δυνάμεων των μαθητών. Ο μαθητής, υποστήριζε ο Καλλιάφας εκλαμβάνόταν ως μία ολότητα που αποτελείτο από πολλές αυτοτελείς ψυχοσωματικές λειτουργίες οι οποίες βρίσκονταν μεταξύ τους σε σχέση στενής αλληλεπίδρασης. Ο παιδαγωγός όφειλε να επιδιώξει την ανάπτυξη όλων των λειτουργιών αλλά όχι την ισοδύναμη ανάπτυξη τους. Κάθε λειτουργία όφειλε να καλλιεργείται σε διαφορετικό βαθμό στο μέτρο που το επέτρεπε η έμφυτη κληρονομική προδιάθεση κάθε ατόμου.

Η αγωγή αποσκοπούσε στην «σύμμετρον» ανάπτυξη όλων των λειτουργιών του ατόμου.¹⁴³⁹ Η διαμόρφωση της διάνοιας, της πνευματικής προσωπικότητας του νέου ατόμου προείχε της καλλιέργειας κάθε άλλης ψυχοσωματικής λειτουργίας. Μετά από αυτή, αν και στενά συνδεδεμένη μαζί της, ήταν η καλλιέργεια των σωματικών δεξιοτήτων που επιτυγχάνονταν με την διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων.¹⁴⁴⁰

¹⁴³⁶ Καλλιάφας Σπ. Λήμμα στην Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, Αθήνα 1988, τ.3', σ. 239.

¹⁴³⁷ «Το Πειραματικόν Σχολείον του Πανεπιστημίου Αθηνών, επιδιώκον αόκνως να διαπλάση τον σχολικόν βίον των μαθητών κατά τας αρχάς του σχολείου εργασίας, όμως προσκρούει προς τινάς λίαν σημαντικάς, ανυπερβλήτους, δυσχερείας.[...] Παρά τας δυσχερείας όμως [...] ακολουθεί εν πολλοίς την οδόν, ήτις άγει εις την πραγμάτων της ιδανικής εικόνας του νεωτέρου σχολείου ήν έπλασε και, δύναται τις να είπη, επραγμάτωσεν ο H. Gaudig εν τω δευτέρω ανωτέρω παρθενεγωγείω της Λειψίας, εις το οποίον ήτο προσηρητημένον διδασκαλείον θηλέων.» Σπ., Καλλιάφας, « Παιδαγωγικά Αρχαί », ό.π., σ. 23.

¹⁴³⁸ Καλλιάφας, Στο ίδιο, σ. 24-25

¹⁴³⁹ Στο ίδιο, σ. 14-15

¹⁴⁴⁰ Στο ίδιο, σ. 14.

Αυτή ήταν, κατά την άποψη του Καλλιάφα, η ορθή έννοια της «γενικής μορφώσεως». Για τον Καλλιάφα ο βασικός σκοπός του σχολείου κάθε εποχής ήταν η μετάδοση θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων γεγονός που συντελούσε στη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών. Όταν η μετάδοση αυτή γίνεται με σωστό τρόπο οδηγεί και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Ωστόσο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα αποτελεσματικότερο ρόλο παίζει το κοινωνικό περιβάλλον και λιγότερο η σχολική εργασία.¹⁴⁴¹

Όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας παρ' ότι δεν διαφωνούσε με την θέση του κινήματος «vom Kinde aus» πως η εποπτεία πρέπει να αποτελεί βασική αρχή κάθε διδασκαλίας αντέτεινε πως η υπερβολική εφαρμογή αυτής της αρχής καταστρέφει την ικανότητα του παιδιού για ελεύθερο στοχασμό.¹⁴⁴²

Σε σχέση με την κοινωνική διάσταση του Σχολείου Εργασίας ο Καλλιάφας ακολουθώντας τις απόψεις του H. Gaudig, υποστήριζε ότι το έργο του σχολείου είναι πρώτα η ανάπτυξη της ατομικότητας και κατόπιν η ανάπτυξη της κοινωνικότητας. Άρα έκρινε ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να εργάζεται ατομικά διότι είναι αναγκαίο με τις προσωπικές του αποκλειστικά δυνάμεις να χαράσσει το δρόμο που οδηγεί σε μία αυτόνομη προσωπικότητα.¹⁴⁴³ Ως σχολείο εργασίας, σύμφωνα με τις απόψεις του, έπρεπε να νοείται εκείνο που στηρίζονταν στην αυτενέργεια του μαθητή και στο σεβασμό της ατομικότητας και των έμφυτων δυνατοτήτων του.¹⁴⁴⁴

Η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, σε ένα σχολείο εργασίας επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της ικανότητας «του γινώσκειν». Η σχολική εργασία χρησιμοποιεί μεθόδους που προάγουν την αυτενέργεια των μαθητών, ούτως ώστε να κατακτήσουν την γνώση με τις δικές τους δυνάμεις και αποκρούει την παθητική πρόσληψη γνώσεων που προσφέρονται από την καθ' έδρα αυθεντία.

Υιοθετώντας τις απόψεις του Gaudig για μια φορά ακόμα, υποστηρίζει ότι σκοπός του σχολείου δεν είναι μόνο να καταστήσει τον μαθητή ικανό να πετύχει με την αυτενεργό δράση του τους μαθησιακούς του στόχους, αλλά κυρίως να τον καταστήσει ικανό να επιλύσει ένα πρόβλημα έχοντας επίγνωση της μεθόδου που χρησιμοποίησε για να το πετύχει.

Ο δάσκαλος περιορίζει την από καθ' έδρα προσφορά γνώσεων και προσπαθεί να καθοδηγήσει τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της εργασίας τους

¹⁴⁴¹ Σπ. Καλλιάφας, «Αι σχολικά εορταί», *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου*, ό.π., σ. 36.

¹⁴⁴² «Φονεύει το πνεύμα η υπερβολική εμμονή εις τας κατ' αίσθησιν αντιλήψεις. Εκτρέφει αυτή νοσηράν την ροπήν εις το σχηματίζειν ειδητικάς εικόνας αίτινες δεν έχουν, ως έδει, αφετηρίαν την διά των αισθητηρίων οργάνων όσον το δυνατόν ακριβεστάτην των αντικειμένων αντίληψιν, εκλαμβάνονται όμως ως πραγματικά.[...] Οι μαθηταί εις τον δυνάμενον να παρατηρή καλώς διδάσκαλον σαφώς υποδεικνύουν, ότι καιρός είναι πλέον να τεθούν κατά μέρος τα εποπτικά μέσα και να αφεθή η διάνοια ελευθέρα, ίνα λειτουργήσῃ άνευ επαφής με το αισθητόν περιβάλλον.» Σπ. Καλλιάφας, «Ειδητική καταβολή, νεανική ηλικία και σχολείον εργασίας», *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου* ό.π., σ. 89. Ο Καλλιάφας είχε υιοθετήσει την άποψη του Erich Jaensch που υποστήριζε ότι κατά την παιδική και εφηβική ηλικία είναι δυνατόν το άτομο να αναπλάσει την εικόνα ενός αντικειμένου όχι ως μια παράσταση αλλά συνολικά ως σώμα του οποίου έχει την εποπτεία. Τέτοιου τύπου ανάπλαση μπορεί να είναι οπτική ακουστική και απτική και ονομάζεται ειδητική.

¹⁴⁴³ Καλλιάφας, «Αι σχολικά εορταί», ό.π., σ. 36-37.

¹⁴⁴⁴ «Σήμερον δηλαδή σχολείον εργασίας λέγεται ουχί το σχολείον, το οποίον απλώς εισάγει συστηματικήν την διά των οργάνων του σώματος εργασιών, αλλά το σχολείον, το οποίον ακολουθεί απαρεγκλίτως την αρχήν της αυτενεργείας προσπαθούν να εξευρίσκῃ τας ορθάς μεθόδους ορμώμενον εκ της φύσεως του μαθητού και παντός μαθήματος...» Σπ. Καλλιάφας, «Ειδητική καταβολή, νεανική ηλικία και σχολείον εργασίας», ό.π., σ. 90

ώστε να κατακτούν τον μαθησιακό στόχο αυτόνομα, απαλλαγμένοι όσο το δυνατόν περισσότερο από την αυθεντία και τη βοήθεια του.¹⁴⁴⁵

Ο Καλλιάφας υιοθετεί και την άποψη του Gaudig για τη φύση του σχολείου εργασίας, που κατ' αυτόν είναι ένα μεθοδικό σχολείο. Το κύριο έργο της σχολικής παιδείας είναι η συστηματική προαγωγή της διάνοιας των μαθητών αλλά και η ανάπτυξη του συνόλου των ψυχοσωματικών λειτουργιών με τις οποίες αλληλοεπιδρά.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός πρέπει να ακολουθούνται αυστηρά τρεις αρχές που αφορούν στην οργάνωση της διδακτέας ύλης: α) Το ποσό των προσφερόμενων γνώσεων πρέπει να περιορίζεται στο απολύτως απαραίτητο και να καθορίζεται με μεγάλη ακρίβεια. β) Η διδακτέα ύλη πρέπει να καθορίζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα και για το σύνολο των μαθημάτων. γ) Η διάταξη των προσφερόμενων γνώσεων πρέπει να έχει μελετηθεί εκ των προτέρων ούτως ώστε να διευκολύνει την σχολική εργασία.

Σε ότι αφορά τον τρόπο εργασίας της σχολικής τάξης προτείνει τις εξής αρχές:

1) Την αρχή του μερισμού και της ενώσεως της εργασίας. Σύμφωνα με αυτήν η εργασία στην τάξη κατανέμεται σε ορισμένο μαθητών και τα αποτελέσματα της δουλειάς κάθε ενός συνενώνονται στην τάξη. Η τάξη λειτουργεί ως ένας οργανισμός τα μέλη του οποίου επιτελώντας το ιδιαίτερο έργο τους το προσαρμόζουν ταυτόχρονα στον γενικό σκοπό του οργανισμού.

2) Την αρχή της αυτοτέλειας της τάξεως. Σύμφωνα με αυτήν η τάξη σταδιακά και εντός ορισμένων ορίων θεωρείται ως αυτοτελής μονάδα που απολαμβάνει το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης. Ο Καλλιάφας επαναλαμβάνει, με μικρή διαφοροποίηση, τις φάσεις εργασίας μιας τάξης, έτσι όπως καθορίστηκαν από τον Otto Scheibner συνεργάτη του Gaudig και προκύπτουν από τον τρόπο εργασίας που ο Gaudig προτείνει για το σχολείο εργασίας.

α) Η τάξη θέτει το σκοπό της εργασίας, β) αποφασίζεται από κοινού η μέθοδος εργασίας, γ) πραγματοποιούνται τα βήματα εργασίας, δ) ελέγχεται και αξιολογείται το αποτέλεσμα.

3) Η οργάνωση της σχολικής εργασίας πρέπει να ακολουθεί την αρχή της συγκέντρωσης. Οι μέθοδοι και τα μέσα της διδασκαλίας πρέπει να διέπονται από αυτή την αρχή. Σύμφωνα με τον Καλλιάφα υπάρχουν δύο είδη συγκέντρωσης: η πραγματοκρατική και η ειδοκρατική.

Στην πραγματοκρατική συγκέντρωση αναζητούνται οι σχέσεις που συνδέουν τα μέρη ομοειδών γνωστικών πεδίων. Ως παράδειγμα συγκεντρωτικής δύναμης που θα έπρεπε να εφαρμόζεται σε κάθε τάξη και σε κάθε σχολείο αναφέρει το θέμα της «διδαιτέρας πατρίδος» η μελέτη του οποίου απαιτεί τη συγκέντρωση διαφόρων ειδικών μαθημάτων.

Στην ειδοκρατική συγκέντρωση αναζητείται η σχέση η οποία υπάρχει μεταξύ των μεθόδων εργασίας στα διάφορα μαθήματα.¹⁴⁴⁶

Οι κύριες μορφές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στο ΠΣΠΑ και οι οποίες σύμφωνα με τον Καλλιάφα συμφωνούσαν με τον τρόπο εργασίας ενός σχολείου εργασίας το οποίο επεδίωκε να αναπτύξει τόσο τις ατομικές προδιαθέσεις όσο και

¹⁴⁴⁵ Σπ. Καλλιάφας, «Παιδαγωγικά αρχαί», ό.π, σ. 16.

¹⁴⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 18-22.

τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών του ήταν οι εξής: α) Σιωπηρές εργασίες όπου κάθε μαθητής μπορεί να εργάζεται μόνος ανάλογα με τις δυνάμεις και την κλίση του. Εφαρμόζονταν σε όλα τα μαθήματα. β) Ελεύθερος διδακτικός διάλογος. Κατ' αυτόν η τάξη έθετε ένα πρόβλημα και προσπαθούσε να το επιλύσει μέσω ελεύθερου διαλόγου. Ο δάσκαλος περιοριζόταν στο ρόλο του ακροατή και συνομιλητή. Ο διάλογος άρχιζε να εφαρμόζεται από τις πιο μικρές τάξεις του δημοτικού. γ) Διδασκαλία με καταμερισμό εργασίας. Η διδακτέα ύλη κατανέμονταν στα μέλη της τάξης και κάθε μαθητής αναλάμβανε να επεξεργαστεί ένα τμήμα της, στη συνέχεια ενώνονταν τα αποτελέσματα των επί μέρους εργασιών των μαθητών. δ) Διδασκαλία σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων. Η εργασία κατανέμονταν στις διάφορες ομάδες και στη συνέχεια ανακοινώνονταν και συνενώνονταν τα πορίσματα τους ή επεξεργάζονταν όλες οι ομάδες το ίδιο πρόβλημα για να καταλήξουν στο ίδιο αποτέλεσμα. Η εργασία κατ' ομάδες θεωρούνταν ότι ενίσχυε την αυτενέργεια των μαθητών. Ο Καλλιάφας επικαλούμενος τα πορίσματα της «ψυχολογίας της αναπτύξεως» έθετε ως όριο για την εφαρμογή αυτής της μορφής διδασκαλίας τα δέκα έτη, ηλικία κατά την οποία τα παιδιά άρχιζε, όπως υποστήριζε, να αισθάνεται την ανάγκη κοινής εργασίας. Η μέθοδος εφαρμοζόταν σε όλα τα μαθήματα και ιδιαίτερα στην πατριδογνωσία, τις ασκήσεις της γλώσσας και των μαθηματικών.¹⁴⁴⁷

Καινοτομίες που εφαρμόστηκαν στο ΠΣΠΑ επί Καλλιάφα

Κατά την περίοδο που το σχολείο εποπτεύονταν από τον Σπ. Καλλιάφα συνεχίστηκε η εφαρμογή της ενιαίας διδασκαλίας, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, την οποία είχε εισηγηθεί ο προκάτοχός του Ν. Εξαρχόπουλος. Λειτουργήσαν οι εργατικές κοινότητες στις φυσικές επιστήμες στα μαθηματικά και στη Φιλοσοφία, στη Μέση εκπαίδευση. Οι εργατικές κοινότητες στις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά αφορούσαν τους μαθητές εκείνους που είχαν ιδιαίτερη κλίση για τα μαθήματα αυτά και η συμμετοχή ήταν προαιρετική. Μία εργατική κοινότητα απαρτιζόταν από μαθητές διαφόρων τάξεων του γυμνασίου.

Η εργασία των κοινοτήτων εντασσόταν στο πρόγραμμα του σχολείου. Σε αντίθεση με την υποχρεωτική διδασκαλία των μαθημάτων αυτών όπου η ύλη καθοριζόταν από το υπουργείο και ήταν υποχρεωτική, στις κοινότητες η ύλη καθοριζόταν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών. Σκοπός της εργασίας στις κοινότητες δεν ήταν η συμπλήρωση της διδακτικής ύλης αλλά η διαπραγμάτευση σε βάθος επιστημονικών ζητημάτων που άπτονταν της καθημερινής ζωής της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, όπως π.χ. έρευνες για τον ορυκτό πλούτο μιας περιοχής ή μετεωρολογικές έρευνες.

Για την υποστήριξη της εργασίας των εργατικών κοινοτήτων, το σχολείο ήταν σε επαφή με τοπικές οργανώσεις και αρχές και η εργασία της κοινότητας θα έπρεπε να ωφελεί τις τοπικές κοινωνίες. Η εργατική κοινότητα του σχολείου επισκέπτονταν χώρους -εργοστάσια, δημόσιες επιχειρήσεις- που αφορούσαν την πραγματοποιούμενη έρευνα. Οι εργατικές κοινότητες ήταν μονοετείς ή διετείς και

¹⁴⁴⁷ Σπ. Καλλιάφας, «Κύρια μορφά της διδασκαλίας των οποίων επιδιώκεται η εφαρμογή εν τω Π.Σ.Π.Α.» *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου*, ό.π., σ. 25-35.

στην περίπτωση που ήταν διετεείς χωρίζονταν σε τμήματα αρχαρίων και προχωρημένων.¹⁴⁴⁸

Οι φιλοσοφικές εργατικές κοινότητες απέβλεπαν στο να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες μαθητές την μέθοδο «του φιλοσοφείν» και να έρθουν σε επαφή με το έργο μεγάλων διανοουμένων, μέσω της ανάγνωσης των έργων τους. Οι μαθητές εξασκούσαν στην κατασκευή αποδείξεων με αυστηρούς λογικούς κανόνες, στον σχηματισμό εννοιών οι οποίες όφειλαν να έχουν μία και μόνη σημασία, και στην σύνθεση των γνώσεων που αποκτούσαν στα επιμέρους ειδικά μαθήματα. Η εργασία στις φιλοσοφικές εργατικές κοινότητες μπορούσε σύμφωνα με τον Καλλιάφα να λειτουργήσει ως αντίρροπο στην υιοθέτηση ριζοσπαστικών ιδεών και σε αυτό συνίστατο η Παιδαγωγική της αξία.¹⁴⁴⁹

Κατά την μεταπολεμική περίοδο συνεχίστηκε η εφαρμογή του μέτρου των ελεύθερων ασχολιών των μαθητών που είχε λειτουργήσει για πρώτη φορά επί των ημερών του ιδρυτή του σχολείου Ν. Εξαρχόπουλου, ο οποίος φιλοδοξούσε να καταστήσει το πειραματικό ένα πρότυπο σχολείο που να στηρίζεται στην αυτενεργό δράση των μαθητών του.

Το μέτρο των ελεύθερων ασχολιών αφορούσε ένα απόγευμα την εβδομάδα, κάθε Πέμπτη, από τα μέσα Οκτωβρίου μέχρι τα τέλη Μαΐου και είχε διάρκεια δύο ωρών περίπου. Οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού και όλων των τάξεων του Γυμνασίου ήταν υποχρεωμένοι να προσέλθουν στο σχολείο. Ήταν ωστόσο ελεύθεροι να επιλέξουν την ασχολία που επιθυμούσαν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Οι κυριότερες ασχολίες που επιλέγονταν κατά τη διάρκεια του απογεύματος ήταν: α) εργασίες επιστημονικής ή καλλιτεχνικής φύσης που πραγματοποιούνταν στα εργαστήρια του σχολείου ή σε άλλες αίθουσες του. β) Συζητήσεις μεταξύ των μαθητών για επιστημονικά ή άλλα μορφωτικά ζητήματα εντός των συλλόγων που λειτουργούσαν στο σχολείο (μαθηματικός, βιολογικός, φιλολογικός και ο σύλλογος του ερυθρού σταυρού). γ) Ανακοινώσεις και ομιλίες των μαθητών για τα παραπάνω ζητήματα. δ) Μελέτη στις αίθουσες-αναγνωστήρια του σχολείου. ε) Παρακολούθηση ταινιών εκπαιδευτικού περιεχομένου στην κινηματογραφική αίθουσα του σχολείου, στ) συμμετοχή στη χορωδία, ζ) συμμετοχή σε αγωνίσματα και αθλοπαιδιές.

Στο απόγευμα των ελευθέρων ασχολιών προσέρχονταν όλοι οι δάσκαλοι και καθηγητές του σχολείου οι οποίοι παρακολουθούσαν τις εργασίες χωρίς να επεμβαίνουν.¹⁴⁵⁰

Η Μετεκπαίδευση των δασκάλων

Στα χρόνια της κατοχής η μετεκπαίδευση έπαψε να λειτουργεί. Το 1946 θα λειτουργήσει ξανά υποτυπώδως για όσους είχαν επιτύχει σε αυτήν και αναγκάστηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους λόγω του πολέμου, ενώ τον επόμενο χρόνο η λειτουργία της ήταν αμφίβολη. Από το *Διδασκαλικό Βήμα*, το όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας απευθύνονταν έκκληση στο Υπουργείο Παιδείας για

¹⁴⁴⁸ Σπ. Καλλιάφας, «Περί εργατικών κοινοτήτων εις τινα μαθήματα»: *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου*, ό.π., σ. 109-112.

¹⁴⁴⁹ Στο ίδιο, σ. 112-113.

¹⁴⁵⁰ Κ. Βασιλάκη, *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. ΣΤ', ό.π., σ.142-157.

την επαναλειτουργία της μετεκπαίδευσης, και τονίζονταν ότι η επικείμενη ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης είχε ανάγκη από καταρτισμένα στελέχη της πρωτοβάθμιας για να είναι επιτυχής.¹⁴⁵¹

Η συνέχιση της μετεκπαίδευσης ωστόσο ήταν επισφαλής, γιατί μόλις δέκα μέρες μετά με πρωτοσέλιδο άρθρο του το *Διδασκαλικό Βήμα* προειδοποιούσε την κυβέρνηση ότι αν δεν κληθούν οι επιτυχόντες στον τελευταίο διαγωνισμό¹⁴⁵², η Ομοσπονδία θα αντιδρούσε και θα κατήγγειλε τους υπεύθυνους ως εχθρούς του ελληνικού λαού.¹⁴⁵³ Η Ομοσπονδία συνέδεε τον κίνδυνο διακοπής της μετεκπαίδευσης με σειρά μέτρων που είχαν ληφθεί και τα οποία έβαλαν, κατά την άποψη των συντακτών, ενάντια στην αναβάθμιση του λαϊκού σχολείου που είχε προπολεμικά επιτευχθεί και στις κατακτήσεις του κλάδου των δασκάλων.¹⁴⁵⁴

Η ΔΟΕ ζητούσε να αποσυνδεθεί το ζήτημα της συνέχισης ή όχι της μετεκπαίδευσης από τα πολιτικά φρονήματα των δασκάλων που φοιτούσαν σε αυτήν. Θεωρούσε αστήρικτες τις απόψεις ότι οι μετεκπαιδευθέντες δάσκαλοι «παρεξέκλιναν» του προορισμού τους και επεσήμανε ότι οι περισσότεροι γαλουχούσαν τις νέες γενιές στα «υγιή» πολιτικά φρονήματα, ενώ το ποσοστό «των παραστρατημένων» ήταν μικρό.¹⁴⁵⁵

Το ζήτημα των κοινωνικών φρονημάτων των μετεκπαιδευομένων θα απασχολήσει και τη Φιλοσοφική Σχολή σε τρεις συνεδριάσεις της.¹⁴⁵⁶ Θα υποστηριχθεί ότι μερίδα των δημοδιδασκάλων ασπάζεται αριστερές θέσεις αποτελώντας κίνδυνο για το υγιές φρόνημα των φοιτητών και θα ζητηθεί από την

¹⁴⁵¹ «Ατυχώς η μετεκπαίδευσις αυτή [...] διεκόπη λόγω του πολέμου και συνεχισθείσα μόνον κατά το παρελθόν Ακαδημαϊκόν έτος δι' εκείνους, που την είχαν διακόψει λόγω των πολεμικών και άλλων γεγονότων. Θέλομεν να πιστεύωμεν ότι το Υπουργείον Παιδείας δεν θα ανεχθή παρατεινόμενον σταμάτημα της μετεκπαιδύσεως, ιδία σήμερα, οπότε υπέρ πάσαν άλλην εποχήν, ο Δημ/λος έχει ανάγκη της περαιτέρω μορφώσεως του διά τον μέγαν αγώνα, που καλείται να αναλάβη διά την εκπαιδευτικήν ανασυγκρότησιν.» εφημ. *Διδασκαλικόν Βήμα*, περίοδος Γ', α.φ.53, 30.9.1947, σ.5.

¹⁴⁵² «Και ότι επειδή χρόνος διά την διενέργειαν νέου διαγωνισμού δεν υπάρχει, το δε Ακαδημαϊκόν έτος αρχίζει, θα καλέσει τους επιτυχόντας εις τον τελευταίον διαγωνισμόν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα εντός του Οκτωβρίου.» *Στο ίδιο*.

¹⁴⁵³ «Είμεθα βέβαιοι, ότι και οι επί κεφαλής της εκπαιδύσεως σήμερα[...] Αισθάνονται ως αισθανόμεθα την ανάγκην της επιμορφώσεως του κλάδου και θα σπεύσουν να πραγματοποιήσουν τούτο επί τω σκοπώ της πλήρους εκπληρώσεως του προορισμού του λαϊκού σχολείου. [...] Εάν παρ' ελπίδα όμως ληφθούν μέτρα αντίθετα των προσδοκωμένων δεν θα διστάση να νύξη με δριμύτητα τους υπευθύνους, να τους καταγγείλη εις τον Ελληνικόν λαόν ως εχθρούς του και να λάβη τα μέτρα εκείνα, τα οποία θα τους αναγκάσουν να συνέλθουν κα ακολουθήσουν τον δρόμον τον καλόν και τίμιον επ' αγαθώ της φιλάτης Πατρίδος.» εφημ. *Διδασκαλικόν Βήμα*, Περίοδος Γ', α.φ. 54, 10.10.1947, σ.1.

¹⁴⁵⁴ «Αι κατακτήσεις του παρελθόντος, αίτινες είχαν αναβιβάσει εις επίζηλον θέσιν το λαϊκόν σχολείον η μία μετά την άλλην χάνονται. Χθες εχάθη η συμμετοχή του κλάδου εις το Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, η τεχνική και γεωργική επιμόρφωσις του διδασκάλου, η καλή λειτουργία του θεσμού των επιθεωρητών, η εξουσία των υπηρεσιακών συμβουλίων, η μονιμότης, αι αρχαί του διορισμού και προαγωγών, το γέρας και λοιπά, των οποίων δεν υπάρχει τέλος. Σήμερα κινδυνεύει να καταργηθή η Μετεκπαίδευσις εν τω Πανεπιστημίω,» εφημ. *Διδασκαλικόν Βήμα*, Περίοδος Γ', α.φ.54, Αθήναι 10.10.1947, σ.1.

¹⁴⁵⁵ «Η δικαιολογία, ότι οι μετεκπαιδευθέντες παρεξέκλιναν του προορισμού των δεν ευσταθεί. Υπάρχει και εις την τάξην αυτήν το ποσοστόν των παραστρατημένων ως υπάρχει και εις όλας τας άλλας τάξεις της κοινωνίας. Η αντιδιδασκαλική πολιτική των εκάστοτε Κυβερνήσεων ήτο επόμενον να φέρη ανάλογα με τα παρουσιασθέντα αποτελέσματα εις ένα μέρος των διδασκάλων αυτών. Η πλειονότης όμως των μετεκπαιδευθέντων, γαλουχούσα τας νέας γενεάς με τα νάματα της υγιούς κοινωνίας, προσφέρει μεγίστας προς την πατρίδαν υπηρεσίας.» εφημ. *Διδασκαλικόν Βήμα*, Περίοδος Γ', α.φ.54, Αθήναι 10.10.1947, σ.1.

¹⁴⁵⁶ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 24^{ος}, συνεδρία 22 Δ/βρίου 1952 σ.282-283, συνεδρία 23 Φεβρουαρίου 1953 σ.312 και συνεδρία 4^{ης} Μαΐου 1953, σ.. 355-357.

έδρα της Παιδαγωγικής να επιβλέπει το «ποιόν» όσον μετεκπαιδεύονται. Ο Καλλιάρης θα τονίσει επανειλημμένα πως τα φρονήματα των μετεκπαιδευομένων κρίνονται πριν την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και πώς ο ίδιος δεν έχει δικαίωμα να κρίνει το παρελθόν τους, αλλά μπορεί να τους επιβλέπει μόνο κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στη μετεκπαίδευση.¹⁴⁵⁷

Το 1951 με Β.Δ. ενισχύεται η θέση του συνδιευθυντή που διορίζονταν στη μετεκπαίδευση με βάση αναγκαστικό νόμο του 1945 και αυξάνεται η επιρροή της πολιτείας στα εσωτερικά του πανεπιστημίου. Το Διάταγμα του 1951 όριζε τα καθήκοντα του συνδιευθυντή και του παραχωρούσε εξουσίες ουσιαστικά μεγαλύτερες από αυτές του διευθυντή, οι οποίες αφορούσαν και τον έλεγχο των κοινωνικών φρονημάτων των δασκάλων. Η Φιλοσοφική Σχολή θα διαμαρτυρηθεί για τον διορισμό αυτόν τον οποίο θεωρεί ως επέμβαση της πολιτείας στο ανώτατο καθίδρυμα και αμφισβήτηση της ανεξαρτησίας του και θα ζητήσει την κατάργηση του άρθρου που όριζε τον διορισμό συνδιευθυντή υποστηρίζοντας ότι σε αντίθετη περίπτωση ίσως θα έπρεπε να απομακρυνθεί η μετεκπαίδευση από το πανεπιστήμιο.¹⁴⁵⁸

Η απαίτηση για κατάργηση του θεσμού της μετεκπαίδευσης με αφορμή τις πολιτικές απόψεις μερίδας των μετεκπαιδευομένων είχε προηγηθεί. Είκοσι χρόνια μετά την νομοθέτηση της μετεκπαίδευσης, στα 1942, ο Λέφας στο έργο του *Ιστορία της εκπαιδύσεως* θα μεταφέρει ένα τμήμα της επιχειρηματολογίας των πολέμιων της μετεκπαίδευσης για να την αποκρούσει. Πέρα από τις αιτιάσεις για την ενασχόληση των δασκάλων με αντικοινωνικές και ανατρεπτικές θεωρίες κατά τον χρόνο της μετεκπαίδευσης, που δεν αφορούσαν σίγουρα το σύνολό τους αλλά ένα τμήμα τους, η μετεκπαίδευση θεωρούνταν από τους πολέμιους της ουσιαστικά

¹⁴⁵⁷ ΠΣΦΣΠΑ, τ.24^{ος}, συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής 22 Δ/βρίου 1952, σ.282-283.

¹⁴⁵⁸ Ο καθηγητής της Παιδαγωγικής Σπ. Καλλιάρης ενημερώνει τη Σχολή για το θεσμό των συνδιευθυντών : «Ο θεσμός περί συνδιευθυντού σπουδών μετεκπαιδευομένων δημοδιδασκάλων ετέθη διά του άρθρου 2 του Αναγκ. Νόμου 656/1945. Εφόσον δε δεν είχε εκδοθεί το περί των καθηκόντων του συνδιευθυντού διάταγμα ούτος είχε αναλάβει την διδασκαλία ειδικής διδακτικής και άλλα δευτερεύοντα διοικητικά έργα. Τη 18^η Μαΐου 1951 εδημοσιεύθη Β.Δ. «περί καθηκόντων συνδιευθυντού σπουδών των μετεκπαιδευομένων δημοδιδασκάλων» Διά του διατάγματος τούτου ανατίθενται εις τον συνδιευθυντήν όστις ορίζεται εκ των τακτικών μελών του εκπαιδευτικού συμβουλίου διά διατάγματος [λέξη δυσανάγνωστη] ουσιαστικά έργα. Διά δε του εδαφίου 7 του διατάγματος τούτου λεγομένων «Εν περιπτώσει διαφωνίας επί κοινού ζητήματος μεταξύ διευθυντού και συνδιευθυντού σπουδών αποφαινεται το εκπαιδευτικόν συμβούλιον». Λαμβανομένου υπ' όψιν ότι ο συνδιευθυντής είναι εκπαιδευτικός σύμβουλος προφανές είναι ότι εις τούτον εδόθη πράγματι εξουσία μεγαλύτερα της του διευθυντού όστις είναι ενδεχόμενον ποτε να αποβή εν τη μετεκπαιδύσει άξιος πάσης περιφρονησεως [λέξη δυσανάγνωστη] μετ' αυτό δ' εμμέσως η Φιλοσοφική Σχολή και το Πανεπιστήμιον. Ο έλεγχος των κοινωνικών φρονημάτων των μετεκπαιδευομένων γίνεται υπό του Υπουργείου Παιδείας προ του [λέξη δυσανάγνωστη] διαγωνισμού. Όθεν ο Διευθυντής δεν έχει δικαίωμα ελέγχου. Αλλ' όμως οφείλει εκ συννεοήσεως μετά του συνδιευθυντού να παρακολουθεί τα κοινωνικά φρονήματα των μετεκπαιδευομένων κατά τον χρόνον της μετεκπαιδύσεως.

Μετά τας διευκρίνησεις ταύτας του κ. Καλλιάρη η Σχολή ομόφωνα αποφασίζει να προτείνει εις το Σον Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων τα ακόλουθα: 1) Επειδή η μετεκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων συντελείται εν τω Πανεπιστημίω ο οικείος [λέξη δυσανάγνωστη] καθηγητής είναι ορθόν να διευθίνη μόνος ως συνέβαινε κατ' ουσίαν μέχρι τη 18^η Μαΐου 1951 ότε εξέδόθη το διάταγμα [...] Διορισμός συνδιευθυντού σημαίνει έλλειψη εμπιστοσύνης προς το Παν/μιον. Αν δε το Σον Υπουργείον δεν έχει εμπιστοσύνην προς αυτό εύλογον είναι να καταργήση τον θεσμόν περί μετεκπαιδύσεως δημοδιδασκάλων εν τω πανεπιστημίω. [...] Διά ταύτα η Φιλοσοφική Σχολή θεωρεί αναγκαίαν την καταργησιν του άρθρου 7 του Αναγκ. Νόμου» ΠΣΦΣΠΑ, τ.24^{ος}, συνεδρία 4^{ης} Μαΐου 1953, σ.355-357.

περιττή γιατί σε αυτήν οι δάσκαλοι διδάσκονται μαθήματα που δεν είχαν άμεση σχέση με την εργασία τους στην τάξη.¹⁴⁵⁹

Η Παιδαγωγική υπό αυτό το πρίσμα αντιμετωπίζονταν όχι ως επιστήμη αλλά ως άθροισμα χρηστικών γνώσεων που αποτελούσαν απλά εργαλεία της διδασκαλίας. Οι γνώσεις που, ακριβώς επειδή ήταν επιστημονικές δεν προέρχονται και δεν αφορούσαν αποκλειστικά την πράξη της εκπαίδευσης, αλλά, ωστόσο ενίσχυαν την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της, θεωρούνταν περιττές. Η Παιδαγωγική παρέμενε μια επιστήμη περιορισμένου κύρους και αυτό αντανακλούσε και στους λειτουργούς της.

Παρά τις αντιδράσεις ωστόσο ο θεσμός της μετεκπαίδευσης είχε αποκτήσει υποστηρικτές στην εκπαιδευτική κοινότητα, ο Λέφας εύχονταν να επεκταθεί και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης -όπως και μεγάλη μερίδα του διδασκαλικού κόσμου- και τελικά ο αναμενόμενος νέος διαγωνισμός για την χορήγηση διετούς μετ' αποδοχών εκπαιδευτικής άδειας σε πενήντα δημοδιδασκάλους προκηρύχθηκε με υπουργική απόφαση που δημοσιεύτηκε στο 66^ο (παράρτημα) Φ.Ε.Κ. στις 20/1/1948 και αφορούσε το σχ. έτος 1948-49.

Οι μετεκπαιδευόμενοι έπρεπε να μην έχουν περάσει το 35^ο έτος της ηλικίας τους και να έχουν τουλάχιστον τριετή πραγματική υπηρεσία. Το ¼ των μετεκπαιδευομένων μπορούσε να είναι δημοδιδασκάλισσες. Ο αριθμός των μετεκπαιδευομένων ήταν περίπου ίδιος με προπολεμικά και η συμμετοχή των γυναικών εξακολουθούσε να παραμένει στα μειωμένα επίπεδα του 1940. Επίσης είχε μειωθεί από έξι σε τρία χρόνια η απαιτούμενη προϋπηρεσία για συμμετοχή στον διαγωνισμό. Τα απαιτούμενα μαθήματα για τον διαγωνισμό παρέμεναν τα ίδια όπως και προπολεμικά.

Σύμφωνα με το *Διδασκαλικό Βήμα* ο θεσμός λειτούργησε πλημμελώς. Οι δάσκαλοι εκτός από τις παραδόσεις που παρακολουθούσαν μαζί με τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, παρακολουθούσαν από πανεπιστημιακούς καθηγητές και ορισμένα ειδικά για αυτούς παραδιδόμενα μαθήματα. Οι καθηγητές αμείβονταν ξεχωριστά γι' αυτές τις ώρες. Το 1948, η αμοιβή ήταν τόσο ευτελής ώστε οι ώρες των μαθημάτων των μετεκπαιδευομένων περιορίστηκαν.¹⁴⁶⁰

Ο Εξαρχόπουλος θα συνεχίσει να διδάσκει στη μετεκπαίδευση, όπως και να εργάζεται στο πειραματικό εργαστήριο μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας του, ακόμα κι όταν είχε εκλεγεί ο Σπ. Καλλιάφας στην δεύτερη έδρα της Παιδαγωγικής

¹⁴⁵⁹ «Καίτοι υπάρχουν τινές, οίτινες αντιτίθενται κατά του θεσμού της μετεκπαιδύσεως, διότι φρονούν ότι διά ταύτης οι δημοδιδάσκαλοι απομακρύνονται της οικείας προς το έργον των ατμόσφαιρας και διδάσκονται μαθήματα μη έχοντα άμεσον σχέσιν προς το δημοτικόν σχολείον, ακόμη δε ότι τον χρόνον της εν Αθήναις παραμονής των χρησιμοποιούσι περισσότερον διά την μόρφωσιν των εις αντιπειθαρχικάς και αντικοινωνικάς θεωρίας παρά διά την επαγγελματικήν των μόρφωσιν, εν τούτοις είναι βέβαιον ότι η μετεκπαίδευσις συνετέλεσεν εις την ανύψωσιν του πνευματικού και κοινωνικού επιπέδου του διδασκαλικού κλάδου και ότι ευχής έργον θα ήτο να επεκταθή και εις το Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης. Χρ. Λέφας, *Ιστορία της εκπαιδύσεως*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα 1942, σ. 268-269.

¹⁴⁶⁰ « Πλημμελώς λειτουργεί η μετεκπαίδευσις. Οι Πανεπιστημιακοί καθηγηταί οι οποίοι διδάσκουν τα διά τους μετεκπαιδευομένους συναδέλφους ωρισμένα ειδικά μαθήματα, είναι άξιοι της ευγνωμοσύνης του κλάδου, διότι προσφέρουν τα φώτα της επιστήμης των και εργάζονται μετ' αυταπαρνήσεως και άνευ σχεδόν αμοιβής διά να κρατήσουν, ενεργόν ένα τοιαύτης σημασίας θεσμόν. Αλλά τούτο μέχρι τότε θα διαρκέση;[...] Το αποτέλεσμα είναι ότι εκ του λόγου τούτου αραιώνουν τα μαθήματα των μετεκπαιδευομένων, και το κράτος υφίσταται πολύ μεγαλυτέραν ζημίαν από εκείνην την οποίαν εξοικονομεί διά της αναξιοπρεπούς αυτής αμοιβής.» εφημ. *Διδασκαλικόν Βήμα*, Γ', α.φ.74, Αθήνα 30.4.1948, σ.5.

και είχε αναλάβει την εποπτεία του Πειραματικού σχολείου, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την σπουδαιότητα που απέδιδε σε αυτούς τους δύο θεσμούς.¹⁴⁶¹

Ο Σπυρίδων Καλλιάφας ανέλαβε την διεύθυνση της μετεκπαίδευσης των δημοδιδασκάλων το έτος 1949.¹⁴⁶² Μέχρι και το 1950 τα μαθήματα της μετεκπαίδευσης παρέμειναν όπως προπολεμικά καθορίστηκαν το 1936. Με το Β.Δ. της 24 Ιουλίου 1950¹⁴⁶³ θα επιχειρηθεί μία ελάχιστη μεταβολή στα μαθήματα των μετεκπαιδευομένων.¹⁴⁶⁴ Παραμένουν τα ίδια στο σύνολο τους με εξαίρεση το μάθημα της «Σχολικής Παιδομετρίας και Παιδαγωγικής Στατιστικής» που καταργείται γεγονός που αντικατοπτρίζει και την απομάκρυνση της έδρας επί Καλλιάφα από τις πειραματικές μεθόδους του προκατόχου του ο οποίος φιλοδόχησε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική στην πειραματική έρευνα κατά το πρότυπο των φυσικών επιστημών.

Ο Καλλιάφας αντιμετωπίζοντας την Παιδαγωγική ως ψυχολογική επιστήμη είναι επιφυλακτικός απέναντι στις πειραματικές μεθόδους και πρακτικές του Εξαρχόπουλου και κατά δήλωση του ίδιου αποφεύγει να τις χρησιμοποιεί. Το Β.Δ. που καταργεί το μάθημα της «Παιδομετρίας και Στατιστικής», σηματοδοτεί και το τέλος των παιδολογικών ερευνών όπως εφαρμόστηκαν στις αρχές του αιώνα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Έξι χρόνια αργότερα με Β.Δ. «Περί καθορισμού διδασκομένων μαθημάτων εις την μετεκπαίδευσιν των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω»¹⁴⁶⁵, προστίθεται το μάθημα «Εισαγωγή μετ' εφαρμογών εις μεθόδους ερεύνης της Ψυχικής και της Σωματικής αναπτύξεως του Παιδός» για το περιεχόμενο του οποίου παίρνουμε πληροφορίες από τα δημοσιεύματα του ΠΣΠΑ.

Επίσης προστίθενται τα μαθήματα της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής», της «Αγωγής του Πολίτη» και της «Ιστορίας της Παιδαγωγικής» ενώ τα μαθήματα της «Σωματολογία του παιδός» και της «Γενικής και Σχολικής Υγιεινής» συνενώνονται υπό τον τίτλο «Σωματολογία και Υγιεινή του Παιδός» γεγονός που ίσως να υποκρύπτει μία λιγότερο διεξοδική μελέτη τους στο πανεπιστήμιο επί

¹⁴⁶¹ Από το Διδακταλικό Βήμα του 1948 πληροφορούμαστε ότι στο πλαίσιο της πολυμερούς εκπαίδευσης των μετεκπαιδευόμενων στο Πανεπιστήμιο, η Τετάρτη είχε οριστεί ως ημέρα ελεύθερη θεωρητικών παραδόσεων αφιερωμένη σε εκπαιδευτικές επισκέψεις βάσει προγράμματος και σύμφωνα με τις οδηγίες του ειδικού καθηγητή. Έτσι την Τετάρτη στις 11 Απριλίου του 1948 πληροφορούμαστε ότι οι μετεκπαιδευόμενοι επισκέφθηκαν το Δημόσιο Απολυμαντήριο, Λυσοιατρείο και Δαμαλιδοκομείο, ιδρύματα για την αποστολή και λειτουργία των οποίων είχαν ασχοληθεί στο μάθημα της Σχολικής Υγιεινής ενώ είχαν προγραμματιστεί επισκέψεις στο εργοστάσιο αερίοφωτος και σε άλλα ιδρύματα. Η εφημερίδα σχολιάζει ότι οι επισκέψεις αυτές είναι πολύτιμες ιδίως αν αναλογισθεί κανείς ότι η πλειοψηφία των μετεκπαιδευόμενων προέρχεται από επαρχίες φτωχές σε μορφωτικά ερεθίσματα. εφημ Διδακταλικόν Βήμα, περίοδος Γ', α.φ.72, 10.4.1948, σ.6.

¹⁴⁶² Μαρία Τενεζάκη, «Η Μετεκπαίδευσιν δημοδιδασκάλων εν τω πανεπιστημίω Αθηνών και το πειραματικόν σχολείον», *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου, ό.π.*, σ.168.

¹⁴⁶³ Β.Δ. «Περί τροποποιήσεως του από 10/14 Δεκεμβρίου 1936, Βασ. Διατάγματος (ΦΕΚ 542, τευχος,Α') "περί της εν τω Πανεπιστημίω μετεκπαιδύσεως πτυχιούχων δημ./λων"», ΦΕΚ 203 ,τχ. Α', 9.9. 1950.

¹⁴⁶⁴ «Το πρόγραμμα των μαθημάτων συνταχθέν το πρώτον προ της τριακονταετίας ότε ετέθη ο θεσμός της μετεκπαίδευσως, υπό του κ. Εξαρχοπούλου μετεβλήθη εν μικρώ μέρος βραδύτερον υπό τούτου και υπ' εμού. Το αυτό ισχύει και περί των τρόπων των [λέξη δυσανάγνωστη] εξετάσεων.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 24^{ος}, συνεδρία 4^{ης} Μαΐου, 1953, σ. 355.

¹⁴⁶⁵ ΒΔ. «Περί καθορισμού διδασκομένων μαθημάτων εις την μετεκπαίδευσιν των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω», ΦΕΚ 43, τχ. Α', 4.2.1956.

Καλλιάφα και μία σταδιακή μείωση των ωρών που αφιερώνονται για την διδασκαλία τους στο σύνολο των διδασκόμενων μαθημάτων.

Τα θεωρητικά μαθήματα της μετεκπαίδευσης διδάσκονταν από τον Σπ. Καλλιάφα, τον Γ. Σακελλαρίου κάτοχο της α΄ έδρας Φιλοσοφίας στο Π.Α. και από τον εκπαιδευτικό σύμβουλο Γ. Ζομπανάκη συνδιευθυντή, μαζί με τον Καλλιάφα, σπουδών των μετεκπαιδευόμενων.

Σε ότι αφορά το μάθημα της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής ο Καλλιάφας, ο οποίος θεωρούνταν ως ένας εκ των εισηγητών της Αναλυτικής θεωρίας του Jung στον ελλαδικό χώρο, διεκδικούσε το δικαίωμα να ασχοληθούν με το θεραπευτικό κομμάτι της Ψυχανάλυσης και άτομα χωρίς ιατρικές γνώσεις.¹⁴⁶⁶ Το αίτημα αυτό φαίνεται να συνάδει με το γενικότερο πλαίσιο εισαγωγής των ψυχαναλυτικών θεωριών στην χώρα, που έγιναν γνωστές ως παιδαγωγικός λόγος πρωτίστως και δευτερευόντως ως ιατρική θεραπευτική προσέγγιση, αφού μέχρι και την τρίτη δεκαετία του 20^{ου}, ο παιδαγωγικός κόσμος ήταν αυτός που κυρίως είχε ασχοληθεί με την Ψυχανάλυση συστηματικά.¹⁴⁶⁷

Ο Καλλιάφας αναγνωρίζει ότι η Ψυχολογία του Βάθους πήγαζε από το χώρο της ιατρικής, υποστηρίζει ωστόσο ότι επειδή συλλαμβάνει τον άνθρωπο στην ολότητά του, η οποία είναι πνευματική και οργανική γι' αυτό η ενασχόληση με αυτή είναι δυνατή σε κάθε έναν που έχει την κατάλληλη προδιάθεση ανεξάρτητα από την επιστήμη που έχει αυτός αρχικά σπουδάσει, με οποιοδήποτε δηλ. τμήμα του επιστητού και αν είχε ασχοληθεί και αντιπαρέθετε την ιατρική στις «πνευματικές επιστήμες».

Σε ότι αφορά την Παιδαγωγική θεωρούσε ότι αυτή δεν είναι δυνατόν να διεκδικήσει τον τίτλο της επιστήμης χωρίς την γνώση της Ψυχολογίας του Βάθους. Προέτρεπε τους παιδαγωγούς να ασχοληθούν θεραπευτικά με τις ελαφρές περιπτώσεις, επεσήμαινε όμως ότι δεν έχουν τις γνώσεις να αντιμετωπίσουν βαρύτερα περιστατικά που χρήζουν ειδικού ψυχιάτρου.¹⁴⁶⁸ Η εισαγωγή του μαθήματος της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής, στη μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων επιβεβαιώνει την βαρύτητα που είχε στον τρόπο σκέψης του η Ψυχολογία, και ιδιαίτερα η Ψυχολογία του Βάθους, ως βασική επιστήμη από την οποία ήταν εξαρτημένη η επιστήμη της Παιδαγωγικής.

Με το Β.Δ. του '56 καταργήθηκε ο τέταρτος κύκλος σπουδών για τους μετεκπαιδευόμενους που περιλάμβανε την Χειροτεχνία, την Ιχνογραφία, τη Μουσική και τη Γυμναστική. Η κατάργηση του κύκλου ίσως να σχετίζεται και με την επιφυλακτικότητα με την οποία ο Καλλιάφας αντιμετώπιζε μαθήματα όπως η

¹⁴⁶⁶ Καλλιάφας, *Ψυχολογία του Βάθους*, ό.π., σ. 14-15.

¹⁴⁶⁷ Ατζινά, *Η μακρά εισαγωγή της Ψυχανάλυσης*, ό.π., σ.21.

¹⁴⁶⁸ Καλλιάφας, *Ψυχολογία του Βάθους*, ό.π., σ.16

Γυμναστική ¹⁴⁶⁹ και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις όπως το θέατρο και ο κινηματογράφος. ¹⁴⁷⁰

Οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι συμμετείχαν, όπως και προπολεμικά, στις έρευνες που πραγματοποιούνταν στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου, το οποίο στεγάζονταν στο Πειραματικό Σχολείο. Μεταπολεμικά ωστόσο, ο τρόπος εργασίας του στο Εργαστήριο άλλαξε ακολουθώντας την αλλαγή που επί Καλλιόφα σημειώθηκε στον προσανατολισμό και την μεθοδολογία των ερευνών στο Πανεπιστήμιο.

Έτσι από το 1949, χρονιά κατά την οποία ανέλαβε την διεύθυνση του εργαστηρίου ο ηπειρώτης παιδαγωγός, οι μετεκπαιδευόμενοι συμμετείχαν α) στις σωματικές μετρήσεις που εξακολουθούσαν να πραγματοποιούνται στους μαθητές όλων των τάξεων του Π.Σ.Π.Α. και β) από το 1951, στην «ψυχογράφιση» των μαθητών κάνοντας χρήση ψυχοδιαγνωστικών μεθόδων.

Το πρόγραμμα των ψυχομετρικών ασκήσεων ήταν διετές. Κατά τη διάρκεια του α' έτους αναλύονταν οι ερευνητικές μέθοδοι, τόσο σε γνωσιοθεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο όρων πρακτικής εφαρμογής και παρακολουθούσαν υποδειγματικές εξετάσεις μαθητών και μαθητριών του πειραματικού, από τους βοηθούς του εργαστηρίου με τη χρήση των διδασκόμενων μεθόδων. Στο β' έτος οι μετεκπαιδευόμενοι εφάρμοζαν τις μεθόδους που διδάχθηκαν και εξέταζαν οι ίδιοι ή συμμετείχαν ως βοηθοί στις εξετάσεις μαθητών του σχολείου ή παιδιών που προσέρχονταν στο εργαστήριο με πρωτοβουλία των γονέων τους, και έκριναν βάσει οδηγιών τα πρωτόκολλα παλαιότερων εξετάσεων.

Σε ότι αφορά τη διάγνωση της σωματικής ανάπτυξης των μαθητών ασκούνταν στη μέτρηση διαφόρων σωματικών διαστάσεων, στη σύγκριση των ευρημάτων με τους αντίστοιχους τυπικούς μέσους όρους για την ηλικία και το φύλο κάθε μαθητή, και στην εξαγωγή ειδικών δεικτών συσχέτισης των διαφόρων σωματικών μεγεθών. Επίσης μετρούσαν την ακουστική, την οπτική οξύτητα και άλλες ψυχοφυσικές δεξιότητες των εξεταζόμενων. Ήταν υποχρεωμένοι να επεξεργαστούν ένα τουλάχιστον ατομικό δελτίο σωματικών μετρήσεων, μαθητή του σχολείου και να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους για την ανάπτυξη και των σωματικό τύπο στον οποίο θα μπορούσε να καταταγεί ο εξεταζόμενος.

Οι μέθοδοι ψυχολογικής έρευνας που διδάσκονταν αφορούσαν κυρίως όσες θα ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν στο δημοτικό σχολείο, δηλαδή όσες δεν απαιτούσαν τη χρήση πολύπλοκων οργάνων και ως τέτοιες διδάχθηκαν η κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης Binet-Simon στη διασκευή του Ernst Probst, η μέθοδος του G. Lippς για τη διάγνωση της πνευματικής ανάπτυξης σε ομαδικές εξετάσεις που, κατά την άποψη του Καλλιόφα θα βοηθούσαν τους δασκάλους να σχηματίσουν μια ιδέα για το επίπεδο της πνευματικής ανάπτυξης του συνόλου της

¹⁴⁶⁹ «Ο αθλητισμός [...] εν μέρει σημαντικό συντελεί εις την μεταβολήν της κοινωνίας εις όχλον εις μάζαν, ήτις είναι λίαν αμφιβόλου αξίας και εις την χαλάρωσιν των οικογενειακών δεσμών.» Σπ. Καλλιόφας, «Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαίας», ό.π., σ. 64 καθώς και «Αλλ' επαναλαμβάνομεν ρητώς ότι δεν διακείμεθα δυσμενώς προς τας γυμναστικές ασκήσεις, τας οποίας θεωρούμεν αναγκαίας εις αμφοτέρα τα φύλα, αν αυτά γίνωνται μετά λόγου ώστε να προάγεται η αρμονική ανάπτυξις πάντων των μελών του σώματος και αν αυτά δεν παρακωλύουν αλλά συμβαδίζουν με την αρμονικήν ανάπτυξιν των ψυχικών και πνευματικών λειτουργιών.» Στο *ίδιο*, σ. 66.

¹⁴⁷⁰ Καλλιόφας. «Το θέατρον, ο κινηματογράφος και το σχολείον» (Ομιλία στις 9/3/1952) : *Ανάλεκτα* τ. Α', Αθήνα, 1965, σ. 81-87.

τάξης τους, η τυπολογία του Ernst Kretschmer και η μέθοδος των μύθων της Luisa Duss για την διάγνωση συμπλεγμάτων στα παιδιά. Τέλος όλοι οι μετεκπαιδευόμενοι ασκούσαν υποχρεωτικά στη συστηματική ψυχολογική παρατήρηση με τη χρήση της ψυχογραφικής μεθόδου. Κάθε μετεκπαιδευόμενος αναλάμβανε την συστηματική παρακολούθηση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας του δημοτικού, στην ώρα των μαθημάτων, των διαλειμμάτων, των εκδρομών και κάθε εκδήλωσης του σχολείου και κατέγραφε τις παρατηρήσεις του, εν είδει ημερολογίου, κατά τη διάρκεια όλου του έτους ενώ συνεργάζονταν και με τους γονείς και τους δασκάλους του παιδιού για την άντληση πληροφοριών για τη συμπεριφορά του. Στο τέλος του έτους ο μετεκπαιδευόμενος συνέτασσε το ψυχογράφημα του παιδιού.¹⁴⁷¹

Σύμφωνα με τα δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου σκοπός του θεσμού της μετεκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην επέκταση της Παιδαγωγικής και ψυχολογικής μόρφωσης των νέων αριστούχων δασκάλων καθιστώντας τους κοινωνούς των τελευταίων πορισμάτων της Παιδαγωγικής επιστήμης και των συναφών προς αυτήν επιστημών. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην παράθεση των επιδιωκόμενων στόχων της μετεκπαίδευσης μεταπολεμικά απουσιάζει ένα από τα σημαντικότερα ζητούμενα την εποχή της ίδρυσης του θεσμού, η δημιουργία στελεχών για την στοιχειώδη. Δεν αναφέρεται καν.

Αν κρίνουμε από το υπόμνημα που τρία χρόνια αργότερα, το 1957 θα καταθέσει στο Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας ο Σύλλογος Μετεκπαιδευθέντων και Μετεκπαιδευόμενων, με αφορμή την συγκρότηση ειδικής επιτροπής από την κυβέρνηση Καραμανλή, για την μελέτη των προβλημάτων Παιδείας τον Ιούνιο της ίδιας χρονιάς, τα στελέχη της πρωτοβάθμιας δεν αντλούνταν πλέον αποκλειστικά από την δεξαμενή της μετεκπαίδευσης και ορισμένα από τα προνόμια που είχαν αποκτήσει είχαν αφαιρεθεί.

Αποτελούσε αίτημα του συλλόγου τους, η ρύθμιση του Ν. 5341 του 1932, που επέβαλε οι επιθεωρητές της στοιχειώδους να εκλέγονται αποκλειστικά από τους μετεκπαιδευθέντες,. Διεκδικούσαν ακόμη να αναγνωριστεί το πτυχίο της μετεκπαίδευσης ισότιμο πανεπιστημιακού πτυχίου.¹⁴⁷²

Καθώς έμμεσα ανοίγει για μια φορά ακόμη η συζήτηση για την παραμονή ή όχι της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο, που εξελίσσεται και πάλι σε συζήτηση για την παραμονή ή όχι των παιδαγωγικών σπουδών στο ανώτατο καθίδρυμα αποκλειστικά, η νομιμότητα της Παιδαγωγικής στο ακαδημαϊκό πλαίσιο τίθεται εκ νέου, έστω και εν μέρει, υπό αμφισβήτηση. Οι μετεκπαιδευθέντες προβάλλοντας ως προσόν που τους διαφοροποιούσε από τους συναδέλφους τους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών τις σπουδές στο ανώτατο ίδρυμα τόνιζαν τον επιστημονικό χαρακτήρα των σπουδών τους και την δυνατότητα να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις στην επιστήμη τους.

¹⁴⁷¹ Μαρία Τενεζάκη, «Η μετεκπαίδευση δημοδιδασκάλων», *ό.π.*, σ. 167-172.

¹⁴⁷² Ένα αίτημα στο οποίο η Φιλοσοφική Σχολή δε θα συγκατατεθεί ποτέ. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση δασκάλας η οποία με επιστολή της ρωτάει τη Σχολή αν τα χρόνια της φοίτησής της στην διετή Παιδαγωγική ακαδημία καθώς και η διετής μετεκπαίδευσή της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών μπορούν να υπολογιστούν ως πανεπιστημιακά έτη. «Η Σχολή αποφαινεται ότι είναι εντελώς άσχετος η διδασκαλία εν τη Παιδαγωγική Ακαδημία και εν τη μετεκπαιδευσει των δημοδιδασκάλων προς την πανεπιστημιακήν διδασκαλίαν.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.25^{ος}, συνεδρία 11^{ης} Ιανουαρίου 1954, σ.114-115.

Η συζήτηση που θα ακολουθήσει για τα αιτήματα του νεοπαγούς συλλόγου στο πλαίσιο του διδασκαλικού κόσμου, καταδεικνύει την πολύπλοκη σχέση της νέας επιστήμης με πολιτικά, διοικητικά και επαγγελματικά διακυβεύματα.

Υποστηρίζοντας ότι η φοίτηση τους στο Πανεπιστήμιο τους επιτρέπει, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους των Ακαδημιών, να παρακολουθούν τις διεθνείς επιστημονικές εξελίξεις οι μετεκπαιδευθέντες τόνιζαν την σχέση μεταξύ των όλο και περισσότερο διεθνοποιημένων θεμάτων που επεξεργάζονται η επιστήμη της Παιδαγωγικής από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και της δημιουργίας δικτύων, κυρίως μέσω των πανεπιστημίων, για την διάδοση των παιδαγωγικών ιδεών. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από την εγκαθίδρυση ολοκληρωμένων σπουδών Παιδαγωγικής στα πανεπιστήμια της Δύσης, οι μετεκπαιδευόμενοι πρότειναν την ίδρυση αυτόνομης και ανεξάρτητης Παιδαγωγικής Σχολής εντός του πανεπιστημιακού πλαισίου και την απομάκρυνση της μετεκπαίδευσης από την κηδεμονία της Φιλοσοφικής Σχολής.¹⁴⁷³

Η πρόταση του Καλλιόφα , μεταπολεμικά , για τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος .

Στη διάρκεια της κατοχής, το 1943, η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είχε ξαναπάρει το σχήμα που είχε πριν το 1937 και τη δικτατορία του Μεταξά: εξαετής ήταν η διάρκεια του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη του Αλέξη Δημαρά ότι: « Η δικτατορία, ο πόλεμος, η κατοχή, ο εμφύλιος σπαραγμός ήταν σαν να μην άγγιξαν την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική».¹⁴⁷⁴

Με την απελευθέρωση στις 4 Οκτωβρίου 1944 οι διαμάχες για τη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ξεκινούν. Η δομή της εκπαίδευσης, γίνεται αντικείμενο συζητήσεων και συγκρούσεων ακριβώς όπως το 1913.¹⁴⁷⁵ Η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης κυρίως στο επίπεδο της μέσης βαθμίδας, κρίθηκε αναγκαία, προκειμένου να παρακολουθήσει τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και να συμβάλει στην πορεία εκβιομηχάνισης της χώρας. Ήταν ένα σημείο στο οποίο συμφωνούσαν όλοι: η ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είχε προσλάβει πλέον εθνικές διαστάσεις.¹⁴⁷⁶

Στις δυτικές χώρες κέρδιζε συνεχώς έδαφος η θέση πως η εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα και ταυτόχρονα μέσο για την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στις ΗΠΑ οικονομολόγοι της εκπαίδευσης ανέπτυξαν, στη δεκαετία του 1950, τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» την οποία σε σύντομο χρονικό διάστημα ενστερνίστηκαν κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί. Σύμφωνα με αυτήν

¹⁴⁷³ 1) Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων να αποκτήσει αυτονομία εντός των Πανεπιστημιακών πλαισίων και παύση να είναι εξάρτημα της Φιλοσοφικής Σχολής, μεταρρυθμιζόμενου καταλλήλως και του προγράμματος αυτής. 2) Εις την ιδρυθησομένη αυτόνομον και ανεξάρτητον ταύτην Παιδαγωγικήν Σχολήν να φοιτούν δημοδιδάσκαλοι αμφοτέρων των φύλων κατόπιν διαγωνισμού , έχοντες υπερπενταετή ευδόκιμον υπηρεσίαν και ηλικίαν κατωτέραν των τριάκοντα πέντε ετών.» «Τι ζητούν οι μετεκπαιδευθέντες εις το Πανεπιστήμιον δημοδιδάσκαλοι. Δύο υπομνήματα των υποβληθέντα εις το Υπουργείον Παιδείας.» εφημ. *Εκπαιδευτικός Τύπος*, 31.10.1957 ,α.φ. 304, σ. 3^η .

¹⁴⁷⁴ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση, ό.π., τ. Β΄, σ νδ΄*.

¹⁴⁷⁵ Παντελής Κυπριανός, *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2009, σ.238.

¹⁴⁷⁶ Αλέξης Δημαράς, *ό.π., σ νς΄* .

αναγκαία και απαραίτητη προϋπόθεση της οικονομικής ανάπτυξης των δυτικών κοινωνιών ήταν η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού τους. «Η εκπαίδευση θεωρείται πια παράλληλα προς το κεφάλαιο και το εργατικό δυναμικό, ισοδύναμος παράγοντας ανάπτυξης και ένας από τους μεγαλύτερους τομείς επένδυσης.»¹⁴⁷⁷ Οι αντιλήψεις αυτές οδήγησαν στην γενίκευση της εκπαίδευσης και στην επέκταση του σχολικού δικτύου στη Δυτική Ευρώπη και στις ΗΠΑ. Η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση σταδιακά μαζικοποιήθηκαν.¹⁴⁷⁸

Στην Ελλάδα, κατά τη μεταπολεμική περίοδο θα τεθεί το αίτημα της μαζικοποίησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του δικαιώματος πρόσβασης σε αυτήν και στην τριτοβάθμια των ευρύτερων στρωμάτων του πληθυσμού. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950, ωστόσο οι προτάσεις και οι αντιπαραθέσεις δεν απέχουν πολύ από αυτές που κυριαρχούσαν κατά την προπολεμική περίοδο.¹⁴⁷⁹ Οι συντηρητικοί επιμένουν στην ανάγκη δημιουργίας μιας κατώτερης μέσης βαθμίδας ανάλογης με το παλιό ελληνικό σχολείο για τα παιδιά των μικροαστικών στρωμάτων, ενώ επιμένουν στον περιορισμό της πρόσβασης στο γενικό γυμνάσιο και ζητούν την δημιουργία τεχνικών σχολών όπου να κατευθύνεται ο κύριος όγκος των μαθητών.

Σε όλη τη δεκαετία του '50, προπολεμικές αντιλήψεις για τον περιορισμό της πρόσβασης στην μέση και την ανώτατη βαθμίδα, έρχονται αντιμέτωπες με την μεγάλη αύξηση της ζήτησης για ανώτερες σπουδές που σημειώνεται ως απόρροια του μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας. Ο αποκλεισμός από το μορφωτικό αγαθό μεγάλων τμημάτων της ελληνικής κοινωνίας και το ηθικολογικό-φρονηματιστικό περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα αμφισβητηθούν έντονα καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας υπό την επίδραση των μεταβολών τόσο στον διεθνή περίγυρο όσο και στην ίδια τη χώρα.¹⁴⁸⁰ Οι όποιες αλλαγές στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας, ωστόσο θα πραγματοποιηθούν, σε όλη τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας, με πολύ αργούς ρυθμούς.

Το 1945 δύο μόλις χρόνια πριν να καταλάβει την έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο Καλλιάφας τάσσεται ενάντια στη γενίκευση της εκπαίδευσης και την αύξηση των σχολικών μονάδων στη χώρα. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που προτείνει να ισχύσει είναι αυτή της μεταξικής περιόδου. Τετρατάξιο δημοτικό και οκτατάξιο γυμνάσιο για όσους προορίζονται για ακαδημαϊκές σπουδές και εξατάξιο δημοτικό για όσους μέλλονται να γίνουν χειρώνακτες. Η μέση εκπαίδευση θα αποτελείται από δύο βαθμίδες. Κατώτερη πενταετή και ανώτερη τριετή η οποία θα χωρίζεται σε κλασική ή φυσικομαθηματική κατεύθυνση και σε ορισμένες περιπτώσεις θα προστίθεται και εμπορική κατεύθυνση.¹⁴⁸¹

Στην πραγματεία του *Η αναδιοργάνωσης της εκπαιδευσεως* που θα εκδοθεί το 1945, υποστηρίζει ότι η αναγέννηση του Ελληνισμού, δεν συνδέεται με την αύξηση της προσβασιμότητας στα μορφωτικά αγαθά μεγάλων στρωμάτων του πληθυσμού.¹⁴⁸² Η αύξηση είναι αποδεκτή μόνο στο επίπεδο της στοιχειώδους

¹⁴⁷⁷ Χριστιάς, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, ό.π., σ. 43.

¹⁴⁷⁸ Κυπριανός, ό.π., σ. 270

¹⁴⁷⁹ Στο ίδιο, σ. 261

¹⁴⁸⁰ Στο ίδιο, σ. 277.

¹⁴⁸¹ Καλλιάφας, *Η αναδιοργάνωσης της εκπαιδευσεως*, ό.π., σ. 85.

¹⁴⁸² Στο ίδιο, σ.32.

εκπαίδευσης, απορρίπτεται όμως για την μέση και την ανώτατη, τις βαθμίδες δηλαδή εκείνες, η φοίτηση στις οποίες συνδέεται με την κοινωνική κινητικότητα. Ο Καλλιάφας τονίζει την αναγκαιότητα για περιορισμό των φοιτούντων στις βαθμίδες αυτές στους ισχυρότερους πνευματικά, υποστηρίζοντας ότι ο αριθμός των μαθητών και φοιτητών όχι μόνο δεν πρέπει να αυξηθεί αλλά αντιθέτως πρέπει να μειωθεί για να αποφευχθεί η «πνευματική κατάπτωσης» του έθνους.¹⁴⁸³

Η σχολική Παιδεία σύμφωνα με τον Καλλιάφα είναι η σπουδαιότερη λειτουργία μιας πολιτείας μόνον στο μέτρο και στο βαθμό που προκρίνει ως ύψιστο καθήκον της την μέριμνα για τους εκλεκτούς γι' αυτούς που καλούνται να στελεχώσουν την ηγέτιδα τάξη της χώρας.¹⁴⁸⁴ Οι θέσεις του Καλλιάφα για την σχέση λαού και ηγέτιδας τάξης παραμένουν οι ίδιες όπως και προπολεμικά.

Κατά τη διάρκεια του πολέμου, δημοσιεύει άρθρο στο περιοδικό *Ερμής* όπου ο ελληνοϊταλικός πόλεμος θεωρείται ως ευκαιρία για τη δημιουργία μιας νέας υγιούς ηγέτιδας τάξης, μετά την καταστροφή που επέφερε στους προπολεμικούς κοινωνικούς σχηματισμούς ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος που μαίνονταν.¹⁴⁸⁵

Στις μεταπολεμικές συνθήκες οι θέσεις αυτές διατυπώνονται πιο ρητά και με μεγαλύτερη οξύτητα. Η πρόοδος ενός λαού εξαρτάται αποκλειστικά από το επίπεδο των ηγετών του. Οι ηγέτες καθοδηγούν τους λαούς και τους διασώζουν εφόσον είναι οι ίδιοι ηθικά ανώτεροι. Με τον όρο αναγέννηση ο Καλλιάφας δεν εννοεί την υλικοτεχνική πρόοδο και την άνοδο του βιοτικού επιπέδου του λαού. Δεν συλλαμβάνει την αναγέννηση με όρους του υλικού πολιτισμού. Εννοεί την ηθικοποίηση της κοινωνίας. Την συνειδητοποίηση από τα μέλη των κοινωνιών πως είναι αλληλοεξαρτώμενα, και ταυτόχρονα εξαρτώμενα από κάθε τι που υπάρχει στο σύμπαν. Κατά την άποψή του η συνειδητοποίηση αυτή θα οδηγήσει τους ανθρώπους σε μια περισσότερο ενάρετη ζωή.¹⁴⁸⁶

Οι ηγέτες, λόγω της πνευματικής ανωτερότητας που τους διακρίνει κατανοούν, συντομότερα από τους υπόλοιπους πολίτες, ότι ο πρώτος όρος για την βελτίωση των κοινωνικών δεινών είναι ο περιορισμός των αδυναμιών κάθε ατόμου, και η ψυχική του μεταβολή.¹⁴⁸⁷ Η μεγαλύτερη δε ψυχική μεταβολή που μπορεί να συντελεστεί είναι η αποκατάσταση της θρησκευτικότητας.¹⁴⁸⁸

Επιμένοντας στην ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων με ψυχαναλυτικούς όρους και σταθερός στην άποψή του ότι αν δεν υπάρξει ψυχική μεταβολή κάθε ενός ατόμου ξεχωριστά, δεν είναι δυνατόν να επέλθει η κοινωνική μεταβολή, ο Καλλιάφας καταδικάζει την συλλογική πολιτική δράση των πολιτών.¹⁴⁸⁹

¹⁴⁸³ «Και είναι η αύξησις αυτή ευπρόσδεκτος μεν διά την στοιχειώδη εκπαίδευσιν αλλ' ουχί και διά την μέσην και την ανώτατην, η εις τας οποίας φοίτησις έπρεπε να είναι περιορισμένη εις μόνους τους κατά την θεωρητικήν διάνοησιν τω όντι ισχυρώς προέχοντας, οι οποίοι είναι αναντιρρήτως πολύ ολιγώτεροι εκείνων, οι οποίοι φοιτούν εις αυτάς. Συμβαδίζει δε η αύξησις αυτή και προάγει ισχυρώς την αλματικώς προχωρούσαν πνευματικήν κατάπτωσιν...». Στο ίδιο, σ.32.

¹⁴⁸⁴ «Εκ των λεχθέντων συνάγεται, ότι είναι μεν η σχολική παιδεία σπουδαιότατη- ορθότερον ειπείν η σπουδαιότατη λειτουργία της πολιτείας, αλλ' αν εν αυτή προέχει προ παντός άλλου η μόρφωσις εκείνων, οι οποίοι δίκαιον και ωφέλιμον είναι να οδηγούν τους άλλους, να αποτελούν την ηγέτιδα τάξιν». Στο ίδιο, σ. 32.

¹⁴⁸⁵ Σπ. Καλλιάφα, *Ο ελληνοϊταλικός πόλεμος ως πολύτιμος ευκαιρία προς δημιουργία υγιούς ηγέτιδος τάξεως*, Αθήνα, εκδ. οίκος Ερμού, χ.χ. (ανάτυπον εκ του περιοδικού *Ερμής*).

¹⁴⁸⁶ Καλλιάφας, *Η αναδιοργάνωσις της εκπαιδύσεως, ό.π.*, σ. 12.

¹⁴⁸⁷ Στο ίδιο, σ. 13.

¹⁴⁸⁸ Στο ίδιο, σ. 17

¹⁴⁸⁹ «Τα μεγάλα δηλαδή της ανθρώπινης ζωής προβλήματα ουδέποτε λύνονται, ως πολλοί ανοήτως νομίζουν, διά νομοθετημάτων ή δι' άλλων τεχνητών εφευρημάτων.[...] Τα μεγάλα προβλήματα

Οι ηγέτες οφείλουν να κατανοήσουν ότι τα κοινωνικά δεινά οφείλονται στις ασυνείδητες και απωθημένες αντικοινωνικές πλευρές του χαρακτήρα των ανθρώπων, τις οποίες προβάλλουν στους αντιπάλους τους. Τα κοινωνικά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο αν τα άτομα συνειδητοποιήσουν την αλήθεια αυτή.¹⁴⁹⁰

Στα 1945, λίγο πριν από την έναρξη του εμφυλίου, ο Καλλιάφας αποδίδει την αυξανόμενη ένταση της κοινωνικής και της πολιτικής σύγκρουσης, στον ψυχολογικό μηχανισμό της προβολής και υποστηρίζει ότι κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί πως έχει το δίκιο με το μέρος του αφού ο καθένας προβάλλει τα δικά του ελαττώματα στους άλλους.¹⁴⁹¹

Σε αυτή την συγκυρία η εκπαίδευση μπορεί, κατά την άποψή του, να συμβάλλει στην μόρφωση «αληθινών ηγετών και γενικώς καλών πολιτών» υπό τρεις όρους: α) την αυτοαγωγή των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, β) την γενίκευση της στοιχειώδους, γ) την ύπαρξη ενός μηχανισμού αυστηρής επιλογής για την εισαγωγή από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε ότι αφορά στο πρώτο ο Καλλιάφας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί όλων των βαθμίδων δρουν ως ηγέτες και κατά συνέπεια οφείλουν μέσω της αυτοαγωγής να βελτιώσουν τον εαυτό τους ώστε να διαπαιδαγωγήσουν τους νέους μέσω του προσωπικού τους παραδείγματος.¹⁴⁹² Οι εκπαιδευτικοί δεν διαπαιδαγωγούν υποστηρίζει ούτε κυρίως με τα λόγια τους ούτε κυρίως με τα έργα τους, αλλά με το «πραγματικό ποιόν» τους με το σύνολο της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον Καλλιάφα διαπαιδαγωγούν όχι με αυτό που πράττουν αλλά κυρίως με αυτό που είναι.¹⁴⁹³ Γι' αυτό και ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης ζητά να υπάρξει αυστηρή επιλογή των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Το ζήτημα αυτό θεωρεί ως το σημαντικότερο των ζητημάτων της όποιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης σχετίζεται πρωτίστως και κυρίως με το «ποιόν» των εκπαιδευτικών. Αυτό θεωρεί το κυρίαρχο πρόβλημα της εκπαίδευσης και δευτερεύοντα ζητήματα το γλωσσικό και το πρόβλημα της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος.¹⁴⁹⁴

Όσον αφορά στη γενίκευση της εκπαίδευσης συμφωνεί, όπως αναφέραμε και παραπάνω, μόνο για την επέκταση της στοιχειώδους. Η γενίκευση της εκπαίδευσης

λύονται διά ριζικής μεταβολής των βαθύτερων ψυχικών διαθέσεων. Η δε μεταβολή αυτή συντελείται, ως ορθώς λέγει ο Jung, ουχί διά προπαγάνδας ή διά της ιδρύσεως συλλόγων και συναθροίσεων του πλήθους και διά ρητορικών λόγων, ουδέ διά της βίας.» Στο *ίδιο*, σ. 14.

¹⁴⁹⁰ «Εκαστος εκ των ηγετών είναι αναγκαίον να κατανοήση, ότι αν τα κοινωνικά πράγματα πηγαίνουν πολύ άσχημα, αιτία τούτου είναι ότι τα επί μέρους άτομα, ότι αυτός ο ίδιος είναι διεστραμμένος, αυτός ο ίδιος δεν θέλει να βλέπη τα σκιερά αυτού σημεία. Όθεν, ότι οφείλει αυτός ο ίδιος να διορθώνη αδιαλείπτως τον εαυτόν του ερευνών και γινώσκων αυτόν αεί πληρέστερον.» Στο *ίδιο*, σ. 19.

¹⁴⁹¹ Στο *ίδιο*, σ. 20.

¹⁴⁹² Στο *ίδιο*, σ. 7.

¹⁴⁹³ Στο *ίδιο*, σ. 24.

¹⁴⁹⁴ «Η κατά τρόπον αντίστροφον προς τα ανωτέρω λεχθέντα απόπειρα αναδιοργανώσεως της εκπαίδευσως, δηλαδή η έναρξις αυτής ουχί από της επιλογής και προπαρασκευής των προσώπων και από της εκπονήσεως ορθών μεθόδων, αλλ' από της εξωτερικής μορφής, δηλαδή από τούτου, αν η μέση εκπαίδευσις πρέπη να έχη αφετηρίαν συμπεπληρωμένον το 4^{ον} σχολικόν έτος ή το 6^{ον} ή από του γλωσσικού ζητήματος και άλλων δευτερευόντων, η κατά τον αντίστροφον τούτον τρόπον απόπειρα αναδιοργανώσεως της εκπαίδευσως, είναι καθ' ημάς ματαιία, μάλλον δε επιβλαβής αυταπάτη.» Στο *ίδιο*, σ. 30-31.

υποστηρίζει σε ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού, δεν είναι προϋπόθεση για τη δημιουργία υψηλού πολιτισμού αλλά αντίθετα επακόλουθό του.

Η πρόοδος ενός λαού εξαρτάται, σύμφωνα με τον Καλλιάφα από δύο παράγοντες: α) την ύπαρξη ηγετικών φυσιογνωμιών σε κάθε πτυχή της κοινωνικής και πολιτικής ζωής και β) τις ψυχοφυσιολογικές καταβολές του λαού, από την φύση του δηλαδή και όχι από τις πράξεις του, αφού ο λαός σύμφωνα με τον Καλλιάφα δε είναι δημιουργός του πολιτισμού.¹⁴⁹⁵

Κανένας από τους δύο αυτούς παράγοντες, υποστηρίζει, δεν επηρεάζεται από την επέκταση του σχολικού θεσμού σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα. Εφόσον η σωτηρία ή όχι ενός έθνους, η εξαφάνιση ή η αναγέννησή του εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από τους ηγέτες του, η γενίκευση της εκπαίδευσης δεν έχει νόημα, υποστηρίζει ο ηπειρώτης παιδαγωγός. «Είναι εσφαλμένη η ευρύτατα διαδεδομένη γνώμη ότι η εξυγίανσις των λαών εις κρίσιμους μάλιστα καιρούς πρέπει να αφορμάται από της σχολικής παιδείας της νεολαίας».¹⁴⁹⁶ Οι πολίτες μιας κοινωνίας πρέπει να έχουν πρόσβαση στο μορφωτικό αγαθό ανάλογα με τις πνευματικές ικανότητες που φύσει διαθέτουν, ενώ η δομή της εκπαίδευσης πρέπει να καθορίζεται από τον σκοπό της, που σύμφωνα με τον Καλλιάφα είναι ο εντοπισμός και η μόρφωση των «επιλέκτων».¹⁴⁹⁷

Είναι σύμφωνος με την εκτεταμένη γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, διότι έτσι είναι δυνατόν να διευρυνθεί το πεδίο από όπου θα επιλεγούν οι προικισμένοι. Όσο πιο εκτεταμένη είναι η κατώτερη εκπαίδευση τόσο περιορίζεται η πιθανότητα να στερηθεί η κοινωνία επίλεκτων ηγετών.

Αφού εντοπιστούν όμως οι ηγετικές φυσιογνωμίες τότε πρέπει μέσα από ένα αυστηρό σύστημα επιλογής από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να εξασφαλιστεί ο αποκλεισμός όλων των υπολοίπων διατείνεται ο Καλλιάφας όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά και όσο το δυνατόν συντομότερα.

Κρίνοντας την εκπαιδευτική μετεμφυλιακή πραγματικότητα σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, υποστηρίζει ότι τα 3/5 του συνόλου των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης είναι ανάξιοι και κατακλύζουν τη δευτεροβάθμια λόγω της επιείκειας του εξεταστικού συστήματος. Αποτελέσματα της αύξησης των εισακτέων θεωρεί ότι είναι: α) προσκόμματα στη διαπαιδαγώγηση των άξιων και ικανών, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται, ως θα όφειλαν, μόνο μαζί τους, β) πολιτικά και κοινωνικά αξιώματα καταλαμβάνονται από ανίκανα άτομα, φύσει κατώτερα και γ) η ηγέτιδα τάξη φθείρεται.¹⁴⁹⁸

Εισηγείται αυστηρές εξετάσεις εισαγωγής στο Γυμνάσιο και θεωρεί ότι μόνον οι ικανοί, όσοι από τη φύση τους είναι πνευματικά ανώτεροι, έχουν δικαίωμα να προσεγγίσουν την μέση βαθμίδα. Είναι σε τέτοιο βαθμό αντίθετος με τη γενίκευση

¹⁴⁹⁵ «Η πρόοδος [...] εξαρτάται κυρίως εκ της γενικής ψυχικής ευρωστίας λαού τινος και εκ της υπάρξεως αξίων ηγετών εις παν μέρος της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Έθνος το οποίον έχει ηγέτας τοιούτους, ώστε ανεπιφθόνως και αυθορμήτως να ακολουθούν αυτούς οι πολλοί εις πάσας τας εκδηλώσεις της ζωής, έχει εκπληρώσει τον πρώτον σημαντικώτατον όρον της προκοπής αυτού μέχρι του βαθμού εκείνου, τον οποίον επιτρέπουν αι αρχικαί αυτού ψυχοφυσικαί καταβολαί. Η δε ευρύτερα διάδοσις της σχολικής παιδείας είναι αύτη μέγας παράγων της ανόδου εις την ύψιστην δυνατήν ακμήν [...] Όταν δηλαδή δημιουργηθούν μεγάλα πολιτισμού έργα, [...] κατά φυσικήν ακολουθιών μεταδίδονται ταύτα συν τω χρόνω ευρύτερον και εις τας λαϊκάς τάξεις.» Στο *ίδιο*, σ. 33.

¹⁴⁹⁶ Στο *ίδιο*.

¹⁴⁹⁷ Στο *ίδιο*, σ. 35.

¹⁴⁹⁸ Στο *ίδιο*, σ. 39-40.

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε προειδοποιεί πως οδηγεί στην ολοσχερή εξαφάνιση του λαού και του κράτους των Ελλήνων και δε διστάζει να χαρακτηρίσει ως «λύμη της κοινωνίας και της πολιτείας» την πλειοψηφία των φοιτούντων στη μέση εκπαίδευση.¹⁴⁹⁹

Η αυστηρότατη επιλογή την οποία προτείνει, αφορά όχι μόνο στις αποκτηθείσες γνώσεις του υποψηφίου αλλά και στην πνευματική και ηθική του συγκρότηση. Ο Καλλιάφας ζητά να κριθεί το σύνολο της προσωπικότητας ενός μαθητή για να του επιτραπεί η φοίτηση στη μέση βαθμίδα, και προτείνει δίμηνη ή τρίμηνη δοκιμαστική φοίτηση στη βαθμίδα αυτή για να γίνει πιο αποτελεσματική και σωστή επιλογή.¹⁵⁰⁰ Αν σκεφτεί κανείς ότι για τον Καλλιάφα το ύψιστο πνευματικό καθήκον που απαιτούν οι κρίσιμες ιστορικές περίοδοι είναι « η αποκατάσταση της διασεισθείσης θρησκευτικότητας»¹⁵⁰¹ καταλαβαίνει και την έκταση του αποκλεισμού από τα μορφωτικά αγαθά που εισηγείται.

Η επιλογή των εκλεκτών πρέπει κατ' αυτόν να γίνεται όσο το δυνατόν ταχύτερα. Χρησιμοποιεί δε και πάλι καθαρά ψυχολογικούς όρους για να δικαιολογήσει την αυστηρή επιλογή και την αναγκαιότητα του αποκλεισμού μεγάλης μερίδας των μαθητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης από τη μέση. Υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη αντίληψη ακολουθεί τρεις βαθμίδες εξέλιξης. Στην πρώτη το άτομο δεν αντιλαμβάνεται τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων αντικειμένων, στην δεύτερη αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους και στην τρίτη βαθμίδα «αναφαίνεται η νόησις αναφορών» και ολοκληρώνεται η θεωρητική νόηση. Στο τρίτο και κυρίως στο τέταρτο έτος του δημοτικού, λίγα μόνο παιδιά που η φύση προίκισε, περνούν από το πρώτο αντιληπτικό στάδιο στα τρίτο.

Αμέσως μόλις αναφανεί η ξεχωριστή τους ικανότητα τα παιδιά αυτά πρέπει να αποχωρίζονται « των πολύ περισσοτέρων άλλων, (παιδών) οι οποίοι δεν είναι μεν ανώμαλοι, έχουν όμως διαφέροντα μάλλον πρακτικά...»¹⁵⁰² για να μην υποστούν μεγάλη βλάβη της πνευματικής τους αναπτύξεως διότι «παν ό,τι δεν ευρίσκει τους αναγκαίους όρους της αναπτύξεως εις την κατάλληλον χρονική στιγμήν δηλαδή ευθύς ως τούτον ήθελεν αρχίσει να εμφανίζεται, φθίνει ή αναπτύσσεται πενιχρώς».¹⁵⁰³ Η καθυστέρηση λοιπόν κατά δύο έτη στην επιλογή συνιστά αδικία, όχι μόνον και όχι κυρίως, για τους ευφυέστερους μαθητές αλλά προ παντός για το λαό αφού « μεγίστην έχει σπουδαιότητα η όσον το δυνατόν σκοπιμωτάτη διαρρυθμισις της κοινωνικής επιλογής».¹⁵⁰⁴

Ο Καλλιάφας αντιμετωπίζει το ζήτημα της πνευματικής ωρίμανσης των μαθητών και της εμφάνισης των απαιτούμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα ικανοτήτων ως ένα ζήτημα αμιγώς βιολογικό. Η πνευματική εξέλιξη του

¹⁴⁹⁹ Στο ίδιο, σ. 39.

¹⁵⁰⁰ «Ινα δε η επιλογή αύτη γίνεται επιτυχώς, πρέπει αι εισιτήριοι εξετάσεις να γίνονται κατά τρόπον τοιούτον, ώστε να ελέγχεται όχι τόσο η δικαστηρίων ασκήσεως κτηθείσα ικανότης εις το αναγιγνώσκειν, εις το γράφειν και εις το αριθμείν, όσον και η δύναμις των ανώτερων πνευματικών λειτουργιών, εις τας οποίας περιλαμβάνομεν πλην των ακραιφνώς διανοητικών και τας ηθικάς. Περί τινων δε, περί της πνευματικής αναπτύξεως των οποίων ήθελον γεννηθή ισχυραί αμφιβολίαι, σκόπιμον είναι να ορισθή, ότι ούτοι επιτρέπεται να φοιτήσουν επί δίμηνον ή τρίμηνον εις την πρώτην τάξιν του γυμνασίου δοκιμαστικώς.» Στο ίδιο, σ. 42.

¹⁵⁰¹ Στο ίδιο, σ. 17.

¹⁵⁰² Στο ίδιο, σ.46.

¹⁵⁰³ Στο ίδιο, σ.48

¹⁵⁰⁴ Στο ίδιο, σ.47.

ανθρώπου, υπακούει στους ίδιους κανόνες με την ανάπτυξη φυτών και ζώων, έστω και σε ευρύτερα όρια. Οι κοινωνικές παράμετροι ελάχιστα μεταβάλλουν τις ανώτερες ικανότητες μερίδας μαθητών που στηρίζονται σε βιολογικό υπόβαθρο.¹⁵⁰⁵

Ζητάει λοιπόν αυστηρές εξετάσεις επιλογής στην Τετάρτη τάξη του δημοτικού και αντιδρά ειρωνικά στη θέση των φιλελεύθερων παιδαγωγών που ζητούν διατήρηση του εξάχρονου δημοτικού, με το επιχείρημα ότι η παράταση των δύο χρόνων θα επιτρέψει στα λιγότερο ευνοημένα παιδιά των ασθενέστερων τάξεων, να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις εξετάσεις επιλογής για τη μέση εκπαίδευση. Επιμένει ότι ο αποχωρισμός των «προτερούντων» δε δημιουργεί συναίσθημα μειονεξίας εις τους «υστερούντας». Αντιθέτως ο έγκαιρος διαχωρισμός τους συντελεί στη δημιουργία «υγιούς κοινωνικού φρονήματος.»¹⁵⁰⁶

Η εμμονή του Καλλιόφα να θεμελιώνει την Παιδαγωγική αποκλειστικά στην Ψυχολογία έχει σαν αποτέλεσμα να τη θέτει στην υπηρεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αγνοεί και θέλει να αγνοεί τις κοινωνικές διαφορές. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία δεν γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης αλλά αποδίδεται στην ύπαρξη ή όχι φυσικών χαρισμάτων.

Οι «ηγέτες», για τους οποίους πρωτίστως θα έπρεπε να λειτουργεί, σύμφωνα με τον Καλλιόφα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτά ακριβώς τα χαρισματικά άτομα. Οι ικανότητες τους θεωρούνται ως ένα χάρισμα «φύσει» δοσμένο, ως μια αναμφισβήτητη απόδειξη της προσωπικής τους αξίας και δεν εξετάζεται ποτέ η σχέση του «χαρίσματος» τους με το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, ούτε με το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. «Στην ιδεολογία που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε χαρισματική αφού δίνει αξία στη «χάρη» ή το «χάρισμα» οι προνομιούχες τάξεις βρίσκουν μια νομιμοποίηση των πολιτισμικών τους προνομίων, που μετουσιώνονται, έτσι, από κοινωνική κληρονομιά σε ατομική χάρη ή σε προσωπική αξία. Μεταμφιεσμένος έτσι, «ο ταξικός ρατσισμός» μπορεί να επιδεικνύεται, δίχως ποτέ να εμφανίζεται».¹⁵⁰⁷ Τα όποια προνόμια απολαμβάνει κανείς λόγω της κοινωνικής του προέλευσης μετασηματίζονται σε προσωπική αξία.

Η ύπαρξη των ταξικών διαφορών δεν ευθύνεται για τις διαφορές των μαθητών και ούτε συνιστά για τον Σπ. Καλλιόφα αδικία, ούτε καν κοινωνικό ζήτημα προς αντιμετώπιση. Προτείνει τη λιτότητα και την αυτοσυγκράτηση ως τρόπο ζωής για όλα τα κοινωνικά στρώματα, ζητά μια ζωή χριστιανική και μετρημένη απ' όλους, ζητά από τους πλούσιους να μην προκαλούν τους φτωχούς με ακρότητες, αλλά βρίσκει φυσική την κοινωνική διαστρωμάτωση, αποτέλεσμα των βιολογικών διαφορών των ανθρώπων, και πέρα για πέρα θεμιτή, αφού οι βιολογικώς ισχυρότεροι αποτελούν την ηγέτιδα τάξη που μόνη αυτή μπορεί να οδηγήσει το λαό είτε στην ακμή είτε στην καταστροφή. Θεωρεί απαραίτητο κάθε

¹⁵⁰⁵ «Τα σπέρματα δε της δημιουργικότητας των αξιών να γίνουν ηγέται αρχίζουν να αναφαίνονται ολίγον προ της ήβης, κατ' αυτήν δε ταύτην την ήβην διά τούτο είναι αναγκαίον τοιαύτη διδακτική ύλη να παρέχεται, ώστε να είναι δυνατόν δι' αυτής να τρέφεται δαυιλώς ο δημιουργικός έρωσ, ο οποίος θέλει μαρρανθή, αν κατά την ακμήν αυτού, κατά την ορμητικήν αυτού εμφάνισιν, ήθελε δοθή αναξία των δυνάμεων αυτού, τρόπον τινά παιγνιώδης, πνευματική τροφή. Όταν δε περάση άνευ δαυιλούς θρέψεως η περίοδος της πρώτης ταύτης εμφανίσεως, δεν δύναται πλέον να αναζωογονήση αυτόν, οσονδήποτε πλουσία και εύχυμος και αν είναι, η παρεχομένη τροφή». Στο ίδιο, σ. 51-52.

¹⁵⁰⁶ Στο ίδιο, σ.43.

¹⁵⁰⁷ P. Bourdieu, J. C., Passeron, *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου- Α Καρδαμίτσα, 1996, σ.142.

πολίτης να έχει πρόσβαση στα υλικά αγαθά ταυτόχρονα όμως θεωρεί δίκαιο οι «επίλεκτοι» να απολαμβάνουν περισσότερα.¹⁵⁰⁸

Ξεκινώντας από την άρρητη και αναμφισβήτητη αξιωματική θέση ότι όλοι οι διδασκόμενοι έχουν ίσες ευκαιρίες, ίδια δικαιώματα και καθήκοντα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, ο Καλλιάφας επιμένει σε ένα αυστηρό σύστημα επιλογής που θα αναδειξεί μόνο φυσικές ανισότητες και το οποίο νομιμοποιείται να επιλέξει τους περισσότερο ικανούς.

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που προτείνει, οδηγεί σε αυστηρή επιλογή μαθητών όχι μόνο μεταξύ πρώτης και δεύτερης βαθμίδας αλλά και στο εσωτερικό της τελευταίας. Η διαίρεση της δευτεροβάθμιας σε κατώτερη και ανώτερη συντελεί σε μια ακόμα κατηγοριοποίηση των μαθητών, αφού γυμνάσια της κατώτερης βαθμίδας μπορούν και πρέπει να υπάρχουν σε κωμοπόλεις, όπου και θα μπορούν να φοιτούν όσα παιδιά χωρικών είναι ικανά, ενώ γυμνάσια ανώτερης βαθμίδας πρέπει να υπάρχουν μόνον στις πόλεις και να απευθύνονται σε έναν ακόμη μικρότερο αριθμό μαθητών.¹⁵⁰⁹

Είναι ενδιαφέρον ότι ο Καλλιάφας δεν αντιλαμβάνεται τον αποκλεισμό μαθητών των κατώτερων κοινωνικών τάξεων ως αδικία. Αντιθέτως είναι, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, αντίθετος στην κοινωνική κινητικότητα που θα μπορούσε να συντελεστεί μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν η εκπαίδευση έδινε τη δυνατότητα στα προικισμένα παιδιά των κατώτερων τάξεων να ανέλθουν κοινωνικά και να τις εγκαταλείψουν, τότε μακροπρόθεσμα οι τάξεις αυτές θα έχαναν τις ηγετικές εκείνες προσωπικότητες που θα μπορούσαν να εισηγηθούν μεταρρυθμίσεις υπέρ των κατώτερων κοινωνικών ομάδων, υποστηρίζει ο Καλλιάφας για τον οποίον κάθε κοινωνική μεταβολή είναι έργο αποκλειστικά προικισμένων προσωπικοτήτων.¹⁵¹⁰

Οι θέσεις Καλλιάφα θα συναντήσουν την αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου. Στο επίσημο όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας με τίτλο «Μας εμπνέει η αγάπη προς τον λαόν», επισημαίνεται ότι οι απόψεις του δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα, τονίζεται πως το τετράχρονο δημοτικό σχολείο θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του αποκλεισμού από τα μορφωτικά αγαθά παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Κρίνει και επικρίνει τις απόψεις του για την αναγκαιότητα μιας όσο το δυνατόν ταχύτερης εισόδου των επίλεκτων στην δευτεροβάθμια, τονίζοντας ότι τα χαρίσματά τους σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους τη στιγμή που οι όντως ικανοί θα αναγκάζονται, λόγω οικονομικών δυσχερειών, να εγκαταλείψουν τον εκπαιδευτικό θεσμό. Η Ομοσπονδία χαρακτηρίζει τις απόψεις του καθηγητή της Παιδαγωγικής ως επικίνδυνες για την εκπαίδευση και το δημοτικό σχολείο.¹⁵¹¹

¹⁵⁰⁸ Καλλιάφας, *Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 80-81.

¹⁵⁰⁹ Στο ίδιο, σ.86.

¹⁵¹⁰ Στο ίδιο, σ. 89-90.

¹⁵¹¹ «Λόγω της θέσεως δε την οποίαν κατέχει ο κ. Καλλιάφας εις τε το Πανεπιστήμιον, όπου μνει τους μέλλοντας διδασκάλους εις την Παιδαγωγικήν επιστήμην και το Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, όπου έχει την ευχέρειαν να εισηγείται αναλόγους μεταρρυθμίσεις και να επιβάλλη τας απόψεις του, αντιλαμβάνεται τις τον κίνδυνον, τον οποίον διατρέχει το δημοτικόν σχολείον.[...] Θεωρητικώς δυνατόν να είναι ορθή η παρατήρησις του κ. Καθηγητού (σημ. Η θέση του ότι πρέπει στο γυμνάσιο να φοιτούν οι πνευματικώς ισχυρότεροι). Εις την πράξιν όμως συμβαίνει άλλως, διότι εις το γυμνάσιον δεν θα φοιτήσουν οι κατ' αυτόν ανεπτυγμένοι θεωρητικώς μαθηταί, αλλ' οι έχοντες τα οικονομικά μέσα. Η φοίτησις εις το γυμνάσιον προϋποθέτει πάντοτε και έξοδα.[...] Τέλος ο κ. Καλλιάφας λέγει, ότι τα σχολεία του κατώτερου κύκλου των γυμνασίων πρέπει να είναι πολύ

Κριτική θεώρηση του έργου του

Ο Σπυρίδων Καλλιάφας είναι ένας διανοούμενος του μεσοπολέμου. Ζει και δρα σε μια εποχή με έντονες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και ισχυρές ιδεολογικές αντιπαραθέσεις προσπαθώντας αρχικά τουλάχιστον να διατηρήσει ίσες αποστάσεις στην διαμάχη ανάμεσα στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και στους συντηρητικούς διανοούμενους, για να ενταχθεί τελικά στο πλευρό των τελευταίων.

Κεντρική θέση στη σκέψη του Καλλιάφα, κατέχουν οι μεταφυσικές του αναζητήσεις οι οποίες επηρεάζουν και τις φιλοσοφικές και επιστημονικές του θέσεις. Οι θέσεις αυτές τεκμηριωμένες ή μη, επιδρούν και καθορίζουν και την Παιδαγωγική του ιδεολογία.

Λόγω της ανορθολογικής συχνά διάστασης, που χαρακτηρίζει τη σκέψη του, αντιμετωπίστηκε με επιφυλακτικότητα κατά το μεσοπόλεμο ακόμα και από συντηρητικούς καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών.

Μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο όμως, στο πλαίσιο του ψυχρού πολέμου και του αντικομμουνιστικού αγώνα, η ιδέα ενός ελληνοχριστιανικού πολιτισμού που θα είχε ως βασική επιδίωξη να καταστεί η χριστιανική πίστη θεμέλιο της πολιτειακής ύπαρξης, η προσπάθεια να συνδεθεί η πίστη με την επιστήμη και η εκκλησία με τον κόσμο, γίνονται κρατική ιδεολογία.

Η προσπάθεια του Καλλιάφα, που είχε ξεκινήσει από το μεσοπόλεμο, για να αποδείξει με τη βοήθεια της επιστήμης τις αλήθειες της πίστης, τώρα εναρμονίζεται με τις κρατικές επιδιώξεις και ο παιδαγωγός αυτός καθίσταται ο πλέον κατάλληλος για να υπηρετήσει την ιδεολογία της εθνικοφροσύνης από την έδρα της Παιδαγωγικής.

Από την έδρα της Αθήνας ο Καλλιάφας προσπαθεί να αναιρέσει μεγάλες φιλοσοφικές και επιστημονικές κατακτήσεις του ανθρώπινου πνεύματος όπως λ.χ. είναι η φιλοσοφία του Kant, η θεωρία του Δαρβίνου και η ψυχανάλυση του Freud. Αντικρούει, παραποιεί και παρερμηνεύει αυτές προκειμένου να υπηρετήσει την ιδεολογία του, η οποία κατά βάση είναι η θρησκευτικότητα του.

Η φιλοσοφική του άποψη για το δυϊσμό, η εμμονή του για αποδείξει επιστημονικά την ύπαρξη της ψυχής και κατά συνέπεια του Θεού, οι ιδιόζουσες θέσεις του για την ψυχολογία και τη βιολογία, η απόπειρα θεμελίωσης της Ηθικής στη Μεταφυσική που στην πράξη κατέληξε στην ηθικολογία, μακριά από τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημών και στην ουσία μακριά από την ίδια την πραγματικότητα, οι αντιλήψεις του για την κοινωνία, οι θέσεις του για τη γυναίκα

περισσότερα, η δε φοίτησις εις αυτά διευκολύνεται σήμερον και διά των μέσων συγκοινωνίας τα οποία, ως λέγει, είναι προσιτά και εις μικρά χωρία.[...] Όσον αφορά την διευκόλυνσιν διά των μέσων συγκοινωνίας δεν λέγομεν τίποτε, διότι μόνον οι κατοικούντες εις Κίναν δεν γνωρίζουν την συγκοινωνιακήν μας κατάστασιν.[...] Πληροφορούν τον κ. Καθηγητήν, ότι ουδέποτε οι δημοδιδάσκαλοι προέταξαν εις τας ενέργειας των το ατομικόν συμφέρον, αλλά το τοιούτον του ελληνικού λαού και ιδία του της υπαίθρου, όστις εξακολουθεί να μένη αγράμματος και θα μένη, εφ' όσον τοιαύται μεταρρυθμίσεις εισηγούνται.[...] Οι λόγοι οι παρακινούντες ημάς εις την αύξησιν και όχι την μείωσιν των ετών φοίτησεως εις το δημοτικόν σχολείον δεν είναι εκείνοι τους οποίους μας αποδίδουν, αλλ' η ανάγκη της εξυψώσεως του μορφωτικού επιπέδου του λαού και η μη ύπαρξις αναλφαβήτων. [...] Η μόρφωσις της ηγήτιδος τάξεως αποτελεί και ιδικόν μας πόθον. Η ηγήτις όμως τάξις θα αγωνισθώμεν να προέλθη από τους αρίστους εις οιαδήποτε κοινωνικά στρώματα και αν ευρίσκωνται και ουχι από τους διαθέτοντας την ύλην, χωρίς να διαθέτουν και το πνεύμα.» εφημ. *Διδασκαλικόν Βήμα*, περίοδος Γ΄, αρ. 74, 30.4.1948, σ. 1-2.

και τη σεξουαλικότητα όλα αυτά οδηγούν σε μία Παιδαγωγική η οποία στηρίζεται σε μια άκρως συντηρητική ιδεολογία, που δεν απέχει από την ιδεολογία της «Ζωής», αν δεν την τρέφει.

Ο Καλλιάφας θεωρήθηκε ένας εκ των εισηγητών στην Ελλάδα του Σχολείου Εργασίας και της Αναλυτικής Ψυχολογίας του C. Jung. Κατά τη γνώμη μας δεν μπορεί να αρνηθεί κάποιος ότι είχε φιλοσοφική, ψυχολογική και παιδαγωγική μόρφωση. Ο Καλλιάφας κατανοούσε τις απόψεις του H. Gaudig για την ανάγκη της αυτενέργειας των παιδιών σε ένα σχολείο εργασίας και συμφωνούσε με αυτές. Πρόβαλε και υπερασπίστηκε αυτές τις θέσεις ως παιδαγωγός τόσο πριν όσο και μετά την κατάληψη της έδρας της Αθήνας.

Οι απόψεις όμως του Καλλιάφα για τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και το δικαίωμα πρόσβασης σε αυτό, απέκλειαν από τα μορφωτικά αγαθά που μπορούσε να αποκτήσει ο μαθητής σε ένα Σχολείο Εργασίας, ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού της χώρας και η ανάλυση του Καλλιάφα για τους λόγους που επέβαλαν αυτόν τον αποκλεισμό, αποδείκνυε γνώση του ψυχαναλυτικού τρόπου σκέψης αλλά ταυτόχρονα συσκοτίζε τις όποιες κοινωνικές αιτίες του αποκλεισμού αυτού.

Το τέλος της σταδιοδρομίας του Καλλιάφα συμπίπτει με το τέλος της δεκαετίας του '50 και με την αρχή της σταδιακής εγκατάλειψης του εγχειρήματος της «Ζωής».

Στις αρχές της δεκαετίας του '60 η επιστήμη της Παιδαγωγικής στρέφεται εκ' νέου στην μελέτη της Παιδαγωγικής πράξης και αναζητά νέες μεθόδους για να την προσεγγίσει, ανοίγοντας καινούριους ορίζοντες για την επιστήμη και την Παιδαγωγική έρευνα. Αυτό όμως δεν αφορούσε τον Καλλιάφα, ούτε την Παιδαγωγική του μεσοπολέμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών την περίοδο της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας: Κωνσταντίνος Σπετσίερης

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η Φιλοσοφική Σχολή μπροστά στις νέες συνθήκες.

Στη δεκαετία του 1960 η Ελλάδα εισήλθε σε μία περίοδο οικονομικής σταθερότητας, ενώ η αστικοποίηση της χώρας επιταχύνθηκε. Το βιοτικό επίπεδο των Ελλήνων εξακολούθησε να ανεβαίνει σταθερά αν και η ανισότητα στην κατανομή του πλούτου συνέχιζε να μεγαλώνει. Στο πλαίσιο της προσπάθειας για τον αστικό εκσυγχρονισμό της χώρας τόσο η κυβέρνηση Κ. Καραμανλή, το 1957 όσο και η κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου το 1964 επιχείρησαν να λάβουν σειρά μέτρων για την μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικοπολιτικές απαιτήσεις.

Η πεποίθηση πως η οικονομική και ιδιαίτερα η βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας απαιτεί εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και κατά συνέπεια η Παιδεία αποτελεί την πλέον θετική παραγωγική επένδυση, στρέφει την προσοχή των κυβερνήσεων για μία ακόμα φορά στην εκπαίδευση. Παράλληλα αυξάνεται η κοινωνική απαίτηση για διεύρυνση της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και εντάθηκε η πίεση για να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα επέτρεπαν στα παιδιά των ασθενέστερων οικονομικά κοινωνικών στρωμάτων να έχουν πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά.¹⁵¹²

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης της χώρας και κάτω από την πίεση των κινητοποιήσεων των φορέων της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης του φοιτητικού κινήματος,¹⁵¹³ η κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή θα επιχειρήσει την πρώτη μεταπολεμική μεταρρυθμιστική προσπάθεια συγκροτώντας τον Ιούνιο του 1957 την ειδική επιτροπή Παιδείας, υπό την προεδρία του Υπουργού Παιδείας Α. Γεροκωστόπουλου για να μελετήσει τα προβλήματα και να προτείνει λύσεις. Η σύνθεση της επιτροπής καταδεικνύει την προσπάθεια να είναι υπερκομματική ώστε τα πορίσματα της να τύχουν μιας όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αποδοχής.¹⁵¹⁴ Σε αυτή συμμετείχαν ανάμεσα σε άλλους ο Ι. Θεοδωρακόπουλος τ. Υπουργός Παιδείας και καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Γ. Παλαιολόγος, Γενικός Διευθυντής της Μαράσλειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ο Ε. Παπανούτσος πρώην Γεν. Διευθυντής του Υπουργείου Παιδείας που είχε ασπαστεί τις απόψεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο Αλέξανδρος Τσιριντάνης καθηγητής της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και ηγετικό στέλεχος της «Ζωής».

¹⁵¹² Αλέξης Δημαράς, Βάσω Βασιλού- Παπαγεωργίου, *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*, ό.π., σ.160.

¹⁵¹³ Το Νοέμβριο του 1957 θα πραγματοποιηθεί το πρώτο, μεταπολεμικό, Πανσπουδαστικό συνέδριο στην Αθήνα.

¹⁵¹⁴ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση*, τ. Β', ό.π., σ. νζ' και νη'.

Η Βουλή διαλύθηκε πριν η Επιτροπή ολοκληρώσει το έργο της . Προκηρύχθηκαν εκλογές που έφεραν ξανά την ΕΡΕ στην εξουσία. Στη νέα κυβέρνηση ο Υπουργός Παιδείας Γ. Βογιατζής, ζήτησε νέες λύσεις και αγνόησε εν μέρει τα πορίσματα της Επιτροπής, που ολοκλήρωσε τις εργασίες της στις 10 Ιανουαρίου 1958.

Σε ότι αφορούσε την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η Επιτροπή Παιδείας του 1957, κατέληξε σε μια σειρά πορισμάτων, στα οποία στηρίχθηκαν τα νομοσχέδια του 1958 και του 1959¹⁵¹⁵, και στα οποία τόνιζε την ανάγκη ίδρυσης ενός τρίτου Πανεπιστημίου καθώς και την ανάγκη να επανακαθοριστεί η δομή, η οργάνωση και η λειτουργία του διδακτικού φορέα.

Τα νομοθετήματα , είχαν ως επί τω πλείστον ρυθμιστικό χαρακτήρα, και εστιάστηκαν κυρίως στην αύξηση των εδρών, χωρίς να μεταβάλλουν την ουσία και το πνεύμα του Ν. 5343/32 που εξακολουθούσε να παραμένει το κυρίαρχο θεσμικό πλαίσιο για τη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Αποσκοπούσαν τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο δράσης να ενισχύσουν την ιδεολογική- «εθνική» διάσταση της αποστολής του Πανεπιστημίου.¹⁵¹⁶

Παρά το γεγονός ότι τόσο τα πορίσματα όσο και οι προτάσεις και τα νομοθετικά διατάγματα που ψηφίστηκαν δεν διαπνέονταν από ριζοσπαστικό πνεύμα θα συναντήσουν την αντίδραση του Πανεπιστημίου Αθηνών και ιδιαίτερα της Φιλοσοφικής Σχολής. Η σύγκλητος του Πανεπιστημίου Αθηνών θα αρνηθεί να εφαρμόσει το Ν.Δ. 3914/1959 με το αιτιολογικό ότι είναι αντισυνταγματικό και θα οδηγηθεί σε τροχιά σύγκρουσης με το Υπουργείο Παιδείας το οποίο θα παραπέμψει στο πειθαρχικό συμβούλιο ολόκληρη τη Σύγκλητο, ως ανώτατο διοικητικό όργανο του Πανεπιστημίου.

Το διάταγμα αφορούσε διευκολύνει προς τους φοιτητές για την ολοκλήρωση των σπουδών τους και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης δέχτηκε να το εφαρμόσει.¹⁵¹⁷ Το Αθήνησι ωστόσο θα παραμείνει σταθερά αντίθετο στην παροχή διευκολύνσεων προς τους φοιτητές, υποστηρίζοντας ότι ο λόγος που δυσκολεύονταν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους αφορούσε αποκλειστικά την φιλομάθεια τους και τονίζοντας ότι οι παραχωρήσεις αυτές οδηγούσαν σε πτώση του επιπέδου των σπουδών του.¹⁵¹⁸

¹⁵¹⁵ Ν.Δ. 3837/58 και 3974/59

¹⁵¹⁶ Δαμανάκη Μαρία, Κουλαϊδής Βασίλης , Γιάννης Βαρουφάκης, Γιάννης Καλογήρου, Νίκος Παπαδάκης. *Το πραγματικό και το κεκτημένο, ό.π., σ.112-113.*

¹⁵¹⁷ «Η αντιδικία αυτή που ‘γινε αντικείμενο συζητήσεως στη Βουλή, αλλά και στον τύπο είχε γι’ αφορμή την άρνηση της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Αθηνών να εφαρμόσει τη διάταξη νόμου που αναφέραμε προηγουμένως (ν.δ. 3974/1959) σύμφωνα με την οποία οι αποτυγχάνοντες φοιτητές του προτελευταίου έτους σπουδών σε δύο μαθήματα, μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο επόμενο και τελευταίο έτος σπουδών με την υποχρέωση να εξεταστούν στα δύο αυτά μαθήματα στις πτυχιακές εξετάσεις μαζί με τ’ άλλα μαθήματα που εξετάζονται κατά τις εξετάσεις αυτές. [...] Αντίθετα το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης εφαρμόζει τη διάταξη αυτή. [...]» το Υπουργείο παραπέμπει στο πειθαρχικό συμβούλιο ολόκληρη τη Σύγκλητο ως ανώτατο διοικητικό όργανο του Πανεπιστημίου. Παράλληλα, οι φοιτητές διαμαρτύρονται και κάνουν διαδηλώσεις κι’ απεργίες κατά του Πανεπιστημίου, που δεν εφαρμόζει τη διάταξη και κατά του Κράτους που δεν φροντίζει για την εφαρμογή των νόμων [...]» Παπαπάνος , *Χρονικό, ό.π., σ. 335.*

¹⁵¹⁸ «Μετά την δημοσίευσιν του περιλαμβάνοντος την διάταξιν ταύτην Ν.Δ. ανετράπην το ισχύσαν μόνιμον καθεστώς και εισήχθησαν παρεκκλίσεις από τον βασικόν νόμον περί τμηματικών εξετάσεων και μάλιστα κατά τρόπον ουχί σαφή, δημιουργηθείσης ούτως αδυναμίας εφαρμογής αυτής. Η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου διεμαρτυρήθη και πάλιν εις το Υπουργείον Παιδείας διά την χαριστικήν ταύτην διάταξιν, ήτις ευνοεί ολίγους αμελείς φοιτητάς και υπέδειξεν ότι τοιοῦτος νόμος παν ἄλλο ἢ συμβάλλει εις την ἀρτίαν επιστημονικήν κατάρτισιν των φοιτητῶν [...] Δυστυχώς

Ο αριθμός των φοιτητών στα πανεπιστήμια, την περίοδο αυτή, είναι ήδη πολύ μεγάλος σε σχέση με την προπολεμική εποχή, χωρίς ωστόσο να έχουν μεταβληθεί και οι δομές και ο τρόπος λειτουργίας των ιδρυμάτων ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, με αποτέλεσμα να οξύνονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να αυξάνεται η δυσαρέσκεια των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας.¹⁵¹⁹

Η κυβέρνηση θα λάβει περιορισμένης έκτασης μέτρα για την υποστήριξη των οικονομικά ασθενέστερων φοιτητών, που αντιμετωπίζουν οξυμένα προβλήματα διαβίωσης¹⁵²⁰ και έτσι για πρώτη φορά, καθιερώνεται μειωμένο φοιτητικό εισιτήριο στις αστικές συγκοινωνίες Αθηνών και Πειραιώς, επεκτείνεται η ιατροφαρμακευτική και νοσηλευτική περίθαλψη και χορηγείται απαλλαγή από δίδακτρα και τέλη για ορισμένες κατηγορίες φοιτητών.¹⁵²¹

Ταυτόχρονα θα δρομολογήσει λύσεις για μία μακροχρόνια αντιμετώπιση του κτιριακού προβλήματος του Πανεπιστημίου και σε συμφωνία με το Ανώτατο καθίδρυμα, θα προχωρήσει στις πρώτες ενέργειες για την δημιουργία της Πανεπιστημιούπολης στην περιοχή των Ιλισίων.¹⁵²²

όμως η κατάσταση οσημέραι ωξύνετο και εφθάσαμεν εις το λυπηρόν σημείον, ώστε επετολήθη η παραπομπή ολοκλήρου της Συγκλήτου εις το Πειθαρχικόν Συμβούλιον πράγμα το οποίον εγένετο διά πρώτην φοράν εις τα χρονικά του ημετέρου όσον και των ξένων Πανεπιστημίων. Συνήλθεν πράγματι το εν λόγω Συμβούλιον και εξέδωκεν αθωωτικήν απόφασιν, ούτω δε έληξεν, η θλιβερά αυτή περιπέτεια [...] Τα Πανεπιστήμια εις όλας τας χώρας του Κόσμου απολαμβάνουν αυτοτέλειαν [...] Παρ' ημίν δυστυχώς και κατά καιρούς η τελευταία αυτή Πανεπιστημιακή αυτοτέλεια παρεβιάσθη πολλάκις υπό του Κράτους ... » Ηλία Μαριολόπουλου, «Εκθεσις πεπραγμένων επί της πρυτανείας κατά το πανεπιστημιακόν έτος 1959-1960» : *Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1960-1961*, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, τ. Ε', Αθήνα 1961, σ. 48-49 **καθώς και** «Γενικώτερον δε, θα ήθελον να τονίσω ότι η επέμβασις του Κράτους εις καθαρώς εκπαιδευτικά ζητήματα υπό το πρόσχημα παντοίων διευκολύνσεων των φοιτητών αποβαίνει πάντοτε εις βάρος της μορφώσεως του φοιτητού, ο οποίος οφείλει να κατανοήση ότι εάν δεν εργασθή, δεν δύναται να μορφωθή.» Βασιλείου Βέλλα, « Έκθεσις των πεπραγμένων επί της πρυτανείας κατά το έτος 1960-1961 » : *Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1961-1962*, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, τ. Στ', εν Αθήναις, 1962, σ.21.

¹⁵¹⁹ Αλέξης Δημαράς, «Μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση (1964-1974) : *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 2000, τ. ΙΣΤ', σ. 553.

¹⁵²⁰ «Ούτω συνεχίσθη και κατά το παρελθόν έτος το μέτρον της δωρεάν εν τη Πανεπιστημιακή Λέσχη σιτήσεως των απόρων φοιτητών και της ατελούς εγγραφής των αριστευσάντων εκ τούτων. Επειδή όμως η ένδεια μεταξύ των πολλών φοιτητικών τάξεων ήτο μεγάλη παρίστατο ανάγκη να επεκταθή η δωρεάν χορήγησις συσσιτίου εις όσον το δυνατόν περισσότερους φοιτητάς [...] Σπουδαιότατον ωσαύτως ζήτημα χρήζον καθ' ημάς αμέσου λύσεως είναι το της λειτουργίας του Οίκου του Φοιτητού και Οίκου Φοιτητριάς. [...] Η ανάγκη δε της λήψεως μέτρων προς αντιμετώπισιν του προβλήματος τούτου κατέστη έτι μάλλον επιτακτική κατά τους τελευταίους χρόνους.» Ηλία Μαριολόπουλου, «Εκθεσις πεπραγμένων επί της πρυτανείας κατά το πανεπιστημιακόν έτος 1959-1960», *ό.π.*, σ. 60-61.

¹⁵²¹ Με την υπ. αριθμ. 143/5-11-1959 απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου. Παπαπάνου, *ό.π.*, σ. 321.

¹⁵²² «Η Σύγκλητος με την βοήθειαν πάντοτε του Οικονομικού Συμβουλίου και των Σχολών, ευρεθείσα εις μίαν πράγματι ιστορικήν στιγμήν της εξελίξεως του Πανεπιστημίου, εστάθη σύσσωμος παρά το πλευρόν του Πρυτάνεως και, μετά σταθερότητος και κρίσεως διανογούς αντιμετώπισα από πάσης πλευράς το ζήτημα, έφθασεν εις το αίσιον αποτέλεσμα της συμφωνίας μετά της Κυβερνήσεως, κατά την οποίαν η Κυβέρνησις εξεχώρει δωρεάν εις το Πανεπιστήμιον έκτασιν 250 στρεμμάτων εν τη ωραιοτάτη τοποθεσία των άνω Ιλισίων προς ανέγερσιν των τριών θεωρητικών επιστημών της Φυσικομαθηματικής Σχολής και του Οίκου του Φοιτητού. Η ιστορικής και εθνικής σημασίας πράξις της παραχωρήσεως του γηπέδου υπεγράφη υπό του Προέδρου της Κυβερνήσεως και των μελών του Υπουργικού Συμβουλίου την 10^{ην} Φεβρουαρίου 1961 και εδημοσιεύθη εν τη εφημερίδι της Κυβερνήσεως την 26^{ην} Μαρτίου 1961. Η όλη δαπάνη, εις ην θα συμπεριληφθή και η συμπλήρωσις κτηριακών αναγκών της Ιατρικής Σχολής, θέλει αναληφθή εξ'

Σε ότι αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία του Πανεπιστημίου, η Κυβέρνηση θα προσπαθήσει να ρυθμίσει νομοθετικά, θέματα κομβικής σημασίας για το Ίδρυμα, όπως το πρόγραμμα σπουδών του και τον αριθμό των εισακτέων σε αυτό με διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις που περιόριζαν εν μέρει την αποφασιστική αρμοδιότητα των Σχολών στα ζητήματα αυτά.¹⁵²³ Η Σύγκλητος θα αντιδράσει χαρακτηρίζοντας τα νομοθετήματα αυτά ως παρέμβαση του κράτους στα εσωτερικά του Πανεπιστημίου η οποία έθιγε την αυτοτέλεια του.¹⁵²⁴

Η Φιλοσοφική σχολή αντιμετώπιζε πρόβλημα με την πληθώρα των διδακτικών ωρών¹⁵²⁵ και την αύξηση του αριθμού των φοιτητών. Οι φοιτητές διαμαρτύρονται για τον μεγάλο αριθμό ωρών παρακολούθησης και ζητούν να υπάρξει συνεχές ωρολόγιο πρόγραμμα στη σχολή.¹⁵²⁶ Ιδιαίτερως απασχολεί τη Σχολή το ζήτημα των φροντιστηριακών μαθημάτων.

Πρόκειται για μαθήματα όπου οι φοιτητές ασκούνταν πρακτικά σε ζητήματα που είχαν θεωρητικά διδαχθεί, εισάγονταν σε μεθόδους έρευνας των επιστημών τους, ανακοίνωναν εργασίες τους και τις συζητούσαν.¹⁵²⁷ Σύμφωνα με τον Οργανισμό του 1932 με τον οποίο λειτουργεί το Πανεπιστήμιο κάθε καθηγητής είναι υποχρεωμένος να προσφέρει ένα φροντιστηριακό μάθημα στους φοιτητές, χωρίς να υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των φοιτητών που θα το παρακολουθήσουν. Πρόκειται για μαθήματα, υποχρεωτικής παρακολούθησης τα

ημισείας υπό του Κράτους και του Πανεπιστημίου.» Βασιλείου Βέλλα, «Έκθεσις των πεπραγμένων επί της πρωταναίως κατά το έτος 1960-1961», *ό.π.*, σ. 14.

¹⁵²³ Παπαπάνος, *ό.π.*, σ. 324-325.

¹⁵²⁴ «Τέλος το υπ' αριθ. 4184/2-9-1961 Ν.Δ., επικυρούν την υπ' αριθ. 95/14-7-1961 πράξιν του Υπουργικού Συμβουλίου, θεσπίζει ότι ο αριθμός των εισακτέων εις τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ίδρύματα ορίζεται υπό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων μετά γνώμην, αντί μετά πρότασιν των Σχολών, ως μέχρι τούδε ίσχυε, του Υπουργού μάλιστα δυναμένου και άνευ γνώμης των Σχολών να ορίζει τον αριθμόν των εισακτέων. Η Σύγκλητος νομίσασα ότι ούτω θίγεται η αυτοτέλεια του Πανεπιστημίου, ης τα όρια πρέπει κάποτε σαφώς να καθορισθώσι, διεμαρτυρήθη εις το Υπουργειον Παιδείας.» Βέλλας, *ό.π.*, σ. 18, καθώς και «Ούτω είναι ακατανόητον, διά να αναφέρω εν μόνον παράδειγμα, ο διορισμός και ο αριθμός των βοηθών και επιμελητών, του επιστημονικού τούτου φυτωρίου, να εξαρτάται εκ της εγκρίσεως της σχετικής πιστώσεως υπό του Γεν. Λογιστηρίου, ως αν τούτο είναι αρμοδιώτερον των Σχολών να γνωρίζη τας επιστημονικάς ανάγκας.» Στο *ίδιο*, σ. 21.

¹⁵²⁵ Αναμφιβόλως τόσο ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας καθ' εβδομάδα, όσο και ο αριθμός των κατ' έτος εξεταζομένων μαθημάτων αποτελούν υπερβολικόν φόρτον διά τους φοιτητάς μέχρι του σημείου ώστε να τίθεται υπό αμφισβήτησιν το γεγονός αν υπό τοιαύτας συνθήκας αποβαίνει ευδόκιμος η διδασκαλία και διασφαλίζεται η επιστημονική κατάρτισις των σπουδαστών». ΠΣΦΣΠΑ, τ. 32^{ος} συνεδρία 27^{ης} Μαρτίου 1961, σ. 190. «Γ. Ζώρας: Ως επείγον βλέπω το θέμα του προγράμματος των μαθημάτων και του των εξετάσεων. Και πρώτον ευρίσκω ότι αι ώραι διδασκαλίας είναι σήμερον πολλάί...» καθώς και Δ. Ζακυνθινός: «Η πείρα μου των 23 ετών με έπεισεν ότι σήμερον ο χωρισμός της Σχολής εις τμήματα είναι επιφανειακός, διότι οι φοιτηταί, τουλάχιστον του Ιστορικού Αρχαιολογ. τμήματος, είναι τόσο βεβαρυμένοι με τα Κλασσικά μαθήματά των, ώστε ουσιαστικώς φορτώνονται μία τεραστίαν ύλην, χωρίς να είναι δυνατόν να ειδικεύονται. Το αυτό βεβαίως, αντιστρόφως, ισχύει και διά το Φιλολογικόν τμήμα.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 32^{ος} συνεδρία 27^{ης} Μαρτίου 1961, σ. 190.

¹⁵²⁶ «Εάν γίνη αποδεκτόν το προτεινόμενον πρόγραμμα [...] αι πραγματικά ώραι διδασκαλίας θα είναι ακόμη ολιγώτεροι, ώστε να δυνηθώμεν να καταρτίσωμεν και συνεχές ωρολόγιον πρόγραμμα από του προσεχούς έτους ικανοποιούντες το ζωηρόν και δίκαιον τούτον φοιτητικόν αίτημα.» ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 19^{ης} Απριλίου 1962, τ. 33^{ος}, σελ. 277.

¹⁵²⁷ Καραμανωλάκης, *Η συγκρότηση της Ιστορικής Επιστήμης*, *ό.π.*, σ. 184-185.

οποία πρέπει να έχει επιτυχώς παρακολουθήσει ο φοιτητής ώστε να προσέλθει στις τμηματικές εξετάσεις.¹⁵²⁸

Η Σχολή, από την πρώτη στιγμή που ψηφίστηκε ο Οργανισμός του 1932, θα διαφωνήσει με τις διατάξεις που αφορούσαν στα φροντιστηριακά μαθήματα οι οποίες επί μία εικοσαετία θα παραμείνουν ανενεργές στη Φιλοσοφική. Έτσι η διαίρεση ανάμεσα σε φροντιστηριακές και τμηματικές εξετάσεις, δεν εφαρμόστηκε και οι εξετάσεις παρέμειναν ενιαίες όπως όριζε ο προηγούμενος Οργανισμός του 1922.¹⁵²⁹

Το 1960 όμως, με εντολή της Συγκλήτου, η Σχολή υποχρεώθηκε να εφαρμόσει τις διατάξεις περί φροντιστηριακών μαθημάτων όπως ορίζονταν από τον Οργανισμό του 1932, και να καθορίσει πέντε τακτικώς εξεταζόμενα μαθήματα, ενώ όλα τα υπόλοιπα ορίστηκαν ως φροντιστηριακώς εξεταζόμενα, γεγονός που δημιούργησε, σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία της.

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στην εισηγητική έκθεση της ειδικής επιτροπής¹⁵³⁰ που θα διορίσει η Σύγκλητος, το 1962, για να μελετήσει το ζήτημα των προγραμμάτων σπουδών στο Αθήνησι, η φροντιστηριακή διδασκαλία απαιτεί την πραγματοποίηση ασκήσεων καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, την παρακολούθηση της εργασίας κάθε φοιτητή ξεχωριστά και την ανελλιπή φοίτηση όλων των φοιτητών, απαιτούσε δηλαδή, ένα τρόπο εργασίας που κρίνονταν αδύνατον να εφαρμοστεί στην πράξη στη Φιλοσοφική, λόγω κυρίως του μεγάλου αριθμού των φοιτητών.¹⁵³¹ Οι σύλλογοι των τελευταίων ζητούσαν την κατάργηση των φροντιστηριακών μαθημάτων.¹⁵³²

Αναζητώντας λύση στο πρόβλημα, η Φιλοσοφική έθετε το ζήτημα ενός νέου Οργανισμού που θα ρύθμιζε τη λειτουργία της με βάση τις νέες συνθήκες και τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας σε αυτή και πρότεινε την άμεση καθιέρωση ενιαίου συστήματος εξετάσεων.

Η επιτροπή που η Σύγκλητος είχε ορίσει, πρότεινε την αύξηση της φοίτησης σε πενταετή, θέτοντας το ζήτημα της δημιουργίας περισσότερων τμημάτων στη Σχολή, ένα από τα οποία θα ήταν και το τμήμα «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής».¹⁵³³

¹⁵²⁸ «Εις άπαντα τα τμηματικώς εξεταζόμενα μαθήματα κατά την περίοδον Ιουνίου δύνανται να προσέλθουν μόνον οι προσελθόντες και επιτυχόντες εις άπαντα τα φροντιστηριακώς εξεταζόμενα μαθήματα κατά Μάϊον.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 33^{ος}, συνεδρία 17^{ης} Μαΐου 1962, σ.290.

¹⁵²⁹ Σύμφωνα με όσα όριζε ο προηγούμενος Οργανισμός του 1922 (Ν. 2905/1922-ΦΕΚ. 127), τα φροντιστηριακά μαθήματα εξεταζόνταν στο πλαίσιο των τμηματικών εξετάσεων. Οι εξετάσεις χωρίζονται σε τμηματικές και πτυχιακές και οι τμηματικές, ανάλογα με τον τρόπο εξέτασης, σε γραπτές, προφορικές και πρακτικές. Οι πρακτικές αφορούσαν εργαστηριακές ή κλινικές ασκήσεις, αφορούσαν δηλ. και τα φροντιστηριακώς διδασκόμενα μαθήματα. Παπαπάνος, *ό.π.*, σ. 207.

¹⁵³⁰ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 32^{ος} συνεδρία 27^{ης} Μαρτίου 1961, σ.188-190

¹⁵³¹ «...εις το Γ' έτος Ιστορ. και Αρχαιολ. Τμήμα με 11 μαθήματα τα οποία παρακολουθούν οι φοιτηταί είναι αδύνατον να παρακολουθούν 11 φροντιστ. ασκήσεις.» ΠΣΦΣΠΑ, συνεδρία 19^{ης} Απριλίου 1962, τ.33^{ος}, σ.283. καθώς και «Γ. Κουρμούλης: «Εις το φιλολογικόν τμήμα τι είδους φροντιστήριον δύναμαι να κάμω με 150 φοιτητάς;» Στο *ίδιο*, σ.282.

¹⁵³² ΠΣΦΣΠΑ, τ. 32^{ος}, συνεδρία 27^{ης} Μαρτίου 1961, σ. 190.

¹⁵³³ «Προς Θεραπείαν της πολλάκις επικριθείσης και εν αυτή τη Σχολή καταστάσεως ταύτης, η επιτροπή, τη εισηγήσει του εκπροσώπου της Φιλοσοφικής Σχολής, προτείνει τας κατωτέρω λύσεις. Η φοίτησις εν τη Φιλοσοφική σχολή, πλην των ξένων τμημάτων, θα ήτο δυνατόν να ορισθή εις πενταετή. [...] Μετά την τριετή φοίτησιν οι σπουδασταί της Φιλοσοφικής Σχολής θα εγγράφονται προς διετή εισέτι φοίτησιν εις εν των τμημάτων κατ' επιλογή. Τα τμήματα ταύτα δέον να είναι τουλάχιστον τέσσερα ήτοι : 1)Κλασσικής φιλολογίας, 2) Μέσης και νεωτέρας ελληνικής φιλολογίας, 3) Ιστορίας και Αρχαιολογίας και 4) Φιλοσοφίας και παιδαγωγικής. Θα ήτο δυνατόν να

Οι καθηγητές της Σχολής θα ταχθούν υπέρ της πενταετούς φοιτήσεως θα αρνηθούν όμως τη λειτουργία ξεχωριστών τμημάτων κατά τα δύο τελευταία έτη , προτείνοντας τεταρτοετή ενιαία φοίτηση για όλους τους φοιτητές και την προσθήκη ενός τελευταίου έτους ειδίκευσης όπου ο φοιτητής θα διάλεγε μεταξύ τριών τμημάτων εξειδίκευσης. Ένα από τα τμήματα προτεινόταν να είναι και το «Φιλοσοφικόν και Παιδαγωγικόν».¹⁵³⁴

Ωστόσο οι σκέψεις και οι προτάσεις για αύξηση των ετών φοίτησης στη Σχολή θα εγκαταλειφθούν και από την Πολιτεία και από τους καθηγητές της λίγους μήνες αργότερα, πιθανόν γιατί κρίνουν πως η πολιτική συγκυρία δεν ευνοεί την συγκεκριμένη πρόταση.¹⁵³⁵

Δύο χρόνια αργότερα η Σχολή θα εισηγηθεί τον χωρισμό της σε έξι κύκλους σπουδών (1. Φιλολογικόν 2. Ιστορικόν και Αρχαιολογικόν 3. Φιλοσοφικοπαιδαγωγικόν 4. Αρχαιογνωστικόν 5. Μεσαιωνικόν 6. Νεοελληνικόν) από το δεύτερο έτος ¹⁵³⁶ και το σχέδιο Υπουργικής απόφασης για την σύνταξη του νέου Οργανισμού που θα αποσταλεί στη Σχολή θα αποδέχεται την πρόταση αυτή.¹⁵³⁷

Η φοίτηση στη Φιλοσοφική θα παραμείνει τεταρτοετής, τελικά και η διαίρεση της θα επέλθει μερικά χρόνια αργότερα, το ακαδ. έτος 1969-70, χρονιά κατά την οποία θα λειτουργήσει για πρώτη φορά τμήμα «Φιλοσοφικόν» αποκλειστικά και όχι «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» όπως είχε προταθεί αρχικά ,ενώ τις αμέσως επόμενες χρονιές θα προστεθούν και νέα τμήματα.

Η άνοδος της Ένωσης Κέντρου στην εξουσία το 1963, είχε ως αποτέλεσμα μια σειρά φιλολαϊκών μεταρρυθμίσεων στο δημόσιο βίο μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονταν και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο νέος εκπαιδευτικός νόμος (Ν. 4379) ανέβασε το χρόνο υποχρεωτικής φοίτησης στα σχολεία από έξι σε εννέα χρόνια ενώ έγινε προσπάθεια να αμβλυνθεί ο κλασικιστικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης και να καθιερωθεί η χρήση της δημοτικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η αντίδραση της Φιλοσοφικής, όπως καταγράφεται στο υπόμνημα με το οποίο η Σχολή θα δημοσιοποιήσει τις απόψεις της για τη μεταρρύθμιση, θα εστιαστεί ,όπως και στον παρελθόν, στην υπεράσπιση του κλασικιστικού

εξεταστή και η διαίρεσις εις περισσότερα ακόμη τμήματα. Εις έκαστον των τμημάτων πλήν των ειδικών του κλάδου θα διδάσκειται κατ'επιλογήν υφ' εκάστου σπουδαστού και εν εκ των μαθημάτων εκάστου εκάστου των λοιπών κλάδων. [...] θα διδάσκειται και θα εξετάζεται κατά το τελευταίον έτος η Παιδαγωγική.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 32^{ος}, συνεδρία 27^{ης} Μαρτίου 1961, σ. 190-191.

¹⁵³⁴ «Κατά ταύτα άπαντες οι παριστάμενοι καθηγητές εσήφισαν υπέρ της καθιερώσεως τετραετούς γενικής φοιτήσεως και της ετήσιας ειδικεύσεως. Μεθ' ο επί του τεθέντος [δυσανάγνωστη λέξη] ερωτήματος περί της διακρίσεως της Σχολής εις τμήματα και του τρόπου λήψεως του πτυχίου της ,μειοψηφούντος του καθηγητού κου Ι. Θεοδωρακοπούλου, αποφασίζεται όπως 1) Η Σχολή διαιρεθεί εις τρία τμήματα ήτοι των Φιλολογικών Σπουδών, το Αρχαιολογικόν και Ιστορικόν και το Φιλοσοφικόν και Παιδαγωγικόν . 2) Ο φοιτητής εκλέγει το τμήμα της προτιμήσεως του και υφίσταται την επί πτυχίω εξέτασιν του εις τρία εκ των εν τω τμήματι διδασκομένων μαθημάτων και εις εν εκ των άλλων τμημάτων.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.32^{ος}, συνεδρία 30^{ης} Μαρτίου 1961, σ.206.

¹⁵³⁵ «Γ. Ζώρας: Οφείλω ορισμένας εξηγήσεις: Πολλά προτάσεις είναι δυνατόν να γίνουν . Είμαι σύμφωνος να φτάσωμεν εις την τετραετή φοίτησιν. (σημ. αναφέρεται στη πρόταση για τέσσερα χρόνια κοινής φοίτησης και ένα χρόνο ειδίκευσης) Πρέπει διά αυτό να γίνη νόμος. Ποίος υπουργός θα δεχθή και ποίος θα τολμήση να εισαγάγη υπό τας σημερινάς συνθήκας νομοσχέδιον εις την Βουλήν περί πενταετούς φοιτήσεως;» ΠΣΦΣΠΑ, τ.33^{ος}, συνεδρία 19^{ης} Απριλίου 1962, σ. 281.

¹⁵³⁶ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 35^{ος} Συνεδρία 2^{ης} Νοεμβρίου 1964, σ. 5. (σε ειδικό ένθετο εντός του τόμου).

¹⁵³⁷ Σε ειδικό ένθετο εντός του 35^{ου} τόμου, σελ. 1^η.

προσανατολισμού της εκπαίδευσης, ως του μόνου ικανού να υπηρετήσει τις εθνικές επιδιώξεις ενώ θα ταχθεί ενάντια στην ισότιμη αντιμετώπιση δημοτικής και καθαρεύουσας. Η Σχολή θα υπογραμμίσει ότι κορμός της εθνικής Παιδείας αποτελεί το Κλασσικό Ανθρωπιστικό Γυμνάσιο και θα κατακρίνει την κυβέρνηση γιατί επιδιώκει να επεκτείνει τις στοιχειώδεις σπουδές, τις υποχρεωτικές για όλους τους μαθητές, από τα έξι στα εννέα χρόνια, μεταθέτοντας τις εισαγωγικές εξετάσεις από το τέλος του δημοτικού στην μέση της δεύτερης βαθμίδας, διδάσκοντας την αρχαία γραμματεία από μετάφραση και περιορίζοντας έτσι τον χρόνο των εγκύκλιων σπουδών στα τρία έτη. Η μεταρρύθμιση αυτή, η οποία επιδιώκει την επέκταση της στοιχειώδους βαθμίδας σε βάρος της Μέσης, την επέκταση των σκοπών της στοιχειώδους που αφορούν τις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας έναντι των σκοπών της Μέσης που αφορούν στη μετάδοση των κλασσικών γραμμάτων¹⁵³⁸ διακόπτει την αίσθηση της ιστορικής ενότητας του ελληνικού έθνους υποστηρίζει καταλήγοντας η Φιλοσοφική.¹⁵³⁹

Προς την εκλογή νέου καθηγητή για την έδρα: Το μεταβατικό στάδιο.

Η έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών θα μείνει κενή, μετά την αποχώρηση του Σπ. Καλλιάφα, λόγω ορίου ηλικίας, στις 31 Αυγούστου του 1956¹⁵⁴⁰ και θα πρέπει να πληρωθεί με βάση όσα ορίζει ο Οργανισμός λειτουργίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Τη συγκεκριμένη περίοδο είναι πάλι σε ισχύ ο Οργανισμός του 1932,¹⁵⁴¹ ο οποίος ορίζει ότι προκειμένου για την πλήρωση τακτικής έδρας, που μένει κενή με την αποχώρηση του καθηγητή της, λόγω της κατάληψης του ορίου ηλικίας, η Σχολή πρέπει εντός του πρώτου δεκαπενθημέρου του Μαΐου, του έτους αποχώρησης, να προκηρύξει πρόσκληση για την υποβολή υποψηφιοτήτων.¹⁵⁴² Ο

¹⁵³⁸ «... ο κατώτερος- τριετής επίσης- γυμνασιακός κύκλος δεν αποτελεί γυμνασιακή προβαθμίδα, αλλά ανώτερον Δημοτικόν Σχολείον ήτοι σχολείον της καθημερινής ζωής, όπως έχει ήδη χαρακτηριστεί, σχολείον από το οποίον λείπει ο χαρακτήρ της κλασσικής παιδείας ήτοι ο ανθρωπιστικός σκοπός. Τούτο είναι προφανές, αφού τα μεν αρχαία Ελληνικά κείμενα θα διδάσκονται μόνον εκ μεταφράσεων, θα λείπουν δε τα Λατινικά. Ούτω δεν θα είναι εν ουδεμία περιπτώσει σχολείον μέσης εκπαιδύσεως ήτοι εγκυκλίου παιδείας. Ο σκοπός του θα είναι διάφορος του σκοπού του Γυμνασίου. Θα είναι κυρίως προέκτασις της στοιχειώδους παιδείας όχι σχολείον μέσης εκπαιδύσεως.» *Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της Παιδείας*. Ανατύπωσις εκ της ΕΕΦΣΠΑ του έτους 1963-1964, Αθήνα, 1964, σ. 6-7.

¹⁵³⁹ «Το Ελληνικόν έθνος πάντοτε και το νεώτερον Ελληνικόν κράτος από της συστάσεως του ησθάνθη την από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα ενότητα αυτού ως μίαν αυταπόδεικτον πραγματικότητα, επί ταύτης δε εθεμελίωσε την ύπαρξίν του. [...] Την ενότητα ταύτην διακόπτει το νεόν σύστημα δια της θεμελιώσεως εννεατούς κύκλου εκπαιδύσεως επί των λαϊκών μόνον ριζών του Νεοελληνικού Πολιτισμού και επί της πνευματικής παραγωγής των τελευταίων μόνον αιώνων.» *Υπόμνημα ό.π.*, σ.10.

¹⁵⁴⁰ «Μετά ταύτα, ο κ. Κοσμήτωρ ανακοινού το υπ' αριθμ. 9315-24-5-56 έγγραφον της Πρυτανείας, περί αποχωρήσεως εκ της υπηρεσίας λόγω καταλήψεως του υπό του ορίου ηλικίας, του τακτ. καθηγητού κ. Σπ. Καλλιάφα ...» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 26^{ος}, συνεδρία 28^η Μαΐου 1956, σ.117

¹⁵⁴¹ Πρόκειται για το Ν. 5343/1932 ο οποίος έχει επανέρθει σε ισχύ με τις συντ. πραξ. 60/1945 και 67/1945. Παπαπάνος, *ό.π.*, σ.314.

¹⁵⁴² «Προκειμένου περί έδρας κενωθησομένης κατά την λήξιν του Παν/μιακού έτους ένεκεν αποχωρήσεως του τακτικού καθηγητού λόγω ορίου ηλικίας, η πρόσκλησις προς υποβολήν υποψηφιότητος γίνεται εντός του πρώτου δεκαπενθημέρου του μηνός Μαΐου του έτους καθ' ό γίνεται η αποχώρησις.» παρ.1 του άρθρου 55 του Ν. 5343/1932 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», ΦΕΚ 86, τχ.Α', 23.3.1932.

ίδιος νόμος απαγορεύει στην Σχολή να προχωρήσει στη διαδικασία πλήρωσης για περισσότερες των δύο εδρών ταυτόχρονα.¹⁵⁴³

Τη χρονική στιγμή που η έδρα της Παιδαγωγικής κενώνεται, στη Φιλοσοφική Αθηνών, υπάρχουν ήδη τρεις κενές τακτικές έδρες¹⁵⁴⁴ και κατά συνέπεια, η Σχολή δεν μπορεί να προχωρήσει στην πλήρωσή της. Οι καθηγητές μεταξύ αυτών και ο Καλλιάφας αποφασίζουν να μην προκηρύξουν την έδρα τον Μάιο του 1956 όπως ο νόμος όριζε.¹⁵⁴⁵

Το πρόβλημα που παρουσιάστηκε στην εκλογή νέου καθηγητή στρέφει τη Σχολή στην αναζήτηση λύσης για τη διδασκαλία του μαθήματος στην επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά, με την ανάθεση του μαθήματος στον καθηγητή της περισσότερο συγγενικής έδρας.

Η ευρύτητα του πεδίου έρευνας της Παιδαγωγικής και η στενή σύνδεσή της με την εκπαίδευση και τους επαγγελματικούς χώρους που την υπηρετούν, παράμετροι οι οποίοι οδήγησαν στη δημιουργία των θεσμών που πλαισιώναν την έδρα, αποτελούσαν το μέτρο της βαρύτητας της για τη Σχολή αλλά ταυτόχρονα και το μέτρο των δυσκολιών που παρουσιάζονταν για την πλήρωσή της.

Όπως παρατηρούν οι καθηγητές είναι πολύ δύσκολο να αναπληρωθεί στα καθήκοντά του ο καθηγητής της Παιδαγωγικής όταν σε αυτά περιλαμβάνονται, εκτός από την διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων, η διεύθυνση του εργαστηρίου πειραματικής Παιδαγωγικής, η διεύθυνση της μετεκπαίδευσης των δημοδιδασκάλων καθώς και η εποπτεία του Πειραματικού Σχολείου, ενώ επιπροσθέτως η έδρα απευθύνονταν στους φοιτητές όχι μόνο της Φιλοσοφικής, άλλα και των τριών καθηγητικών Σχολών.¹⁵⁴⁶

Ο νόμος όριζε ότι ο καθηγητής της έδρας ήταν υπεύθυνος για την εποπτεία και τη διεύθυνση των θεσμών που την πλαισιώναν και έτσι προτάσεις που εισηγούνταν να αναλάβει ένας τακτικός καθηγητής την διδασκαλία του μαθήματος και ένας άλλος την διεύθυνση των παραρτημάτων της έδρας απορρίφθηκαν.

¹⁵⁴³ «Η διαδικασία προς πλήρωσιν των τακτικών ή εκτάκτων αυτοτελών εδρών δεν δύναται να διεξαχθή δια πλειονας των δύο ταυτοχρόνως εδρών.» παρ.2 του άρθρου 55 του Ν. 5343/1932, ό.π.

¹⁵⁴⁴ Πρόκειται για την α) έδρα της Ιστορίας της Φιλοσοφίας η οποία κενώθηκε στις 31/8/1953 με την αποχώρηση του Κων. Λογοθέτη και της οποίας η πλήρωση καθυστερεί επειδή έχει αμφισβητηθεί η νομιμότητα της διαδικασίας εκλογής των υποψηφίων με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα στην προκήρυξη και των υπόλοιπων εδρών, β) την πρώτη έδρα της Λατινικής Φιλολογίας που έμεινε κενή στις 32/8/1954 με την αποχώρηση του Ερρίκου Σκάση και γ) την έδρα της Ιστορίας της Νεωτέρας Ελλάδος που έμεινε κενή στις 31/1/1956 λόγω του θανάτου του κατόχου της Νικ.Βλάχου. ΠΣΦΣΠΑ, τ.27^{ος}, Συνεδρία 22 Δεκεμβρίου 1956, σ.85.

¹⁵⁴⁵ «Ο κ. Κοσμήτωρ εξηγεί ότι βάσει του νόμου, επί του παρόντος, δικαιούται η Σχολή να προκηρύξει μία μόνον εκ των κενών εδρών της, διότι η διαδικασία της πληρώσεως της έδρας της Ιστορίας της Φιλοσοφίας δεν έληξε εισέτι. Κατά δε ετών σχετικήν διάταξιν του νόμου, η έδρα του λόγω ορίου ηλικίας αποχωρήσαντος κ. Καλλιάφα, δέον να προκηρυχθή εντός του Μαΐου έ.έ. Εις το σημείον τούτο ο κ. Κοσμήτωρ καθιστά γνωστόν ότι καταρτίζεται σχέδιον νόμου βάσει του οποίου θα είναι δυνατή η ταυτόχρονη πλήρωσις 3 εδρών. Περαιτών δε προτείνει όπως προκηρυχθή η κενουμένη έδρα της παιδαγωγικής, άλλως να αναβληθή η προκήρυξις της μέχρι της 15^{ης}/6/56.» Με ψήφους 7 έναντι 4 και μίας λευκής, η Σχολή ψηφίζει την αναβολή της προκήρυξης της έδρας. Ανάμεσα σε όσους ψήφισαν την αναβολή ήταν και ο Καλλιάφας. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 26^{ος}, συνεδρία 28^{ης} Μαΐου 1956, σ. 129-130.

¹⁵⁴⁶ «Ο κ. Τωμαδάκης διερωτάται πως είναι δυνατόν να καλυφθώσιν αι ανάγκαι της Σχολής των Ξένων αυτής τμημάτων ως και των Σχολών Φυσ/κης και Θεολογικής με τας 3 ώρας της εντολής εβδομαδιαίως, υπό του αυτού προσώπου.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος}, συνεδρία 4^{ης} Οκτωβρίου 1956, σ.10.

Επί πλέον η Σχολή αρνήθηκε από την πρώτη στιγμή ότι θα μπορούσε ο υφηγητής της έδρας, από το 1954, Νικόλαος Μελανίτης¹⁵⁴⁷ να αναλάβει το σύνολο των υποχρεώσεων της και αναζήτησε έναν τακτικό καθηγητή για να αναπληρώσει τον Σπ. Καλλιόφα.

Ένας από τους λόγους, αυτής της απόφασης ήταν και η αναμενόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Καραμανλή. Η Σχολή ανησυχούσε μήπως η κυβέρνηση προχωρήσει σε αλλαγές προγραμμάτων στην Μέση Εκπαίδευση που θα απειλούσαν, ενδεχομένως, τον κλασικιστικό προσανατολισμό, του οποίου υπέρμαχος ήταν η ίδια.

Μπροστά στη διαφαινόμενη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιθυμούσε να βρίσκεται στο τιμόνι της έδρας της Παιδαγωγικής, η οποία συνδέονταν ποικιλότροπα τον εκπαιδευτικό θεσμό και μόρφωνε τα στελέχη του, ένα προβεβλημένο στέλεχος της για να προασπίσει τις απόψεις και την παράδοσή της.¹⁵⁴⁸

Η Σχολή τελικά θα αποφασίσει να κατανεμηθεί το έργο της έδρας ως εξής: ο υφηγητής της Νικόλαος Μελανίτης να αναλάβει την διδασκαλία του μαθήματος στα ξένα τμήματα της Φιλοσοφικής καθώς και στις δύο άλλες καθηγητικές σχολές, τη Θεολογική και τη Φυσικομαθηματική, ενώ το «κύριο έργο» της έδρας, δηλαδή η διδασκαλία στη Φιλοσοφική και η διεύθυνση των παραρτημάτων να ανατεθεί σε τακτικό καθηγητή από τις πλησιέστερες στην Παιδαγωγική έδρες.¹⁵⁴⁹ Ως τέτοιες είχαν καθοριστεί από τη Σχολή η Α΄ έδρα συστηματικής Φιλοσοφίας και η Β΄ έδρα Φιλοσοφίας τις οποίες κατείχαν αντίστοιχα ο Γ. Σακελλαρίου και ο Ι. Θεοδωρακόπουλος.

Η Σχολή, ανάμεσα στους δύο θα επιλέξει τον Γ. Σακελλαρίου,¹⁵⁵⁰ θεωρώντας πως έχει να επιδείξει εκτός από φιλοσοφικό και παιδαγωγικό έργο. Προβάλλοντας

¹⁵⁴⁷ «Είτα ανακοινούται το υπ' αριθμόν 8934/2876/11-6-1954 έγγραφον της πρωτανείας δι' ου ανακοινούται ότι διά Β. Διατάγματος εκδοθέντος τη 29^η Μαΐου 1954 και δημοσιευθέντος τη 2^η Ιουνίου έ.έ. διορίσθη υφηγητής του μαθήματος της Παιδαγωγικής εν τη Φιλοσοφική Σχολή ο κ. Ν. Μελανίτης» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 25^{ος}, Συνεδρία 21^η Ιουνίου 1954, σ. 236. καθώς και «Εκθεσις πεπραγμένων» *Πρωτανεία Απόστολου Β. Δασκαλάκη*, Πανεπιστήμιον Αθηνών, Αθήνα, 1955, σ.8.

¹⁵⁴⁸ Κ. Βουρβέρης: «... Φαίνεται ότι εις μερίδα του πολιτικού κόσμου ωρίμασεν η ιδέα ότι πρέπει να αντιμετωπισθή το εκπαιδευτικόν θέμα, όπερ θεωρείται παραμελημένον. Η Σχολή πρέπει να έχη υπ' όψει της ότι εις την έπαλξιν του Πειραματικού Σχολείου πρέπει να τοποθετήση αντιπρόσωπόν της μαχητικόν.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος} συνεδρία 4^η Οκτωβρίου 1956, σ.13.

¹⁵⁴⁹ «Μετά ταύτα ο κ. κοσμήτωρ προτείνει όπως τεθή εις ψηφοφορίαν πρότασις του περί κατανομής του έργου της έδρας της Παιδαγωγικής εις ένα καθηγητήν των πλησιεστέρων εδρών βοηθούμενου υπό του υφηγητού, ήτοι της αναθέσεως του κυρίου έργου εις τον τακτικόν καθηγητήν καθώς και της διευθύνσεως του εργαστηρίου, της εποπτείας του Πειραματικού Σχολείου και της Δ/νσεως Σπουδών των μετεκπαιδευομένων δημοδιδασκάλων, εις δε τον υφηγητήν της αναθέσεως της διδασκαλίας του μαθήματος της Παιδαγωγικής εις τα Ξένα τμήματα καθώς και εις τας Σχολάς Θεολογικήν και Φυσ/κήν. Η Σχολή συμφωνεί. Ως προς την ανάθεσιν της εντολής διδασκαλίας εις τον υφηγητήν κ. Μελανίτην, του μαθήματος της Παιδαγωγικής εις τα ξένα τμήματα αυτής και εις τας Σχολάς Θεολογικήν και Φυσ/κήν η Σχολή αποφασίζει τούτο ομοφώνως πλην του κ. Ζώρα όστις δεν εκφέρει γνώμη, κωλυομένου λόγω συγγενείας προς τον κ. Μελανίτην.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος}, συνεδρία 29^η Οκτωβρίου 1956, τ. 27^{ος}, σ. 26.

¹⁵⁵⁰ « Ούτω η Σχολή διά ψήφων 6 έναντι 4, μίας λευκής και μιας ίδιας ψήφου απεφάσισεν όπως ανατεθή εις τον καθηγητήν κ. Γ. Σακελλαρίου η εντολή α) διδασκαλίας του μαθήματος της Παιδαγωγικής β) της διευθύνσεως του εργαστηρίου γ) της εποπτείας του Πειραματικού Σχολείου και δ) της Διευθύνσεως Σπουδών των Μετεκπαιδευομένων Δημοδιδασκάλων. Ομοφώνως δε απεφάσισεν όπως ο υφηγητής κ. Ν. Μελανίτης αναλάβη την εντολήν διδασκαλίας του μαθήματος της Παιδαγωγικής εις τα ξένα τμήματα της Σχολής, εγκρίνουσα ταυτοχρόνως όπως ούτως διδάσκη

τον ίδιο λόγο, άλλωστε ο Σακελλαρίου θα αξιώσει την επιλογή του έναντι του Θεοδωρακόπουλου.¹⁵⁵¹

Ωστόσο, ευθύς εξ' αρχής θα διατυπωθούν αμφιβολίες και ενστάσεις για τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιεί και η Σχολή θα υπογραμμίσει την αναγκαιότητα διατήρησης των παραδόσεων της σε ότι αφορά τις παιδαγωγικές αρχές, έτσι όπως υπηρετούνται στο εργαστήριο και εφαρμόζονται στο Πειραματικό Σχολείο.¹⁵⁵²

Η αμφισβήτηση των μεθόδων του Γ. Σακελλαρίου στο Πειραματικό Σχολείο, οι οποίες εντάσσονταν στις μεθόδους της εμπειρικής Παιδαγωγικής, θα έρθει πολύ σύντομα από τον Ι. Θεοδωρακόπουλο ο οποίος θα κατηγορήσει τον Σακελλαρίου, με την ιδιότητα του γονέα μαθητών του πειραματικού σχολείου, πως εφαρμόζει ένα καινοτόμο σύστημα για την ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να στερούνται ώρες διδασκαλίας καθώς και να διασαλευτούν οι συντροφικές σχέσεις τους στην τάξη.¹⁵⁵³

και εις τας Σχολάς Θεολογικήν και Φυσικήν το μάθημα της Παιδαγωγικής. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος}, συνεδρία 29^η Οκτωβρίου 1956, σ. 27-28.

¹⁵⁵¹ «Ως γνωρίζετε υπήρξα καθηγητής της Παιδαγωγικής εις το παν/μιον της Θεσ/νικης. Επίσης edίδαξα κατ' ανάθεσιν εκ μέρους της Σχολής, μετά την αποχώρησιν του κ. Εξαρχοπούλου, ότε είχαν την διεύθυνσιν και των δύο εργαστηρίων της Σχολής. Επιπλέον νομίζω ότι και τα έργα μου τα πρώτα τουλάχιστον είναι παιδαγωγικά. Όπως είπα και προηγουμένως τα έργα μου μαρτυρούν, δι' ό η Σχολή πρέπει να με παρακαλέση να αναλάβω τη διδασκαλίαν. Ζήτημα δι' Εργαστηρίου δεν γεννάται διότι και άλλοτε μοι ανετέθη. Εάν η Σχολή επιθυμεί να αναθέση εις εμέ την διεύθυνσιν του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής, εις άλλον δε την εποπτείαν του Πειραματικού Σχολείου τούτο είναι δικαίωμά της. Επίσης δικαίωμά της είναι να αναθέση εις υφηγητήν την διδασκαλίαν εις τα Ξένα τμήματα αλλά ούτω καθιερούται αρχή δι' άλλους υφηγητάς. Ουδεμίαν έχω αντιρρήσιν εάν ο κ. Θεοδωρακόπουλος επιθυμή να τω ανατεθή η Δ/σις του Εργαστηρίου και η εποπτεία του Πειραμ. Σχολείου. Επίσης αν ο κ. Θεοδωρακόπουλος επιθυμή μερίδα εις την έδραν, δέχομαι και ουδέν νομίζω κωλύει να αναλάβη ούτος το Εργαστήριον και την εποπτείαν. Ουδεμίαν όμως άλλην υποχώρησιν δέχομαι. Μόνον επ' αυτής της βάσεως δέχομαι συνεννόησιν, άλλως δεν συμφωνώ.»

Ι. Θεοδωρακόπουλος: «... Εγώ δεν επιθυμώ να θέσω ζήτημα. Εάν η Σχολή κρίνη ότι δύναμαι να την βοηθήσω, παρά τας δυσχερείας εις τας οποίας ευρίσκομαι δεν θα αρνηθώ, αλλά δεν αντιδικώ. Ουδεμίαν προβάλλω αξίωσιν ...». ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος}, συνεδρία 4^η Οκτωβρίου 1956, σ. 11.

¹⁵⁵² Ν. Τωμαδάκης: «Δεν επιθυμώ να έχω αποφασιστική γνώμη δι' όσα δεν με ενδιαφέρουν αμέσως. Εκείνο όμως το οποίο με ενδιαφέρει είναι η μετεκπαίδευσις, την οποίαν πρέπει να προσέξωμεν, διότι το Πειραματικόν Σχολείον και η Μετεκπαίδευσις έχουσι μίαν Ιστορίαν. Ημείς οι Έλληνες έχομεν μίαν ευχέριαν να νεωτερίζωμεν εις θεσμούς και παρά τον σεβασμόν και την αγάπην μου προς τον κ. Σακελλαρίου, δεν θα έβλεπα ευχαρίστως μίαν αλλαγίν, λόγω της διαφοράς των παιδαγωγικών αρχών μεταξύ του Ιδρυτού του εργαστηρίου και του μέλλοντος να αναλάβη την διεύθυνσίν του. Θα ήθελα να συμφωνήσω με τον κ. Κουρμούλην με προοπτικήν να διατηρηθή η ήδη παράδοσίς της.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος} συνεδρία 4^η Οκτωβρίου 1956, σ. 12

¹⁵⁵³ «Ο συνάδελφος κ. Σακελλαρίου έχει ίδιον σύστημα εξακριβώσεως και παρακολουθήσεως των αρετών των μαθητών του. Εκ της εφαρμογής του συστήματος, εν τω Πειραματικώ Σχολείω ευρέθην εις δυσχερήν θέσιν, ως πατήρ, και θα ήθελα να συζητήσω το ζήτημα ιδιαίτερος μετά του κου συναδέλφου αλλά δυστυχώς δεν ευκαίρησα να τον συναντήσω. 1) Δι' εντύπου το οποίον μοι απεστάλη παρακαλείται ο γονεύς εκάστου μαθητού όπως αποστείλη εκάστη δευτέρα, εις το Πειραμ. Σχολείον βαθμολογίαν επί των αρετών του τέκνου του 2) Ο ίδιος ο μαθητής θα βαθμολογήσει τον εαυτόν του, η δε βαθμολογίαν του θα συζητείται εν τη τάξει. και 3) Ο καθηγητής θα βαθμολογή εις τας αρετάς των μαθητών του. Η εισαγωγή του συστήματος εν τω Πειραματικώ Σχολείω ηνάλωσεν 6 ώρας εκ του προγράμματος την λήξασαν εβδομάδα και 4 ώρας την προπαραελθούσαν εις βάρος του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας. [...] Φέρω σήμερον το ζήτημα ενώπιον της Σχολής αφ' ενός μεν διότι εις βάρος του μαθήματος των αρχαίων Ελληνικών αναλώθησαν τόσαι ώραι και αφ' ετέρου διότι εκ της εν τη αυτή τάξει εφαρμογής του συστήματος διεσαλεύθη η αμοιβαία εκτίμησις των μαθητών και εδόθη αφορμήν εις την δημιου ργίαν λίαν δυσαρέστου καταστάσεως.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος}, συνεδρία 26^η Νοεμβρίου 1956, σ. 45.

Η Σχολή θα δώσει εξαιρετική σημασία στις καταγγελίες του και θα συνταχθεί μαζί του ζητώντας να μην αλλάξει τίποτα στη λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου και απαιτώντας σεβασμό στην παράδοσή του. Σε σχετική παρατήρηση του Γ. Σακελλαρίου, ότι το σύστημα του έχει την έγκριση του ιδρυτή του Πειραματικού Σχολείου¹⁵⁵⁴ και κατά συνέπεια δεν αντίκειται στις παραδόσεις του, οι καθηγητές δεν απαντούν εξακολουθούν όμως να απαιτούν να μην αλλάξει τίποτα στην μέχρι τότε λειτουργία του.¹⁵⁵⁵

Οι καθηγητές της Σχολής δεν αγνοούν το γεγονός ότι ο Εξαρχόπουλος επιχείρησε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στις πειραματικές μεθόδους και να την αποσπάσει από το λίκνο της Φιλοσοφίας, και ότι πειραματικές έρευνες είχαν διεξαχθεί στο ΠΣΠΑ, ωστόσο στην συγκεκριμένη περίπτωση παραβλέπουν αυτή την πραγματικότητα.

Σε σύγκρουση με την πλειοψηφία των καθηγητών της Σχολής ο Γ. Σακελλαρίου θα αποταθεί στο Υπουργείο Παιδείας διεκδικώντας το δικαίωμα του ως καθηγητή της έδρας να αποφασίζει μόνος για τις επιστημονικές μεθόδους που θα εφαρμοστούν στο Πειραματικό Σχολείο, που εποπτεύει, χωρίς να είναι αναγκαία η έγκριση της Σχολής.¹⁵⁵⁶ Η κίνησή του θα εξοργίσει μερίδα των καθηγητών της¹⁵⁵⁷ οι οποίοι θα προτείνουν την προσφυγή στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, ως μόνο αρμόδιο όργανο να αποφασίσει για την νομιμότητα του «συστήματος Σακελλαρίου.» Τελικά θα επικρατήσει η επιθυμία να μη δοθεί έκταση σε μια διαφωνία που θα μπορούσε να βλάψει τη Σχολή και θα αναμείνουν την λήξη της θητείας Σακελλαρίου σε τρεις μήνες.¹⁵⁵⁸

¹⁵⁵⁴ «Με κατηγορείτε ότι δεν έλαβον υπ' όψιν την σύστασιν της Σχολής. Θα ήθελα να σας είπω ότι πριν εισέλθω εις το Πειραματικόν Σχολείον, συνήντησα τον κων. Εξαρχόπουλον όστις μου συνέστησε να εφαρμόσω το σύστημά μου. Ότε δε έγινεν η πρώτη συγκέντρωσις των γονέων, ο κ. Εξαρχόπουλος με συνεχάρει όπως και όλοι οι γονείς.» ΠΣΦΣΠΑ, συνεδρία 10^{ης} Δεκεμβρίου 1956, τ.27^{ος}, σ. 74

¹⁵⁵⁵ « Η Σχολή αποφασίζει όπως μέχρι λήψεως οριστικής αποφάσεως υπό της Σχολής απόσχη ο κ. Σακελλαρίου της εφαρμογής του συστήματός του.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.27^{ος}, συνεδρία 10^{ης} Δεκεμβρίου 1956, σ. 74

¹⁵⁵⁶ «Περαίνων ο κ. καθηγητής αναγιγνώσκει το προς αυτόν έγγραφον του Υπ. Παιδείας δι ου τω καθιστά γνωστόν ότι δικαιούται να εφαρμόση το σύστημά του εν τω Πειραματικώ Σχολείω άνευ γνώμης της Σχολής.» ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 28^{ης} Ιανουαρίου 1957 τ. 27^{ος}, σελ. 109. και «Γ. Σακελλαρίου: Αναφέρομαι εις έγγραφον του Υπ. Παιδείας καθορίζον την εν τω Πειραματικώ Σχολείω θέσιν του επόπτου και το έργον του, διότι δεν είναι δυνατόν να είμαι απλός διεκπεραιωτής του έργου του Πειραματικού Σχολείου. Όθεν ηρώτησα τον κ. γεν. Γραμματέα του Υπ. Παιδείας, διότι ο κ. Υπουργός ασθενεί και μοι απήντησε δια του υπ. αρ. 1854/5-1-57 εγγράφου του, ότι ως επόπτης του Πειραματικού Σχολείου, έχω δικαίωμα να εφαρμόζω ειδικόν μου παιδαγωγικό σύστημα, χωρίς να απαιτήται γνώμη της Σχολής.» ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 4^{ης} Φεβρουαρίου 1957 τ. 27^{ος}, σ. 111.

¹⁵⁵⁷ Σπ.Μαρινάτος: «... Γνωρίζετε, κύριε συνάδελφε ότι το πλείστον της Σχολής δεν συµμερίζεται το σύστημά σας. Ενώπιον τοιαύτης καταστάσεως σας είχαµεν παρακαλέση όπως μη θελήσητε να εφαρμόσητε τας επιστημονικάς σας πεποιθήσεις και µας είχατε υποσχεθή να κάνοµε ότι θέλοµεν. Δεν πρόκειται περί καθαράς επιστήµης, αλλά περί Σχολείου και δεν έπρεπε να σπεύσητε να δημιουργήσητε αυτήν την κατάστασιν. Κάνω έκκλησιν όπως αφήσητε κατά μέρος το σύστηµά σας, προκειµένου περί Πειραµατικού Σχολείου. Δεν φρονώ ότι πρέπει να ερωτηθή το Εκπαιδευτικόν Συµβούλιον.»

Απ. Δασκαλάκης: «Εφ' όσον προσεχώσ θα έλθη εις την Σχολήν το θέμα της ανανεώσεως της εις τον κ. Σακελλαρίου ανατεθείσης εντολής τότε θα αποφασίσωµεν.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος}, συνεδρία 8^{ης} Απριλίου 1957, σ. 196.

¹⁵⁵⁸ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος} συνεδρία 4^{ης} Φεβρουαρίου 1957, σ. 112. και «Κατά ταύτα η Σχολή διά ψήφων 5 έναντι 3 και µίας αποχής, απεφάσισεν όπως µη παραπέµψη εις το Ανώτατον Εκπαιδευτικόν

Δέκα χρόνια μετά την αποχώρηση του Εξαρχόπουλου από την έδρα και η Παιδαγωγική αντιμετωπίζει μεγαλύτερες αντιστάσεις στην καθιέρωση της ως αυτόνομης επιστήμης στον ακαδημαϊκό χώρο, από την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα εποχή κατά την οποία ουσιαστικά εγκαθιδρύεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η Φιλοσοφική Σχολή στο σύνολό της εμφανίζεται να επιθυμεί την παραμονή της έδρας στο πανεπιστημιακό πλαίσιο. Ωστόσο αυτό συμβαίνει όχι γιατί αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της νέας επιστήμης, αλλά γιατί θεωρεί την έδρα ως ισχυρό διαπραγματευτικό παράγοντα, που μπορεί να αποβεί καθοριστικός, στις σχέσεις της Σχολής με την εξουσία.

Σε ότι αφορά όμως τη δυνατότητα της Παιδαγωγικής να υπάρξει αυτόνομα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο παρουσιάζεται το φαινόμενο οι περισσότεροι καθηγητές της Φιλοσοφικής να διεκδικούν για τον εαυτό τους το δικαίωμα να καθορίσουν τις μεθόδους σύμφωνα με τις οποίες θα διερευνήσει το ερευνητικό της πεδίο, αναφερόμενοι σε μεθόδους που συνάδουν με τις «παραδόσεις» της Φιλοσοφικής Σχολής και σε άλλες που απάδουν - στις τελευταίες κατατάσσουν τις πειραματικές - και επιχειρώντας να θέσουν υπό πολλαπλή κηδεμονία τον κάτοχο της έδρας.¹⁵⁵⁹ Είναι μία εξέλιξη που όπως στην ίδια τη Σχολή παρατηρούν δεν θα ήταν δυνατή στα προηγούμενα χρόνια όταν κάτοχος της έδρας ήταν ο Ν. Εξαρχόπουλος, καταδεικνύοντας πως η αποδοχή της Παιδαγωγικής στο ακαδημαϊκό πλαίσιο ως επιστήμης ισότιμης με τις άλλες ήταν περιορισμένη, το κύρος της δεν είχε εδραιωθεί στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και γι' αυτό και συνδέονταν με το προσωπικό κύρος του κατόχου της έδρας.¹⁵⁶⁰

Η στάση αυτή η οποία είχε ως αποτέλεσμα να θεωρηθεί ως ύψιστη προτεραιότητα για την έδρα της Παιδαγωγικής η διατήρηση των αναζητήσεων της εντός ενός αυστηρά φιλοσοφικού-κανονιστικού πλαισίου, το οποίο χαρακτηριζόταν ως «η παράδοση της Σχολής», απέκλειε ουσιαστικά την εισαγωγή παιδαγωγικών καινοτομιών, απομόνωνε την έδρα από τους προβληματισμούς που

Συμβούλιον το ζήτημα της υπό του κ. Σακελλαρίου εφαρμογής του Παιδαγωγικού συστήματος του εν τω Πειραματικώ Σχολείω» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος} συνεδρία 8^ης Απριλίου 1957, σ. 197.

¹⁵⁵⁹ Δ. Ζακυνθινός: «Μετά πολλής χαράς και προσοχής ήκουσα όσα ο συνάδελφος κ. Θεοδωρακόπουλος μας είπε περί της λειτουργίας του πειραματικού σχολείου. Συμφωνώ απολύτως με τας σκέψεις του και θέλω ιδιαίτερος να παρατηρήσω το ότι ο κος Θεοδωρακόπουλος έκρινεν αναγκαίον να αναφέρη εις την Σχολήν τα του Πειραματικού Σχολείου το οποίον ανήκει εις το Πανεπιστήμιον και η Σχολήν έχει θέσιν εις την Διεύθυνσιν αυτού.»

Απ. Δασκαλάκης: «Εφ' όσον διά της πληρώσεως της έδρας της Παιδαγωγικής θα αναλάβη ο εκλεχθισόμενος καθηγητής και την οριστικήν εποπτείαν του Πειραματικού Σχολείου θα πρέπει αυτός να μας αναπτύξη τας αρχάς του άλλως ο προσωρινός δεν δύναται να επιβάλλη ίδια συστήματα.»

Δ. Ζακυνθινός: «Και ο οριστικός επόπτης θα πρέπει να υποταχθή εις τας αποφάσεις της Σχολής» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 2ας Δεκεμβρίου 1957, σ. 211.

¹⁵⁶⁰ Ι. Σταματάκος: «Διατελέσας μέλος του Πειραματικού Σχολείου γνωρίζω ότι ο επόπτης αυτού είναι υπεύθυνος απέναντι της Σχολής, αλλά κυρίως έναντι του Υπ. Παιδείας, εφ' όσον δεν υπάρχει Γεν.Επιθεωρητής. Επι τινων δε σημείων δύναται να ζητήσει ευθύνας. Εις την περίπτωση καθ' ην ο επόπτης ενόμισεν ότι το έργον του εδυσχαιρένετο, είχε καθήκον να απευθυνθή προς το Υπουργείον. Η Σχολή λαμβάνουσα εγγάφως γνώσιν τούτου, έπρεπε βεβαίως να επιληφθή του ζητήματος. Τούτο άλλωστε μαρτυρή και η ιστορία του Πειραματικού Σχολείου. Ο Εξαρχόπουλος ως επόπτης του Πειραματικού Σχολείου ουδέποτε εδέχθη παρέμβασιν της Σχολής» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 20^ης Ιανουαρίου 1958, σ. 261.

αναπτύσσονταν στη δύση και οδηγούσε σε συντηρητική αναδίπλωση τους θεσμούς που την πλαισίωναν.¹⁵⁶¹

Με τη λήξη της θητείας Σακελλαρίου και εφόσον η έδρα δεν έχει ακόμη πληρωθεί, η Σχολή αναθέτει την διδασκαλία του μαθήματος της Παιδαγωγικής καθώς και τη διεύθυνση των θεσμών της έδρας, στον Ι. Θεοδωρακόπουλο για το ακαδημαϊκό έτος 1957-58. Στα ξενόγλωσσα τμήματα της Φιλοσοφικής και στις άλλες καθηγητικές σχολές εξακολουθεί να διδάσκει το μάθημα ο Ν. Μελανίτης.

Την ίδια περίοδο που αναλαμβάνει ο Ι. Θεοδωρακόπουλος την έδρα, η κυβέρνηση Καραμανλή έχει συστήσει από τον Ιούνιο μία «Επιτροπή Ειδικών» για να μελετήσει τα προβλήματα της εκπαίδευσης στη χώρα, στην οποία συμμετέχει και ο καθηγητής της Φιλοσοφίας εκπροσωπώντας την Σχολή.

Ένα μήνα πριν η Επιτροπή εκδώσει το πόρισμά της, τον Ιανουάριο του 1958, ο Θεοδωρακόπουλος ενημερώνει την Σχολή για τις κατευθύνσεις, που υπό την εποπτεία του, έλαβε η εργασία στο Πειραματικό σχολείο, τις απόψεις του για την Παιδαγωγική και τις θέσεις που έλαβε ως μέλος της Επιτροπής Παιδείας για ζητήματα όπως η μετεκπαίδευση των δασκάλων και η αύξηση των ετών διδασκαλίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Ο Θεοδωρακόπουλος, ουσιαστικά αμφισβητεί την αυτονόμηση της Παιδαγωγικής από τη Φιλοσοφία αφού υποστηρίζει πως η Παιδαγωγική είναι επιστήμη, μόνο στο πλαίσιο της «Φιλοσοφικής Επιστήμης» και δεν πιστεύει πως είναι μία ανεξάρτητη θεωρητική επιστήμη.¹⁵⁶²

Πολύ περισσότερο δεν είναι, κατ' αυτόν, εμπειρική επιστήμη. Είναι αρνητικός απέναντι στη χρήση των πειραματικών μεθόδων στο πεδίο έρευνας της επιστήμης της αγωγής.¹⁵⁶³ Η Παιδαγωγική θα μπορούσε να θεωρηθεί ως Τέχνη, κατά τη γνώμη του, σε ότι αφορά την Παιδαγωγική πείρα, και αυτό είναι το τμήμα της που δεν διδάσκεται, υποστηρίζει, περιορίζοντας την Παιδαγωγική στη διδακτική.

¹⁵⁶¹ «Μετά ταύτα η Σχολή εισέρχεται εις το θέμα της λειτουργίας των Εργαστηρίων και Σπουδαστηρίων της ...» «Επίσης ο κ. Σακελλαρίου λέγει ότι το εργ. ψυχολογίας είναι ανοικτόν δις της εβδομάδος κατά τας απογευματινὰς ώρας, εργάζεται δε καθημερινῶς ἀπὸ τῆς 8^π μ. μέχρι τῆς 3^π μ.μ. Εἰς τὸ εργαστήριον Πειραμ. Παιδαγωγικῆς, λέγει ο κ. καθηγητής, οὐδὲν ἔθιξα συμφώνως πρὸς τὴν ἀπόφασιν τῆς Σχολῆς.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.27^{ος}, συνεδρία 25^η Φεβρουαρίου 1957, σ. 154. **και** «Γ. Σακελλαρίου : Επειδὴ ὁ κ. Θεοδωρακόπουλος ὠμίλησεν περὶ τῶν προηγουμένων διδασκάντων ἢ μάλλον περὶ τῶν εποπτῶν τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου, δηλῶ ὅτι καθ' ὃν χρόνον εἶχον τὴν εποπτείαν τοῦ σχολείου οὐδὲν μετέβαλον ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὰς μεθόδους διδασκαλίας τὰς ὁποίας εὗρον ἀπὸ τοὺς προκατόχους μου κ.κ. Εξαρχόπουλον καὶ Καλλιᾶφαν. Μόνον ἔκανα πειράματα, κατὰ σύστασιν τοῦ κου Εξαρχοπούλου, τὰ ὁποία ἐν καιρῷ θα ἀνακοινωθούν καὶ θα δημοσιευτούν.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 2ας Δεκεμβρίου 1957, σ. 211.

¹⁵⁶² «Πιστεύω ὅτι ἡ Παιδαγωγικὴ τὴν ὁποῖαν ἐσπούδασα καὶ διδάσκω κατ' ἐντολὴν σας, εἶναι επιστήμη, ἀλλὰ δὲν πιστεύω εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν ὡς Πανάκειαν, οὔτε καὶ εἰς τὴν ἰδιαιτέραν μεταχειρίσιν τῆς. Ἡ Παιδαγωγικὴ ἢ ἐντάσσεται ἐντὸς τοῦ συστήματος μαθημάτων τῆς Φιλοσοφικῆς Επιστήμης, ἢ πράγμα ὅπερ δὲν πιστεύω, ὅτι εἶναι Επιστήμη Θεωρητικὴ ἢ εἶναι Τέχνη ἥτις ἀποκτάται καὶ δὲν διδάσκεται. Υπάρχει Παιδαγωγικὴ Πείρα ἡ ὁποία εἶναι Τέχνη καὶ δὲν διδάσκεται. Επαναλαμβάνω ὅτι δὲν δέχομαι ἰδιαιτέραν μεταχειρίσιν τῆς Παιδαγωγικῆς.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος} συνεδρία 9ης Δεκεμβρίου 1957, σ. 220-221.

¹⁵⁶³ «Ι. Θεοδωρακόπουλος: Θα ἠθέλα να προσθέσω ὅτι ἐπειδὴ κατ' ἀπόφασιν τῆς Σχολῆς, τὸ πρόσωπόν μου συνεδέθη, με τὴν ἑδραν τῆς Παιδαγωγικῆς, ἐπιθυμῶ να δηλώσω ὅτι ἐγὼ προσωπικῶς δὲν δύναμαι να φέρω τὸ βᾶρος τῆς ἑδρας πέραν τοῦ ἐτους το ὁποῖον διανύομεν καὶ να εκφράσω τὴν χαρὰ μου, διότι πολλὰ μέλη τῆς Σχολῆς βλέπουν πλέον τὰ τῆς Πειραματικῆς Παιδαγωγικῆς με κάποιαν δυσπιστίαν.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος} συνεδρία 10^η Μαρτίου 1958, σ. 392.

Σε ότι αφορά την ευρύτητα του πεδίου έρευνας της Παιδαγωγικής, επισημαίνει πως είναι η Φιλοσοφία της οποίας το πεδίο έρευνας είναι εξαιρετικά ευρύ και όχι η Παιδαγωγική γιατί είναι η Φιλοσοφία που αντιμετωπίζει τα θεμελιώδη προβλήματα της ανθρώπινης ύπαρξης την οποία μελετά ως ολότητα και από τον χώρο της προέρχεται η πλέον άρτια ανάλυση των εννοιών της Αγωγής και της Παιδείας, εννοιών βασικών της Παιδαγωγικής επιστήμης. Πρόκειται για την «Θεωρία περί Παιδείας» του Πλάτωνα στην οποία οι Έλληνες Παιδαγωγοί οφείλουν να στραφούν και να αξιοποιήσουν, αφού στα πλατωνικά κείμενα η έννοια της Παιδείας τυχαίνει μοναδικής ανάλυσης της οποίας η αξία παραμένει διαχρονική.¹⁵⁶⁴

Η αγωγή σύμφωνα με τον Θεοδωρακόπουλο είναι συνειδητή ενέργεια του παιδαγωγού επί του παιδαγωγούμενου και κατευθύνεται από αντικειμενικούς σκοπούς που ορίζει η Φιλοσοφία. Εκτός όμως από τους αντικειμενικούς σκοπούς υπάρχουν και υποκειμενικοί παράγοντες της αγωγής οι οποίοι συνοψίζονται στην έννοια του «Πλατωνικού έρωτος», όπως αυτή αναπτύσσεται στο Συμπόσιο και στο Φαίδρο, η οποία και είναι, σύμφωνα με τον Θεοδωρακόπουλο μία από τις κύριες παιδαγωγικές έννοιες.¹⁵⁶⁵

Ο Θεοδωρακόπουλος, ο οποίος δηλώνει πως η Φιλοσοφική είναι «ο οφθαλμός της χώρας» δεν αποδέχεται την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών έξω από το πλαίσιο της Σχολής καθώς αρνείται πως η Παιδαγωγική μπορεί να είναι αυτόνομη επιστήμη. Τονίζει πως η Παιδαγωγική είναι επιστήμη υπερεκτιμημένη η οποία έχει τύχει ευνοϊκής μεταχείρισης, και υποστηρίζει πως αν γίνει αποδεκτό πως το πεδίο έρευνάς της είναι εξαιρετικά ευρύ θα οδηγηθούμε στον αποχωρισμό της από την Σχολή. Προσπαθώντας να αποτρέψει ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα υποστηρίξει πως η εποπτεία του Πειραματικού Σχολείου θα έπρεπε να αφαιρεθεί από την έδρα της Παιδαγωγικής.¹⁵⁶⁶

¹⁵⁶⁴ «Ημείς πιστεύομεν ότι η Παιδαγωγική επιστήμη ουδέν το ιδιότυπον παρουσιάζει εκτός του αντικειμένου με το οποίον καταγίνεται. Ο συγγραφεύς (Σημ. πρόκειται για τον Θ. Χαραλαμπίδη και το βιβλίο του «Το έργον της Παιδαγωγικής Επιστήμης») διά να τονίση την αξίαν της Παιδαγωγικής λέγει [...] ότι «Καμία άλλη επιστήμη δεν αντιμετωπίζει έτσι ολοκληρωτικά και περιεκτικά τα θεμελιώδη προβλήματα της ανθρωπίνης ζωής». Τούτο είναι υπερβολή λεγόμενον δια την Παιδαγωγικήν, είναι όμως αλήθεια λεγόμενον διά την Φιλοσοφίαν. Και ενταύθα δεν δύναμαι να μην παρατηρήσω ότι η έννοια της Παιδείας και της Αγωγής, έχει σαφώς καθορισθεί από του Πλάτωνος. Είναι δε καιρός, νομίζω, να αξιοποιηθεί υπό της Παιδαγωγικής επιστήμης η όλη θεωρία περί Παιδείας, ως αυτή αναπτύσσεται υπό του Πλάτωνος.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σ.378. και «Πρέπει κυρίως να μελετήσωμεν τα ιδιαίτερα προβλήματα της Ελληνικής ζωής και να ανατρέξωμεν εις την αρχαίαν παράδοσιν, ιδίως δε εις το σύστημα του Πλάτωνος, όπου η έννοια της Παιδείας έχει κατά τρόπον μοναδικόν και ως πιστεύομεν ημείς, εσαεί αποσαφηνισθή.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σ.380.

¹⁵⁶⁵ «Η φιλοσοφία ορίζει το περιεχόμενον της αγωγής, η δε αγωγή είναι ενέργεια κατευθυνομένη από σκοπούς, τους οποίους έχει εν νω ο παιδεύων.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σελ.370. και «[...] η αγωγή είναι προσπάθεια συνειδητή, ερειδομένη επί αντικειμενικών σκοπών, διά των οποίων ο άνθρωπος μορφώνεται. Υπάρχουν βεβαίως υποκειμενικοί παράγοντες της αγωγής, οίτινες είναι δυνατόν να συνοψισθούν εις την έννοιαν του Πλατωνικού έρωτος, ως αναπτύσσεται ούτος εν τω Συμποσίω και τω Φαίδρω. Ουδείς εκ των υποψηφίων διά την έδραν της Παιδαγωγικής εχρησιμοποίησε την πλουσίαν εις περιεχόμενον ταύτην έννοιαν, ήτις αποτελεί μίαν των βασικών προϋποθέσεων της Παιδαγωγικής.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σ.376.

¹⁵⁶⁶ «Ούτε καν συμφωνώ με τον συνάδελφον κ.Σακελλαρίου, περί ιδιαίτερας μεταχείρισεως της έδρας της Παιδαγωγικής, δηλ. διά το πολυσχιδές αυτής, διότι τότε πρέπει να χωρίσωμεν τελείως την Παιδαγωγικήν από την Σχολήν. Κατά την γνώμην μου, η εποπτεία του Πειραματικού Σχολείου δεν ανήκει ει την έδραν της Παιδαγωγικής, ούτε εις το μάθημα της διδακτικής, διότι τότε φθάνομεν εις συστήματα.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 10^η Μαρτίου 1958, σ. 391.

Ως μέλος της Επιτροπής Παιδείας, θα αντιταχθεί στην προσθήκη τρίτου έτους στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες καθώς και στην δημιουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υποστηρίζοντας πως τα μέτρα αυτά μακροπρόθεσμα θα οδηγήσουν στην δημιουργία ξεχωριστής Παιδαγωγικής Σχολής πανεπιστημιακού επιπέδου. Ως καθηγητής στην έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών δεν θα λειτουργήσει τον θεσμό που προσπάθησε να καθιερώσει ο Εξαρχόπουλος, της υποχρεωτικής Παιδαγωγικής εκπαίδευσης των μελλόντων λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης, επειδή φοβάται ότι τέτοιου είδους μετεκπαίδευση των τελειοφοιτών της Σχολής θα ενίσχυε τους υποστηρικτές του Ινστιτούτου.¹⁵⁶⁷

Αναφερόμενος στη λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου, θεωρεί ότι ο σκοπός της αγωγής είναι η «μετάδοση» των αγαθών του πολιτισμού και, κατά την περίοδο που το σχολείο ήταν υπό την εποπτεία του, θα επικρίνει τις μεθόδους του σχολείου εργασίας, δηλώνοντας πως οι μαθητές δεν είναι δυνατόν να καθορίζουν την πορεία της διδασκαλίας και πως η μέθοδος που ο ίδιος επέλεξε είναι η «πατροπαράδοτη».¹⁵⁶⁸ Είναι πιθανόν πως συνάντησε αντιρρήσεις από το σύλλογο διδασκόντων του Πειραματικού σχολείου, γιατί στην συνάντησή του με τους καθηγητές δήλωσε πως διαφορετικές απόψεις και «θεωρίες» δεν έχουν θέση στο Σχολείο.¹⁵⁶⁹

¹⁵⁶⁷ «Ο κ. Ι. Σταματάκος ερωτά τον κ. Θεοδωρακόπουλον εάν σκέπτεται να εφαρμόση το βασικόν περί μετεκπαιδευσεως [...] τελειοφοιτών της Σχολής επί 1 εξάμηνον.»

«Ι. Θεοδωρακόπουλος: Θα ήθελα η Σχολή να συζητήσει το θέμα. Εγώ εφορμώ και από την αρχήν ότι η Φιλοσοφική Σχολή είναι ο οφθαλμός της χώρας και θέλω γενναίαν αντιμετώπισιν του ζητήματος. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 2ας Δεκεμβρίου 1957, σ. 212.

Στην επόμενη συνεδρίαση της Σχολής ο Θεοδωρακόπουλος ενημερώνει τη Σχολή για τις θέσεις του στην Επιτροπή Παιδείας: «Ήδη οι εκπρόσωποι των δημοδιδασκάλων εξήτησαν προσθήκην τρίτου έτους εις τας Ακαδημίας, τούτο δε ενέχει κίνδυνον, διότι η προσθήκη του τρίτου έτους εξιτηθή με απώτερον σκοπόν. Εζήτησα να ιδρυθή έδρα Ελληνικών εις τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας, διότι είναι εκτροπή να μην διδάσκονται παρ' αυτοίς τα Ελληνικά. Αλλά οι λόγοι οίτινες με ώθησαν προς τούτο, είναι και άλλοι ως εγώ τους διαισθάνομαι. Διότι αν δημιουργηθή κατηγορία καθηγητών πρώτου κύκλου, είναι φυσικόν ότι συν τω χρόνω, ούτοι θα ζητήσωσιν εξίσωσιν των με τους άλλους. Πάντως επαναλαμβάνω ότι κατηγορηματικώτατα αντιστρατεύθην κατά της προτάσεως και ότι επί του παρόντος εν τη επιτροπή Παιδείας, δεν υπάρχει πλειοψηφία επί της προτάσεως [...] Αδυσώπητον αντίπαλον με εύρον και τα περί Παιδαγωγικών Ινστιτούτων. Πιστεύω ότι η Παιδαγωγική την οποίαν εσπούδασα και διδάσκω κατ' εντολήν σας, είναι επιστήμη, αλλά δεν πιστεύω εις την Παιδαγωγικήν ως Πανάκειαν, ούτε και εις την ιδιαιτέραν μεταχείρισιν της. Η Παιδαγωγική ή εντάσσεται εντός του συστήματος μαθημάτων της Φιλοσοφικής Επιστήμης, ή πράγμα όπερ δεν πιστεύω ότι είναι Επιστήμη Θεωρητική ή είναι Τέχνη ήτις αποκτάται και δεν διδάσκεται. Υπάρχει Παιδαγωγική Πείρα η οποία είναι Τέχνη και δεν διδάσκεται. Επαναλαμβάνω ότι δεν δέχομαι ιδιαιτέραν μεταχείρισιν της Παιδαγωγικής. Εγώ ηρνήθην άσκησιν εις τους φοιτητάς, διότι θα κατέλγα εις το σημείον να δεχθώ το Ινστιτούτον. Πουθενά δεν συμβαίνει αυτό. Λέγουν ότι εν Γερμανία ισχύει το Staatsexamen αλλ' εκεί υπάρχει περιωρισμένος κύκλος σπουδών.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 9ης Δεκεμβρίου 1957, σ.220-221

¹⁵⁶⁸ Ο ίδιος ο Εξαρχόπουλος θα διαπιστώσει με δυσaréσκεια τη μεταβολή στον προσανατολισμό της έδρας, Σύμφωνα με όσα ανέφερε ο Ν. Τωμαδάκης στη συζήτηση που ακολούθησε την αναγγελία του θανάτου του Εξαρχόπουλου στη Σχολή : ««Τρεις τον επεσκεφέθην και εξήτησα την γνώμην του.[...] Εις δε την περίπτωση του Πειραματικού Σχολείου, μου είπεν ότι σκέπτεται αν ορθώς έπραξεν ιδρύων το Πειραματικόν Σχολείον και την Δ/νσιν Μετεκπαιδευομένων Δημοδ/λων, διότι έβλεπεν ότι δεν ηκολουθείτο η γραμμή του.» ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 1^{ης} Μαρτίου 1960, τ. 31^{ος} σελ.80.

¹⁵⁶⁹ «Μεθ' ο λαβών τον λόγον ο κ. Θεοδωρακόπουλος λέγει: θα ήθελα να πληροφορήσω την Σχολήν ότι συμφώνως προς εντολήν της Σχολής, ανέλαβα την εποπτείαν του Πειραματικού σχολείου και την διδασκαλίαν του μαθήματος της Παιδαγωγικής. Εις τω Πειραματικώ Σχολείω συνεκάλεσα τον σύλλογον των εν αυτώ διδασκόντων καθηγητών και εν ολίγοις τους είπον ότι έχω την γνώμην πως εις το σχολείον δεν έχουν θέσει (sic) αι διάφοροι θεωρίαί αίτινες πρέπει να μείνωσι εκτός αυτού, διότι το Σχολείον σκοπόν έχει να μεταδώσει ανικεμενικά τα αγαθά του πολιτισμού. Τους είπον ότι

Η συνεδρίαση των καθηγητών της Φιλοσοφικής θα αντιμετωπίσει με ευνοϊκό τρόπο τις απόψεις Θεοδωρακόπουλου για την Παιδαγωγική, γεγονός που καταδεικνύει το μειωμένο κύρος που εξακολουθούσε να έχει στη Σχολή όπου η αμφισβήτηση της επιστημονικότητας της εξακολουθεί να υφίσταται και οι προσπάθειες Εξαρχόπουλου, που ξεκίνησαν σχεδόν τριάντα χρόνια πριν, να καθιερώσει την υποχρεωτικότητα των παιδαγωγικών σπουδών για όσους προτίθενται να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, συναντούν για μια φορά ακόμα αντίδραση.

Μέσα σε ένα κλίμα έντονης αμφισβήτησης της αυτονομίας της Παιδαγωγικής, ως επιστήμης, των θέσεων του σχολείου εργασίας και των πειραματικών μεθόδων και με καταφανή διάθεση να ακολουθηθούν συγκεκριμένες επιστημονικές κατευθύνσεις από τον μελλοντικό καθηγητή της έδρας, η Σχολή ετοιμάζεται να εκλέξει τον τέταρτο κατά σειρά καθηγητή της έδρας.

Ο Κωνσταντίνος Σπετσίερης στην έδρα της Παιδαγωγικής: Βιογραφικό

Ο Κωνσταντίνος Σπετσίερης γεννήθηκε στα Κοντογουράτα της Κεφαλονιάς στις 30 Ιανουαρίου του 1899. Τελείωσε το τετρατάξιο δημοτικό σχολείο στην Κεφαλονιά, το ελληνικό σχολείο στην Άρτα, την Ιθάκη και την Χαλκίδα και φοίτησε στο Δ΄ Γυμνάσιο Αρρένων Αθηνών. Το 1920 γράφτηκε στο πανεπιστήμιο Αθηνών όπου παρακολούθησε μαθήματα στη Φιλοσοφική και στη Θεολογική Σχολή και τέσσερα χρόνια αργότερα το 1924 θα πάρει πτυχίο Φιλοσοφίας.

Διορίζεται την ίδια χρονιά, το 1924, ως φιλόλογος στη μέση εκπαίδευση στην οποία θα υπηρετήσει μέχρι και το 1939. Το 1925 θα φοιτήσει στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης από όπου θα αποφοιτήσει ένα χρόνο αργότερα, το 1926, με το βαθμό Άριστα. Το 1932, υπηρετώντας ως καθηγητής στη Μέση εκπαίδευση, θα λάβει μέρος σε διαγωνισμό του Υπουργείου Παιδείας και θα πετύχει τετραετούς εκπαιδευτικής άδειας για σπουδές στο εξωτερικό.

Ο Σπετσίερης ακολουθώντας το μοντέλο της φοιτητικής κινητικότητας που από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα ήδη είχε παρουσιαστεί στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο¹⁵⁷⁰ παρακολουθεί, όπως και οι προκάτοχοί του στην έδρα, μαθήματα και συμμετέχει σε εργαστήρια και φροντιστήρια, σε πανεπιστήμια διαφόρων περιοχών και χωρών. Θα παρακολουθήσει μαθήματα Ψυχολογίας, Φιλοσοφίας, Κοινωνιολογίας και Παιδαγωγικής σε τέσσερα πανεπιστήμια. Το ακαδημαϊκό έτος 1932-33 στο πανεπιστήμιο της Ιένας, το επόμενο έτος 1933-1934 παρακολουθεί μαθήματα στο πανεπιστήμιο του Βερολίνου ενώ το πανεπιστημιακό έτος 1934-1935 παρακολουθεί μαθήματα στο πανεπιστήμιο της Σορβόνης. Τέλος το ακαδ. έτος 1937-1938 παρακολούθησε μαθήματα στο πανεπιστήμιο του Μονάχου.¹⁵⁷¹

Θα παρακολουθήσει μεταξύ άλλων τους Bauch, Johannsen, Leisegang, Peters, Strohmayer στην Ιένα, τους Spranger, Kohler, Rupp, Jaensch στο

γνωρίζω τας θεωρίας εφ' όσον τας εσπούδασα από μικρός [και] ότι εντός του ιδρύματος δεν έχει θέσιν η πάλιν των ιδεών και ότι τα μαθήματα πρέπει να γίνονται κατά τον κλασικόν τρόπον όστις είναι ο πατροπαράδοτος και να μην επαφίεται η πορεία της διδασκαλίας εις τους μαθητάς.»

ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος} συνεδρία 2ας Δεκεμβρίου 1957, σ. 210.

¹⁵⁷⁰ Κιμουρτζής, «Τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια ως πρότυπα», ό.π., σ. 131.

¹⁵⁷¹ Κωνστ. Σπετσίερη, *Υπόμνημα περί των σπουδών, επιστημονικών εργασιών και διδακτικής δράσεως του Υποψηφίου ως Υφηγητού παρά τη Β' τακτική έδρα της Φιλοσοφίας*, σ. 3-4

Βερολίνο , τους Delacroix, Rabaud, Fauconnet, Bougle, Lalande, Le Roy στη Σορβόννη και τον von Rintelen στο Μόναχο.

Το 1935 θα επιστρέψει στη θέση του στη Χαλκίδα και θα εκπονήσει διδακτορική διατριβή μέχρι το 1937-1938, έτος που θα υποβάλλει την διατριβή του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου του Μονάχου με θέμα: « Das Formproblem in der Natur philosophie der Gegenwart » (μ.τ.φ. Το πρόβλημα της μορφής εις την σύγχρονον Φιλοσοφίαν της Φύσεως.) Επιβλέπων καθηγητής του ήταν ο von Rintelen και στις 6 Ιουλίου 1938 ο Κ. Σπετσίερης ανακηρύχθηκε διδάκτωρ της Φιλοσοφίας.

Την επόμενη δεκαετία από το 1938-1948 ο Σπετσίερης θα υπηρετήσει ως υποδιευθυντής και διευθυντής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Ιωαννίνων, Φλώρινας και Θεσσαλονίκης.

Το 1939 θα υποβάλλει υποψηφιότητα για την Α΄ έδρα της Συστηματικής Φιλοσοφίας με συνυποψήφιο τον Γ. Σακελλαρίου. Πρόκειται για την έδρα που μέχρι εκείνη τη στιγμή κατείχε ο Θεόφιλος Βορέας ο οποίος ετοιμάζεται να αποχωρήσει, λόγω ορίου ηλικίας. Σε εκείνη την εκλογή « Ουδείς εψήφισεν τον κ. Κωνσταντίνον Σπετσίερην τακτικόν καθηγητήν ίνα καταλάβη την Α΄ έδραν της Φιλοσοφίας. ».¹⁵⁷²

Η τριμελής εισηγητική επιτροπεία που έκρινε το έργο του και που αποτελούνταν από τον Κ. Λογοθέτη, Ιω. Θεοδωρακόπουλο και Εμμ. Πεζόπουλο, χαρακτήρισε αξιόλογη την διδακτορική διατριβή του Σπετσίερη, που καταπιάνονταν με τη διερεύνηση των κορυφαίων προβλημάτων της Φιλοσοφίας, και ως εκ τούτου έδινε στον κάτοχο της το δικαίωμα να διεκδικήσει έδρα Φιλοσοφίας, έκρινε όμως επίσης ότι από μόνη της δεν αρκούσε για να γίνει ο κάτοχος της πανεπιστημιακός καθηγητής. Παρ' ότι όλοι συμφωνούσαν ότι η διατριβή του ήταν αξιόλογη και το περιεχόμενο της καθαρά Φιλοσοφικό ώστε «νομιμοποιούνταν» να διεκδικήσει την έδρα της συστηματική Φιλοσοφίας, ταυτόχρονα όλοι έκριναν ότι ήταν ανώριμος, ανέτοιμος και χωρίς ουσιαστικά άλλο σημαντικό επιστημονικό έργο, πλην της διατριβής του.

Την έδρα θα καταλάβει ο Γ. Σακελλαρίου, ο οποίος κατά τα γραφόμενα του Ι. Θεοδωρακόπουλου ήταν παιδαγωγός και όχι φιλόσοφος¹⁵⁷³ και αυτός ήταν ο λόγος που δεν θα εισηγηθεί την εκλογή του αφού κρίνει ότι το έργο του δεν είναι φιλοσοφικού περιεχομένου και ως εκ τούτου δεν μπορεί να διεκδικεί έδρα Φιλοσοφίας.

Παρ' όλα αυτά ο Σακελλαρίου θα εκλεγεί με ψήφους οκτώ (8) υπέρ και πέντε (5) κατά. Από όσους τον ψήφισαν κανένας δεν υποστήριξε ότι το επιστημονικό έργο του αφορά στον κλάδο της συστηματικής Φιλοσοφίας. Υποστήριξαν όμως ότι για να συνεχιστεί το έργο του Θεόφιλου Βορέα στη σχολή, έργο που περιελάμβανε την ανάπτυξη της Πειραματικής Ψυχολογίας, ο διάδοχος του οφείλει να έχει γνώσεις Ψυχολογίας διότι « ... η διεύθυνσις των εργαστηρίων της Ψυχολογίας έχει ανάγκη ειδικών καθηγητών κατά γενικήν ομολογίαν δεν υπάρχει άλλος πλην του κ. Σακελλαρίου όστις επί πολλά έτη υπηρέτησεν ως επιμελητής τω

¹⁵⁷² ΠΣΦΣΠΑ, τ. 17^{ος}, Έκτακτος Συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής 25^η Ιουλίου 1939, σ. 377-407.

¹⁵⁷³ « ... Σύμφωνα με τας εργασίας τας οποίας έχει υποβάλλει ο κ. Σακελλαρίου είναι παιδαγωγός. Όλα του τα βιβλία είναι παιδαγωγικά ή μάλλον παιδαγωγικού περιεχομένου, καταγινόντων δηλαδή με προβλήματα της παιδαγωγικής ψυχολογίας. Εκ των 34 εργασιών που υποβάλλει μια μόνον δεν έχει περιεχόμενον παιδαγωγικόν αλλά κοινωνιολογικόν» Θεοδωρακόπουλος Ι. στο ΠΣΦΣΠΑ, τ. 17^{ος}, Έκτακτος Συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής 25^η Ιουλίου 1939, σ.377.

εργαστηρίω...». ¹⁵⁷⁴ Παρ' ότι η έδρα δεν έχει μετονομασθεί σε έδρα Ψυχολογίας, η Σχολή δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης επιστήμης από την έδρα.

Έτσι το 1939 η Φιλοσοφική σχολή απορρίπτει τον Κ. Σπετσιέρη, κάτοχο φιλοσοφικής διατριβής, για την έδρα της συστηματικής Φιλοσοφίας και εκλέγει έναν «παιδαγωγό» και είκοσι χρόνια σχεδόν αργότερα το 1958, θα εκλέξει τον Σπετσιέρη καθηγητή, πλέον, της Φιλοσοφίας, στην έδρα της Παιδαγωγικής.

Το 1948 θα εκλεγεί έκτακτος εντεταλμένος καθηγητής της Συστηματικής Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, για τρία κατ' αρχήν χρόνια. Μετά τη λήξη της τριετούς θητείας του θα ψηφιστεί ως τακτικός με ισοψηφία μεταξύ του εκλεκτορικού σώματος και θα εκλεγεί διότι σύμφωνα με το Ν.Δ. 2983/2/9/54, με το οποίο προστέθηκε το εξής εδάφιο στο άρθρο 61 του Ν. 5343/33: «Επί ισοψηφίας θεωρείται πλειοψηφήσας και συνεπώς εκλεγείς ο έχων υπέρ αυτού τους πλείονας των εισηγητών καθηγητών».

Ο Κ. Σπετσιέρης εκλέχτηκε τακτικός καθηγητής διότι οι δύο από τους τρεις καθηγητές της εισηγητικής επιτροπείας είχαν ψηφίσει υπέρ του. Η εκλογή του όμως, ως τακτικού καθηγητή, προσεβλήθη και ακυρώθηκε τελικά, διότι το εκδοθέν διάταγμα δεν είχε αναδρομική ισχύ. ¹⁵⁷⁵

Ως καθηγητής της Φιλοσοφίας και διευθυντής του Ψυχολογικού εργαστηρίου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για μια επταετία, ο Κ. Σπετσιέρης θα διδάξει «κατ' ανάθεσιν» και καθ' όλη τη διάρκεια της, τα μαθήματα της κενής έδρας της Παιδαγωγικής. Η Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης του ανέθεσε το συγκεκριμένο έργο διότι είχε για μια δεκαετία προηγουμένως διευθύνει Παιδαγωγικές Ακαδημίες και ήταν κάτοχος ειδικού παιδαγωγικού διπλώματος από την εποχή ήδη που υπηρετούσε στην δευτεροβάθμια. Έτσι αφού ακυρώθηκε η εκλογή του, το 1955, στην έδρα της Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, θα υποβάλλει, τρία χρόνια αργότερα, υποψηφιότητα για την υπό πλήρωση έδρα της Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο Αθηνών. ¹⁵⁷⁶

Στις 8 Μαΐου του 1958 θα εκλεγεί τακτικός καθηγητής της Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο Αθηνών. Το ακαδημαϊκό έτος 1964-65 θα εκλεγεί κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής. ¹⁵⁷⁷ Θα παραμείνει στην έδρα της Παιδαγωγικής για μια δεκαετία μέχρι το 1967-68 οπότε και θα συνταξιοδοτηθεί.

Η εκλογή του

Υποψηφιότητα για την έδρα της Παιδαγωγικής, τον Μάιο του 1957, θα υποβάλλουν 1) ο Κ. Δημητρακόπουλος 2) ο Κ. Σπετσιέρης 3) ο Ν. Μελανίτης 4) ο Θ. Χαραλαμπίδης και 5) ο Ηλ. Ξυροτύρης και θα γίνουν αποδεκτές από την Σχολή οι τέσσερεις ενώ η υποψηφιότητα του Ηλ. Ξυροτύρη θα απορριφθεί διότι δεν ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Η τριμελής επιτροπή η οποία θα έκρινε το έργο τους αποτελούνταν όπως προέβλεπε ο νόμος από τους καθηγητές που κατείχαν τις έδρες των τριών

¹⁵⁷⁴ Δασκαλάκης Απόστολος (Καθηγητής της Ιστορίας της Νεωτέρας Ελλάδος, εκλέχθηκε στις 12 Απριλίου 1939), στο ΠΣΦΣΠΑ, τ. 17^{ος}, Έκτακτος Συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής 25^η Ιουλίου 1939, σ.377.

¹⁵⁷⁵ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 10^{ης} Μαρτίου 1958, σ. 392-393.

¹⁵⁷⁶ ΠΣΦΠΑ, τ. 28^{ος} συνεδρία 3^{ης} Μαρτίου 1958, σ. 353.

¹⁵⁷⁷ ΠΣΦΠΑ, τ. 34^{ος} συνεδρία 15^{ης} Ιουνίου 1964, σ. 68.

συγγενέστερων προς την Παιδαγωγική μαθημάτων. Ως τέτοιες η Σχολή είχε ορίσει τις α' και β' έδρα της Φιλοσοφίας και την έδρα της Ιστορίας της Φιλοσοφίας. Επειδή όμως η τελευταία δεν είχε πληρωθεί οριστικά την περίοδο της εκλογής, στην επιτροπή συμμετείχε ο κάτοχος της έδρας Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας. Έτσι την τριμελή επιτροπή αποτελούσαν οι κ.κ. Γ. Σακελλαρίου, Ι Θεοδωρακόπουλος και ο Ι. Σταματάκος που θα καταθέσουν γραπτώς τις εισηγητικές τους εκθέσεις για το έργο των υποψηφίων οι οποίες θα αναγνωσθούν στην Σχολή τον Μάρτιο του 1958.¹⁵⁷⁸

Από τους τέσσερεις υποψηφίους οι δύο, Ν. Μελανίτης και Θ. Χαραλαμπίδης είχαν ερευνητικό και συγγραφικό έργο που ανήκε αποκλειστικά στο πεδίο της Παιδαγωγικής επιστήμης, ενώ η συγγραφική παραγωγή των άλλων δύο, Κ. Δημητρακόπουλου και Κ. Σπετσιέρη ανήκε κυρίως στο χώρο της Φιλοσοφίας.

Ο Θ. Χαραλαμπίδης, υποδιευθυντής της Μαράσλειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας την περίοδο που υπέβαλε υποψηφιότητα, ήταν διδάκτορας του πανεπιστημίου του Βερολίνου, πτυχιούχος της Φιλολογίας της Σορβόνης και απόφοιτος της Ροβέρτειου Σχολής της Κωνσταντινούπολης.

Είχε ήδη υποβάλλει υποψηφιότητα, το 1939, για την επικουρική έδρα της Παιδαγωγικής με συνυποψήφια του την Σοφία Γεδεών, χωρίς κανείς τελικά να καταλάβει την έδρα, αφού οι ιστορικές εξελίξεις είχαν ως αποτέλεσμα να μην εγκαθιδρυθεί ποτέ στο πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ και το ίδιο το ανώτατο καθίδρυμα αντιμετώπισε σημαντικά προβλήματα λειτουργίας.

Το έργο του, που αφορούσε αποκλειστικά το χώρο της Παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρήθηκε ότι δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης, διότι ήταν αποσπασματικό εκτείνονταν σε πλάτος αλλά δεν προχωρούσε σε εις βάθος ανάλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων και του έλλειπε η ικανοποιητική θεωρητική θεμελίωση. Επίσης μειονέκτημα θεωρήθηκε ότι στο έργο του δεν περιλαμβάνονταν μελέτες για ζητήματα ψυχολογίας ή διδακτικής που κρίνονταν απαραίτητες για τον κάτοχο της τακτικής έδρας Παιδαγωγικής¹⁵⁷⁹

¹⁵⁷⁸ «Μετά ταύτα προκειμένου η Σχολή να ορίση την υπό του αρ. 59 παρ. 1 του Ν. 5343/32 προβλεπομένη επιτροπήν, προς κρίσιν των εργασιών των υποψηφίων διά την υπό πλήρωσιν τακτ. έδραν της Παιδαγωγικής ο κ. κοσμήτωρ λέγει: Η δίμηνος προθεσμία προς υποβολήν υποψηφιοτήτων διά την έδραν της Παιδαγωγικής έληξεν τη 22αν τρέχοντος μηνός. Υπέβαλον υποψηφιότητα οι κ.κ. 1) Κ. Δημητροπούλου 2) Κ. Σπετσιέρη 3) Ν. Μελανίτης 4) Θ. Χαραλαμπίδη και 5) Ηλ. Ξυροτύρης. Η Σχολή δέχεται την υποψηφιότητα των κ.κ. 1) Κ. Δημητροπούλου 2) Κ. Σπετσιέρη 3) Ν. Μελανίτης 4) Θ. Χαραλαμπίδη ως συγκεντρώντων τα υπό του άρθρου 54 του Ν. 5343/32 προβλεπόμενα νόμιμα προσόντα, αποκλείει δε τον κ. Ξυροτύρη, καθ' όσον οι υπ' αυτού υποβληθέντες τίτλοι σπουδών δεν αντιστοιχούσιν εις το υπό του άρθρου 54 απαιτούμενον διδακτορικόν δίπλωμα. Επανερχόμενος ο κ. κοσμήτωρ λέγει ότι συμφώνως τω νόμω μέλη της τριμελούς επιτροπείας δέον να ορισθώσιν οι καθηγηταί οι διδάσκοντες τα προς την πληρωτέαν έδραν συγγενέστερα μαθήματα, συμφώνως δε προς απόφασιν της Σχολής περί των συγγενεστέρων μαθημάτων αυτής, ούτοι είναι οι δύο καθηγηταί της Φιλοσοφίας και εις της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας, διότι η έδρα της Ιστορίας της Φιλοσοφίας είναι κενή και υπό της Σχολής επροετάθη εκτ. καθηγητής επί τριετή θητεία. Η Σχολή ορίζει τους καθηγητάς κ.κ. 1) Γ.Σακελλαρίου 2)Ι. Θεοδωρακόπουλον 3) Ι. Σταματάκον μέλη της υπό του αρ. 54 παρ. 1 του Ν. 5343/32 προβλεπομένης τριμελούς επιτροπείας προς υποβολήν εγγράφου εκθέσεως περιεχούσης ανάλυσιν και κρίσιν των έργων και εκτίμησιν της ικανότητος ενός εκάστου των υποψηφίων διά την τακτ. έδραν της Παιδαγωγικής ως και ιδίαν γνώμην περί του εξ' αυτών προτιμητέον» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 27^{ος}, συνεδρία 27^{ης} Μαΐου 1957, σ. 223

¹⁵⁷⁹ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3^{ης} Μαρτίου 1958, σ. 333,362, 380.

Κανείς από την τριμελή εισηγητική επιτροπή δεν θα τον προτείνει για την έδρα και δεν θα λάβει καμία ψήφο από το εκλεκτορικό σώμα.

Ο Ν. Μελανίτης, διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αθήνησι είναι, κατά την περίοδο της εκλογής, υφηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και διευθυντής του Πειραματικού Σχολείου. Την εκλογή του στην έδρα της Παιδαγωγικής θα συστήσει με επιστολή του το Αγγλοαμερικανικό Γραφείο Παιδείας, που έδρευε στις ΗΠΑ¹⁵⁸⁰. Η επιστολή όμως αυτή μάλλον δεν θα ευνοήσει τον Μελανίτη αφού η επιτροπή θα κρίνει αρνητικά και την απόπειρα επηρεασμού της¹⁵⁸¹ και τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζονται στην Αμερικανική ήπειρο.¹⁵⁸²

Το έργο του θα κριθεί ως ποσοτικά και ποιοτικά αξιόλογο, στο οποίο ο συγγραφέας προσπαθεί να συνδυάσει αντίθετες απόψεις, δίχως όμως να προβαίνει σε ικανοποιητική κριτική αντιμετώπιση των θεμάτων που πραγματεύεται και δίχως να πετυχαίνει την απαραίτητη σύνθεση των αντιτιθέμενων θεωριών.¹⁵⁸³ Επίσης οι παιδαγωγικές έρευνες που είχε πραγματοποιήσει κρίθηκαν περιορισμένες σε σχέση μάλιστα με το γεγονός ότι ως διευθυντής του Πειραματικού Σχολείου είχε αυξημένες δυνατότητες για ερευνητική εργασία.¹⁵⁸⁴

Κανείς εκ των εισηγητών δεν τον πρότεινε για την τακτική έδρα της Παιδαγωγικής και δεν έλαβε καμία ψήφο από το εκλεκτορικό σώμα. Ωστόσο ο Ι. Θεοδωρακόπουλος, ο οποίος δεν πρότεινε και δεν ψήφισε κανέναν υποψήφιο ως τακτικό καθηγητή, πρότεινε την εκλογή Μελανίτη ως έκτακτου εντεταλμένου καθηγητή για την έδρα της Παιδαγωγικής, σε περίπτωση που η ψηφοφορία δεν θα αναδείκνυε τακτικό.¹⁵⁸⁵

Από τους δύο υποψηφίους που το έργο τους ανήκε κατ' εξοχήν στην Φιλοσοφία ο Κωνσταντίνος Δημητρόπουλος ήταν υφηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, διδάκτορας της Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου του Μονάχου και είχε υποβάλλει υποψηφιότητα για την τακτική έδρα της Ιστορίας της Φιλοσοφίας που την ίδια περίπου εποχή είχε προκηρυχθεί στο Αθήνησι. Ήταν επόπτης των σχολείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.

¹⁵⁸⁰ « Μεθ' ο ο κ. κοσμήτωρ ανακοινοί [...] Επιστολήν του εν Αμερική Αγγλοαμερικανικού Γραφείου Παιδείας, συνιστώντος την υποψηφιότητα του κ. Ν. Μελανίτη διά την έδραν της Παιδαγωγικής. Η Σχολή αποφασίζει όπως αυτή διαβιβασθή εις τον πρόεδρον της τριμερούς επιτροπείας διά την κρίσιν των εργασιών των υποψηφίων, διά την υπό πλήρωσιν έδραν της Παιδαγωγικής» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος} συνεδρία 18 Νοεμβρίου 1957, σ. 160-161.

¹⁵⁸¹ «Δεν είναι δε και υπέρ του υπ. η εις την Σχολήν αποσταλείσα επιστολή του εν Αμερική κ. Λούκα, συνηγορούντος υπέρ της προτιμήσεως του ως Καθηγητού της υπό κρίσιν έδρας.» Γ. Σακελλαρίου στο ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος} συνεδρία 3^{ης} Μαρτίου 1958, σ. 352.

¹⁵⁸² «Είναι αισθητή η «τεστομανία» του (σημ. του Μελανίτη) ήτις και τον παρασύρει ενίοτε και εις αυθαίρετον συναγωγήν εσφαλμένων συμπερασμάτων. Επηρεασμένος υπό της Αμερικανικής Παιδαγωγικής βιομηχανίας παρασύρεται εις την δίνην των tests, [...] ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 3 Μαρτίου 1958, τ. 28^{ος} σ. 361.

¹⁵⁸³ Ι. Θεοδωρακόπουλος στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3 Μαρτίου 1958, σ. 375.

¹⁵⁸⁴ Γ. Σακελλαρίου στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3 Μαρτίου 1958, σ. 352.

¹⁵⁸⁵ Ι. Θεοδωρακόπουλος: «Επειδή δεν δύναμαι να καταλήξω εις πρότασιν, συμφώνως προς όσα ο Νόμος κελεύει, λέγω εν συμπεράσματι ότι εάν η πλειοψηφία της Σχολής ήθελε προκρίνει τον υφηγητήν κ. Μελανίτην, ως εντεταλμένον καθηγητήν της Παιδαγωγικής, θα συνετασσόμην με την γνώμην της. Δεν συνετέλεσα εις το να αναδειχθή υφηγητής, ο κ. Μελανίτης. Σήμερον όμως καλούμαι να εκφέρω γνώμην κατ' εντολήν της Σχολής. Επειδή σέβομαι την γνώμην της Σχολής, εάν η πλειοψηφία αυτής τον αναδείξει ως εκτ. εντετ. καθηγητήν της Παιδαγωγικής δηλώ ότι θα συνταχθώ με την απόφασίν της.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 10^{ης} Μαρτίου 1958, σ. 391.

Το έργο του κρίθηκε ότι ανήκε κυρίως στη Φιλοσοφία και μόνο περιστασιακά ασχολήθηκε με την Παιδαγωγική. Αυτός ήταν και ο λόγος που κανείς εκ των εισηγητών δεν τον πρότεινε για την έδρα και δεν τον προτίμησε η πλειοψηφία του εκλεκτορικού σώματος. Θα λάβει μόνο μία ψήφο ως αναγνώριση του ήθους και της προσφοράς του στην εκπαίδευση.¹⁵⁸⁶

Η Σχολή επί δεκατεσσάρων ψηφισάντων θα εκλέξει με δέκα ψήφους υπέρ τον Κ. Σπετσιέρη ως τακτικό καθηγητή της έδρας της Παιδαγωγικής. Τρεις καθηγητές δεν θα προκρίνουν κανέναν υποψήφιο και ένας θα ψηφίσει τον Κ. Δημητρόπουλο.¹⁵⁸⁷

Ο Κ. Σπετσιέρης διετέλεσε καθηγητής της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και δίδαξε Παιδαγωγικά κατ' ανάθεση της Σχολής για επτά χρόνια. Κανείς δεν αμφισβητεί ότι το έργο του αφορά στη Φιλοσοφία, ενώ μόνο δευτερευόντως έχει ασχοληθεί με την Παιδαγωγική και γι' αυτό το ερώτημα που τίθεται για την πλειοψηφία των καθηγητών της Σχολής που θα τον τιμήσουν με την ψήφο τους έναντι δύο επιστημόνων οι οποίοι προέρχονται από το χώρο της Παιδαγωγικής και την υπηρέτησαν αποκλειστικά επί σειρά ετών, είναι αν ένας Φιλόσοφος μπορεί να προσφέρει περισσότερα από ένα Παιδαγωγό στην έδρα της Παιδαγωγικής ή αλλιώς ποιος είναι ο βαθμός αυτονομίας αυτής της τελευταίας από την Φιλοσοφία.

Το ερώτημα ήταν και σημαντικό και καίριο γιατί ίσως για πρώτη φορά το ενδεχόμενο μιας Παιδαγωγικής Σχολής Πανεπιστημιακού επιπέδου, η οποία θα αφαιρούσε από τη Φιλοσοφική Σχολή την Παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας και των στελεχών της πρωτοβάθμιας και την επιστημονική πρωτοκαθεδρία σε ζητήματα που αφορούσαν την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, να μην ήταν τόσο ουτοπική.¹⁵⁸⁸ Οι προτάσεις για ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην Επιτροπή Παιδείας του 1957, είχαν θορυβήσει τη Σχολή.

Η εγκαθίδρυση της πρώτης έδρας Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, αποτέλεσε ένα βήμα προς την αυτονόμηση της από την Φιλοσοφία και την ανεξαρτησία της.

¹⁵⁸⁶ Ν. Τωμαδάκης: «Εις την περίπτωσιν του Κ. Δημητροπούλου, υφηγητού της συστηματικής Φιλοσοφίας διακρίνω τον αγνόν το ήθος και την σκέψιν εργάτην της Εκπαιδύσεως, την οποίαν επί πολλά έτη ως παιδαγωγός θεράπευσε πρακτικώς και θεωρητικώς. Μολονότι γνωρίζω ότι η Σχολή δεν θα συνταχθή προς την άποψίν μου, τιμώ την ψήφον μου ψηφίζων υπέρ του κ. Κων. Δημητροπούλου ως τακτικού καθηγητού της Παιδαγωγικής.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.29^{ος}, συνεδρία 17^η Μαρτίου 1958, σ. 4.

¹⁵⁸⁷ «Ούτω εκ των 15 τακτικών καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής παρίσταντο και εψήφισαν 14, (του καθηγ. κ. Γ. Ζώρα) αποχωρίσαντος κωλυομένου λόγω κηδεστίας προς τον υποψήφιον κ. Μελανίτην, συμφώνως της παρ. 2 του άρθρου 60 του Ν.5343/32, εξ ων (10) δέκα, ήτοι οι κ.κ. 1) Γ. Κουρμούλης (κοσμήτωρ) 2) Γ. Σακελλαρίου 3) Αν. Ορλάνδος 4) Σπ. Μαρινάτος 5) Απ. Δασκαλάκης 6) Δ. Ζακυνθινός 7) Ι. Σταματάκος 8) Γ. Μέγας 9) Στ. Κορρές και 10) Ν. Κοντολέων, εψήφισαν τον κ. Κων. Σπετσιέρην τακτικόν καθηγητήν της κενής τακτικής έδρας της Παιδαγωγικής. (3) τρεις, ήτοι οι κ.κ. 1) Ι. Θεοδωρακόπουλος 2) Ι. Παπασταύρου και 3) Κ. Βουρβέρης ουδένα των υποψηφίων εψήφισαν ως τακτικόν καθηγητήν της υπό πλήρωσιν έδρας, 1 εις δε, ο κ. Τωμαδάκης εψήφισεν τον υφηγητήν κ. Κ.Δημητρόπουλον, ως τακτικόν καθηγητήν της έδρας της Παιδαγωγικής.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.29^{ος}, συνεδρία 17^η Μαρτίου 1958, σ. 10.

¹⁵⁸⁸ «...είναι η μοναδική σχεδόν έδρα(Σημ. η έδρα της Παιδαγωγικής) της οποίας η δικαιοδοσία εκτείνεται και πέρα των ορίων της ημετέρας Σχολής. Διότι εις την έδραν της Παιδαγωγικής υπάγονται και οι φοιτηταί δύο άλλων Σχολών, το Πειραματικόν Σχολείον και η Μετεκπαίδευσις των Δημοδιδασκάλων.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σ. 362.

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η ανάδυση της νέας επιστήμης και η εγκαθίδρυσή της στο ακαδημαϊκό πεδίο στη χώρα μας, δεν καθυστέρησε, ούτε διαφοροποιήθηκε ιδιαίτερα, ως προς την αρχή της, από ότι φαίνεται να συνέβη στις άλλες χώρες της Ευρώπης. Εγκαθιδρύθηκε εντός του πανεπιστημιακού χώρου και υπό της σκέπη της Φιλοσοφίας, όπως έγινε σε όλες σχεδόν τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και τόσο ο λόγος της εγκαθίδρυσης της νέας επιστήμης όσο και ο ρόλος που αυτή κλήθηκε να διαδραματίσει εντός της κοινωνίας καθορίστηκαν από την αστική οπτική για την εκπαίδευση.

Στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα η έδρα παρακολούθησε τα ρεύματα και τα κινήματα που αναπτύχθηκαν στη δυτική Ευρώπη και τα οποία, και υπό την επίδραση του θετικισμού, θα προτείνουν μια επιστημονική προσέγγιση των εκπαιδευτικών φαινομένων εμπνευσμένη από την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαιτέρως στην Ψυχολογία.

Υπό την επίδραση του κινήματος της Νέας Αγωγής, που γνώρισε αρχικά έναν εντυπωσιακό δυναμισμό στη Δυτική Ευρώπη, αναπτύχθηκε η σχέση ανάμεσα στην Παιδαγωγική και στην έρευνα, τροφοδοτώντας κινήσεις μεταρρύθμισης του σχολείου. Οι λόγοι της σταδιακής απογοήτευσης που θα ακολουθήσει δεν έχουν εξηγηθεί πλήρως. Η άνοδος των φασιστών ίσως να είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας.¹⁵⁸⁹ Σε πολλές περιπτώσεις πάντως οι πειραματικές προσεγγίσεις εγκαταλείπονται ή περιθωριοποιούνται.¹⁵⁹⁰ Η χώρα μας ανήκει σε αυτές. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την ανάληψη της έδρας το 1947 από τον Σπυρίδωνα Καλλιάφα η ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής επιβραδύνεται και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ενώ όμως στη Δυτική Ευρώπη ο προβληματισμός γύρω από τα ζητήματα της εκπαίδευσης θα οδηγήσει στο ξεκίνημα μιας διαδικασίας συγκρότησης «των επιστημών της εκπαίδευσης», ως επιστημονικού κλάδου, μέσα από μια ευρεία θεώρηση του γνωστικού αντικειμένου τους και μία διεύρυνση της έννοιας της Παιδαγωγικής πέρα από τα προβλήματα της διδακτικής ή της εκπαιδευτικής πρακτικής¹⁵⁹¹ στη χώρα μας η Παιδαγωγική, σταδιακά, δεν θα μπορέσει να παρακολουθήσει τις νέες συζητήσεις και εξελίξεις. Μετά την συνταξιοδότηση του Καλλιάφα οι προβληματισμοί που θα αναπτυχθούν γύρω από τον επιστημονικό κλάδο της Παιδαγωγικής οι οποίοι θα καθορίσουν, σε μεγάλο βαθμό, τις επιλογές του εκλεκτορικού σώματος για τον νέο καθηγητή της έδρας, φαίνεται να οδηγούν την έδρα σε εξάρτηση ουσιαστικά, όχι θεσμικά, από τη Φιλοσοφία. Ενώ στην Ευρώπη, με μεγάλες διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα, βεβαίως, η έρευνα η οποία αυτονομείται από τις ανάγκες της διδακτικής, θα οδηγήσει στην φιλοσοφική κριτική των εκπαιδευτικών πρακτικών και της λογικής που διέπει το εκπαιδευτικό

¹⁵⁸⁹ «Ήταν αυτό (Σημ. το μεταρρυθμιστικό κίνημα των αρχών του 20^{ου}.) ένας υπερβολικός ενθουσιασμός, που είχε τότε κατακτήσει τους παιδαγωγούς. Ένα ωραιότερο μέλλον φαινόταν να ανοίγεται για την ανθρωπότητα. Αυτές οι ελπίδες εν τω μεταξύ διαψεύστηκαν ριζικά. Τόσο πολλές καταστροφές πέρασαν από πάνω μας στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα και τόσα βάραθρα ανθρώπινης βανασότητας ανοίχτηκαν μπροστά μας, που η νέα πίστη στο καλό μέσα στον άνθρωπο χάθηκε για μας οριστικά. Και όμως αν δεν θέλουμε να εγκαταλείψουμε εντελώς την ελπίδα για μια καλύτερη μοίρα της ανθρωπότητας, τότε πρέπει με πιο κριτικό βλέμμα ίσως τούτη τη φορά, να ξανακαταπιαστούμε με αυτές τις γεμάτες υποσχέσεις αρχές του αιώνα.» Otto Friedrich Bollnow, *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1986, σ.15-16.

¹⁵⁹⁰ Hofsteter, Schneuwly, «Emergence et développement des sciences de l' éducation»: *Science(s) de l' éducation*, ό.π., σ.10-11

¹⁵⁹¹ Plaisance, Vergnaud, *Les sciences de l' éducation*, ό.π.,σ.12.

σύστημα, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών η έρευνα αντιμετωπίζεται με καχυποψία και προκρίνεται η επιστροφή στην Ηθική Φιλοσοφία για να προσεγγιστούν οι στόχοι και να καθοριστούν τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Όπως το θέτει ο Δ. Ζακυνθινός « Δεν θα είναι ασύμφορον δια την Σχολήν να χρησιμοποιήσεται Φιλόσοφον εις έδραν όπου επί μακρόν επικράτησαν μέθοδοι διαφορετικά. ».¹⁵⁹²

Οι δύο από τους τρεις εισηγητές που θα προτείνουν τον Σπετσίερη, ο Γ. Σακελλαρίου και ο Ιω. Σταματάκος, θα υποστηρίξουν ότι ο Κ. Σπετσίερης είναι ο πλέον κατάλληλος εκ των υποψηφίων για να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας τόσο πολυσχιδούς έδρας ακριβώς γιατί είναι φιλόσοφος ο οποίος έχει επιπρόσθετα και γνώσεις Παιδαγωγικής.¹⁵⁹³

Ο νόμος όριζε, όπως θα επισημάνει ο Ι. Θεοδωρακόπουλος, ότι ο υποψήφιος για να καταλάβει την έδρα της Παιδαγωγικής θα πρέπει να έχει συμβάλει με πρωτότυπες εργασίες στην ανάπτυξη του επιστημονικού αυτού κλάδου. Επειδή κρίθηκε ότι δεν ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά σε αυτή την προϋπόθεση απορρίφθηκαν από το εκλεκτορικό σώμα οι δύο υποψήφιοι που είχαν να επιδείξουν καθαρά παιδαγωγικό έργο. Το ίδιο ίσχυε όμως, όπως θα επισημάνει ο Ι. Θεοδωρακόπουλος,¹⁵⁹⁴ και για τον Κ. Σπετσίερη ο οποίος θα εκλεγεί από την πλειοψηφία των καθηγητών. Η διαφορετική αντιμετώπιση στην περίπτωση του αντικατοπτρίζει την πίστη των περισσότερων καθηγητών στην ανωτερότητα των φιλοσοφικών σπουδών, την πεποίθηση τους ότι η Παιδαγωγική οφείλει να αναπτυχθεί στο εύφορο έδαφος της Φιλοσοφίας και την δυσπιστία τους στην Πειραματική Παιδαγωγική. Σχετίζεται επίσης με την προσήλωση στην ελληνική αρχαιότητα που κυριαρχούσε στη Φιλοσοφική Σχολή στην οποία η μελέτη του αρχαίου κόσμου είχε καταλάβει εξέχουσα θέση.¹⁵⁹⁵ Η Σχολή προσέγγιζε την

¹⁵⁹² ΠΣΦΣΠΑ, τ. 29^{ος}, συνεδρία 17ης Μαρτίου 1958, σ.7.

¹⁵⁹³ «Εις την υπό πλήρωσιν έδραν της Παιδαγωγικής, τέσσερεις είναι οι υποψήφιοι [...] έθεσα ως κριτήριον της κρίσεως αυτών, το πολυσχιδές της Παιδαγωγικής έργον [...] Εν όψει των απαιτήσεων τούτων της έδρας και κατόπιν μελέτης των έργων και λοιπών στοιχείων των υποψηφίων εσημάτισα την γνώμην ότι πάντες οι υποψήφιοι είναι αξιόλογοι επιστήμονες[...] Τέλος έρχομαι εις τον συνάδελφον κ. Κ. Σπετσίερην, όστις υπήρξε καθηγητής της Φιλοσοφίας εν τω Παν/μίω Θεσ/νικης και επί επατείαν εδίδαξε κατ' ανάθεσιν την Παιδαγωγικήν, διευθύνας προηγουμένως επί 10ετίαν Παιδαγωγικάς Ακαδημίας. Είμαι βέβαιος ότι αποκρυσταλλώσατε την πεποίθησιν ότι είναι τελείως συγκεκριτημένος και ενήμερος, το συγγραφικόν αυτού έργον ανάγεται εις την Φιλοσοφίαν και την Παιδαγωγικήν δεν είναι δε ασύνηθες το φαινόμενον εν Ευρώπην και ιδία εν Γερμανία να υπάρχουν καθηγηταί της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής ταυτόχρονα. Προτείνω τον κ. Σπετσίερη [...] Γ. Σακελλαρίου στα ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 10^{ης} Μαρτίου 1958, τ. 28^{ος}, σ.387-389. και «Κύπτει δηλ. η έδρα της Παιδαγωγικής υπό πολλαπλάσιον βάρος του επικαθησομένου επί εκάστης των άλλων εδρών. Επομένως και ο Καθηγητής της έδρας αυτής πρέπει να έχει ώμους δυναμένους να βαστάσωσι το βάρος της. Μεταξύ των 4 υποψηφίων πρέπει, κατά την γνώμην μου, να επιλεγή ο παρέχων τα περισσότερα εχέγγυα, ότι θα αγάγη εις πέρας την τόσον βαρείαν αποστολήν του. Το κριτήριον τούτο πρέπει να πρωτανεύση όλων των άλλων κατά την λήψιν της οριστικής αποφάσεως εκ μέρους ενός εκάστου εξ ημών. Βάσει αυτού η προτίμησίς μου ως κριτού στρέφεται, το γε νυν έχον, αδιστάκτως προς τον Συνάδελφον κ. Σπετσίερην διότι επί σειράν ετών εσίσαζεν εν Θεσσαλονική μαθήματα Φιλοσοφίας, κατ' εντολήν δε και μαθήματα της κενής έδρας της Παιδαγωγικής...». ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3^{ης} Μαρτίου 1958, σ. 362.

¹⁵⁹⁴ «Εν τούτοις δεν δύναμαι να προτείνω, διά τον αυτόν λόγον, και τον κ. Σπετσίερην, διότι ο νόμος σαφώς όριζει ότι ο υποψήφιος πρέπει να έχει συμβάλει διά πρωτοτύπων εργασιών εις την ανάπτυξιν του κλάδου, τον οποίον διεκδικεί, το έργον όμως του κ. Σπετσίερη ανήκει εις την Φιλοσοφίαν και εάν επρόκειτο περί έδρας Φιλοσοφίας θα τον εφήφιζον, αλλά εδώ πρόκειται περί άλλου κλάδου.» Ι. Θεοδωρακόπουλος στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, Συνεδρία 10^{ης} Μαρτίου 1958, σ.391.

¹⁵⁹⁵ Τα 2/3 του συνόλου των μαθημάτων που διδάχθηκαν στο Φιλολογικό τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής κατά τα έτη (1837-1932) ήταν αφιερωμένα στην ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα. Καραμανωλάκης, ό.π., σ.373-375, 381-388.

αρχαιότητα αναδεικνύοντας την ως το πρότυπο οργάνωσης μίας νεωτερικής κοινωνίας και τονίζοντας την σύνδεσή της με το νέο ελληνικό κράτος.

Ο Σπετσιέρης ο οποίος σύμφωνα με τους εισηγητές είναι οπαδός του παιδευτικού πλατωνισμού¹⁵⁹⁶ και θεμελιώνει την Παιδαγωγική στη Φιλοσοφία είναι, κατά την άποψή τους «υγιής παιδαγωγός» ο οποίος δεν κινδυνεύει να παρασυρθεί σε ακρότητες όπως αυτές στις οποίες οδήγησε η εφαρμογή των πειραματικών μεθόδων σε ορισμένες περιπτώσεις. Άλλωστε, υποστηρίχθηκε ότι μόνο το θεωρητικό κομμάτι της Παιδαγωγικής αξίζει τον τίτλο της επιστήμης ενώ η μελέτη της διδακτικής πράξης υποβαθμίζεται και θεωρείται ως μια απλή και απρόσκοπτη εφαρμογή των εκάστοτε θεωρητικών παραδοχών και των προτεινόμενων παιδαγωγικών συστημάτων, η οποία δύσκολα χαρακτηρίζεται ως επιστημονικό αντικείμενο και είναι δυνατόν να μην αφορά το περιεχόμενο της έδρας.¹⁵⁹⁷

Στη συζήτηση που προηγήθηκε της εκλογής Σπετσιέρη ετέθη, εκ νέου το ζήτημα των ορίων της επιστήμης της Παιδαγωγικής σε σχέση με τη Φιλοσοφία και εξετάστηκε ακόμα και η περίπτωση να ακολουθήσει η έδρα την ακριβώς αντίθετη πορεία από αυτήν που διέγραψε κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα και να ξαναγίνει ουσιαστικά έδρα «Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας». Η συζήτηση αυτή δεκαετίες μετά την εγκαθίδρυση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών καταδεικνύει το βαθμό που συνέχιζε να αμφισβητείται η εγκαθίδρυσή της στο ανώτατο καθίδρυμα ως ανεξάρτητης επιστήμης ισότιμης με τις άλλες.¹⁵⁹⁸

Η δυσπιστία που εκδηλώνεται αυτή την περίοδο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις Πειραματικές μεθόδους όταν συνδυάζεται, σε ορισμένες περιπτώσεις, με αντιλήψεις περί ξεχωριστών, μοναδικών και ολότελα ιδιαίτερων γνωρισμάτων

¹⁵⁹⁶ «Ο συγγραφέας [...] τάσσεται υπέρ του παιδευτικού Πλατωνισμού...» Γ. Σακελλαρίου στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, Συνεδρία 3^{ης} Μαρτίου 1958, σ. 359.

¹⁵⁹⁷ «...διότι ο επί της Φιλοσοφίας θεμελιών την Παιδαγωγικήν Καθηγητής είναι υγιής Παιδαγωγός, μη κινδυνεύων να παρασυρθή εις ακρότητας ως εκείνας της Αμερικανικής Παιδαγωγικής Βιομηχανίας. Βεβαίως ο Φιλόσοφος Καθηγητής δεν είναι ο καταλληλότερος διά τινά μαθήματα της έδρας, ως η ειδική διδακτική των διαφόρων σχολικών μαθημάτων, η Σωματολογία του παιδός κ.ά. Δι' αυτά όμως πρέπει να υπάρχουν Υφηγηταί, Επιμεληταί, Βοηθοί, διά τινά δε εξ' αυτών είναι κατ' εμέ αμφίβολος και αυτή η σκοπιμότης της συστηματικής διδασκαλίας των. Η Παιδαγωγική είναι θεωρία και πράξις είναι έργον εφαρμογών και δύναται να μην αποτελή περιεχόμενον τακτικής έδρας.» Ι. Σταματάκος στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρία 3^{ης} Μαρτίου 1958, σ. 363.

¹⁵⁹⁸ «[...] το συγγραφικόν αυτού έργον, (Σημ. του Κ. Σπετσιέρη) ανάγεται εις την Φιλοσοφίαν και την Παιδαγωγικήν δεν είναι δε ασύνηθες το φαινόμενον εν Ευρώπη και ιδία εν Γερμανία να υπάρχουν καθηγηταί της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής ταυτοχρόνως.» Γ. Σακελλαρίου στα ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρίαση 10^{ης} Μαρτίου 1958, τ. 28^{ος}, σελ.389. «Μας είπεν ο συνάδελφος κ. Σακελλαρίου ότι εν Ευρώπη και δη εις πολλά Παν/μια της Γερμανίας, ο αυτός καθηγητής διδάσκει Φιλοσοφίαν και Παιδαγωγικήν. Ούτοι όμως έχουν προς τα της Φιλοσοφίας και λαμπρά Παιδαγωγικά Έργα. Εγώ προσωπικώς πιστεύω ότι δεν είναι μόνον η Φιλοσοφία προϋπόθεσις της Παιδαγωγικής αλλά και η Κλασσική Φιλολογία» Κ. Βουρβέρης στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρίαση 10^{ης} Μαρτίου 1958, σ.392. «Ορθώς δε οι Γερμανοί δεν χωρίζουν τας έδρας της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, διότι όταν λείπει η Φιλοσοφία, ελάχιστα απομένουσιν εις την Παιδαγωγικήν. Θα ήμην ευτυχής εάν υπήρχε και παρ' ημίν τοιαύτη έδρα.» Σπ. Μαρινάτος στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος}, συνεδρίαση 10^{ης} Μαρτίου 1958, σ.393. «Βεβαίως οι δύο κλάδοι, φιλοσοφία και παιδαγωγική είναι στενά συγγενείς, ο δε παιδαγωγός οφείλει να έχη φιλοσοφικήν μόρφωσιν. Αλλά τα πεδία εκατέρου των κλάδων τούτων έχουν λάβει σήμερον τόσην έκτασιν επιστημονικήν, ώστε η παιδαγωγική και η φιλοσοφία απαιτούν εκατέρα τον ίδιον αυτής θεράποντα διά την προαγωγήν της. Το αίτημα τούτο προβάλλεσι και η υπό πλήρωσιν έδρα εις την Σχολήν μας με την παράδοσιν, την οποίαν εδημιούργησεν ο σεβαστός συνάδελφος κ.Ν. Εξαρχόπουλος» Ι. Παπασταύρου στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 29^{ος}, συνεδρία 17^{ης} Μαρτίου 1958, σ.6.

της ελληνικής φυλής- οι οποίες υποκρύπτουν πεποιθήσεις περί ανωτερότητας της,- έχουν ως αποτέλεσμα την απόρριψη των εμπειρικών μεθόδων στην Παιδαγωγική, επειδή τα στατιστικά αποτελέσματα στα οποία αυτές καταλήγουν δεν μπορούν να έχουν ισχύ σε μία τόσο ιδιαίτερη περίπτωση όπως είναι η ελληνική φυλή.¹⁵⁹⁹

Στην εκλογή του Κωνσταντίνου Σπετσιέρη οι αναφορές στις γενικότερες ιδεολογικές του θέσεις είναι περιορισμένες σε σχέση με την εκλογή Καλλιάφα στην οποία, εν μέσω εμφυλίου, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο. Δεν έλειψαν όμως και ολότελα. Η Φιλοσοφική Σχολή αντιμετώπιζε την μεταρρύθμιση του 1957, ως απειλή για την ίδια και την κλασικιστική παράδοση που αντιπροσωπεύει και ταυτίζοντας την εθνική Παιδεία με την ανθρωπιστική Παιδεία θεωρεί πως στην έδρα της Παιδαγωγικής πρέπει να εκλέξει καθηγητή ο οποίος θα ανήκει στην παράδοση της για λόγους σχεδόν εθνικού συμφέροντος.¹⁶⁰⁰

Ο Σπετσιέρης όπως υπενθυμίζουν οι εισηγητές ανήκει στους ακαδημαϊκούς εκείνους που υποστήριξε τις αρχές τις οποίες και η πλειοψηφία της Σχολής πρόσβενε, και συνέβαλε με το φιλοσοφικό του έργο στην απόρριψη του ιστορικού υλισμού και στην υπεράσπιση του θεσμού της οικογένειας που αμφισβήτησε ο κομμουνισμός.¹⁶⁰¹

¹⁵⁹⁹ «Επηρεασμένος υπό της Αμερικανικής Παιδαγωγικής βιομηχανίας παρασύρεται εις την δίνην των Tests, φιλοδοξεί να γίνη και αυτός ευρετής ίδιας μεθόδου και δεν αντελήφθη, ούτω αυτός, ότι ο Έλλην είναι ιδιόρρυθμον επί της Γης πλάσμα, βλασάνον και αυξανόμενον και ζών και σκεπτόμενον και ενεργών κατά τρόπον όλως διάφορον του των άλλων λαών, και ίδια των Αμερικανών.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 29^{ος} συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σ. 362.

¹⁶⁰⁰ «... υπάρχουν και ειδικότεροι λόγοι, οίτινες πρέπει, κατ' εμέ να ληφθώσι υπ' όψιν κατά την προκειμένη κρίσιν. Κατά τους τελευταίους καιρούς καταβάλλονται υπό των γνωστών κύκλων σατανικά προσπάθειαι να συντελεσθή το δεύτερον -και ολεθριώτερον- βήμα προς την καταβαράθρωσιν της Ελληνικής Παιδείας, ήτις συστηματικώς επιχειρείται από των αρχών του αιώνου μας. Εις τον αγώνα αυτόν η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει απομείνει η κυριώτερα, αν μη η μόνη έπαλξις. Οφείλομεν ειτέρ ποτέ, σήμερον να διαφυλάξωμεν αλώβητον την παράδοσίν της και να την συνεχίσωμεν χαλυβδωμένην, αφ' ου διακατεχόμεθα υπό της στερεάς πεποιθήσεως ότι η Παιδεία του Έθνους κινδυνεύει, και ότι εις την σχολήν αυτήν ως εις φάρον εν σκοτεινεί θυέλλη αποβλέπει η υγιής μερίς του Έθνους. Είναι φυσικόν να περισυλλέξωμεν τας δυνάμεις μας προς αντιμετώπισιν του κινδύνου και να περιφέρωμεν το βλέμμα προς ύκνωσιν των τάξεών μας. Θα απετέλει προδοσίαν της εθνικής αποστολής της Σχολής η εισδοχή εις τους κόλπους της στοιχείων περιφρονούντων την παράδοσιν της ή και αδιαφόρων προς αυτήν διακειμένων. Και θα ήτο παράβασις καθήκοντος η ανοχή Πειραματισμού. Και εμπνέουσι μεν, ευτυχώς, πάντες οι κρινόμενοι υποψήφιοι από της απόψεως αυτής εμπιστοσύνην, αλλά ο μεταξύ αυτών υπήρξας θύμα των ιδεών και των αρχών, τας οποίας ημείς εδώ πρεσβεύομεν, νομίζω ότι είναι δίκαιον να προτιμηθή όταν από απόψεως επιστημοσύνης και ακτινοβολίας προσωπικότητος πλεονεκτή και δεν μειονεκτή των άλλων.[...] Η ενότης της Σχολής (η εν έργοις όμως και ου μόνον εν λόγοις, οίτινες ελέγοντο χθες και λησμονούνται σήμερον ή λέγονται σήμερον διά να λησμονηθούν αύριον), η ενότης, λέγω της Σχολής είναι απαραίτητος όρος διά την νικηφόρον προς το συμφέρον του Έθνους διεξαγωγήν του αγώνος εναντίον της εθνοφθόρου εκστρατείας, την οποίαν εξαπέλυσαν οι επίγονοι των γνωστών εκείνων Ηροστράτων της εθνοκαταράτου «Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης» Ι. Σταματάκος στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος} συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σ. 363-364.

¹⁶⁰¹ «Το έργον τούτο (σημ. πρόκειται για το έργο «Φιλοσοφία της Κοινωνίας και του Πολιτισμού» του Κ. Σπετσιέρη) δημοσιευθέν το 1946, ήτοι εις περίοδον κοινωνικής αναταραχής, υπήρξεν αξιόλογος συμβολή προς υπέρβασιν της εκ του πολέμου προκληθείσης συγχύσεως ιδεών και αρχών παράσχον καθαρά και ορθήν περί κοινωνικής ζωής εικόνα και λαβόν θέσιν έναντι επίμαχων θεμάτων. Ιδιαίτερος ο συγγραφεύς εκθέτει ορθώς [...] το περί του θεσμού της οικογενείας, του αμφισβητηθέντος υπό του Κομμουνισμού,[...] το ζήτημα του διεθνισμού [...] τα περί του θεσμού της ιδιοκτησίας επί τη βάσει των δεδομένων του ρωσικού πειράματος[...], λίαν δε επιτυχής είναι η όλη κριτική υπ' αυτού εκτίμησις του ιστορικού υλισμού και του ιστορικού ιδεαλισμού.» Γ. Σακελλαρίου στα ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος} ,Συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σ. 355.

Η πλειοψηφία των καθηγητών θα εκλέξει τον Κ. Σπετσιέρη, στο όνομα της υπεράσπισης της παράδοσης της Σχολής με μία επιχειρηματολογία που, σε μεγάλο βαθμό, αντιτίθετο στην μέχρι εκείνη τη στιγμή παράδοση και πορεία της έδρας.

Το διδακτικό έργο του

Φιλοσοφική Σχολή

Ο Σπ. Καλλιάφας συνταξιοδοτήθηκε στις 31 Αυγούστου του 1956 και για δύο χρόνια 1956-57 και 1957-58, το μάθημα της Παιδαγωγικής αναλαμβάνουν να διδάξουν, μέχρι να εκλεγεί αντικαταστάτης του, οι καθηγητές της Φιλοσοφίας. Για το 1956-57 ο Γ. Σακελλαρίου και για το 1957-58 ο Ι. Θεοδωρακόπουλος. Στις επετηρίδες αναγράφεται ότι ο Γ. Σακελλαρίου προσφέρει «Εισαγωγήν εις την Παιδαγωγικήν» και «Ψυχολογία του αναπτυσσομένου ανθρώπου» για μία ώρα εβδομαδιαίως αντίστοιχα και ο Ι. Θεοδωρακόπουλος «Παιδαγωγικά» χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις για δύο ώρες την εβδομάδα το επόμενο έτος. Ειδικά για το τμήμα Αγγλικών και Γαλλικών Σπουδών για το έτος 1956-57 στις επετηρίδες δεν αναφέρεται ούτε ποιος θα διδάξει το μάθημα, ούτε πόσες ώρες και ποιες. Αναγράφεται απλά ότι θα διδαχθεί «Παιδαγωγική καθ' ημέρας και ώρας ορισθησομένης.»

Το έτος 1957-58, διορίζεται ως εντεταλμένος υφηγητής της Παιδαγωγικής του τμήματος Αγγλικών και Γαλλικών σπουδών ο Ν. Μελανίτης υφηγητής της Παιδαγωγικής από τις 2 Ιουνίου 1954, στη Σχολή. Θα προσφέρει στο τμήμα μία ώρα εβδομαδιαίως το πρώτο εξάμηνο του τρίτου έτους: «Εισαγωγήν εις την Παιδαγωγικήν: Η Παιδαγωγική ως επιστήμη. Μέθοδοι ερεύνης. Προβλήματα περί τα οποία στρέφεται η έρευνα αυτής» και το δεύτερο εξάμηνο μία ώρα την εβδομάδα: «Ψυχολογία του αναπτυσσομένου ανθρώπου: Σωματική και ψυχική εξέλιξις του παιδός από της εμβρυικής ηλικίας μέχρι της ωριμότητας. Προβλήματα άτινα γεννώνται εις την αγωγήν εκ της εξελίξεως των παιδών» και μία ώρα «Γενική Διδακτική. Εισαγωγή. Τα σπουδαιότερα των προβλημάτων των αναφερομένων εις την διδασκαλίαν και την μάθησιν των παιδών». Στο τέταρτο έτος οι φοιτητές διδάσκονται «Ειδική διδακτική. Εισαγωγή. Εξέτασις των προβλημάτων των αναφερομένων εις την διδασκαλίαν των αρχαίων Ελληνικών, των Λατινικών, των Νέων Ελληνικών, της Ιστορίας, της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσης της αναγνώσεως της Ορθογραφίας και των Εκθέσεων.» για μία ώρα την εβδομάδα και το μάθημα ολοκληρώνεται με «Ασκήσεις εν τω Πειραματικώ σχολείω καθ' ημέρας και ώρας ορισθησομένης.»

Η διαφορά από τον γενικόλογο τίτλο «Παιδαγωγικά» που δεν γνωρίζουμε τι περιλάμβανε που προσφέρει ο Ι. Θεοδωρακόπουλος στο τρίτο και τέταρτο έτος του Φιλολογικού και του Ιστορικού Αρχαιολογικού, την ίδια χρονιά, είναι μεγάλη.

Ο Μελανίτης θα διδάξει ως εντεταλμένος υφηγητής στο τμήμα μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 1964-65 και από το επόμενο έτος θα συνεχίσει να παραδίδει μαθήματα στο τμήμα Αγγλικών σπουδών που αυτή τη χρονιά θα ιδρυθεί, μέχρι το έτος 1968-69 οπότε και αναλαμβάνει τη διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων σε όλα τα τμήματα της Φιλοσοφικής μετά την συνταξιοδότηση του Κ. Σπετσιέρη. Ο Μελανίτης θα προσφέρει αυτά τα χρόνια, με μικρές διαφοροποιήσεις στους τίτλους, σε κάθε ακαδημαϊκό έτος: α) *Εισαγωγήν εις την Παιδαγωγικήν* β) *Ψυχολογία*

του παιδός γ) *Ψυχολογία του εφήβου* δ) *Παιδαγωγική Ψυχολογία για ένα εξάμηνο και το επόμενο* ε) *Διδακτική ξένης γλώσσας, Αρχαίων Ελληνικών, Λατινικών Ν. Ελληνικών και Ιστορίας*, το κάθε ένα για μία ώρα την εβδομάδα, στο τρίτο και τέταρτο έτος σπουδών του τμήματος. Ο Μελανίτης, σε αντίθεση με τον Σπετσιέρη που δεν θα προσφέρει ώρες στους φοιτητές για εξάσκηση στο ΠΣΠΑ, θα πραγματοποιήσει για τους φοιτητές των ξενόγλωσσων τμημάτων διδακτικές ασκήσεις στο Πειραματικό καθώς και ψυχολογικές ασκήσεις. Τα έτη 1962-63 και 1965-66 θα προσφέρει το μάθημα *Εισαγωγή εις την Μεθοδολογίαν της Παιδαγωγικής και Ψυχολογικής ερεύνης*.

Ο Κωνσταντίνος Σπετσιέρης, ο νέος καθηγητής της έδρας της Παιδαγωγικής κατά το ακαδημαϊκό έτος 1958-59 θα προσφέρει στο τρίτο και τέταρτο έτος του Φιλολογικού και του Ιστορικού- Αρχαιολογικού για δύο ώρες εβδομαδιαίως το μάθημα της *Γενικής Θεωρίας της Παιδείας* και στο φροντιστήριο για μία ώρα την εβδομάδα προσφέρει το μάθημα *Προβλήματα Παιδαγωγικής*. Το επόμενο έτος ο Σπετσιέρης θα προσφέρει στο γ' και δ' έτος των δύο τμημάτων της Φιλοσοφικής (Φιλολογικό και Ιστορικό Αρχαιολογικό) μάθημα που τιτλοφορείται *Η πορεία της ψυχικής ζωής και η διαμόρφωσις της προσωπικότητας* για δύο ώρες την εβδομάδα καθώς και *Ιστορία της Φιλοσοφίας* σε ώρες και ημέρες που δεν αναγράφονται στην επετηρίδα, ενώ φροντιστηριακά θα διδαχθεί το μάθημα *Προβλήματα Διδακτικής* για μία ώρα την εβδομάδα.

Την επόμενη χρονιά το, 1960-61 ο Σπετσιέρης θα προσφέρει στο γ' και δ' έτος των δύο τμημάτων τα μαθήματα: *Θεωρία της Παιδείας και Παιδαγωγική* για δύο ώρες την εβδομάδα και *Ιστορία της Φιλοσοφίας: Η περί γνώσεως θεωρία εν τη νεωτέρα Φιλοσοφία* για δύο ώρες την εβδομάδα. Το μάθημα αυτό θα προσφέρει το συγκεκριμένο έτος και στο τμήμα Αγγλικών και Γαλλικών σπουδών. Φροντιστηριακά θα προσφερθεί το μάθημα *Οι ψυχολογικοί τύποι* για μία ώρα την εβδομάδα.

Στα χρόνια που θα ακολουθήσουν και έως το ακαδ. έτος 1966-67 ο Σπετσιέρης θα προσφέρει στα δύο τελευταία έτη των δύο τμημάτων της Φιλοσοφικής το μάθημα *Θεωρία της Παιδείας* εναλλασσόμενο κατ' έτος με ένα μάθημα ψυχολογίας, για δύο ώρες εβδομαδιαίως το κάθε μάθημα. Το ακαδημαϊκό έτος 1964-65 το τμήμα Αγγλικών και Γαλλικών σπουδών διασπάται σε δύο τμήματα και την διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων αναλαμβάνουν για μεν το τμήμα Αγγλικών σπουδών ο Μελανίτης, για δε το τμήμα των γαλλικών σπουδών ο Σπετσιέρης, που θα προσφέρει και σε αυτό το τμήμα εναλλάξ κατ' έτος το μάθημα της *Θεωρίας της Παιδείας*, με ένα ψυχολογικό μάθημα για δύο ώρες την εβδομάδα στο γ' και δ' έτος του τμήματος.

Το τελευταίο έτος του ως καθηγητής στη Σχολή το 1967-68, θα προσφέρει στους φοιτητές και των τριών τμημάτων της Φιλοσοφικής στα οποία διδάσκει *Θεωρία της κοινωνίας και κοινωνική αγωγή* για δύο ώρες την εβδομάδα.

Στη διάρκεια όλων αυτών των ετών ο Σπετσιέρης θα προσφέρει φροντιστηριακά το μάθημα *Προβλήματα Διδακτικής*, με εξαίρεση το 1964-65 όπου θα προσφέρει το μάθημα *Ελληνοχριστιανικά αξία και ευρωπαϊσμός* για μία ώρα την εβδομάδα και το έτος 1966-67 που θα προσφερθεί το μάθημα *Σύγχρονοι επιστημονικά εξελίξεις και κοσμοθεωρίες* για μία ώρα την εβδομάδα.

Ο Σπετσιέρης δεν θα προσφέρει στους φοιτητές των δύο τμημάτων ώρες παρακολούθησης στο ΠΣΠΑ.

Φυσικομαθηματική Σχολή

Με τη συνταξιοδότηση του Καλλιάφα στις 31 Αυγούστου του 1956 και μέχρι να εκλεγεί ο αντικαταστάτης του στην έδρα της Παιδαγωγικής για το έτος 1956-57, δεν αναφέρεται στις διοικητικές επετηρίδες ποιος παραδίδει το μάθημα, ενώ για το 1957-58 το μάθημα διδάσκει ο εντεταλμένος, από τις 2 Ιουνίου του 1954, υφηγητής της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική σχολή, Νικόλαος Μελανίτης. Στις 7 Μαΐου 1958 στην έδρα της Παιδαγωγικής εκλέγεται ο Κωνσταντίνος Σπετσιέρης και αναλαμβάνει τη διδασκαλία του μαθήματος στη σχολή για δέκα χρόνια από το σχ. έτος 1958-59 μέχρι και το 1967-68.

Με τον γενικόλογο τίτλο «Παιδαγωγική» περιγράφεται ένα μάθημα για το περιεχόμενο του οποίου μόνο υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε, συγκρίνοντας το περιεχόμενο του μαθήματος στη Θεολογική και στη Φιλοσοφική. Είναι όμως βέβαιο πως διδάσκεται για δύο ώρες την εβδομάδα στο τρίτο έτος των σπουδών των τριών τμημάτων από τα πέντε της Φυσικομαθηματικής. Είναι επίσης βέβαιο πως η προσπάθεια για την ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα, η προσπάθεια που ξεκίνησε με τον Ν. Εξαρχόπουλο, τόσο κατά την περίοδο που καθηγητής είναι ο Σπ. Καλλιάφας όσο και πολύ περισσότερο κατά την περίοδο που την έδρα κατέχει ο Κ. Σπετσιέρης, έχει εγκαταλειφθεί. Το μάθημα διδάσκεται στη Φυσικομαθηματική αποκλειστικά θεωρητικά. Δεν προβλέπονται ώρες για παρακολούθηση στο Πειραματικό σχολείο ούτε φροντιστηριακές ασκήσεις. Οι μέλλοντες λειτουργοί της Μέσης εκπαίδευσης δεν κρίνεται αναγκαίο ούτε να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στο Πειραματικό σχολείο, ούτε να εξασκηθούν με πρακτικές ασκήσεις στα μαθήματα που θα κληθούν να διδάξουν, ούτε πολύ περισσότερο να γνωρίσουν τις μεθόδους που στα χρόνια αυτά αναπτύσσονται στο εξωτερικό για την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες και κατ' επέκταση στις επιστήμες της αγωγής.¹⁶⁰²

¹⁶⁰² Με τη συνταξιοδότηση του Σπετσιέρη στις 31 Αυγούστου του 1968 την έδρα της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική καταλαμβάνει στις 21 Οκτωβρίου 1970 ο Νικόλαος Μελανίτης που ήδη κατείχε από τις 29 Οκτωβρίου του 1968 την δεύτερη έκτακτη αυτοτελή έδρα της Παιδαγωγικής, που εκείνη τη χρονιά (1968) ιδρύεται και θα εξακολουθήσει να υφίσταται μέχρι την κατάργηση του θεσμού της έδρας. Ο Μελανίτης θα διαχωρίσει το 1968-69 τις δύο εβδομαδιαίες ώρες του μαθήματος του σε μία ώρα παραδόσεων και μία φροντιστηριακή ώρα. Αυτός ο διαχωρισμός μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι το μάθημα στη Φυσικομαθηματική Σχολή παύει να είναι εντελώς θεωρητικό παρ' ότι οι διοικητικές επετηρίδες δεν μας παρέχουν πληροφορίες για το περιεχόμενο των φροντιστηριακών μαθημάτων του. Κατά το σχ. έτος 1971-72 σημειώνεται αλλαγή στη Φυσικομαθηματική Σχολή. Αυξάνονται τα τμήματα της. Ιδρύονται το Γεωλογικό και το Βιολογικό τμήμα, στα οποία προβλέπεται η διδασκαλία «των Παιδαγωγικών» κατά το τρίτο έτος. Αυξάνονται οι ώρες του μαθήματος από δύο εβδομαδιαίως σε τρεις. Δύο ώρες θεωρητικής διδασκαλίας και μια ώρα φροντιστηριακών ασκήσεων « εν τω Πειραματικό σχολείο καθ' ημέρας και ώρας ορισθησομένης». Η πιο σημαντική ωστόσο αλλαγή αφορά στην κατηγοριοποίηση του μαθήματος. Τη χρονιά αυτή το μάθημα παύει να είναι υποχρεωτικό και γίνεται μάθημα κατ' επιλογήν στη Φυσικομαθηματική. Είναι η κατακλείδα μίας φθίνουσας πορείας πενήντα χρόνων στη διδασκαλία του μαθήματος η οποία ξεκίνησε από την προσπάθεια του Ν. Εξαρχόπουλου να νομιμοποιήσει την Παιδαγωγική στο ακαδημαϊκό πλαίσιο συναντώντας αντιδράσεις και αντιστάσεις, τόσο από την ακαδημαϊκή κοινότητα όσο και από τους επαγγελματικούς χώρους • αντιδράσεις οι οποίες δεν μπόρεσαν τελικά, να υπερνικηθούν και που σε ένα βαθμό, αντικατόπτριζαν την αμφισβήτηση του επιστημονικού της κύρους.

Θεολογική Σχολή

Στη Θεολογική Σχολή, στη διάρκεια των δύο ετών που δεν είχε εκλεγεί τακτικός καθηγητής στην έδρα της Παιδαγωγικής, μαθήματα θα προσφέρει ο υφηγητής Ν. Μελανίτης. Ο Μελανίτης θα διδάξει ως εξαμηνιαία τα μαθήματα, «Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν» «Γενική και ειδική διδακτική», «Ψυχολογία του αναπτυσσομένου ανθρώπου» για μία ώρα την εβδομάδα το κάθε ένα και θα προσφέρει στους φοιτητές της Θεολογικής, ασκήσεις στο ΠΣΠΑ για δύο ώρες την εβδομάδα.

Με την εκλογή του ως τακτικού καθηγητή, ο Κ. Σπετσίερης θα αναλάβει τη διδασκαλία των μαθημάτων της έδρας στη Σχολή και μέχρι τη συνταξιοδότησή του το 1967-68 θα προσφέρει εναλλάξ κατ' έτος, ένα μάθημα «Θεωρία της Παιδείας» και ένα ψυχολογικό μάθημα για δύο ώρες ανά εβδομάδα. Πιθανώς προσφέρει στους φοιτητές διδακτικές ασκήσεις ανά έτος, αλλά τόσο η μέρα όσο και η ώρα των ασκήσεων δεν αναγράφονται στις επετηρίδες. Δεν γνωρίζουμε αν οι φοιτητές της Θεολογικής παρακολουθούν την λειτουργία του ΠΣΠΑ επί Σπετσίερη επειδή στις επετηρίδες δεν αναγράφεται ούτε ο χώρος όπου πραγματοποιούνται οι διδακτικές ασκήσεις, ούτε το περιεχόμενό τους.

Το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών του παραδόσεων

Η Θεωρία της Παιδείας

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Ν. Εξαρχόπουλος έθεσε το ερώτημα αν η Παιδαγωγική είναι αυτόνομη επιστήμη και απάντησε θετικά αναπτύσσοντας σειρά επιχειρημάτων, ο διάδοχός του ο Σπυρίδων Καλλιάφας δεν ασχολήθηκε με το ερώτημα θεωρώντας περίπου αυτονόητη την καταφατική απάντηση, ενώ ο τέταρτος σε σειρά καθηγητής της έδρας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο Κ. Σπετσίερης δεν θέτει το ερώτημα θεωρώντας εξίσου αυτονόητο ότι η Παιδαγωγική είναι εξαρτώμενη από τη Φιλοσοφία και ότι η τελευταία είναι η μητέρα όλων των επιστημών.

Η επιστήμη που ο Έρβартος ονόμασε Παιδαγωγική, κατά το 19^ο αιώνα, καλείται με άλλους όρους στις αρχές της δεκαετίας του '60, υποστηρίζει ο Σπετσίερης, αφού ο όρος Παιδαγωγική αφορά, σύμφωνα μ' αυτόν, μόνο το μορφωτικό έργο που συντελείται κατά την παιδική ηλικία στις σχολικές μονάδες. Προτείνει να αντικατασταθεί ο όρος Παιδαγωγική από τον όρο «Θεωρία της Παιδείας» ή «Φιλοσοφία της Παιδείας», μεταφράζοντας έτσι τον γερμανικό όρο «Erziehungswissenschaft» καθώς και τους γαλλικούς «Science de l'éducation» και «Théorie de l'Éducation», στα ελληνικά. Ο γερμανικός όρος «Erziehungswissenschaft», ωστόσο, όπως και ο γαλλικός «Science de l'éducation», σημαίνουν «Επιστήμη της Αγωγής» και μόνο ο τρίτος, «Théorie de l'Éducation», σημαίνει «Θεωρία της Αγωγής». Επιλέγει να τους μεταφράσει και τους τρεις ως «Θεωρία της Παιδείας» και με την συγκεκριμένη επιλογή τονίζεται η θέση που υιοθετεί, στο ζήτημα της αυτονομίας και της αυτοτέλειας, της Παιδαγωγικής, από την Φιλοσοφία.¹⁶⁰³

¹⁶⁰³ «Η επιστήμη της Παιδείας, η από του Ερβάρτου κληθείσα Παιδαγωγική εκφράζεται σήμερα δι' άλλων όρων. Το όνομα Παιδαγωγική (Pädagogik, Pädagogie) νοείται ως αναφερόμενον εις μόνον το σχολικόν μορφωτικόν έργον και εις μόνην την παιδικήν ηλικίαν. Εντεύθεν αντικαθίσταται σήμερα διά των όρων Erziehungswissenschaft, Science de l'éducation, Théorie de l'éducation,

Το έργο στο οποίο ο Κ. Σπετσειέρης αναπτύσσει τις θέσεις του για την Παιδαγωγική θα εκδοθεί το 1961 και είναι η *Θεωρία της Παιδείας*. Στις θέσεις αυτές διακρίνεται η επίδραση της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής στη σκέψη του.

Από την δεκαετία του 1950, αλλά και νωρίτερα, παράλληλα με την Ερμηνευτική διαμορφώθηκε η Ανθρωπολογική Παιδαγωγική η οποία είχε ως αφετηρία της την Φιλοσοφική Ανθρωπολογία.¹⁶⁰⁴ Έργο της είναι η υπαγωγή σε ένα σύνολο των πορισμάτων διαφόρων επιμέρους επιστημών που έχουν ως αντικείμενο τους τον άνθρωπο με σκοπό να συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου της αγωγής. Είναι η προσπάθεια να ιδωθεί το σύνολο της Παιδαγωγικής από μία φιλοσοφικά νοούμενη, ανθρωπολογική άποψη. Το ζητούμενο είναι πώς το πλήθος των ποικίλων γνώσεων, που οι εμπειρικές επιστήμες έφεραν στο φως, μπορούν να της χρησιμεύσουν για να συλλάβει το νόημα που έχει η αγωγή για τον άνθρωπο.

Αντιλαμβάνεται την αγωγή μέσα στα πλατύτερα πλαίσια της ανθρώπινης ύπαρξης και θέτει το ερώτημα : «Πώς πρέπει να είναι πλασμένη στο σύνολό της η ουσία του ανθρώπου, ώστε το φαινόμενο της αγωγής να κατανοείται ως βαρυσήμαντος και απαραίτητος όρος της;» Αντιμετωπίζει την αγωγή όχι ως ένα απομονωμένο, και συχνά θεωρούμενο μόνο από την μονόπλευρη προοπτική του σχολείου φαινόμενο, αλλά ως καθολικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους, αποφασιστικής σημασίας για να συλλάβουμε τον άνθρωπο ως *animal educandum*. Εξετάζει την παιδική ύπαρξη εντάσσοντάς την μέσα στο σύνολο του πλέγματος της ανθρώπινης ζωής προσπαθώντας να διερευνήσει την αναγκαιότητα της παιδικής ηλικίας για την πραγμάτωση της ανθρώπινης ύπαρξης.¹⁶⁰⁵

προσεγγιζόντων την κλασσική Θεωρίαν της Παιδείας ή Φιλοσοφίαν της Παιδείας» Κωνσταντίνος Σπετσειέρης, *Θεωρία της Παιδείας*, Αθήνα, τύποις Μηνά Μυρτιδίδη, 1961, σ.13.

¹⁶⁰⁴ Η φιλοσοφική Ανθρωπολογία ως ιδιαίτερος κλάδος της φιλοσοφίας δημιουργήθηκε για πρώτη φορά στην πρώτη 20ετία του αιώνα και τρεις κυρίως τάσεις του πνεύματος της εποχής συνδέονται με την εμφάνισή της. α) Η αμφισβήτηση του λόγου ως το κύριο γνώρισμα που χαρακτηρίζει την ουσία του ανθρώπου. Η ικανότητα απόκτησης γνώσης εμφανίζεται ως μία από τις λειτουργίες του ανθρώπινου νου πλάι στις άλλες αλλά δεν γίνεται αποδεκτή πλέον ως η δεσπόζουσα λειτουργία του. β) Η παραδοχή ότι η παραγωγή της γνώσης δεν υφίσταται καθ' εαυτή αλλά συνδέεται με κοινωνικές απαιτήσεις καθώς και με προσωπικά κίνητρα, συνειδητά ή ασυνειδητά, που κατευθύνουν την έρευνα με αποτέλεσμα να απαιτείται η θεώρηση των υπάρχουσών γνώσεων μέσα σ' αυτή την ευρύτερη συνάφεια. γ) Η διαπίστωση ότι το συνεχώς αυξανόμενο πλήθος των ειδικών επιστημών, που ασχολούνταν με τον άνθρωπο, δεν οδήγησε σε ανάλογη αύξηση των γνώσεων μας για τη βαθύτερη ουσία του ανθρώπου, αντιθέτως θεωρήθηκε ότι σε καμιά άλλη εποχή της ιστορίας η θεώρηση της ανθρώπινης ύπαρξης ως ολότητας δεν ήταν τόσο προβληματική. Αρχικά ήταν ισχυρά προσανατολισμένη, σε ότι αφορά το κοσμολογικό της πλαίσιο, στη Βιολογία. Αργότερα ο Plessner επέκτεινε τον προβληματισμό της και στο ιστορικο- πολιτιστικό πεδίο. Νέα ώθηση βρήκε η Φιλοσοφική Ανθρωπολογία στους χρόνους μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, καθώς η συνολική κρίση των αξιών που ακολούθησε τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο πίεζε για μια βαθύτερη ανάλυση της ουσίας του «ανθρώπινου». Σε επιμέρους επιστήμες που είχαν ως αντικείμενο μελέτης τον άνθρωπο, στην ιατρική, στην ψυχολογία, στη βιολογία υιοθετήθηκε με αυξανόμενο ρυθμό ένας ανθρωπολογικός προσανατολισμός. Έγινε προσπάθεια το ιδιαίτερο αντικείμενο κάθε μιας να το εντάξουν μέσα στα πλαίσια «του ανθρώπου στο σύνολό του», σε μια οπτική συνολικής θεώρησης του ανθρώπου. Ο Klaus Giel στην πραγματεία του για τη «Φιλοσοφία ως Ανθρωπολογία» θεωρεί την φιλοσοφική ανθρωπολογία όχι ως ένα ακόμα τομέα των φιλοσοφικών επιστημών αλλά «ως νέα ριζική θεμελίωση της φιλοσοφίας εξ' ολοκλήρου, που απ' αυτήν ξεκινώντας οι παραδοσιακές επιστήμες, απ' την πλευρά τους, εμφανίζονται μέσα σ' ένα νέο φως και σε μια νέα λειτουργία, μέσα στο σύνολο της φιλοσοφίας.» Otto Friedrich Bollnow, *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1986, σ. 26-29,

¹⁶⁰⁵ Στο ίδιο, σ. 34-38.

Η Παιδεία, υποστηρίζει ο Σπετσίερης, είναι ένας θεσμός σε κάθε οργανωμένη κοινωνία που μεριμνά για την αγωγή των νέων μελών της, ο οποίος εντάσσεται στο σύστημα των πολιτειακών θεσμών και αλληλοεπιδρά με αυτούς. Η ύπαρξη του θεσμού της Παιδείας οδήγησε στη δημιουργία μίας «Θεωρίας περί Παιδείας» η οποία θεμελιώθηκε από τους αρχαίους Έλληνες, καθορίζοντας τις γενικές αρχές που διέπουν και οφείλουν να διέπουν την Παιδεία, και ταυτίστηκε με την Φιλοσοφία. Η ανάπτυξη των αναλυτικών μεθόδων έρευνας από το 17^ο αιώνα και μετά και η εφαρμογή τους στο χώρο της Παιδείας είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία ειδικότερων κλάδων των «*Παιδαγωγικών επιστημών*» οι οποίοι αναπτύχθηκαν παράλληλα με την Θεωρία της Παιδείας. Η τελευταία εξετάζει και αναλύει τόσο το δεοντολογικά όσο και τα οντολογικά προβλήματα τα οποία προσιδιάζουν σε αυτήν εντός του θεωρητικού πλαισίου που καθορίζει και διαμορφώνει ο φιλοσοφικός στοχασμός. Είναι χαρακτηριστικό, της άποψης του Σπετσίερη για την επιστημονικότητα της Παιδαγωγικής ότι εντάσσει την «Θεωρία της Παιδείας» στη Φιλοσοφία και ως έναν από τους κλάδους της θεωρεί τη «Γενική Παιδαγωγική» την οποία περιορίζει αποκλειστικά στη μελέτη της σχολικής πράξης.¹⁶⁰⁶

Ο Σπετσίερης δεν ορίζει ποιο είναι το αντικείμενο έρευνας της Παιδαγωγικής. Δεν διαχωρίζει πλήρως και ξεκάθαρα την έννοια της Παιδείας από αυτήν της Αγωγής. Επισημαίνει ότι στον αρχαίο Ελληνικό κόσμο ο όρος Παιδεία και ο όρος Αγωγή συχνά ταυτίζονταν, παρ' ότου ο όρος Παιδεία επικράτησε τελικά, διότι δήλωνε την «ευγενή φροντίδα...».¹⁶⁰⁷ Η Παιδεία ως όρος εκφράζει όλη την ενασχόληση και την φροντίδα της Πολιτείας και των οικείων τους για την πνευματική εξέλιξη και την ανατροφή των νέων. Δεν ταυτίζεται με την παρακολούθηση κάποιων μαθημάτων. Είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας που καταβάλλει, ο «παιδευόμενος», υπερβαίνοντας τις διδασκαλίες των επιμέρους κλάδων, να αντιληφθεί την μεταξύ τους συνάφεια. Σκοπός της Παιδείας είναι να προσφέρει στον διαπαιδαγωγούμενο μια συνολική εποπτεία και θεωρία περί κόσμου και περί ζωής η οποία να οδηγεί στη γνώση των αιώνιων αρχών που διέπουν τον κόσμο.¹⁶⁰⁸

Ο Σπετσίερης υποστηρίζει ότι ένα από τα μοναδικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο ον μαζί με το λόγο είναι και το «μορφώσιμον». Ο άνθρωπος πρέπει να συλλαμβάνεται ως το ον που επιδέχεται αλλά και που έχει ανάγκη την αγωγή. Τα έμφυτα γνωρίσματα του, τα χαρακτηρίζει η πλαστικότητα και γι' αυτό μορφοποιούνται και εκδηλώνονται με τη βοήθεια της αγωγής.¹⁶⁰⁹ Ταυτόχρονα το ανθρώπινο ον δεν έχει μόνο τη δυνατότητα αλλά και την επιθυμία

¹⁶⁰⁶ Σπετσίερης, *Θεωρία της Παιδείας*, ό.π., σ. 4

«Δια της αναλυτικής έρευνας από ενός ήδη αιώνας επιτεύχθησαν πράγματι ορθαί διακριβώσεις τα καθ' έκαστον θέματα ταύτα από οπαδούς των πλέων αντιθέτων φιλοσοφικών αντιλήψεων. Ο αποχωρισμός όμως από την φιλοσοφικήν θεμελίωσιν ωδήγησεν εις ένα «Μεθοδισμόν» και εις μίαν Τεστομανίαν (Testomanie) με ρηχότητα ισχυρισμών και ιδεών συναγομένων εκ tests προελθόντων συχνά από μίμησιν τρόπων έρευνας δανεισμένων εκ των ποσοτικών μεθόδων μετρήσεως της Φυσικής και της Χημείας. Ταύτα όμως δεν δύνανται να εφαρμόζονται εις οντολογικήν περιοχίν, όπου πρόκειται περί προβλημάτων ουχί ποσότητος, αλλά ποιότητος. Ήδη κατά την περίοδον του μεσοπολέμου υπήρξαν πολλάι αι έγκυροι φωναί περί ανάγκης συνεχούς διατηρήσεως των φιλοσοφικών θεμελίων της παιδείας ως μόνων στερεών». Στο ίδιο, σ. 5.

¹⁶⁰⁷ Στο ίδιο, σ. 12

¹⁶⁰⁸ Στο ίδιο, σ. 167.

¹⁶⁰⁹ Στο ίδιο, σ. 2.

και την ανάγκη να τύχει εκπαίδευσης.¹⁶¹⁰ Κάθε νέα γενιά οικειοποιείται, μέσω της αγωγής, τις γνώσεις και την πείρα των προηγούμενων γενεών εξελίσσοντας τον πολιτισμό των ανθρώπινων κοινωνιών οι οποίες θεσμοθετούν την αγωγή.¹⁶¹¹

Το ανθρώπινο ον, δεν είναι δυνατόν να νοηθεί παρά μόνον εντός του κοινωνικού του περιβάλλοντος, υποστηρίζει. Αποτελεί μία ολότητα ενιαία, με την ιδιαιτερότητα του να εκδηλώνεται διαρκώς ακόμα και στην μικρότερη ψυχική εκδήλωση¹⁶¹² και δέχεται την καταλυτική επίδραση του περιβάλλοντος του, έκφραση του οποίου είναι οι ανώτερες ψυχικές του εκδηλώσεις. Η δράση του ανθρώπου εντός της κοινωνίας μας αποκαλύπτει ποιες είναι οι βαθύτερες προδιαθέσεις και τα γνωρίσματα του ανθρώπινου είδους. Στα γνωρίσματα αυτά ο Σπετσίερης, υιοθετώντας απόψεις της Ανθρωπιστικής Φιλοσοφίας, εντάσσει το λόγο όχι ως το κυρίαρχο γνώρισμα του ανθρώπινου είδους αλλά ως ένα γνώρισμα ανάμεσα σε πολλά άλλα εξίσου ουσιώδη, όπως είναι η βούληση, το συναίσθημα, η δημιουργικότητα κ.ά. που συναπαρτίζουν την ανθρώπινη ολότητα.

Η Παιδεία επομένως στηρίζεται σύμφωνα με τον Σπετσίερη σε κοινωνικούς-ιστορικοθεσμικούς, βιολογικούς με την έννοια των ανθρωπολογικών και ψυχολογικούς όρους.¹⁶¹³

Οι έμφυτες προδιαθέσεις του ατόμου και οι επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθιστούν δυνατή και αποτελεσματική την Παιδεία, η οποία νοείται ως συστηματική Αγωγή. Η όλη παιδευτική διαδικασία, χαρακτηρίζεται από την έννοια της ελεύθερης ενασχόλησης του ατόμου με αυτήν. Η Παιδεία δεν επιβάλλεται στο άτομο με μεθόδους καταναγκασμού, αλλά ασκείται ελεύθερα, αφού το άτομο ελεύθερα επιδίδεται στις ασχολίες που οδηγούν στην απόκτησή της. Αναφερόμενος στη διαπαιδαγώγηση του νέου ατόμου, γράφει ότι αυτή πραγματοποιείται «...αναλόγως της σκοπίμου φροντίδος η οποία ασκείται προς τούτο, της παιδείας ή αγωγής».¹⁶¹⁴ Ως σκόπιμη φροντίδα εννοεί τόσο την Παιδεία όσο και την Αγωγή χωρίς να διαχωρίζει τις δύο έννοιες. Σημειώνει ωστόσο, ότι στην εποχή του ο όρος Αγωγή χρησιμοποιείται ευρέως και την ορίζει ως τη διαδικασία με τη βοήθεια της οποίας ο παιδαγωγός αναδεικνύει τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που φύσει υπάρχουν στο διαπαιδαγωγούμενο και τα καθιστά συνειδητά αλλά και ταυτόχρονα φροντίζει να μεταβιβαστούν στον διαπαιδαγωγούμενο τα πολιτιστικά αγαθά της κοινωνίας στην οποία ανήκει.¹⁶¹⁵

Ο Σπετσίερης αναφέρεται και στην έννοια της μόρφωσης την οποία ορίζει ως το αποτέλεσμα της αγωγής και της παιδείας. Η μόρφωση, νοούμενη ως διαμόρφωση ενός ανθρώπου, αποτελεί καθολική λειτουργία και μέριμνα μιας κοινωνίας, υποστηρίζει, και ξεκινά πριν καν την γέννηση του, με την εφαρμογή ευγονιστικών αρχών εκ μέρους της κοινωνίας για την δημιουργία υγιών γενεών.¹⁶¹⁶ Μόρφωση είναι, κατ' αυτόν, η προσπάθεια να πραγματώσει ο άνθρωπος τον

¹⁶¹⁰ Στο ίδιο, σ.2.

¹⁶¹¹ Στο ίδιο, σ.3.

¹⁶¹² «Διαπιστούται ανά πάσαν περίπτωσιν ότι έκαστον πρόσωπον αποτελεί ολότητα ενιαίαν με την ιδιαιτερότητά του διαρκώς παρούσαν εις πάσαν ψυχικήν εκδήλωσιν.» Κωνσταντίνου Σπετσίερη, *Η ψυχική ζωή του ανθρώπου*, τύποις Μηνά Μυρτίδη, Αθήνα, 1960, σ. 4.

¹⁶¹³ Σπετσίερης, *Θεωρία της Παιδείας, ό.π.*, σ. 3.

¹⁶¹⁴ Κωνσταντίνος Σπετσίερης, *Η σχέση ατόμου και κοινωνίας ως ρυθμιστική αρχή της Αγωγής*, Αθήνα, τύποις Ν. Σάκκουλα, 1956, σ. 5.

¹⁶¹⁵ Σπετσίερης, *Θεωρία της Παιδείας, ό.π.*, σ. 12.

¹⁶¹⁶ «Αύτη (σημ. η μόρφωσις) είναι καθολική λειτουργία, μεριμνώσα δι' αρτίους πολίτας ήδη άμα τη γεννήσει των, ή μάλλον προ της γεννήσεώς των, διά καταστήσεως κοινού κτήματος των περί ευγονίας αρχών.» Στο ίδιο, σ. 74.

καλύτερο εαυτό του, διαπλάθοντας τις έμφυτες ικανότητες του έτσι ώστε να αγγίξουν τον υψηλότερο δυνατό βαθμό τελειότητας, μέσα στο πλαίσιο μιας ενιαίας ολότητας, της προσωπικότητας. Η προσωπικότητα απαρτίζεται από τα έμφυτα στοιχεία του ανθρώπου έτσι όπως διαμορφώθηκαν και παγιώθηκαν, με τη βοήθεια και της αγωγής, και έτσι όπως εκφράζονται καθημερινά στις πράξεις της ζωής του.¹⁶¹⁷

Ο Σπετσειέρης δεν αναφέρεται ρητώς στη μέθοδο που κατά την γνώμη του θα έπρεπε να χρησιμοποιεί η Παιδαγωγική για να διερευνήσει το αντικείμενο της. Υποστηρίζει, προβάλλοντας θέσεις της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής ότι η βαθύτερη γνώση του ανθρώπου προϋποθέτει την φιλοσοφική σύνθεση των πορισμάτων των εμπειρικών επιστημών και θεωρεί απαραίτητη την ενιαία σύλληψη της ανθρώπινης προσωπικότητας στο σταθερό έδαφος που η Φιλοσοφία προσφέρει.¹⁶¹⁸

Είναι ωστόσο αρνητικός στη χρήση αναλυτικών μεθόδων υποστηρίζοντας ότι μικρή συμβολή μπορούν να έχουν στην ανάπτυξη των πνευματικών επιστημών όπως είναι η Παιδαγωγική. Οι αναλυτικές μέθοδοι έρευνας, οι οποίες στηρίχθηκαν στο Θετικισμό και εφαρμόστηκαν και στην Παιδαγωγική οδήγησαν, υποστηρίζει, στη δημιουργία εξειδικευμένων κλάδων των Παιδαγωγικών Επιστημών.¹⁶¹⁹ Το ρεύμα του Θετικισμού σύμφωνα με τον Σπετσειέρη είναι η αντίληψη εκείνη περί λειτουργίας της γνώσης, που ευνοεί την κατάκτηση των γνώσεων, τόσο των απλούστερων όσο και των συνθετότερων. Υποστηρίζει ότι από την εποχή που ο Πλάτωνας άρχισε να διαμορφώνει τη Θεωρία περί Παιδείας, τονίστηκε ιδιαίτερα, η ανάγκη να υπερβούμε το στάδιο του τεμαχισμού των γνώσεων. Η αύξηση των ειδικεύσεων, που είναι αποτέλεσμα της ανάλυσης μεμονωμένων εκπαιδευτικών θεμάτων, οδήγησε σε μια ατελείωτη αύξηση κλάδων, «ενεργειών και μέσων», που τελικά απομακρύνει τους ερευνητές από μια ενιαία και άρτια θεώρηση του κόσμου και οδηγεί στο σχετικισμό. Ο Σπετσειέρης καταδικάζει το σχετικισμό απερίφραστα. Ειδικά σε ό,τι αφορά στο χώρο της Παιδείας, θεωρεί ότι η χρήση αναλυτικών μεθόδων οδήγησε σε «...ένα Μεθοδισμό και εις μίαν Τεστομανίαν...», μεθοδολογία, την οποία κρίνει ως τελείως ακατάλληλη για τα παιδαγωγικά προβλήματα. Καταδικάζει κάθε προσπάθεια μεταφοράς της στην Παιδαγωγική. Η

¹⁶¹⁷ Στο ίδιο, σ. 13.

¹⁶¹⁸ «Ο ψυχικός βίος μόνον συνολικώς είναι δυνατό να ερμηνευθή. Είναι ανάγκη να συλληφθή η ενότης του όλου και η αλληλεξάρτησις των λειτουργιών. Τα μέρη κατανοούνται μόνον εάν εξετασθούν εν τη σχέσει και αναφορά των προς το όλον. Δεν αρκεί η απλή καταγραφή των χαρακτηριστικών εκάστου επί μέρους ψυχικού φαινομένου, της πορείας του και των σωματικών του εκδηλώσεων. Είναι ανάγκη να συλλάβωμεν την όλην οργάνωσιν της ψυχής και την ενιαίαν πορείαν της εν τη ζωή του προσώπου. Μόνον τότε η ψυχολογία θα γίνει προϋπόθεσις όλων των πνευματικών επιστημών. Διά την ανίχνευση του βάθους της ψυχοσυνθέσεως δεν αρκούν οι μέθοδοι της ψυχοφυσικής. [...] Ο σχηματισμός της ενιαίας αντιλήψεως περί της ψυχοσυνθέσεως μας πρέπει να γίνεται επί γνησίως φιλοσοφικής βάσεως. Πλην των απηκριβωμένων πορισμάτων αυτής ταύτης της Ψυχολογίας δέον να λαμβάνονται υπ' όψιν και να αντιπαραβάλλονται προς άλλα τα πορίσματα όλων εκείνων των επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι ασχολούνται με τον άνθρωπον.» Κωνσταντίνου Σπετσειέρη, *Η ψυχική ζωή του ανθρώπου*, τύποις Μηνά Μυρτίδη, Αθήνα, 1960, σ. 7. και «Η σύνθεσις όλων των δεδομένων τούτων περί ανθρώπου δεν πρέπει να είναι απλή εγκυκλοπαίδεια γνώσεων, αλλά δημιουργική σύλληψις του βαθύτερου εννιαίου της ψυχοσυνθέσεως. Πρέπει να είναι γνησία φιλοσοφική σύνθεσις περί ψυχής. Μόνον δι' αυτής αποφεύγονται οι γενικεύσεις και οι -σμοι. Εντεύθεν η σύνθεσις αυτή ονομάζεται σήμερον Φιλοσοφική Ανθρωπολογία.» Στο ίδιο, σ. 9.

¹⁶¹⁹ Αναφέρεται σε Παιδαγωγικές Επιστήμες και όχι σε Παιδαγωγική Επιστήμη, ωστόσο ο πληθυντικός αφορά κλάδους της ίδιας Επιστήμης και δεν έχει σχέση με τον προβληματισμό που την ίδια εποχή αναπτύσσεται στη Δυτική Ευρώπη για τις «Επιστήμες της Αγωγής».

μέθοδος των Θετικών επιστημών τονίζει στηρίζεται σε ποσοτικές μεθόδους μέτρησης, που δεν είναι δυνατόν να εφαρμόζονται σε μια οντολογική περιοχή, όπως χαρακτηρίζει το χώρο της Παιδείας, όπου αναφέρονται προβλήματα ποιοτικής και όχι ποσοτικής μορφής. Τα μόνα στέρεα θεμέλια για το χώρο της Παιδείας είναι κατά την άποψή του αυτά της Φιλοσοφίας¹⁶²⁰

Ακόμα και στις περιπτώσεις που αναγνωρίζει την αναγκαιότητα να μελετηθούν τα αποτελέσματα διαφορετικών παιδαγωγικών μεθόδων, ώστε να καταστεί δυνατή η σύγκρισή τους, ο Σπετσειέρης προκρίνει την ιστορική μελέτη των αποτελεσμάτων που έχουν οι διάφορες παιδαγωγικές μέθοδοι, έτσι όπως καταγράφονται στην ιστορία της εκπαίδευσης διαφορετικών λαών, παρά τη μελέτη της ίδιας της σχολικής πράξης, στο παρόν, με τη βοήθεια της παρατήρησης ή του πειραματισμού.¹⁶²¹

Όσον αφορά τη δύναμη και τα όρια της αγωγής ο Σπετσειέρης, αναγνωρίζει την ύπαρξη δυσμενών κληρονομικών παραγόντων στον άνθρωπο, οι οποίοι και θέτουν τα όρια στην επίδραση που μπορεί να έχει η αγωγή στον άνθρωπο, υποστηρίζει ωστόσο μία αισιόδοξη αντίληψη σε ότι αφορά την βελτίωση του ανθρώπου με τη βοήθεια της αγωγής διότι η δύναμη της επίδρασης της, μπορεί να μην είναι απεριόριστη, είναι ωστόσο, κατά την άποψή του εξαιρετικά ισχυρή.¹⁶²²

Ο Σπετσειέρης, όπως ξεκάθαρα δηλώθηκε στην εκλογή του προτιμήθηκε από την πλειοψηφία των καθηγητών, γιατί ήταν μάλλον φιλόσοφος παρά παιδαγωγός και συμμαρμούσαν τις απόψεις του συνόλου των καθηγητών που υποστήριζαν ότι εθνικοί λόγοι επέβαλαν την ανάπτυξη στην Ελλάδα μιας φιλοσοφικής-κανονιστικής Παιδαγωγικής που θα στηρίζονταν κυρίως στις θεωρητικές τοποθετήσεις των αρχαίων Ελλήνων στοχαστών και ιδιαίτερα του Πλάτωνα.

Ο Εκπαιδευτικός Πλατωνισμός: Η αγωγή προς ολότητα

Ενταγμένη εντός ενός ιδρύματος το οποίο, στο πλαίσιο της αφήγησης για την αδιάλειπτη και συνεχή ιστορική πορεία του έθνους, τοποθετούσε τις απαρχές του στην αρχαιότητα και το Βυζάντιο,¹⁶²³ η έδρα θα αναζητήσει τις ρίζες της Παιδαγωγικής επιστήμης στον αρχαίο κλασικό κόσμο.

Η θέση αυτή συνάδει με την προσπάθεια να ανιχνευθούν οι απαρχές κάθε επιστημονικού κλάδου στην αρχαία Ελλάδα και ικανοποιεί το αίτημα της Σχολής για μία ελληνοκεντρική Παιδαγωγική. Πρόκειται για έναν ιδιότυπο εθνικισμό, τον οποίο και η έδρα της Παιδαγωγικής υπηρετεί.

Ο Σπετσειέρης υποστηρίζει ότι είναι ο Πλάτωνας ο οποίος στήριξε την Παιδαγωγική στην Ηθική και την Ψυχολογία και θα ανάγει στον Έλληνα φιλόσοφο και όχι στον Έρβαρτο τις απαρχές της επιστημονικής Παιδαγωγικής.¹⁶²⁴

¹⁶²⁰ Σπετσειέρης, *Θεωρία της Παιδείας*, ό.π., σ. 5-6.

¹⁶²¹ Σπετσειέρης, *Η σχέση ατόμου και κοινωνίας ως ρυθμιστική αρχή της Αγωγής*, ό.π., σ 6-7.

¹⁶²² Σπετσειέρης, *Θεωρία της Παιδείας*, ό.π., σ. 18.

¹⁶²³ «Υπό τας συνθήκας ταύτας διέρρευσε το ακαδημαϊκόν έτος 1957-1958, έτος πρώτον και εικοστόν και εκατοστόν αφ' ης ιδρύθη, ή μάλλον αφ' ης, καταργηθέν υπό του Ιουστινιανού, επανιδρύθη το Πανεπιστήμιον των Αθηνών, υπό του Θεία τη Μοίρα αναγεννηθέντος Ελληνισμού.» Γεώργιος Μαριδάκης, «Έκθεσις πεπραγμένων επί της Πρυτανείας 1957-1958»: *Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1958-1959*. Πρυτανεία Σπυρίδωνος Μαρινάτου, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, σ. 97.

¹⁶²⁴ « Ο Πλάτων, αναγνωρίσας ότι έκαστος μορφώνεται επί τη βάσει των εσωτερικών του καταβολών θέτει παρά την Ηθικήν και την Ψυχολογίαν ως δεύτερον στύλον του θέματος της

παραβλέποντας ότι οι φιλοσοφικές προσεγγίσεις της ψυχής ως ουσίας του ανθρώπινου όντος που υπάρχουν στο έργο μεγάλων στοχαστών στην αρχαία Ελλάδα κινούνται σε προεπιστημονικό στάδιο. Δεν υπάρχει, στην Αρχαία Ελλάδα, η Ψυχολογία ως εμπειρική επιστήμη που θα μπορούσε να αποτελέσει μαζί με την Ηθική τους πυλώνες που θα στήριζαν μια επιστημονική Παιδαγωγική. Ο Έρβαρτος, προσπάθησε κατ' αρχάς, να θεμελιώσει την Ψυχολογία ως εμπειρική επιστήμη, περιγράφοντας και αναπτύσσοντας έννοιες που θα χρησίμευαν σε μια επιστημονική, όχι φιλοσοφική διερεύνηση των ψυχικών φαινομένων και πάνω σε αυτή την επιστημονική Ψυχολογία επιχείρησε να στηρίζει την Παιδαγωγική.

Ο Σπετσίερης προβάλλει την ιδέα του «Παιδευτικού πλατωνισμού», ως της φιλοσοφικής εκείνης θεωρίας η οποία με πλήρη και συστηματικό τρόπο ορίζει ως σκοπό της αγωγής την διαμόρφωση πολιτών ικανών να συμμετέχουν και να προάγουν την ζωή της Πολιτείας στην οποία ζουν.

Πρόκειται, υποστηρίζει ο Σπετσίερης για την αντίληψη περί αγωγής που κυριαρχούσε στις ελληνικές πόλεις, ιδιαίτερα στην Αθήνα, της κλασσικής εποχής και καθοδηγούσε την διαπαιδαγώγηση των νέων, την οποία θεωρητικοποιούν και παρουσιάζουν στο έργο τους οι αρχαίοι στοχαστές και ιδιαίτερα ο Πλάτωνας.

Την διδασκαλία του για την Παιδεία, ως προετοιμασίας των πολιτών ώστε να αφιερωθούν στην επίτευξη των σκοπών της πόλεως, που διατυπώνεται σε ολόκληρο το έργο του Πλάτωνα και ιδιαίτερα στην «Πολιτεία», ενστερνίστηκαν και μετέδωσαν οι πνευματικοί επίγονοί του, υποστηρίζει ο Σπετσίερης, με αποτέλεσμα να μπορούμε να μιλάμε για ένα ρεύμα «παιδευτικού Πλατωνισμού» το οποίο δρούσε συνεχώς διά μέσου των αιώνων και διά μέσω διαφόρων σχολών επηρεάζοντας την ιστορία των παιδαγωγικών ιδεών.

Οι πλατωνικές θεωρίες περί Παιδείας διαδόθηκαν κυρίως, σύμφωνα με τον Σπετσίερη, μέσω της Ακαδημίας που ιδρύθηκε από τον Πλάτωνα και παρείχε για μία περίπου χιλιετία¹⁶²⁵ συστηματική μόρφωση επιπέδου σημερινής Ανώτατης Σχολής μεταφέροντας τις πλατωνικές ιδέες σε στελέχη της Ελλάδας και της Ρώμης αλλά και μετά το τέλος των αρχαίων χρόνων, στη διάρκεια του Μεσαίωνα, ο εκπαιδευτικός πλατωνισμός συνέχισε να επηρεάζει την πράξη της αγωγής αφού πλατωνικές ιδέες εγκοιλώθηκαν στα θεολογικά δόγματα. Στην αρχή των νεότερων χρόνων η κυριαρχία της επιθυμίας για ανεξαρτησία του Λόγου από την εκκλησιαστική αυθεντία και η διάθεση για αυτονομία του προσωπικού Εγώ, είχαν ως αποτέλεσμα την προβολή της αξίας της ατομικότητας και την υποχώρηση του ρεύματος του εκπαιδευτικού πλατωνισμού, το οποίο ωστόσο θα γνωρίσει μία νέα προβολή στα τέλη του 18^{ου} αιώνα στο λόγο του Fichte και ιδίως του Έγκελου.

Το έργο των δύο Γερμανών στοχαστών, επηρεασμένο από τις πλατωνικές ιδέες περί Πολιτείας και Παιδείας, θα συμβάλλει στην ανανέωση τους και θα οδηγήσει στο αίτημα για «εθνική αγωγή» το οποίο θα κυριαρχήσει στα ευρωπαϊκά κράτη από το 19^ο αιώνα και μετά, σύμφωνα με τον Σπετσίερη.

Παιδείας. Υπ' αυτού επίσης τίθεται και το συναφές Κοινωνιολογικόν θέμα, αφ' ου η ένταξις της νέας γενεάς εις την Πολιτείαν αποτελεί την κυρίαν φροντίδα της παιδείας.» Σπετσίερης, *Θεωρία της Παιδείας*», ό.π., σ.4.

¹⁶²⁵ Σπετσίερης, *Η σχέση απόμου και κοινωνίας ως ρυθμιστική αρχή της αγωγής*, ό.π., σ.10.

Ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, υποστηρίζει ο Σπετσιέρης, ο Πλατωνισμός ουδέποτε υποχώρησε αλλά ανανεώθηκε ως λόγος που συνέδεε την αγωγή με την «πατρίδα γη» κάθε φορά που ο ελληνισμός ζούσε κρίσιμες ιστορικές στιγμές.¹⁶²⁶

Ο Σπετσιέρης είναι υπέρμαχος μίας αγωγής που ως σκοπό θα έχει να καταστήσει το άτομο ικανό να συμμετέχει και να προάγει την ζωή της ολότητας της οποίας είναι μέλος. Ο σκοπός και οι μέθοδοι της αγωγής καθορίζονται από τις ροπές και τις τάσεις που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και όχι από τη θέληση κάθε ατομικότητας που δρα εντός του εκπαιδευτικού θεσμού.

Σε αντίθεση με τον προκάτοχό του, στην έδρα της Αθήνας, θέτει στο κέντρο του παιδαγωγικού του ενδιαφέροντος το άτομο ως τμήμα ενός συνόλου και όχι ως ανεξάρτητη και αυτόνομη μονάδα. Στέκει κριτικά απέναντι στις απόψεις του Ρουσσώ, υποστηρίζοντας ότι οι έμφυτες προδιαθέσεις του παιδιού δεν αφορούν μόνον τα πράγματα αλλά και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.¹⁶²⁷ Οι ατομοκρατικές απόψεις που κυριάρχησαν στην εκπαίδευση, μετά το Ρουσσώ από τους μαθητές του Έρβартου, είχε ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση ενός συστήματος αγωγής κατά σχολικές τάξεις, εντός των οποίων οι μαθητές δεν συνεργάζονται αλλά κυριαρχεί ο ανταγωνισμός το οποίο καταφέρνει να φτάσει μέχρι τη δεκαετία του '60.¹⁶²⁸ Επηρεασμένο από τάσεις ατομιστικές και μηχανιστικές αντιλήψεις για την αγωγή του παιδιού θεωρεί ότι ήταν το σχολείο εργασίας το οποίο καταδικάζει διότι όπως υποστηρίζει θέτει εσφαλμένα την πράξη πριν από την θεωρία αναπτύσσοντας εξ' ίσου με το παραδοσιακό σχολείο τον ανταγωνισμό των μαθητών.¹⁶²⁹

Το σύνολο προηγείται του ατόμου, υποστηρίζει ο Σπετσιέρης, και από την ολότητα εκπορεύονται οι αρχές που καθορίζουν τους σκοπούς της αγωγής. Η ίδια η φύση καταδεικνύει την αλήθεια αυτή, αφού για να υπάρξει άτομο οφείλει να υπάρξει το γένος των γεννητόρων, μία δυάδα που φέρει όλα τα γνωρίσματα της ολότητας, την «ενότητα» και την «διαφορότητα».¹⁶³⁰ Η γέννηση ενός ατόμου εντός μίας ολότητας το εντάσσει αυτόματα σε αυτήν, ωστόσο το ίδιο το άτομο συνειδητοποιεί αυτό το γεγονός διά μέσου της αγωγής.

¹⁶²⁶ «Εντός του Ελληνικού χώρου ο Πλατωνισμός ουδέποτε εσβέσθη, Απλώς συνάπτεται μετά του μνημονευθέντος τούτου χριστιανικού τύπου, διότι οι ατελείωτοι αγώνες του Βυζαντινού Ελληνισμού κατά των αλλοθρήσκων βαρβάρων συνέδεον πατρίδα και πίστιν. Οσάκις σημαίνουν κρίσιμοι ώροι διά τον Ελληνισμόν, ανανεούται με μείζονα έντασιν όπως εγένετο επί της εποχής των Παλαιολόγων κατά τας παραμονάς της μεγάλης εκείνης δοκιμασίας, αλλά και κατά τας παραμονάς της απελευθερώσεως του περί τα τέλη του 18^{ου} αιώνας, ότε «οι Διδάσκαλοι του Γένους» ανενέωσαν την Πλατωνικήν αντίληψιν περί «πατρίδος γης». Στο ίδιο, σ.13.

¹⁶²⁷ «Οι ισχυρισμοί όμως ούτοι του Ρουσσώ παρέχουν λαβήν εις πολλά επιφυλάξεις. Κατά πρώτον στενεύουν την έννοιαν φύσιν του παιδός. Έμφυτος προδιάθεσις του παιδός δεν είναι μόνον η προς κίνησιν και ασχολίαν με πράγματα. Πλην ταύτης εξ' ίσου έμφυτοι είναι και αι τάσεις προς κοινωνίαν, προς συμπάθειαν, προς διάκρισιν προς ανεύρεσιν οδηγού, ακολουθούμεναι κατά την δράσιν των από συναισθηματικάς απηγήσεις.» Στο ίδιο, σ.27.

¹⁶²⁸ «Συνέπεια των ατομοκρατικών τούτων αντιλήψεων ήτο η διαμόρφωσις της αγωγής κατά το σύστημα των τάξεων, εις τας οποίας οι μαθηταί ουδένα δεσμόν έχουν κατά την σχολικήν εργασίαν. Ούτοι αγωνίζονται μόνον πώς να υπερτερήσουν αλλήλων, σύστημα το οποίον εν πολλοίς φθάνει μέχρι των ημερών μας.» Στο ίδιο, σ. 22.

¹⁶²⁹ «Το πνεύμα τούτο του τεχνικισμού θα γεννήση μίαν άλλην κίνησιν, το καλούμενον σχολείον εργασίας, το οποίον ζητεί να μεταβάλη τα σχολεία εις Εργαστήρια, με κέντρον τας χειροτεχνικάς ασχολίας. Θα γεννηθή ούτως εν πνεύμα προβαδίσματος της μορφωτικής πράξεως έναντι της θεωρίας, με συναφές στοιχείον τον ατομισμόν, αφού έκαστος μαθητής θα προσπαθή να κατασκευάζη τεχνικώτερα έργα από τους άλλους.» Στο ίδιο, σ.24.

¹⁶³⁰ Στο ίδιο, σ.33-34.

Γι' αυτό η αγωγή για το Σπετσίερη οφείλει να είναι «αγωγή προς ολότητα» να τείνει δηλαδή, χρησιμοποιώντας τις πλέον κατάλληλες μεθόδους, στην δημιουργία πολιτών ικανών να υπερασπίσουν τα κοινά συμφέροντα με κοινές θυσίες, θέτοντας ως σκοπό της την δημιουργία προσωπικοτήτων. Ως προσωπικότητα νοείται ο άνθρωπος που δρα συνειδητά εντός της κοινότητας, υιοθετώντας μία στάση κριτικής συμμετοχής στα τεκταινόμενα, διατηρώντας την εσωτερική του αυτονομία και την ελευθερία να πράξει σύμφωνα με την θέληση του και τις αξίες που ενστερνίζεται, γι' αυτό οι πράξεις του δεν αποτελούν απλή αντανάκλαση του περιβάλλοντος του.

Αυτή είναι σύμφωνα με τον καθηγητή της Παιδαγωγικής η «ελληνική αντίληψη περί αγωγής» που απορρέει από τις ιδέες των αρχαίων Ελλήνων στοχαστών κυρίως του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη.¹⁶³¹ Έτσι νοούμενος ο εκπαιδευτικός Πλατωνισμός δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δόγμα, υποστηρίζει, αλλά ως μία αφετηρία για έρευνα των ομαδικών φαινομένων με σκοπό την εμβάθυνση στα θέματα της αγωγής και την αρτιότερη αντιμετώπισή τους.

Η επιστήμη της Παιδαγωγικής είναι εκείνη που θα διερευνήσει τις μεθόδους και τα μέσα ώστε να κατευθυνθούν κατάλληλα οι εν σπέρματι υπάρχουσες ροπές και τάσεις του ατόμου με σκοπό να αναπτύξει τις αναγκαίες ικανότητες που θα το καταστήσουν ικανό να προάγει την ζωή της ολότητας, τη μόνη αυτάρκη και τέλεια που υπάρχει.

Οι όροι της αγωγής

Το έθνος

Ως ολότητα ο Σπετσίερης προσδιορίζει την «κοινότητα», μία ένωση της οποίας τα μέλη συνδέονται μεταξύ τους όχι μόνον με νομικούς δεσμούς αλλά, και αυτό είναι το κυριότερο, με ψυχικούς, θεωρώντας κάθε υπόθεση της κοινότητας ως δική τους προσωπική υπόθεση. Είναι οι δεσμοί που ένωναν τους πολίτες σε μία αρχαία ελληνική πόλη.¹⁶³² Στη σύγχρονη εποχή η έννοια της ολότητας εκπροσωπείται από την έννοια του έθνους, υποστηρίζει ο Σπετσίερης.

Αποδέχεται τον ορισμό του Renan για το «τι είναι έθνος», ορισμό που συνθέτει την γερμανική θεωρία για το «Πνεύμα του λαού», των Hamann και Herder και τις απόψεις των Γάλλων φιλοσόφων του διαφωτισμού. Η γερμανική θεωρία για το έθνος ως μίας εντελέχειας που αυτοπραγματώνεται, που δικαιώνεται «εν εαυτώ» καθορίζοντας την αποστολή κάθε λαού στη γη δεν γίνεται αποδεκτή επιστημονικά τονίζει ο Σπετσίερης, αλλά και η θεωρία των γάλλων φιλοσόφων για τη δημιουργία του έθνους ως αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών διεργασιών κρίνεται ως μηχανιστική. Προτείνει μία σύνθεση των δύο αυτών θεωρητικών ρευμάτων, υποστηρίζοντας ότι το έθνος αποτελεί μία ιστορική κατηγορία και είναι δημιούργημα της ιστορικής εξέλιξης, ταυτόχρονα όμως είναι και η κοινή «ψυχή»

¹⁶³¹ «Η ελληνική αντίληψη η απορρέουσα εκ του Πλατωνισμού και Αριστοτελισμού θεωρεί ως σκοπόν της αγωγής την γένεσιν σαφούς συνειδήσεως περί ολότητος ζωής, την οδηγούσαν εις υπευθύνους πράξεις. Κατ' αυτήν ο λόγος πρέπει να φωτίζει το έθος, διότι άλλως τούτο παραμένει τυφλόν και μηχανικόν, μη ικανόν εις τας κρίσιμους ώρας να γίνη οδηγός.» Στο ίδιο, σ.35.

¹⁶³² «Η σχέσις κοινότητος (Gemeinschaft), είναι η σύνδεσις των μελών δι' αγάπης, αλληλεγγύης και συναισθήματος ενότητος. Η συνείδησις αυτή ενότητος παρωθεί εις πράξεις κλιμακουμένας από της αλληλοβοηθείας μέχρι της αυτοθυσίας. Υπέρ του συνόλου προσφέρει έκαστος ό,τι δύναται, ασχέτως προς το τι λαμβάνει παρ' αυτού.» Κωνσταντίνου Σπετσίερη, *Φιλοσοφία της κοινωνίας και του πολιτισμού* εργαστήρια τυπογραφίας Δ. Ρούτση, Αθήνα, 1946. σ.75.

όσων ανήκουν σε αυτό που αποτελείται από την μνήμη ενός κοινού παρελθόντος, την συνείδηση μίας ταυτόσημης ιστορικής μοίρας και τη θέληση για τη συνέχιση της κοινής πορείας στο μέλλον.¹⁶³³

Ο Σπετσιέρης διακρίνει τα γνωρίσματα του έθνους σε τρεις κατηγορίες: 1) πρώτα είναι ο κοινός τόπος και η κοινή καταγωγή, όσα αποτελούν τη φυσική βάση για την ύπαρξη ενός έθνους, που τα ονομάζει σώμα του έθνους. 2) Η κοινή γλώσσα, η κοινή θρησκεία τα κοινά ήθη και έθιμα που αποτελούν την ψυχή του έθνους και 3) η σαφής συνείδηση ότι ανήκει κάποιος σε μια ολότητα και η βούληση για διατήρηση της ενότητας και την συνέχιση της κοινής πορείας που συμπυκνώνεται στην επιθυμία του έθνους να παραμείνει ελεύθερο και κυρίαρχο. Οι πράξεις που γεννούν την πολιτιστική και πολιτική πραγματικότητα της ολότητας αποτελούν το πνεύμα του έθνους.¹⁶³⁴

Η σχέση μεταξύ των τριών αυτών κατηγοριών καθορίζει τη διάκριση μεταξύ λαού και έθνους. Η ύπαρξη του λαού αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξη του έθνους, αλλά λαός και έθνος δεν ταυτίζονται. Όταν υπάρχει φυσική και ψυχική ενότητα ομάδων, χωρίς όμως να υπάρχει θέληση για δράση προς έναν συγκεκριμένο κοινό σκοπό, προς θεμελίωση ανεξάρτητης πολιτείας, υπάρχει λαός αλλά όχι έθνος. Το έθνος απασχολούν κυρίως πνευματικές ανάγκες, ενώ ο λαός ασχολείται μόνον με υλικές ανάγκες της κάθε συγκεκριμένης ιστορικής στιγμής. Ο Σπετσιέρης περιγράφει το λαό ως μία μάζα άβουλη η οποία καθορίζεται από σκοτεινές παρορμήσεις και η οποία όταν δρα μετατρέπεται σε όχλο. Η Λαοκρατία ταυτίζεται, γι' αυτόν με την Οχλοκρατία και αντιπαρατίθεται με τον εθνικισμό. Το έθνος, υποστηρίζει, έχει συνείδηση της διαχρονικής ύπαρξης του και των ευθυνών του τόσο απέναντι σε όσα κληρονόμησε από τις προηγούμενες γενιές όσο και σε όσα καλείται να κληροδοτήσει στις επόμενες. Η δράση του καθορίζεται από την λογική και την ηθική συνείδηση της οποίας εκφραστές είναι οι πνευματικοί και πολιτικοί του ηγέτες.¹⁶³⁵ Η εθνική ομάδα είναι ο φορέας και δημιουργός της ιστορίας και η δύναμή της η ισχυρότερη πραγματικότητα στον πλανήτη.

Είναι οντότητα η οποία επιθυμεί την αθανασία και όπως η φύση θέτει την διατήρηση ενός είδους υπεράνω της ζωής των ατόμων που το απαρτίζουν, έτσι και η ζωική ορμή του έθνους μεριμνά πρωτίστως για την διατήρηση της ολότητας του

¹⁶³³ «Η γερμανική θεωρία της παραγωγής του έθνους από το προϋπάρχον «Πνεύμα του λαού» δεν είναι ερμηνεία του φαινομένου έθνους, αλλά νοητική υποστασίωσις. Γίνεται δεκτόν, ότι το έθνος το παράγει μία *qualitas occulta*. Τούτο όμως είναι εγκατάλειψις του στερεού εδάφους της επιστήμης. Και η γνώμη όμως της Γαλλικής Διαφωτίσεως, ότι το έθνος είναι προϊόν της εξελίξεως διά της επιδράσεως φυσικών όρων περιβάλλοντος, παράγει τούτο κατά τρόπον τελείως μηχανικόν. Συνδιαλλαγής των δύο ερμηνειών έχομεν παρά τω Renan εις το έργον του «Τι είναι έθνος;» Ούτος δέχεται, ότι το έθνος είναι μία ιστορική κατηγορία, συγχρόνως όμως τονίζει, ότι έθνος είναι μία *ψυχή* (sic) αποτελούμενη εκ των αναμνήσεων της κοινής παρελθούσης ζωής και εκ της βουλήσεως της συνεχίσεως της κοινής ταύτης ζωής.» Στο *ίδιο*, σ. 51.

¹⁶³⁴ Στο *ίδιο*, και Κ. Σπετσιέρη, «Το πρόβλημα του ανθρώπου και της κοινωνίας», ΕΕΦΣΠΑ, περίοδος Β', τ. ΙΖ', 1966-67, σ. 44.

¹⁶³⁵ «Τον λαόν απασχολούν αι υλικαί ανάγκαι της στιγμής. Αύται αποτελούν το αίτημα πάσης Λαοκρατίας. Το έθνος όμως απασχολούν πνευματικάί ανάγκαι. Τούτο αισθάνεται, ότι υπέχει ευθύνην έναντι των μελλουσών γενεών, κατά πόσον εις έκαστην εποχήν εκράτησεν άσβεστον και ανερρίπισε την λαμπάδα της ελευθερίας και της πνευματικής ζωής, που του μετέδωσαν αι προηγούμεναι γενεαί. Ο λαός όταν δρα, δρα αχαλινώτως κατά μάζας, διότι η θέλησίς του προς ζώην είναι σκοτεινή και ασαφής. Το έθνος, όταν δρα και δρα αδιαλείπτως φωτίζεται από την λογικήν και ηθικήν συνείδησιν, την οποίαν εκφράζουν οι ταγοί του έθνους, η élite, οι επιστήμονες, οι καλλιτέχναι, οι μεγάλοι οργανωταί, οι μεγάλοι διδάσκαλοι, οι πολιτικοί ηγέτες.» Σπετσιέρη, *Φιλοσοφία της κοινωνίας και του πολιτισμού, ό.π., σ. 57-58*

θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την τύχη των επιμέρους μελών του. Ο νόμος της υπερίσχυσης της ολότητας έναντι των ατόμων είναι νόμος τόσο βιολογικός όσο και κοινωνικός, υποστηρίζει ο Σπετσίερης.¹⁶³⁶

Ο Σπετσίερης αποδέχεται ότι το έθνος είναι δημιούργημα των νεότερων χρόνων. Επισημαίνει ωστόσο ότι οι Έλληνες, στην αρχαιότητα, αν και δεν αποτελούσαν έθνος-κράτος σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε στην συγκεκριμένη οντότητα στην εποχή της νεωτερικότητας, αποτελούσαν όμως «έθνος με ενότητα πολιτισμού».¹⁶³⁷ Διακρίνει δύο κατηγορίες στη διαδικασία της δημιουργίας ενός έθνους-κράτους. Στην πρώτη η κοινή εθνική συνείδηση προϋπάρχει της κρατικής συγκρότησης- και αυτή είναι, κατά την άποψή του η περίπτωση του ελληνικού έθνους - και την επηρεάζει, ενώ στη δεύτερη η πολιτειακή συγκρότηση προϋπάρχει του σχηματισμού των εθνών, όπως στην περίπτωση των λαών της Δυτικής Ευρώπης όπου, διαφορετικοί λαοί που συνυπήρξαν εντός της ίδιας κρατικής οντότητας και μοιράστηκαν την ίδια ιστορική πορεία ανέπτυξαν τελικά την ίδια εθνική συνείδηση.¹⁶³⁸ Οι λαοί αυτοί, κατά τη διάρκεια των Μεσαιωνικών χρόνων, παρέμεναν ενωμένοι μόνον χάρη στον δεσμό του κράτους στο οποίο όλοι υπάγονταν και δεν είχαν κοινή εθνική συνείδηση, ενώ αντίθετα τον μεσαιωνικό ελληνισμό στο Βυζάντιο, διακρίνει, σύμφωνα με τον Σπετσίερη, συνείδηση εθνικής ενότητας η οποία συνέχισε να συνδέει τους ελληνικούς πληθυσμούς ακόμα και όταν υποτάχθηκαν στους Τούρκους και εξέλειψε η υπερεθνική κρατική οντότητα εντός της οποίας υπήρξαν.¹⁶³⁹

Έτσι ο Σπετσίερης από την έδρα της Παιδαγωγικής στην Αθήνα εξακολουθεί να υιοθετεί, και να προβάλλει την αφήγηση της αδιάλειπτης ενότητας και συνέχισης του ελληνικού έθνους από την αρχαιότητα έως τους νεότερους χρόνους, όπως και οι προκάτοχοι του στην έδρα, αν και με σαφείς διαφοροποιήσεις από αυτούς που καταδεικνύουν ότι σε ένα βαθμό παρακολουθούσε τις σύγχρονες με αυτόν θεωρήσεις. Το ελληνικό έθνος, υποστηρίζει ο Σπετσίερης διατήρησε αναλλοίωτα, διαμέσου των αιώνων, συγκεκριμένα πνευματικά χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν «το εσωτερικόν του πνεύμα».¹⁶⁴⁰ Οι πνευματικές του ρίζες βρίσκονται στην κλασική αρχαιότητα όπου διαμορφώθηκαν και έλαβαν την πλέον ολοκληρωμένη τους μορφή. Σε κρίσιμες και καθοριστικές στιγμές στην μακροχρόνια ιστορική πορεία του έθνους τα ίδια ιδιαίτερα πνευματικά χαρακτηριστικά του αναδύονται και «επανεπικυρούνται» συνιστώντας το «ελληνικό ήθος».

Η ηθική συνείδηση είναι πρωταρχικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους και οι βασικές ηθικές αρχές έχουν σύμφωνα με τον Σπετσίερη, καθολική και διαχρονική ισχύ.¹⁶⁴¹ Λόγω της βαθύτερης αναλλοίωτης, ουσιαστικά, πνευματικής

¹⁶³⁶ Στο ίδιο, σ. 58-59.

¹⁶³⁷ Στο ίδιο, σ. 48-49.

¹⁶³⁸ Στο ίδιο, σ. 49.

¹⁶³⁹ Στο ίδιο, 49.

¹⁶⁴⁰ Κωνσταντίνος Σπετσίερης, « Η επέτειος της 28^{ης} Οκτωβρίου» στο *Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1959-1960*, Πρυτανεία Ηλία Μαριολόπουλου, Αθήνα, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, χ.χ. σ.19.

¹⁶⁴¹ «Αι βασικά ηθικά αρχαί ισχύουν υπέρ πάντα τόπον και χρόνον και είναι αφ' εαυτών φανεραί, μη έχουσαι ανάγκην αποδείξεως ή τεκμηριώσεως εκ της ωφελίμου εμπειρίας. Λαοί ζήσαντες κεχωρισμένως επί χιλιετηρίδας ολοκλήρους παρουσιάζουν την αυτήν ηθικήν συνείδησιν.» Κωνστ. Σπετσίερη, *Αι αξία της ατομικής και κοινωνικής ζωής*, Αθήνα, τύποις ελληνικής εκδοτικής εταιρείας, Α.Ε., 1939, σ.23.

τους σύστασης, γενεές Ελλήνων υιοθέτησαν ταυτόσημο σύστημα αξιών και οδηγήθηκαν σε παρόμοιες πράξεις και εκδηλώσεις στην ιστορική πορεία της φυλής ανεξάρτητα από τις διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες ζούσαν και την διαφορετική δομή των κοινωνιών τους.¹⁶⁴²

Ο Σπετσίερης τονίζει ότι το έθνος είναι μία κοινότητα πνεύματος και όχι μία κοινότητα αίματος και απορρίπτει τις ιδέες που προβλήθηκαν ιδιαίτερα από το γερμανικό εθνικοσοσιαλισμό για την ανάγκη προστασίας της καθαρότητας των φυλών και την αποφυγή της επιμιξίας. Η ενότητα του ελληνικού έθνους δεν στηρίζεται σε κοινά ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά τονίζει καθώς η φυλετική σύνθεση της Ελλάδας ήταν από την αρχαιότητα ήδη μικτή. Στηρίζεται στο «ενιαίο και συνεχές ψυχικό περιεχόμενο του Έθνους», το οποίο είναι και παραμένει διαχρονικά αναλλοίωτο.¹⁶⁴³

Η οικογένεια

Η οικογένεια είναι σύμφωνα με το Σπετσίερη απαραίτητος και βασικός πυλώνας της αγωγής των νέων, αφού σε αυτήν κυρίως εναπόκειται η μετάδοση των παραδόσεων των αρχών και των αξιών των προηγούμενων γενεών στις επόμενες.

Ανήκει, υποστηρίζει στην κατηγορία των πρωτογενών ομάδων. Πρωτογενείς χαρακτηρίζει εκείνες τις ομάδες που δεν αποτελούν δημιουργήματα του πολιτισμού, αλλά γεννιούνται αυθόρμητα ως αποτέλεσμα έμφυτων τάσεων του ανθρώπου.¹⁶⁴⁴ Τέτοιες θεωρεί πως είναι η φυλή, το έθνος και η ανθρωπότητα, νοούμενη ως ένωση εθνών, με πρώτο κρίκο σε αυτή την αλυσίδα την οικογένεια.

Η οικογένεια είναι πρωτογενής ομάδα, υποστηρίζει, η οποία βρίσκεται, στο όριο μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού νόμου, γιατί η διαιώνιση του είδους είναι φυσική επιταγή αλλά ο άνθρωπος ως ον με συνείδηση περιβάλλει τη γενετήσια ορμή με όλα τα πνευματικά στοιχεία που προσιδιάζουν σε αυτόν. Σύμφωνα με τον Σπετσίερη ο θεσμός της πατριαρχικής μονογαμικής οικογένειας της οποίας τα μέλη συνδέονται με ισόβιο δεσμό, είναι ο τύπος που κυριάρχησε στις κοινωνίες όσων χαρακτηρίζει ως «ανώτερους λαούς»¹⁶⁴⁵ και θεωρήθηκε ήδη από την αρχαιότητα ως ένα από τα ουσιαστικά γνωρίσματα του ανθρωπισμού.¹⁶⁴⁶ Οι λαοί που παρέκκλιναν από αυτή την μορφή οικογένειας, προτιμώντας διαφορετικές μορφές σύζευξης, τείνουν να υιοθετήσουν κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα την μορφή οικογένειας που κυριαρχεί στο δυτικό κόσμο.

¹⁶⁴² Σπετσίερης, *Η επέτειος της 28^{ης} Οκτωβρίου*, ό.π., σ. 14-15.

¹⁶⁴³ «Ου μόνον σήμερα, αλλά και κατά την αρχαιότητα η φυλετική σύνθεση της Ελλάδος όπως και παντός λαού με μακράν ιστορίαν ήτο μικτή. [...] Η εθνική ελληνική ψυχή, αμετάβλητος εις δύναμιν και πλουσία εις περιεχόμενον, παρά τας ιστορικές της περιπετείας εν τη διαδοχή των χιλιετηρίδων, εξηκολούθησε να ζη και να πάλλη τους ίδιους παλμούς, και κατά την αρχαιότητα και σήμερα, αντλούσα δυναμιν εκ της επαφής της με την εθνικήν γην και την υπέρ διάχυτον πνευματικήν ατμόσφαιραν, όπως ο μυθικός Ανταίος όστις ανέκτα δυνάμεις κατά πάσαν επαφήν με το έδαφος. Όπως αυτή είχε την δύναμιν να δώση εις ξένους λαούς τον πολιτισμόν της, πολύ περισσότερο ήτο ικανή να αφομοιώση τα εις τον εθνικόν οργανισμόν εισελθόντα ξένα στοιχεία. Το ενιαίο και συνεχές ψυχικό περιεχόμενον του Έθνους είναι ισχυρότερον από εξωτερικά ανθρωπολογικά γνωρίσματα.» Κωνσταντίνου Σπετσίερη, *Αι αξίαι της ατομικής και κοινωνικής ζωής*, ό.π., σ. 64

¹⁶⁴⁴ Σπετσίερης, *Φιλοσοφία της κοινωνίας και του πολιτισμού*, ό.π., σ. 27.

¹⁶⁴⁵ Στο ίδιο, σ.33.

¹⁶⁴⁶ Στο ίδιο, σ.29.

Ο Σπετσειέρης απορρίπτει τη θεωρία του Engels πως η πατριαρχική μονογαμική οικογένεια είναι ιστορικό δημιούργημα και έχει τη βάση της στην επιθυμία μεταβίβασης των περιουσιακών στοιχείων του άντρα στους απογόνους του, την εποχή κατά την οποία η ατομική ιδιοκτησία υπερίσχυσε της κοινοκτημοσύνης που αρχικά κυριαρχούσε στις ανθρώπινες κοινωνίες.

Η θεωρία αυτή, στην οποία όπως τονίζει, στηρίζεται ο κομμουνισμός, αντίκειται στα δεδομένα της Βιολογίας, της Εθνολογίας και της Ψυχολογίας. Είναι λανθασμένη τονίζει η άποψη του Engels πως ο θεσμός της οικογένειας είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας συγκεκριμένης βαθμίδας του πολιτισμού, όπου κυριαρχεί η ατομική ιδιοκτησία και θα εξαφανιστεί μαζί της.¹⁶⁴⁷

Για το Σπετσειέρη η ισόβια σύζευξη είναι ο τύπος του οικογενειακού δεσμού τον οποίον προτίμησαν, από την αυγή της ανθρωπότητας, εκείνες οι ανθρώπινες φυλές που υπερείχαν νοητικώς των υπολοίπων. Η βάση της συγκεκριμένης μορφής οικογένειας δεν είναι οικονομική αλλά πνευματική καθώς αποτελεί τον κυριότερο πυρήνα μετάδοσης των ηθικών αξιών μιας κοινωνίας στις νέες γενιές.

Ο Σπετσειέρης αποδέχεται την ύπαρξη ανώτερων και κατώτερων ανθρώπινων φυλών. Η λευκή φυλή, ανήκει κατ' αυτόν, στις ανώτερες και στηρίζει την υπεροχή της στις πνευματικές ικανότητές της. Η φυλή αυτή επέλεξε την πατριαρχική μορφή οργάνωσης του οικογενειακού βίου και χάρη σε αυτήν, υποστηρίζει, μπόρεσε να οικοδομηθεί ο δυτικός πολιτισμός που τείνει να κυριαρχήσει στον πλανήτη.¹⁶⁴⁸

Εξετάζοντας την εξέλιξη της πατριαρχικής οικογένειας στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, διαπιστώνει τις αλλαγές που συντελούνται στη δομή της και παρατηρεί ότι η οικογένεια στα μεγάλα αστικά κέντρα σταδιακά παύει να αποτελεί οικονομική κοινότητα και κοινότητα τιμής καθώς επικρατεί η άποψη ότι κάθε ενήλικο μέλος της οφείλει να φροντίζει για την επιβίωσή του αλλά και ότι οι πράξεις κάθε ενός ξεχωριστού μέλους της δεν αντανακλούν στο σύνολο της οικογένειας. Η αλλαγή αυτή οδηγεί σε μία τάση χειραφέτησης των γυναικών και διεκδίκησης της ισότητας των δύο φύλων, τονίζει, αντιμετωπίζοντας με επιφυλακτικότητα και δυσπιστία την διαφαινόμενη κοινωνική μεταβολή.¹⁶⁴⁹ Υποστηρίζει ωστόσο ότι η χαμηλή θέση των γυναικών έναντι των αντρών σε μία κοινωνία και η άρνηση

¹⁶⁴⁷ «Εάν επικρατήσει η γνώμη του Engels περί οικογένειας, τότε εις τον Index librorum prohibitorum πάσης Κομμουνιστικής πολιτείας θα πρέπει να περιληφθούν τα ευγενέστερα δημιουργήματα της Παγκοσμίου λογοτεχνίας, από του Z της Ιλιάδος μέχρι του «Erlkönig» του Goethe και της «Καρδιάς της μάνας» του Richerpin. Η πράξις της ζωής μας πληροφορεί, ότι το τοιούτο δεν πρόκειται να επικρατήσει. Εις την ορμήν της Ρωσικής Επαναστάσεως [...] Ο γάμος εκηρύχθη ιδιωτική υπόθεσις και επετράπη η ελευθερία της εκτρώσεως. [...] Η εντός ελαχίστων ετών όμως ακολουθήσασα κοινωνική διάλυσις ηνάγκασε τους ιθύνοντας τας τύχας της Σοβιετικής Ρωσίας να προβούν εις αναθεώρησιν των θεσπισθέντων. Το 1936 απηγορεύθησαν αι εκτρώσεις και επεβλήθησαν τιμωρίαί τις τους παραβάτας, ετέθησαν δε και φραγμοί εις την έκδοσιν διαζυγίων. [...] Το φύσει και πάλιν απεδείχθη ισχυρότερον του «νόμου» Στο ίδιο, σ.41.

¹⁶⁴⁸ «Επί του πλανήτη του γη υπήρξαν και υπάρχουν φυλαί ανώτεραι και κατώτεραι. Η λευκή φυλή, προικισμένη με τας ανωτάτας ιδιότητας του πνεύματος, έταξε τον οικογενειακόν δεσμόν υπέρ τον ερωτικόν και οικονομικόν. Ως ορδαί ζουν και σήμερον μόνον κατώταται φυλαί. Η ιερότης της εστίας και ουχί η αγελαία κατά ορδάς ζωή παραδίδεται ως αρχή της ανθρωπίνης ιστορίας.» Κωνσταντίνου Σπετσειέρη, Στο ίδιο, σ.39. καθώς και «Ολόκληρος ο Δυτικός πολιτισμός, πρωτοπόρος επί του πλανήτη του γη, θεωρεί τον θεσμόν της οικογένειας ως μίαν από τας βασικάς ανθρωπίνους αξίας. Η επιδίωξις της διαλύσεως του και η προσπάθεια, όπως καταδικασθούν αι μέλλουσαι γενεαί να κάμουν την πρώτην γνωριμίαν με την ζωήν διά του θεσμού του Ορφανοτροφείου, είναι πράξις κατά της οποίας αντιλέγει όχι μόνον η ανθρωπίνη συνείδησις, αλλά και αυτή η ψυχρά επιστημονική έρευνα.» Στο ίδιο, σ. 40-41

¹⁶⁴⁹ Στο ίδιο, σ.35.

αναγνώρισης των πολιτικών τους δικαιωμάτων αποτελεί δείγμα πολιτισμού χαμηλής στάθμης.¹⁶⁵⁰

Η οικογένεια, τονίζει, για να μπορέσει να επιτελέσει τον κοινωνικό της ρόλο, ως φορέας αγωγής των νέων, πρέπει να παραμείνει κοινότητα ηθικής όπου οι νέες γενιές θα διαπαιδαγωγούνται στις παγιωμένες, κοινά αποδεκτές ηθικές αρχές και αξίες.¹⁶⁵¹

Η θρησκεία

Ο Σπετσιέρης αντιμετωπίζει την θρησκεία ως στοιχείο που προάγει την ενότητα ενός έθνους και την υπηρετεί, υπό την προϋπόθεση ότι το θρησκευτικό συναίσθημα δεν κυριαρχεί του εθνικού.¹⁶⁵²

Υπό αυτό το πρίσμα αντιμετωπίζει και την Ορθόδοξη πίστη. Αποτελεί, υποστηρίζει, την μία από τις δύο πηγές της πνευματικότητας του ελληνικού έθνους, ενώ η άλλη προέρχεται από την αρχαία ελληνική γραμματεία.

Το ελληνικό έθνος, σύμφωνα με τον Σπετσιέρη, έχει ως αποστολή του την «διακονία του πνεύματος» από την αυγή της ιστορίας μέχρι την σύγχρονη εποχή. Υποστηρίζει ότι η αναζήτηση της γνώσης αποτελεί φυλετικό γνώρισμα των Ελλήνων.¹⁶⁵³

Το αρχαίο πνεύμα δεν έρχεται σε σύγκρουση με τον Χριστιανισμό, υποστηρίζει. Στο Βυζάντιο η νέα θρησκεία θα συναντηθεί με τον ελληνισμό και στις αξίες που ο αρχαίος κόσμος πρόβαλλε, έρχονται να προστεθούν νέες, ενώ εισάγεται η ιδέα του χρόνου, η ιδέα της γραμμικής πορείας της ανθρωπότητας από μία καθορισμένη αρχή σε ένα καθορισμένο τέλος.

Η κοινωνική διάσταση της αγωγής και η εκπαιδευτική δομή που η έδρα προτείνει.

Ο Σπετσιέρης αναλαμβάνοντας την έδρα της Παιδαγωγικής σε μία περίοδο που στην Ελλάδα έχει τεθεί επιτακτικά το ζήτημα της αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης, υπό την πίεση του διαρκώς αυξανόμενου αριθμού των μαθητών που εισέρχονταν στην δευτεροβάθμια και απαιτούσαν να έχουν πρόσβαση και στην τριτοβάθμια, θα διατυπώσει τις απόψεις του για την δομή του μελλοντικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τοποθετούμενος έτσι και στα όσα η Επιτροπή Παιδείας του 1957 πρότεινε για την αναβάθμιση της ελληνικής Παιδείας.

Υπογραμμίζει ότι η διάρθρωση της Παιδείας σε ένα κράτος οφείλει να καθορίζεται από την κοινωνική πραγματικότητα και αναλύοντας αυτήν την τελευταία, παρατηρεί τη βαθμιαία αστικοποίηση του πληθυσμού που μετασχημάτιζε τις κοινωνικές δομές, την αυξανόμενη εισαγωγή της τεχνολογίας

¹⁶⁵⁰ Κωνσταντίνος Σπετσιέρης, «Η στάθμη πολιτισμού και τα στοιχεία εξ' ων προσδιορίζεται», *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Β', 1962-1963, τόμος ΙΓ', σ. 347.

¹⁶⁵¹ «Είναι παναθρώπινη ανάγκη να παραμείνει η οικογένεια ως κοινότης ηθικής, διότι τούτο απαιτεί η πνευματική φύσις του ανθρώπου. Έκαστον νέον άτομον δεν δύναται να μανθάνη όλον το πλάτος της ζωής με ιδικούς του πειραματισμούς. Ωρισμένα παγιωμένα αρχαία και παραδόσεις δεν είναι γέννημα δυστρόπων και συγγών γερόντων αλλά η quintessence της πείρας γενεών.» Σπετσιέρης, *Φιλοσοφία της κοινωνίας και του πολιτισμού*, ό.π., σ.36

¹⁶⁵² Στο ίδιο, σ. 54.

¹⁶⁵³ «Το φιλομαθές είναι γνώρισμα φυλετικόν του Έλληνος». Κωνσταντίνος Σπετσιέρης: *Αι ψυχολογικά και κοινωνικά προϋποθέσεις αναδιοργάνωσης της Παιδείας*, Ανάτυπον από *ΕΕΦΣΠΑ* 1958-1959, Αθήνα, 1959, σ. 14.

στην οικονομία, που απαιτούσε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό αλλά και την αυξημένη διασπορά του πληθυσμού της χώρας ο οποίος, σύμφωνα με την απογραφή του 1951, σε ποσοστό 61,7% εξακολουθούσε να ζει σε μικρούς οικισμούς.

Οι λόγοι αυτοί επιβάλλουν τονίζοντας την επέκταση της μόρφωσης σε όσο το δυνατόν ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού αλλά ταυτόχρονα κρίνει απαραίτητο μόνον περιορισμένος αριθμός μαθητών να συνεχίσει σπουδές στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης, και αυτοί θα έπρεπε, κατά την γνώμη του να επιλεγούν και να προετοιμαστούν, όσο το δυνατόν συντομότερα.¹⁶⁵⁴

Κρίνοντας τη διάρθρωση του μεταπολεμικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτελούνταν από εξατάξιο δημοτικό και εξατάξιο γυμνάσιο, καταλήγει στα συμπεράσματα ότι η ύπαρξη ενιαίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την τάση για διεύρυνση της κοινωνικής βάσης όσων εισέρχονταν σε αυτήν, είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη πληθώρας αποφοίτων γυμνασίου που δεν μπορούσαν να απορροφηθούν από την αγορά εργασίας, την πτώση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την πίεση προς τα ανώτατα ιδρύματα να αυξήσουν τον αριθμό των εισακτέων τους.

Παρατηρεί ότι ένας μεγάλος αριθμός των φοιτούντων στο εξατάξιο γυμνάσιο το εγκαταλείπει στο μέσον περίπου των σπουδών του. Ο Σπετσίερης δεν διαφωνεί με την εξέλιξη αυτή, θεωρεί όμως ότι η αποχώρηση θα έπρεπε να είναι θεσμοθετημένη από την πολιτεία και υπό τον έλεγχό της.

Εισηγείται, επταετή στοιχειώδη εκπαίδευση και επταετή δευτεροβάθμια που να διαιρείται σε δύο αυτόνομους κύκλους ένα τριτάξιο «Μέσον σχολείον», και ένα τετρατάξιο Γυμνάσιο, συμφωνώντας στο σημείο αυτό με πρόταση της επιτροπής παιδείας για χωρισμό της Μέσης εκπαίδευσης σε δυο βαθμίδες.

Η στοιχειώδης με τη σειρά της πρότεινε να είναι χωρισμένη σε δύο βαθμίδες. Μία βασική πενταετή η οποία θα οδηγούσε μετά από εξετάσεις στο «Μέσον σχολείον» και μία «συμπληρωματική» διετή το μαθησιακό περιεχόμενο της οποίας θα διαφοροποιούνταν από περιοχή σε περιοχή και θα είχε ως σκοπό να προσφέρει πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις, στα παιδιά που δεν θα συνέχιζαν στην δευτεροβάθμια, ώστε να ενταχθούν καλύτερα στις παραδοσιακές κυρίως ασχολίες των περιοχών τους.

Το «Μέσον σχολείον», θα ήταν αυτόνομη βαθμίδα, και θα αντιστοιχούσε στο παλιό «Ελληνικό σχολείο» το οποίο καταργήθηκε με τη μεταρρύθμιση του 1929. Ο Σπετσίερης επικρίνει την απόφαση¹⁶⁵⁵ αυτή και εισηγείται την επαναφορά του ως έναν ανεξάρτητο κύκλο σπουδών που θα παρείχε γενική μόρφωση. Ο κύκλος αυτός ο οποίος τοποθετούνταν χρονικά στη μέση της δεύτερης βαθμίδας και το τέλος του οποίου συμπίπτει με το μεγάλο κύμα φυγής από αυτή θα μπορούσε να σημάει το τέλος των σπουδών για μεγάλη μερίδα μαθητών στους οποίους θα παρείχε αυξημένα εφόδια γενικής και επαγγελματικής φύσεως¹⁶⁵⁶ και θα επέτρεπε την

¹⁶⁵⁴ Στο ίδιο, σ. 13.

¹⁶⁵⁵ «Μία συνέπεια της καταστάσεως ταύτης (σημ. δηλαδή της κατάργησης του ελληνικού σχολείου) είναι η προώθησις προς το Γυμνασιακόν Απολυτήριον και εφήβων μη φύσει ικανών, αφού η μεν μόρφωσις του Δημοτικού σχολείου δεν τους είναι αρκετή, άλλη δε διέξοδος δεν υπάρχει, έλειπε δε προσέτι ο έλεγχος των ικανοτήτων των, όπως συνέβαινε προηγουμένως διά των εισιτηρίων εξετάσεων μετά την απόλυσιν εκ του ενδιαμέσου σχολείου.» Στο ίδιο σ. 17-18.

¹⁶⁵⁶ «Η αποχώρησις των μαθητών εκ των ενδιάμεσων τάξεων των Εξαταξίων Γυμνασίων εμφανίζει την εξής εικόνα εις τα ημερήσια Γυμνάσια:[...] Το ποσοστόν δηλαδή των αποχωρούντων μετά την

εισαγωγή ορισμένων εξ' αυτών κατόπιν εξετάσεων στις επαγγελματικές σχολές. Παρ' ότι προτείνει την λύση αυτή για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων όπως αυτό της ανεργίας των αποφοίτων της Μέσης και της κοινωνικής πίεσης για διεύρυνση της πρόσβασης στα Ανώτατα Ιδρύματα, επικαλείται ψυχολογικά και παιδαγωγικά κριτήρια για να υπερασπιστεί την ορθότητα των λύσεων που προτείνει. Έτσι υποστηρίζει ότι τον χωρισμό της Μέσης βαθμίδας σε δύο κύκλους επιβάλλει η ύπαρξη ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την εφηβεία ενός ενδιάμεσου μεταβατικού σταδίου στην ανθρώπινη ανάπτυξη το οποίο έχει αυτοτελή γνωρίσματα· η προεφηβεία. Η συναναστροφή προεφήβων και εφήβων στο εξαετές γυμνάσιο, κρίνει ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των πρώτων και εισηγείται την δημιουργία του Μέσου σχολείου ούτως ώστε στις ψυχολογικές ανάγκες κάθε ηλικίας να αντιστοιχεί η ανάλογη σχολική βαθμίδα, όπως διατείνονταν ότι είναι παιδαγωγικά ορθό.¹⁶⁵⁷

Ο κορμός της εθνικής Παιδείας αποτελείτο και αποτελείται από το Γενικό Γυμνάσιο υποστηρίζει. Σε αυτό δεν θα εισέρχονται πλέον όλοι όσοι επιθυμούν να συνεχίσουν σπουδές πέρα από τη στοιχειώδη εκπαίδευση αλλά μόνον ένας αριθμός όσων θα φοιτούν στον «Μέσον σχολείον» οι πιο ικανοί όσοι θα έχουν αυξημένες, έμφυτες ικανότητες οι οποίες θα αποδεικνύονται και θα πιστοποιούνται με εισιτήριες εξετάσεις. Στο γυμνάσιο προτείνει να συνεχίσει να υφίσταται η διαφοροποίηση ανάμεσα σε πρακτική και κλασσική κατεύθυνση.

Σε ότι αφορά τα γυμνάσια Θηλέων, προτείνει το πρόγραμμα των μαθημάτων τους να διαφοροποιείται από αυτό του γυμνασίου Αρρένων και να προσαρμοστεί στο διαφορετικό βιολογικό και κοινωνικό ρόλο της γυναίκας. Τα μαθήματα που προτείνει να εισαχθούν αφορούν κυρίως την προετοιμασία των μαθητριών για τις οικιακές ασχολίες και την ανατροφή των παιδιών και περιγράφουν μία γυναικεία εκπαίδευση που αναπαράγει τα ισχύοντα, μέχρι εκείνη τη στιγμή, στερεότυπα για τις δυνατότητες, τον ρόλο και τη θέση που οι γυναίκες προετοιμάζονταν και όφειλαν να έχουν στο κοινωνικό οικοδόμημα.¹⁶⁵⁸

Τέλος, προτείνει την δημιουργία ξεχωριστής Διεύθυνσης επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και εκπαιδευτικού Συμβουλίου στο οποίο θα συμμετέχουν εξειδικευμένοι επιστήμονες και καθηγητές από Σχολές που συνδέονται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας όπως το Πολυτεχνείο και η Γεωπονική Σχολή αλλά και εκπρόσωποι των «Οικονομικών Οργανισμών της χώρας».¹⁶⁵⁹ Σκοπός αυτών των διοικήσεων θα είναι να σχεδιάζουν και να οργανώνουν σε κεντρικό επίπεδο την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και την δημιουργία εξειδικευμένου τεχνικού και επαγγελματικού προσωπικού ανάλογα με τις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας. Ανάλογα με την πορεία της και τις μελλοντικές στοχεύσεις της το Συμβούλιο θα καθόριζε το είδος των τεχνικών και επαγγελματικών Σχολών που θα λειτουργούσαν στην επικράτεια καθώς και τον τόπο όπου αυτές θα εγκατασταθούν ανάλογα με τις ανάγκες της παραγωγής. Οι

Τρίτην τάξιν φθάνει το 34% διά το έτος 1955-1956 και το 49% διά το 1956-1957. Η κατάρτησις των αποχωρούντων εις απηκριβωμένας γνώσεις θα ήτο διάφορος, εάν εις πρώτος κύκλος γνώσεων συνεπληρούτο εις το όριον τούτο της μεγάλης αποχωρήσεως. Θα έφευγον με άλλα εφόδια τόσον γενικά όσον και δι' επαγγελματικήν ζώην.» Στο *ίδιο*, σ. 18-19.

¹⁶⁵⁷ Στο *ίδιο*, σ. 5-6.

¹⁶⁵⁸ Στο *ίδιο*, σ. 21-22.

¹⁶⁵⁹ Στο *ίδιο*, σ. 23.

έφηβοι που θα φοιτούσαν σε αυτές θα προέρχονται είτε από το επτατάξιο δημοτικό σχολείο είτε από το «Μέσον Σχολείον».

Ο Σπετσιέρης προτείνει να μην υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στην Επαγγελματική και την Γενική εκπαίδευση. Δεν επιθυμεί την ύπαρξη παράλληλων σχολικών δικτύων που θα επικοινωνούν μεταξύ τους και θα επιτρέπουν την μετακίνηση των μαθητών από το ένα στο άλλο. Είναι αρνητικός απέναντι στην προοπτική μιας Παιδείας που θα είχε στοιχεία τόσο ανθρωπιστικής όσο και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης.¹⁶⁶⁰

Παιδεία για αυτόν ήταν μόνον η ανθρωπιστική που εκπροσωπούσε το Γενικό Γυμνάσιο. Αυτό αποτελούσε την σπονδυλική στήλη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό και μόνο ουσιαστικά οδηγούσε σε ανώτατες σπουδές.

Το σχέδιο για την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης που πρότεινε προέβλεπε στις τεχνικές σχολές να κατευθύνονται απόφοιτοι της στοιχειώδους εκπαίδευσης και του κατώτερου τμήματος της Μέσης, όσοι, θα αποκλείονταν από τον ανώτερο κύκλο της, είτε γιατί οι οικογένειες αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στο κόστος των σπουδών, είτε γιατί θα αποτύγγαναν στη δοκιμασία των διαδοχικών εξετάσεων. Μόνο μία μικρή μερίδα αυτών των σπουδαστών, «οι ιδιοφυείς» θα είχε τη δυνατότητα πρόσβασης στις Ανώτατες Τεχνικές Σχολές όπως το Πολυτεχνείο.

Ο Σπετσιέρης αναγνώριζε ότι οι ανάγκες ενός σύγχρονου αστικού κράτους επέβαλαν την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα, δεν την αναγνώριζε ωστόσο ισότιμη με την Γενική. Οι σκοποί της αγωγής δεν πρέπει να καθορίζονται μόνο από τις απαιτήσεις της οικονομικής ανάπτυξης αλλά προπάντων από τις απαιτήσεις της εθνικής ζωής τονίζει ο Σπετσιέρης.¹⁶⁶¹ Παρουσιάζει τον ελληνικό λαό ως ένα λαό φτωχό ο οποίος διαχρονικά επιβίωνε χάρη στην επινοητικότητα του και την μετανάστευση αντιμετωπίζοντας αυτήν την τελευταία, την ώρα που η χώρα εισέρχονταν σε μία δεκαετία που χαρακτηρίστηκε από αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος, ως διαχρονικό φαινόμενο συνδεδεμένο με τους όρους ύπαρξης του ελληνικού έθνους. Η γεωγραφική θέση της Ελλάδας επέβαλε ετοιμότητα ώστε να αντιμετωπιστούν επιβουλές της εθνικής ανεξαρτησίας, υποστήριξε, την οποία θα εξασφάλιζε μία αγωγή ικανή να συνδέσει τη νέα γενιά με την ζωοποιό δύναμη της παράδοσης που θα της επέτρεπε να αναπτύξει «υψηλό αυτοσυναίσθημα» έναντι των άλλων λαών. Στη θέση του αυτή διαβλέπει κανείς την υποτίμηση της σύγχρονης του ελληνικής πραγματικότητας η οποία δεν θεωρείται ως ικανή να εμπνεύσει ένα υψηλό εθνικό αυτοσυναίσθημα. Γι' αυτό καταλήγει ο Σπετσιέρης μία εκπαίδευση προσανατολισμένη στις κλασσικές σπουδές είναι για τον ελληνισμό όρος επιβίωσης και πρέπει να αποτελεί το κέντρο της Παιδείας του.¹⁶⁶²

¹⁶⁶⁰ « Η διάκρισις Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως πρέπει να είναι πλήρης. Εγκατάμιξις ολίγων οικονομικών ή επαγγελματικών μαθημάτων εις το πρόγραμμα των σημερινών Γυμνασίων δεν είναι λύσις του θέματος της επαγγελματικής εκπαίδευσως, αλλ' αποτελεί νόθευσιν τόσον του σκοπού του Γυμνασίου όσον και της Επαγγελματικής Παιδείας...» Στο ίδιο, σ. 26.

¹⁶⁶¹ «Το στοιχείον της συνδέσεως με το παρελθόν και της αυξημένης προθυμίας διά θυσίας υπέρ των κοινών δέον να απαρτίζη σκοπόν αγωγής καθολικών, εύκολα δε κηρύγματα περί μόνου του ωφελίμου ως περιεχομένου της αγωγής εμπερικλείουν διά τους Έλληνας κινδύνους σοβαρώτατους.» Στο ίδιο, σ. 16.

¹⁶⁶² Σπετσιέρης, Στο ίδιο, σ. 16-17.

Οι θέσεις του εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο των προβαλλόμενων από τη Φιλοσοφική Σχολή απόψεων για την αναδιάρθρωση της ελληνικής Εκπαίδευσης. Παρ' ότι οι προσπάθειες για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση οι οποίες αποτελούσαν τον άξονα της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας Καραμανλή ήταν περιορισμένες και δεν άλλαζαν το πνεύμα και την ουσία του καθιερωμένου συστήματος,¹⁶⁶³ η Φιλοσοφική Σχολή θα αντιταχθεί σε αυτές και στις 13 Απριλίου 1959 θα συντάξει υπόμνημα το οποίο απευθύνει προς τη Βουλή των Ελλήνων και την κοινή γνώμη με οξύτατους χαρακτηρισμούς για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η αντίδραση της Σχολής όπως καταγράφεται σε αυτό το υπόμνημα είναι οργισμένη. Κατηγορεί την κυβέρνηση, ότι με πρόσχημα την οργάνωση της τεχνικής εκπαίδευσης στη χώρα, σύρεται από κρυφούς συνεχιστές του εκπαιδευτικού Ομίλου σε αντεθνικές επιλογές. Οι δημοτικιστές ταυτίζονται με τους κομμουνιστές και αυτοί παρουσιάζονται ως σκοτεινοί συνωμότες ενάντια στο ελληνικό έθνος, το οποίο περιγράφεται ως ένα έθνος περιτριγυρισμένο από εχθρούς που απειλούν να το εξαφανίσουν. Η επιβίωση του έθνους και η κλασική παιδεία συνδέονται άρρηκτα γιατί χωρίς την κλασική παιδεία δεν μπορεί να υπάρξει ελληνική εθνική συνείδηση τονίζει η Φιλοσοφική. Μέσω της κλασικής παιδείας η νέα γενιά θα γνωρίσει την πλέον ένδοξη στιγμή στην αδιάλειπτη ιστορική πορεία του έθνους, ώστε να καταστεί περήφανη για την καταγωγή της και θα γαλουχηθεί στις αξίες εκείνες που θα της επιτρέψουν να εκπληρώσει τα πεπρωμένα της ελληνικής φυλής.¹⁶⁶⁴

¹⁶⁶³ Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β', ό.π., σ. νζ' και νη'.

¹⁶⁶⁴ Στο κεφάλαιο 4 του υπομνήματος αναφέρεται υπό την τίτλο Η ιστορία επαναλαμβάνεται : « Ήμεις εξιτήσαμεν και ζητούμεν απλώς: Να δώση η Πατρίς το ταχύτερον την ποθητήν στροφήν προς την τεχνικήν επαγγελματικήν μόρφωσιν διά να απαλλαγούν και τα ανώτατα Ιδρύματα της πλημμύρας. Αλλά – και αυτό το απαιτεί το ύψιστο συμφέρον, αυτή είναι η επιβίωσις του Έθνους μας- είναι απαραίτητοι οι εξής προϋποθέσεις: Πρώτον: Προτού ο Ελληνόπαις κατευθυνθή προς το επάγγελμα ή προς την επιστήμην, πρέπει να αφεθή η παιδεία να τον κάμη πρωτίστως Έλληνα. Αν δε μάθη λογικόν ποσοστόν από την ιστορίαν του, την δόξαν του, το παρελθόν του δεν θα γίνη ο φλογερός στρατιώτης, ο έτοιμος να παλαίση μέχρι θανάτου διά τα πεπρωμένα της ενδόξου φυλής του. Καλούμεν το έθνος να προσέξη διότι τούτο είναι διά την Ελλάδα η ιερά κιβωτός της Διαθήκης. Αν παραστρατήσωμεν από αυτήν την μορφήν παιδείας, η οποία έσωσε το έθνος μας επί χιλιετηρίδας, προσοχή και πάλιν προσοχή. Αρκεί μία μόνον γενεά διά να μεταβληθή ο Έλληνας εις τον ωφελμιστήν και τον διεθμιστήν, τον οπαδόν του ρουικμοί. Και τότε το παν πλέον ετελείωσε. Εκατομμύρια εχθρών γύρω μας περιμένουν να καταβροχθίσουν το ολιγάνθρωπον Έθνος μας. Προ παντός λοιπόν Ελληνικήν Παιδείαν. Το έθνος μας είναι αιωνόβιον. [...] Η δήθεν στροφή του έθνους προς τα τεχνικοφυσικά διά να σωθή, θα χρησιμοποιηθεί παρ' ωρισμένων κύκλων μόνον διά να σφραγιασθή η Ελληνική Παιδεία. Οι γνωρίζοντες τι ζητούν το εκήρυξαν πολλάκις: χωρίς να κοπή ο δεσμός με το παρελθόν, δεν είναι δυνατόν να οδηγηθή το Έθνος εκεί που ήθελον εκείνοι. Και ευρέθη τώρα το σύνθημα της τεχνικής παιδείας. Το ήρπασαν αμέσως οι ενδιαφερόμενοι, ίνα το χρησιμοποιήσουν διά τα ιδικά των σχέδια. Να εφαρμοσθή λοιπόν η τεχνική Παιδεία διότι είναι ορθόν και χρήσιμον πράγμα. Όχι όμως εις βάρος της Ελληνικής Ψυχής.» ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 13^η Απριλίου 1959, τ. 30^{ος}, σ.49.

«Κάμετε τα τεχνικά σχολεία αλλά αφήσατε όσα προαιρείσθε κλασσικά γυμνάσια οργανωμένα και λειτουργούντα όπως πρέπει. Την απίστευτον αντίστασιν του Υπουργείου εις την αξίωσιν ταύτην των Εκπαιδευτικών Αρχών της Πατρίδος θεωρούμεν την πλέον πειστικήν απόδειξιν περί της κρυφής δυνάμεως η οποία κατορθώνει να κατευθύνη όλας αυτάς τας ενεργείας.[...] Πολλοί από ημάς καθ' ην εποχήν έδρα ακόμη εν κρυπτώ ο αρχηγός του «Ομίλου», ήσαν νεαροί φοιτηταί, άλλοι ήσαν μαθηταί. Ηκούαμεν τους διδασκάλους μας ηκούαμεν και άλλα εξέχοντα μέλη της Κοινωνίας να ομιλούν περί κομμουνισμού και περί του αρχηγού του «Ομίλου» ως κομμουνιστού. Καλά καλά δεν εκαταλαβαίναμεν τότε τη λέξιν. Περισσότερον εκαταλαβαίναμεν την ιεράν αγανάκτησιν των δήθεν συκοφαντουμένων. Αυτός ο μέγας Βενιζέλος, ποτισμένος εγκαίρως με το ναρκωτικόν της «Σειρήνος», ως εκαλείτο ο εκλεκτός του «Ομίλου» τον οποίον είχαν υψώσει σε αρχηγό της Παιδείας

Ο υπουργός Παιδείας Γ. Βογιατζής θα αντιδράσει αποστέλλοντας στις 11 Μαΐου 1959 έγγραφό του στην Πρυτανεία του Πανεπιστημίου με το οποίο ουσιαστικά εγκალεί τη Φιλοσοφική και ζητά εξηγήσεις¹⁶⁶⁵ και η Σχολή θα απαντήσει εμμένοντας στις θέσεις της και τονίζοντας ότι επί της ουσίας των όσων αφορούν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των καθηγητών της.¹⁶⁶⁶ Ο καθηγητής της Παιδαγωγικής ο οποίος ήταν απών από την συνεδρία όπου εγκρίθηκε το υπόμνημα με δήλωσή του θα υπεραμυνθεί των θέσεων της Σχολής.¹⁶⁶⁷

Η στάση της Φιλοσοφικής απέναντι στις μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τόσο τους Οργανισμούς του Πανεπιστημίου όσο και τη δομή και το αναλυτικό πρόγραμμα των άλλων βαθμίδων, θα είναι σταθερά αρνητική σε όλη τη διάρκεια το 20^{ού} αιώνα και μέχρι τη Μεταπολίτευση. Η Σχολή διεκδίκησε τη θέση του ηγεμονικού εκφραστή των πολλαπλών σημασιοδοτήσεων της έννοιας της Παιδείας στην ελληνική κοινωνία απέναντι στην εκάστοτε εκτελεστική εξουσία, με την οποία συγκρούστηκε αλλά και διαπραγματεύτηκε για να διατηρήσει κεκτημένα ή να διευρύνει τις εξουσίες της.

Το εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής και το ΠΣΠΑ

Οι απόψεις που κυριάρχησαν κατά την εκλογή του Κ. Σπετσιέρη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά και η επιστημονική συγκρότηση του καθηγητή της έδρας που ανήκε στο χώρο της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής είχαν ως αποτέλεσμα την πλήρη ουσιαστικά εγκατάλειψη των πειραματικών μεθόδων για μία δεκαετία. Παρ' όλο που στην εισηγητική του έκθεση, στην οποία πρότεινε τον Σπετσιέρη, ο Γ. Σακελλαρίου υποστήριξε πως το έπραξε γιατί κατά τη γνώμη του ήταν ικανός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της έδρας, στις οποίες ο εισηγητής κατέτασσε τη

του Έθνους είχε χάσει την διαύγειαν του βλέμματος εις αυτό το σημείον. Εις κάθε συζήτησιν είτε εις τη Βουλήν είτε εκτός της Βουλής, ηγείρετο διά να υποστηρίξη νευρωδώς την εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν και τον αρχηγόν της. Απεκάλει τους τιμίους Έλληνας γλωσσαμύντορας, στενοκέφαλους υβριστάς, οι οποίοι επέσειον τον «μπαμπούλαν» του Έθνους, τον κομμουνισμόν εις κάθε περίστασιν μόλις έβλεπαν να κινδυνεύη η γλώσσα. Είχαμεν φτάσει εις το σημείον να χαθούν αρχεία και πρακτικά μιας μεγάλης δίκης. Όταν έφτασε το πλήρωμα του χρόνου και ο αρχηγός του «Ομίλου» απέρριψε το προσωπίον, ο μέγας πολιτικός που τον επροστάτευε μεταμελήθη και αντέδρασε αλλά το κακόν είχε γίνει. Το «ιδιώνυμον» του ήτο ανίσχυρον πλέον να προστατεύη την δεινώς χειμαζομένην παιδείαν. Αν ημείς σήμερον φοβούμεθα, είναι διότι βλέπομεν την πιστήν επανάληψιν των γεγονότων διά των αυτών μεθόδων. Φοβούμεθα διά έργα και πρόσωπα που φαίνονται συνεχισταί του έργου του «Ομίλου» και αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο. Έχουν περιβάλλει τους δυνατούς του έθνους κατά τον αυτόν τρόπον. Έχουν την δύναμιν να κινούνται δημοσία, όπως και τότε, με τα έντυπα, με τα σαλόνια, με τας ισχυράς σχέσεις.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 30^{ος}, συνεδρία 13^{ης} Απριλίου 1959, τ. 30^{ος} σ.51-52

¹⁶⁶⁵ ΠΣΦΣΠΑ, τ.30^{ος}, συνεδρία 15^{ης} Μαΐου 1959, σ.89.

¹⁶⁶⁶ ΠΣΦΣΠΑ, τ. 30ς, συνεδρία 18^{ης} Μαΐου 1959, σ.100.

¹⁶⁶⁷ Κ. Σπετσιέρης: «Κύριε κοσμήτορ, Κατά την 20^{ην} συνεδρίαν της Σχολής, της 13^{ης} Απριλίου ε.έ. απουσιάζων εξ' Αθηνών εις εκπαιδευτικήν εκδρομήν δεν συμμετέσχον και τυπικώς εις την έγκρισιν του Υπομνήματος της Σχολής υπό τον τίτλον «*Το ζήτημα της επικειμένης εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως*». Επειδή τα εν αυτό περιεχόμενα εκθέτουν ακριβώς τας κατόπιν αλληπαλλήλων συζητήσεων γνώμας της Σχολής, σας δηλώ ότι ταύτα τυγχάνουν της απολύτου εγκρίσεως μου και εάν ήμην παρών εις την συνεδρίαν θα εψήφιζον υπέρ του παρόντος υπομνήματος. [...] Μεθ' ο συνεχίζων ο κ. Σπετσιέρης λέγει: Επειδή ελέγχθη ότι εν τω υπομνήματι υπήρχε περισσοτέρα οξύτης παρά επιστημοσύνη, [...] θα ήθελον να είπω ότι εάν και κατά το 1929 εγίνετο εξ' ίσου έντονος αντίδρασις κατά των τότε μεταρρυθμίσεων, δεν θα εθρηνούμεν τα αποτελέσματά των. Μόνον με αγώνας οξείς επιτυγχάνεται το αποτέλεσμα.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 30^{ος} συνεδρία 15^{ης} Μαΐου 1959, σ. 93-94.

λειτουργία του εργαστηρίου για την πραγματοποίηση πληθώρας ερευνών¹⁶⁶⁸, ο νέος καθηγητής αρνήθηκε την χρησιμότητα των πειραματικών μεθόδων στην Παιδαγωγική.

Η απόρριψη των εμπειρικών μεθόδων φαίνεται να είναι γενικευμένη την δεκαετία αυτή στη Φιλοσοφική με αποτέλεσμα να εγκαταλειφθούν ουσιαστικά όχι μόνο από την έδρα της Παιδαγωγικής αλλά και αυτήν της Ψυχολογίας. Με πρόταση των αρμόδιων καθηγητών των εδρών στα οποία ήταν προσαρτημένα, καταργούνται τα μοναδικά εργαστήρια που υπήρχαν στη Φιλοσοφική, το εργαστήριο της Παιδαγωγικής και το εργαστήριο της Ψυχολογίας, και μετονομάζονται σε «Σπουδαστήριο Παιδαγωγικής» και «Σπουδαστήριο Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας» αντίστοιχα, διότι όπως κρίνουν οι καθηγητές τους το έργο που συντελείται σε αυτά προσιδιάζει σε ένα επιστημονικό σπουδαστήριο και όχι σε πειραματικό εργαστήριο. Άλλωστε οι τίτλος «εργαστήριο» που υπό την επίδραση του θετικισμού επικράτησε σε ορισμένους κλάδους, δεν είναι κατάλληλος για την επιστήμη της Παιδαγωγικής υποστήριξε ο Κ. Σπετσειέρης, ο οποίος κατέταξε την Παιδαγωγική στις πνευματικές επιστήμες υποστηρίζοντας ότι σε αυτές προσιδίαζαν μέθοδοι έρευνας του επιστημονικού πεδίου τους ολότελα διαφορετικές από τις θετικιστικές.¹⁶⁶⁹

Η αλλαγή της ονομασίας θα προκαλέσει την αντίδραση του προκατόχου του στην έδρα Σπ. Καλλιάφα ο οποίος, θεωρώντας πως η αλλαγή αυτή υποδήλωνε και απαξίωση των εμπειρικών μεθόδων, διαμαρτυρήθηκε στην Κοσμητεία υποστηρίζοντας πως οι πειραματικές μέθοδοι έχουν την θέση τους στην Παιδαγωγική για να λάβει την απάντηση πως η μετονομασία δεν σηματοδοτούσε και εγκατάλειψη των αναλυτικών μορφών έρευνας από την έδρα.¹⁶⁷⁰ Ωστόσο, δεν μπορούσαμε να εντοπίσουμε τα αποτελέσματα καμίας έρευνας που πραγματοποιήθηκε είτε στο εργαστήριο είτε στο Πειραματικό Σχολείο, κατά την περίοδο αυτή, και επιπρόσθετα δεν εκδόθηκαν, τα «Δημοσιεύματα του

¹⁶⁶⁸ «Πριν ή εκφράσω γνώμην περί ενός εκάστου των υποψηφίων, αναλύων ως κρίνων τα έργα αυτών, εθεώρησα καλόν να λάβω πρώτον υπ' όψιν τας απαιτήσεις της υπό πλήρωσιν έδρας. Η έδρα της Παιδαγωγικής, ως γνωστόν είναι πολυσχιδής βαρυνομένην υπό των καθηκόντων [...] 3^ον της διευθύνσεως του Εργαστηρίου της Πειραματικής Παιδαγωγικής προς ευρύν πειραματισμόν και προαγωγήν της επιστήμης αúτης.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^ο συνεδρία 3^η Μαρτίου 1958, σ. 324.

¹⁶⁶⁹ «Είτα η Σχολή εισέρχεται εις την συζήτησιν του θέματος περί συγχωνεύσεως του Ψυχ. Εργαστηρίου μετά του Φιλοσοφικού Σπουδαστηρίου και περί της μετονομασίας του Εργαστ. Πειραμ. Παιδαγωγικής, λαβούσα δε υπ' όψιν σχετικές εισηγήσεις των οικείων Διευθυντών αποφασίζει όπως: 1) Το παρά τη Α' έδρα της Φιλοσοφίας προσηρτημένον «Εργαστήριον Πειραμ. Ψυχολογίας» και το «Φιλοσοφικόν Σπουδαστήριον», συγχωνευθώσιν, μετατρέπομενα εις «Σπουδαστήριον Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας», διότι κρίνει ότι ο όρος ούτος είναι προσφορώτερος διά τον χαρακτηρισμόν του έργου του συντελουμένου και εν τω Ψυχολογικώ Εργαστήριω.

2) Το παρά τη τακτική έδρα της Παιδαγωγικής προσηρτημένον «Εργαστήριον Πειραμ. Παιδαγωγικής» μετονομασθή εις «Σπουδαστήριον Παιδαγωγικής» διότι ο τίτλος Εργαστήριον, προελθών από την άλλοτε κρατήσασαν Φυσιολογικήν Ψυχολογίαν αναγνωρίζεται ως μη κατάλληλος διά πνευματικής επιστήμης, έχουσας ίδιας μεθόδους σπουδής των προβλημάτων των.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 30^ο, συνεδρία 21^η Δεκεμβρίου 1959, σ. 405-406.

¹⁶⁷⁰ «Μετά ταύτα ο κ. κοσμήτωρ λέγει: Ο συνάδελφος κ. Καλλιάφας, πληροφορηθείς τα περί συγχωνεύσεως Εργαστηρίων, παρεπονέθη, διότι είχε την εντύπωσιν ότι απεφασίσθη η κατάργησή των, και κατά την γνώμην του, το πείραμα έχει την θέσιν του και φυσικά θα έπρεπε να παραμείνη. Εξήγησα εις τον κ. Καλλιάφα, ότι η Σχολή απλώς απεφάσισε την μετονομασίαν του Εργαστηρίου Πειραματ. Παιδαγωγικής εις Σπουδαστήριον.» ΠΣΦΣΠΑ, τ.31^ο, συνεδρία 1^η Φεβρουαρίου 1960, σ.43.

Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών» όπου ,οι προκάτοχοι του Σπετσιέρη στην έδρα, δημοσίευαν τις έρευνές τους.¹⁶⁷¹

Λόγω αυτής της έλλειψης περιορισμένες πληροφορίες έχουμε για την εργασία στο Πειραματικό σχολείο. Γνωρίζουμε ωστόσο πως ο Σπετσιέρης ήταν αντίθετος με την Παιδαγωγική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών λειτουργών της δευτεροβάθμιας σε αυτό, αναπτύσσοντας τα ακριβώς αντίθετα επιχειρήματα από αυτά που προέτασε ο Εξαρχόπουλος όταν προσπαθούσε να καθιερώσει ως υποχρεωτική τη λήψη Παιδαγωγικού πτυχίου για το διορισμό στην εκπαίδευση. Η διαφορά στις απόψεις τους αντανάκλα και τις διαφορετικές πεποιθήσεις τους για την επιστημονικότητα της Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο η Παιδαγωγική ως η επιστήμη που μελετά το φαινόμενο της αγωγής παράγει γνώσεις που δεν είναι δυνατόν να αποκτηθούν ούτε από την γνώση του αντικειμένου ενός διδασκόμενου μαθήματος, ούτε από την εμπειρία της διδακτικής πράξης. Ούτε η Παιδαγωγική πείρα, ούτε η επιστημονική επάρκεια μπορούν , σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο να καλύψουν την έλλειψη παιδαγωγικών γνώσεων γιατί το έργο του διδάσκοντα δεν είναι η κατάρτιση σε ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά η διαπαιδαγώγηση. Αυτή προϋποθέτει την δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επιλέξει από την πληθώρα των προσφερόμενων γνώσεων σε κάθε επιστημονικό κλάδο αυτές που εξυπηρετούν τους σκοπούς της αγωγής και την γνώση τού πλέον κατάλληλου τρόπου για να τις μεταδώσει στα παιδιά. Ο τρόπος αυτός όμως τονίζει ο Εξαρχόπουλος δεν ταυτίζεται με τη μέθοδο που ο κάθε επιστημονικός κλάδος χρησιμοποιεί για να παραγάγει με συστηματικό τρόπο γνώσεις και να τις μεταδώσει μεταξύ των επιστημόνων κάθε κλάδου.¹⁶⁷² Επιπλέον η απόκτηση επιστημονικών γνώσεων για κάθε αντικείμενο απαιτεί την αποστασιοποίηση σε κάποιο βαθμό από τα όσα συντελούνται στην πράξη. Η επιστημονική αντιμετώπιση του φαινομένου της αγωγής απαιτεί κάθε εκπαιδευτικό λειτουργό να διαθέτει παιδαγωγικές γνώσεις πριν αναλάβει το έργο της διδασκαλίας σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο.

Αντίθετα ο Σπετσιέρης επειδή αντιμετώπιζει την Παιδαγωγική περισσότερο ως μία ιδιότυπη Κανονιστική Φιλοσοφία που καθορίζει κυρίως τους σκοπούς της αγωγής, και δεν έχει ασχοληθεί με την μελέτη της εκπαιδευτικής πράξης, με τη μελέτη του εκπαιδευτικού γίνεσθαι εντός του οποίου υλοποιείται ή όχι το «δέον γενέσθαι», αντιμετώπιζει τα παιδαγωγικά ζητήματα ως πρακτικά προβλήματα κυρίως και όχι ως αντικείμενα επιστημονικής διερεύνησης. Αυτή την αντίληψη για την Παιδαγωγική απηχεί και η άποψή του πως οι γνώσεις του ιδιαίτερου αντικειμένου του που διαθέτει κάθε καθηγητής αρκούν για να το διδάξει και δεν

¹⁶⁷¹ Ο έκτος (Στ') τόμος των Δημοσιευμάτων του Π.Σ.Π.Α. δημοσιεύθηκε το 1954, όταν καθηγητής της έδρας της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και επόπτης του σχολείου ήταν ο Σπ. Καλλιάφας και ο έβδομος (ζ') εκδόθηκε είκοσι χρόνια αργότερα, το 1974, όταν στην έδρα της Παιδαγωγικής ήταν ο Ν. Μελανίτης.

¹⁶⁷² «Μεγίστη διαφορά υπάρχει μεταξύ του γινώσκειν τι και του ζητείν την τούτου μετάδοσιν εις τους παίδας κατά τοιούτον τρόπον, ώστε να επιδράση επί το θυμικόν των, να μεταβληθή εις ζώσαν δύναμιν, να καταστή ίδια αυτών ουσία. Δεν είναι δυνατόν να εφαρμοσθή ενταύθα, όπερ περί του διδασκάλου επαγγελματικής τινός σχολής ισχύει, ότι συν τη κατοχή της επιστήμης καθίσταται ούτος κατά το μάλλον και ήττον κάτοχος και του τρόπου της μεταδόσεως αυτής, ως δεικνυούσης αυτώ της επιστήμης τον τρόπον τούτον. Έτερος είναι ο τρόπος της συστηματικής των γνώσεων μεταδόσεως, ως παρέχει ταύτας η επιστήμη και έτερος εκείνος, καθ' όν δέον να μεταδίδονται τοις παισίν.» Εξαρχόπουλος, *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*, ό.π., σ.139.

χρειάζεται να είναι επιστήμονας παιδαγωγός για να ασκήσει το έργο της διδασκαλίας.¹⁶⁷³

Η Μετεκπαίδευση των δασκάλων

Πλησιάζοντας στην δεκαετία του 1960, που υπήρξε περίοδος ανάπτυξης της Παιδαγωγικής προβληματικής και εξέλιξης της επιστήμης της Παιδαγωγικής για τον δυτικό κόσμο, ανοίγει και πάλι, με την ευκαιρία της μετεκπαίδευσης των δασκάλων, η συζήτηση για το κύρος και την αναγκαιότητα των παιδαγωγικών σπουδών.

Η πρόοδος που συντελείται στις παιδαγωγικές σπουδές έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση των όρων εξάσκησης του επαγγέλματος και την άνοδο του κύρους του, αλλά ταυτόχρονα θέτει υπό αμφισβήτηση το κύρος των ήδη υπάρχουσών γνώσεων, πρακτικών και συστημάτων.¹⁶⁷⁴

Η επιτροπή Παιδείας του 1957 που συστάθηκε από τον Κ. Καραμανλή για να μελετήσει τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και να προτείνει λύσεις για τον εκσυγχρονισμό της, θα εισηγηθεί, υπό τον τύπο ευχής, την απομάκρυνση της μετεκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο και παράλληλα την ίδρυση δύο Παιδαγωγικών Ινστιτούτων πανεπιστημιακού επιπέδου. Επιπλέον ζητά την μείωση του χρόνου σπουδών των μετεκπαιδευόμενων κρίνοντας ότι η μεγάλη διάρκεια των σπουδών τους και ο εγκυκλοπαιδικός χαρακτήρας τους δεν ευνοεί την κατάρτιση στελεχών εκπαίδευσης ικανών να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες. Αντιπροτείνει μία υποχρεωτική και γενικευμένη επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών εξάμηνης ή ετήσιας διάρκειας που θα πραγματοποιείται σε ολόκληρη την επικράτεια, με σκοπό να ενημερωθούν οι δάσκαλοι για τις νεότερες επιστημονικές εξελίξεις και να καταστούν έτσι αποτελεσματικότεροι. Με τις προτάσεις της επιτροπής θα διαφωνήσει ο Ι. Θεοδωρακόπουλος, καθηγητής της β' τακτικής έδρας Φιλοσοφίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου και θα επιμείνει στην παραμονή της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο και υπό την καθοδήγηση της έδρας όχι μόνο της Παιδαγωγικής αλλά και της Φιλοσοφίας.¹⁶⁷⁵

Ο Γ. Παλαιολόγου Διευθυντής στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και μέλος της επιτροπής εισηγείται την απομάκρυνση της μετεκπαίδευσης από την έδρα της Παιδαγωγικής και τον διαχωρισμό των δασκάλων από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου.

Υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα των ακροάσεων και «των λοιπών απασχολήσεων 4-6 ωρών καθ' εκάστην» είναι κουραστικό για τους μετεκπαιδευόμενους ενώ δεν έχει τίποτα ουσιαστικό να τους προσφέρει. Η

¹⁶⁷³ «Η προτεινομένη άσκησης πτυχιούχων ,προ του διορισμού των, εις το Πειραματικόν Σχολείον του Πανεπιστημίου δεν δύναται να γίνη αποδεκτή. Αύτη, ισχύσασα άλλοτε επί βραχύ διάστημα, εγκατελείφθη, διότι διεπιστώθη εν τη πράξει εν τη πράξει, ότι ο μέλλον λειτουργός έδει, να λάβη πρώτον πείραν υπευθύνου σχολικής και διδακτικής εργασίας, υπηρετών οργανικής εις εν σχολείον επί τινε έτη, εκ της οποίας να συνειδητοποιήση τα προβλήματα του λειτουργήματός του, τας δυσκολίας των και τας ελλείψεις ας δέον να συμπληρώση. Τότε μόνον καλούμενος προς Μετεκπαίδευσιν δύναται να γνωρίση τι να ζητήση και προς που να στραφή κατά τας μελέτας του, όπως συμβαίνει με όλας τας κατηγορίας μετεκπαιδύσεως στρατιωτικής οικονομικής κ.λπ.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 32^{ος}, συνεδρία 15^{ης} Ιουνίου 1961, τ. 32^{ος}, σ. 355.

¹⁶⁷⁴ Antonio Novoa «Le cours de pedagogie des écoles normales françaises », ό.π.,σ. 244.

¹⁶⁷⁵ Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήνα, 1958, σ.56-57. καθώς και ΠΣΦΣΠΑ, τ. 28^{ος} συνεδρία 9ης Δεκεμβρίου 1957, σ. 220-221.

μετεκπαίδευση πρέπει, κατά τον εισηγητή, να πραγματοποιείται σε δικό της κτίριο, υπό την διεύθυνση ενός Διευθυντή Παιδαγωγικής Ακαδημίας με βαθμό Εκπαιδευτικού Συμβούλου και ενός Υποδιευθυντή.¹⁶⁷⁶

Δύο χρόνια αργότερα, το 1960 ο Υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Κ. Καραμανλή, Βογιατζής, απέστειλε προς το ΑΣΕΠ Γεν. Εκπαιδύσεως το υπ' αριθμόν 144020 έγγραφο με το οποίο αφού διαπίστωνε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικονομικής ανασυγκρότησης και ανάπτυξης της χώρας, επεσήμανε ότι και η μετεκπαίδευση τους δεν ικανοποιεί πλέον τον σκοπό της και ζητούσε από το ΑΣΕΠ να γνωμοδοτήσει για την παραμονή της ή όχι στο Πανεπιστήμιο καθώς και να προτείνει μέτρα για την γενίκευση του θεσμού ώστε να συμπεριλάβει μεγαλύτερο αριθμό δασκάλων.¹⁶⁷⁷

Η συζήτηση γύρω από την παραμονή ή όχι των παιδαγωγικών σπουδών στο πανεπιστήμιο υποκρύπτει την πεποίθηση ότι ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός των σπουδών αυτών δεν ευνοεί την παραγωγή αποτελεσματικών στελεχών της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες. Υποκρύπτει ακόμη, μία κατά τη γνώμη μας, αντίδραση απέναντι στον κλασικιστικό προσανατολισμό, που η Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας επέβαλε στις άλλες δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης και ο οποίος κρίνονταν τώρα ότι δεν ευνοούσε τον αστικό εκσυγχρονισμό του κράτους.

Το αίτημα για ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών συνδέεται με γενίκευση των παιδαγωγικών σπουδών αλλά ταυτόχρονα με περιορισμό του περιεχομένου της μετεκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη αποκλειστικά, με σκοπό οι δάσκαλοι να καταστούν αποδοτικότεροι στο έργο τους.¹⁶⁷⁸

Η επιστήμη προσπαθεί να εδραιωθεί στον ακαδημαϊκό χώρο, παίρνοντας ορισμένες αποστάσεις από την εκπαιδευτική πράξη και τις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτή, ωστόσο δεν μπορεί να αγνοήσει τις ανάγκες και τις επιταγές της εξουσίας, που αναμένει από την επιστήμη να θέσει τα πορίσματα και τις γνώσεις που παράγει στην υπηρεσία των επιδιωκόμενων από την διοίκηση σκοπών.

Τα περιθώρια αυτονομίας της επιστήμης της Παιδαγωγικής απέναντι στην πολιτική και διοικητική εξουσία φαίνεται να περιορίζονται από τη φύση του ίδιου του αντικειμένου της που είναι επιφορτισμένο με μια πολύ σημαντική για την κοινωνία αποστολή

Στην περίπτωση της μεταπολεμικής Ελλάδας η Παιδαγωγική επιστήμη δεν μπορεί επίσης να αγνοήσει και τον ιδεολογικό προσανατολισμό του ακαδημαϊκού χώρου στον οποίον είναι ενταγμένη. Όταν η ακαδημαϊκή παράδοση της Φιλοσοφικής Σχολής βρεθεί σε πορεία σύγκρουσης με τις επιλογές του κοινωνικοπολιτικού πεδίου, τότε η νομιμότητα της Παιδαγωγικής στον

¹⁶⁷⁶ Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, ό.π., σ.124

¹⁶⁷⁷ Παρακαλούμεν όθεν μελετώντες και το θέμα τούτο αποστείλτε ημίν την υμετέραν γνώμην και επί των κάτωθι αναφερομένων ζητημάτων. α) Εάν η μετεκπαίδευσις των διδ/λων δέον να γίνεται εις τα Πανεπιστήμια ή εις ιδιαίτερα ιδρύματα και οποία πρέπει να είναι τα ιδρύματα ταύτα. β) Ποιον πρέπει να είναι το πρόγραμμα και το περιεχόμενον αυτής γ) Επί πόσον χρόνον πρέπει να διαρκή αυτή δ) Εν τίνι μέτρω δέον ν' αυξηθή ο αριθμός των κατ' έτος γινομένων δεκτών προς μετεκπαίδευσιν. Ποίος ο καταλληλότερος τρόπος επιλογής τούτων. στ) ποία άλλα μορφαί επιμορφώσεως των ευρύτερων στρωμάτων του διδακτικού προσωπικού είναι δυνατόν να οργανωθούν. εφημ. Εκπαιδευτικός Τύπος, α.φ.332, 20.12.1960, σ. 4^η.

¹⁶⁷⁸ «...επιμόρφωσις των δημοδιδασκάλων και των καθηγητών επί ειδικών θεμάτων αναφερομένων εις το σχολικόν έργον των προς το σκοπόν όπως ούτοι, ενημερωμένοι επί των προόδων της επιστήμης του σχολείου, γίνωνται αποδοτικότεροι εις το λειτούργημά των.» εφημ. Εκπαιδευτικός Τύπος, α.φ.308, 28.2.1958, σ. 1^η.

πανεπιστημιακό χώρο και η δυνατότητα της να υπάρξει ως ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος θα αμφισβητηθούν ποικιλότροπα, τόσο από την πολιτική εξουσία που θα αποπειραθεί να αποσπάσει από το Πανεπιστήμιο και να θέσει υπό τον άμεσο έλεγχο της τις παιδαγωγικές σπουδές όσο και από την Φιλοσοφική που θα αρνηθεί την δυνατότητα να υπάρξει ακαδημαϊκή Παιδαγωγική αποκομμένη από την ίδια.¹⁶⁷⁹

Οι προσπάθειες της επιτροπής Παιδείας, οι προτάσεις που διατυπώθηκαν δεν ήταν ριζοσπαστικές αλλά προσπαθούσαν να οδηγήσουν σε έναν περιορισμένο αστικό εκσυγχρονισμό την εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά συνάντησαν έντονες αντιδράσεις (Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ΟΛΜΕ.) και δεν κατέληξαν παρά σε ελάχιστες και αποσπασματικές ρυθμίσεις στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.¹⁶⁸⁰

Έτσι η μετεκπαίδευση, παρά τις διατυπωμένες επιφυλάξεις της διοίκησης για την αποτελεσματικότητα της, με μικρές αλλαγές και ρυθμίσεις, θα λειτουργήσει μέχρι το 1964 στο Πανεπιστήμιο.

Στην περίοδο αυτή, στην έδρα της Παιδαγωγικής ήταν ο Κωνσταντίνος Σπετσιέρης και μικρές μόνο μεταβολές θα συντελεστούν στο πρόγραμμα της σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο. Τα μαθήματα παραμένουν τα ίδια, με την προσθήκη της Λαογραφίας. Εξακολουθούν να είναι πολλά, είκοσι τέσσερα (24) και οι παρακολουθήσεις είναι υποχρεωτικές σε όλα αν και εξετάζονταν εννέα μόνο μαθήματα. Σε αυτά περιλαμβάνονταν και τα μαθήματα της κατεύθυνσης που ο κάθε μετεκπαιδευόμενος διάλεγε. Οι κατευθύνσεις ήταν τρεις όπως και επί Καλλιόφα. Το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών επισκέψεων των μετεκπαιδευόμενων σε πολιτιστικές και παραγωγικές μονάδες συνεχίστηκε.

Μία μικρή αλλαγή πραγματοποιήθηκε στο μάθημα που τιτλοφορούνταν «Παιδαγωγικά διατριβιά» όπου οι μετεκπαιδευόμενοι όφειλαν να συντάξουν εκτός από ένα ψυχογράφημα, όπως και επί του προκατόχου του στην έδρα, και ένα κοινωνιογράφημα παρουσιάζοντας μία τοπική κοινωνία όσο πιο συνθετικά ήταν δυνατόν.

Η πιο σημαντική ωστόσο αλλαγή είναι η πλήρης εγκατάλειψη των σωματικών μετρήσεων των μαθητών του Π.Σ.Π.Α., ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για πάνω από τριάντα χρόνια αφού ο Κ. Σπετσιέρης, εισηγητής μιας φιλοσοφικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ήταν αρνητικός στη χρήση των πειραματικών μεθόδων από τις «πνευματικές επιστήμες» στις οποίες ενέτασσε και την Παιδαγωγική.¹⁶⁸¹

¹⁶⁷⁹ «Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών έλαβε γνώσιν των διά του τύπου δηλώσεων και ανακοινώσεων του κ. Πρωθυπουργού και του κ. Υπουργού της Παιδείας περί της αποφασισθείσης υπό της κυβερνήσεως εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως. Τας εν προκειμένω απόψεις του συνόλου των μελών της Σχολής διετυπώσαμεν προ έτους ως υπόμνημα, όπερ υπεβλήθη αρμοδίως και εδημοσιεύθη. Εν τούτοις η Σχολή συναισθανομένη την ιστορικήν και επιστημονικήν της ευθύνην απέναντι του έθνους, είναι αναγκασμένη να φέρη και σήμερον ενώπιον της Κοινής Γνώμης τας παρατηρήσεις αυτής επί των εξαγγελθεισών κυβερνητικών αποφάσεων [...] «Η ίδρυσις Παιδαγωγικών Σχολών έξω των Παν/μίων είναι διά τη Σχολήν όλως απαράδεκτος. Θεωρούμεν ότι η Παιδαγωγική μόρφωσις πρέπει να παρέχεται εν τοις Παν/μίοις...» ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία τ.30^{ος} 26^{ης} Μαρτίου 1959, σ. 6

¹⁶⁸⁰ Δημαράς Αλέξης, Βασιλού-Παπαγεωργίου Βάσω, *Από το κοντόλι στον υπολογιστή*, ό.π., σ.147

¹⁶⁸¹ Η απόρριψη των εμπειρικών μεθόδων φαίνεται να είναι γενικευμένη την δεκαετία αυτή στη Φιλοσοφική με αποτέλεσμα να εγκαταλειφθούν ουσιαστικά όχι μόνο από την έδρα της Παιδαγωγικής αλλά και αυτήν της Ψυχολογίας. Με πρόταση των αρμόδιων καθηγητών των εδρών

Το κύρος της μετεκπαίδευσης μεταξύ των δημοδιδασκάλων παρέμενε υψηλό αφού, ήταν το τμήμα εκείνο της πρωτοβάθμιας που προσέγγιζε την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ανεβάζοντας το κύρος του ίδιου του κλάδου και οι επαγγελματικές ευκαιρίες που τους έδινε η φοίτησή τους σε αυτή ήταν αξιόλογες. Σε συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής, το Νοέμβριο του 1958, αναφέρθηκε ότι οι μετεκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να διοριστούν διευθυντές ή υποδιευθυντές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, ενώ το δίπλωμα της Σχολής δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν και τονίζονταν η τάση που υπήρχε στην πρωτοβάθμια να καλύψει μόνη της τις ανάγκες της σε επιστημονικό προσωπικό που να προέρχεται αποκλειστικά από τους κόλπους της.¹⁶⁸²

Παρ' ότι η Φιλοσοφική επιθυμεί να έχει την εποπτεία της μετεκπαίδευσης που της επιτρέπει να διατηρεί την επιρροή της στα στελέχη της πρωτοβάθμιας, ωστόσο δεν επιθυμεί να αναλάβει το κόστος της, όπως ούτε και η πολιτεία άλλωστε. Σύμφωνα με ομολογία του καθηγητή της έδρας το 1959, τα έξοδα της μετεκπαίδευσης καλύπτονταν με εράνους μεταξύ των δημοδιδασκάλων, οι οποίοι όμως όντας φτωχοί δυσκολεύονταν πλέον να ανταποκριθούν. Σε αίτημα του καθηγητή της έδρας για οικονομική ενίσχυση της μετεκπαίδευσης το Υπ. Παιδείας θα τον παραπέμψει στο Πανεπιστήμιο, το οποίο θα αρνηθεί να αναλάβει τα έξοδα και θα τον παραπέμψει στη Σχολή, η οποία θα σταθεί αρνητική στην έκκληση του καθηγητή να αναγράψει στον ειδικό λογαριασμό της και το παραμικρό ποσό για τη μετεκπαίδευση ώστε να αποφευχθεί η παρέμβαση της κυβέρνησης σε ότι θεωρούσαν εσωτερικό ζήτημα της Σχολής. Παρ' ότι τόσο η Πολιτεία όσο και το Πανεπιστήμιο και η Φιλοσοφική δήλωναν πως θεωρούσαν σημαντική την μετεκπαίδευση των δασκάλων, και είχαν ήδη συγκρουσθεί για τον έλεγχό της, κανείς δεν ήταν διατεθειμένος να αναλάβει και το παραμικρό οικονομικό κόστος.¹⁶⁸³

στα οποία ήταν προσαρτημένα, καταργούνται τα μοναδικά εργαστήρια που υπήρχαν στη Φιλοσοφική, το εργαστήριο της Παιδαγωγικής και το εργαστήριο της Ψυχολογίας, και μετονομάζονται σε «Σπουδαστήριον Παιδαγωγικής» και «Σπουδαστήριον Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας» αντίστοιχα, διότι όπως κρίνουν οι καθηγητές τους το έργο που συντελείται σε αυτά προσιδιάζει σε ένα επιστημονικό σπουδαστήριο και όχι σε πειραματικό εργαστήριο. Άλλωστε οι τίτλος «εργαστήριο» που υπό την επίδραση του θετικισμού επικράτησε σε ορισμένους κλάδους, δεν είναι κατάλληλος για την επιστήμη της Παιδαγωγικής υποστήριξε ο Κ. Σπετσιέρης, ο οποίος κατέτασσε την Παιδαγωγική στις πνευματικές επιστήμες υποστηρίζοντας ότι σε αυτές προσιδιάζαν μέθοδοι έρευνας του επιστημονικού πεδίου τους ολότελα διαφορετικές από τις θετικιστικές. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 30^{ος} Συνεδρία 21^{ης} Δεκεμβρίου 1959, σ. 405-406.

¹⁶⁸² «Επί των πρακτικών ο κ. Σπετσιέρης παρατηρεί ότι εν τη πραγματικότητα δεν παρατηρείται τάσις φυγής των δι' υποτροφιών μετεκπαιδευόμενων δημοδιδασκάλων εκ της δημοτικής εκπαίδευσεως. Άλλωστε ούτοι επανερχόμενοι τοποθετούνται ως καθηγηταί ή και υποδιευθυνταί Παιδαγωγικών Ακαδημιών, γενικώς δε η Δημοτική Εκπαίδευσις επιδιώκει να καταστή αυτάρκης. Ο κ. Κουρμούλης [...] πληροφορεί την Σχολήν [...] Διδακτορικόν δίπλωμα της Σχολής ουδόλως λαμβάνεται υπ' όψιν, λέγει ο κ. καθηγητής και ως εκ τούτου αντιμετωπίζομεν οξύτατον θέμα.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 29^{ος} Συνεδρία 3^{ης} Νοεμβρίου 1958, τ σ. 193.

¹⁶⁸³ «Μόλις ανέλαβα την Δ/νσιν Μετεκπαιδευσεως, επληροφορήθην ότι αύτη επιβαρύνεται με πάσης φύσεως έξοδα. Αι δαπάναι της υπηρεσίας ταύτης εκαλύπτοντο μέχρι σήμερον δι' εράνων μεταξύ των μετεκπαιδευόμενων διδασκάλων προκαλούντων εύλογον δυσφορίαν λόγω των μικρών υπαλληλικών βαθμών και αποδοχών τους. Πλην άλλων αντιμετώπισα την ανάγκην ύπαρξεως βιβλιοθήκης εις την ύπαιθρον όπου λειτουργούν 40 κομμουνιστικοί εκδοτικοί οίκοι καθώς και την ανάγκην επιστημονικών εκδρομών. Δι' ο εξήγησα ανάλογον ποσόν από το Υπ. Παιδείας το οποίον όμως μου είπε να αποταθώ εις το Παν/μιον. Κατόπιν τούτου υπέβαλον την από 8-11-1958 αίτησιν μου προς την Πρυτανείαν, ζητών συμβολικώς ποσόν δρ. 100.000, ίνα τούτο αποτελέση μίαν αφετηρίαν. Ο κ. Ζώρας ως μέλος αναπληρωματικών του Οικ. Συμβουλίου λέγει ότι εις το

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η αντίδραση της Φιλοσοφικής

Το 1964 με το Ν. 4379 η μετεκπαίδευση περιήλθε στην αρμοδιότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ιδρύθηκε με τον ίδιο αυτό νόμο. Η παρεχόμενη μετεκπαίδευση στους δημοδιδασκάλους, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κρίνονταν ως ανεπαρκής, ανίκανη να παρακολουθήσει τις επιστημονικές εξελίξεις στον κλάδο, πίσω από την εποχή της ακόμα και από όσους ήταν υπέρ της παραμονής της στο Αθήνησι.¹⁶⁸⁴

Η μεταρρύθμιση του 1964 η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία ακόμα έκφραση του κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, θα καθιερώσει τη δημόσια δωρεάν παιδεία και θα επεκτείνει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης θα καθιερώσει την δημοτική ως επίσημη γλώσσα του σχολικού θεσμού και την διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από μετάφραση

Η Φιλοσοφική Σχολή θα αντιδράσει θεωρώντας ότι η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποτελεί «σφοδρότατο πλήγμα» εναντίον της και της αφαιρεί την παιδαγωγική καθοδήγηση των άλλων δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Στο υπόμνημά της η σχολή θέτει το ζήτημα της επιστημονικότητάς της Παιδαγωγικής, δηλώνοντας ότι αν η «περί Παιδείας Θεωρία» αναγνωρίζεται ως επιστήμη τότε η παραμονή της στο πανεπιστήμιο είναι επιβεβλημένη. Η Παιδαγωγική εκτός του ακαδημαϊκού πλαισίου δεν νομιμοποιείται ως επιστημονικός κλάδος, υποστηρίζει η Φιλοσοφική. Η υπαγωγή στον ίδιο φορέα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τόσο της θεωρητικής παιδαγωγικής καθοδήγησης όσο και της πρακτικής διοικητικής διεύθυνσης του εκπαιδευτικού μηχανισμού θα έχει ως αποτέλεσμα, τονίζει τον περιορισμό της επιστημονικής ελευθερίας και την υποταγή της παιδαγωγικής έρευνας στις επιδιώξεις και απαιτήσεις της διοίκησης αποκλειστικά. Η στενή συνάφεια της με τον κόσμο της πράξης υποβαθμίζει την

Συμβούλιον όλοι ανεγνώρισαν ότι η Μετ/σις δέον να τύχει πάσης προσοχής, αλλ' όλοι συνεφώνησαν επί του ότι το Παν/μιον έχει μόνον την εποπτεϊαν της Μετεκπαιδευσεως των Δημ/λων. Βλέπων συνεχίζει ο κ. καθηγητής, ότι η αίτησις του συναδέλφου κ. Σπετσιέρη ελάμβανε κακήν τροπήν εξήτησα όπως ο Γεν. Γραμματεύς μελετήση το θέμα ίνα εισηγηθή, δεόντως. Δυστυχώς όμως η έκθεσις υπήρξε αρνητική, αναφέρουσα ότι ουδαμού προβλέπεται τοιαύτη πίστωσις. Εξήτησα να παραπεμφθῆ το έγγραφον εις τη Σχολήν, ίνα το στείλωμεν εις το Οικονομικόν Συμβούλιον με την παράκλησιν να γίνει δεκτή η αίτησις του κ. Σπετσιέρη. Προτείνω λοιπόν όπως η Σχολή εκφράση ευχήν προς το Οικον. Συμβούλιον ίνα εξευρεθῆ λύσις διά το οικονομικόν πρόβλημα της Δ/σεως Μετεκπαιδ. Δ/λων, διότι η ίδια η Σχολή αδυνατεί να παράσχη την ζητουμένην ενίσχυσιν εκ του Ειδικού Λ/σμου της.[...] Κ. Σπετσιέρης: Το υπουργ. Παιδείας θα δώσει νόθον λύσιν και υποβάλλω πρότασιν όπως μη διαφύγη από τας χείρας μας και η μικρά αυτή ενίσχυσις, να αναγράψη δε η Σχολή, τυπικώς, έστω και ελάχιστον ποσόν διά να αποφύγωμεν τον παρεμβατισμόν. Η Σχολή [...] αποφασίζει όπως εκφράση ευχήν προς το Οικονομικόν Συμβούλιον διά την οικονομικήν ενίσχυσιν της μετεκπαιδευσεως Δημ/λων, εξηγούσα ότι καθίσταται αδύνατος η εκ του Ειδικού Λ/σμου της ικανοποίησις του αιτήματος της Μετεκπαιδευσεως διότι δεν υπάρχει αναγεγραμμένη, αλλ' ούτε δύναται να αναγραφῆ σχετική πίστωσις προς το σκοπόν τούτον.» ΠΣΦΣΠΑ, τ. 29^{ος}, συνεδρία 22ας Δεκεμβρίου 1958, σ. 305-306.

¹⁶⁸⁴ «Δεν αμφισβητούμεν, τουναντίον αναγνωρίζομεν, ότι η μετεκπαίδευσις, όπως λειτουργούσε ήταν παρωδία. Δεν έδιδε τις τελευταίες δεκαετηρίδες τίποτε το σύγχρονο και το ανώτερο. Πιστευόμεν ότι σήμερον θα δημιουργήσωμεν στελέχη αντάξια της μεγάλης των αποστολής με την καθιερωθείσαν μετεκπαίδευσιν. Έτερον εκάτερον [...] Και τώρα: Να γιατί με λίγα λόγια επιμένομεν στην Πανεπιστημιακή μετεκπαίδευση, σαν κι αυτή, που γίνεται αυτή τη στιγμή έξω από το Πανεπιστήμιο» εφημ. *Εκπαιδευτικός Τύπος*, α.φ. 380, 30.5.1966, σ.2

επιστήμη της Παιδαγωγικής και μειώνει το επίπεδο των σπουδών και συγγραμμάτων της.¹⁶⁸⁵

Ωστόσο στο ίδιο υπόμνημα αναφερόμενη στην μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Μέσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αμφισβητεί την αναγκαιότητα της Παιδαγωγικής επιμόρφωσής τους. Η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μεταφέρει το κέντρο βάρους της επιμόρφωσης των καθηγητών της Μέσης στην Παιδαγωγική τους κατάρτιση, υποστηρίζει, και όχι στην επιστημονική τους επάρκεια. Είναι ενδεικτικό του τρόπου που αντιμετωπιζόταν οι παιδαγωγικές σπουδές, ότι προκειμένου για την απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων από όσους ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού η Σχολή χρησιμοποιεί τον όρο κατάρτιση ενώ για τις γνώσεις που αφορούν στο ιδιαίτερο αντικείμενο του καθενός αναφέρεται σε «επιστημονική επάρκεια». Η Σχολή στην οποία εγκαθιδρύθηκε η πρώτη έδρα Παιδαγωγικής στην Ελλάδα στο τέλος του 19^{ου} αιώνα αμφισβητεί στο υπόμνημά της το 1964 την επιστημονικότητα της Παιδαγωγικής εμμέσως και την αναγκαιότητα των παιδαγωγικών σπουδών αμέσως. Η ανάπτυξη της επιστήμης στον 20^ό αιώνα επιβάλλει από τον διδάσκοντα την επιμόρφωση στην ιδιαίτερη επιστήμη του κάθε ενός, υποστηρίζει. Η επιμόρφωση πρέπει να αφορά πρωτίστως το περιεχόμενο των σπουδών και δευτερευόντως την μέθοδο διδασκαλίας, διότι σύμφωνα με την άποψη της Σχολής η γνώση του διδακτικού αντικείμενου είναι το σημαντικότερο εφόδιο ενός παιδαγωγού.

Έχει ενδιαφέρον ότι η Σχολή, παρ' ότι υποστηρίζει πως η παραμονή των παιδαγωγικών σπουδών σε αυτήν τους εξασφαλίζει το επιστημονικό τους κύρος, στην συνέχεια της επιχειρηματολογίας της ενάντια στην εγκαθίδρυση της μετεκπαίδευσης στο Ινστιτούτο, δεν προβάλλει το επιχείρημα πως η ίδια μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πληρέστερη επιμόρφωση, δηλ. Παιδαγωγική ανώτερου επιπέδου και ταυτόχρονα όσον αφορά τους φιλόλογους, επιμόρφωση στο ιδιαίτερο διδακτικό τους αντικείμενο. Αντίθετα αντιπαραβάλλει τις παιδαγωγικές σπουδές με αυτές του ξεχωριστού αντικείμενου κάθε καθηγητή καταλήγοντας στη θέση πως οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται για τις νέες γνώσεις και εξελίξεις στους ιδιαίτερους επιστημονικούς κλάδους τους ενώ αυτή η απαίτηση δεν προβάλλεται για τις επιστημονικές εξελίξεις στην Παιδαγωγική την οποία περιορίζει στο επίπεδο της Διδακτικής αποκλειστικά και την αντιμετωπίζει ως «τεχνική» για την μετάδοση των θεωρητικών γνώσεων.

Η εξαιρετικά υποβαθμισμένη θέση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στη δεκαετία του '60 αντικατοπτρίζεται στην θέση της Φιλοσοφικής πως η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνει η κυβέρνηση για την απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς της Μέσης στη διάρκεια της μετεκπαίδευσής

¹⁶⁸⁵«Εάν την περί Παιδείας θεωρίαν αναγνωρίζη το κράτος ως επιστήμην, δεν δικαιούται να την απομακρύνη από το Πανεπιστήμιον. Διότι ούτο προσβάλλεσται η έννοια του Πανεπιστημίου. Αλλ' εκτός τούτου η συνένωσις Θεωρίας και Διοικήσεως εις εν και το αυτό Ίδρυμα περιορίζει την ελευθερίαν της επιστήμης και μειώνει τας απαιτήσεις περί σπουδών και συγγραμμάτων, αίτινες διεθνώς απαιτούνται δια πανεπιστημιακήν καθηγεσίαν. Τέλος υπάρχει ο κίνδυνος να αλλάσση εκάστοτε η κατεύθυνσις εις την εκπαίδευσιν.» Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της Παιδείας.» Ανατύπωσις εκ της ΕΕΦΣΠΑ του έτους 1963-1964, Αθήνα, 1964, σ. 8.

τους, περικλείει τον κίνδυνο να υποβαθμιστεί το επίπεδο της εκπαίδευσης στη χώρα.¹⁶⁸⁶

Στον εκπαιδευτικό κόσμο και ιδιαίτερα σε αυτόν της πρωτοβάθμιας θα υπάρξουν αντιτιθέμενες απόψεις για την παραμονή ή όχι της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο. Όσοι τάσσονται κατά τονίζουν την ανάγκη να συντονιστεί η μετεκπαίδευση με τις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης και να παρακολουθήσει τις σύγχρονες της εξελίξεις στον κλάδο της Παιδαγωγικής.¹⁶⁸⁷ Το κύριο επιχείρημα όσων τάσσονται υπέρ δεν αφορά την ποιότητα των σπουδών στο Ανώτατο καθίδρυμα, οι οποίες είναι γενικά αποδεκτό ότι δεν ακολουθούν την εποχή τους, αλλά τη νομιμοποίηση την οποία έχει η Παιδαγωγική ως επιστήμη εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου και η οποία αντανακλά και στο επαγγελματικό χώρο. Αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο τάσσονται υπέρ της παραμονής της στο Πανεπιστήμιο, χωρίς ωστόσο να τη συνδέουν υποχρεωτικά με τη Φιλοσοφική Σχολή, αφού το αίτημα για Παιδαγωγική Σχολή πανεπιστημιακού επιπέδου έχει αρχίσει να ωριμάζει. Στο παρελθόν όταν είχε τεθεί ξανά από το Γληνό, το 1923 η πρόταση για απομάκρυνση της μετεκπαίδευσης από τη Φιλοσοφική Σχολή, αυτόματα σήμαινε και απομάκρυνσή της από το ακαδημαϊκό πλαίσιο. Στη δεκαετία του '60 όμως ο κλάδος της Παιδαγωγικής, σε διεθνές επίπεδο έχει αναπτυχθεί και έχει εξελιχθεί τόσο ώστε να μην φαντάζει ουτοπικό να ανεξαρτητοποιηθεί όχι μόνον από τη Φιλοσοφία, όπως ήταν η επιδίωξη των παιδαγωγών στις αρχές του εικοστού αιώνα, αλλά και από την ίδια την Φιλοσοφική Σχολή.¹⁶⁸⁸

¹⁶⁸⁶ «Διότι η ίδρυσις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σημαίνει ότι το κέντρον του βάρους της επιμόρφωσης πίπτει αποκλειστικώς και επί μόνης της παιδαγωγικής καταρτίσεως- όχι της επιστημονικής επαρκείας των καθηγητών (sic), πράγμα όπερ πρέπει να είναι το πρώτιστον μέλημα πάσης προσπαθείας υπέρ της εκπαίδευσως. Η παιδαγωγική ικανότης του διδάσκοντος είναι βεβαίως απαραίτητος, αλλά η δυσπαρακολούθητος σήμερον ανάπτυξις της επιστήμης επιβάλλει ίνα, περισσότερον ίσως του «πώς» ενδιαφερθώμεν δια το «τί» πρέπει να διδάσκεται. Το πρόβλημα όμως τούτο πολύ περισσότερον ή εις τον παιδαγωγικόν ανήκει εις τον επιστήμονα, όστις γνωρίζει τα πράγματα. Η επιμόρφωσις των καθηγητών των Γυμνασίων πρέπει να είναι κατά κύριον λόγον επιμόρφωσις εις την επιστήμην εκάστου εξ' αυτών, να είναι εύρυνσις του ορίζοντος μετά την επί έτη απομόνωσιν εις την επαρχίαν, ενημέρωσις επί των σημαντικώτερων προόδων της επιστήμης κτλ., πράγματα τα οποία δεν δύναται αν γίνουν παρά μόνον εις τας οικείας Σχολάς των Πανεπιστημίων[...] και όχι εις το Παιδαγωγικόν Ινστιτούτον ένθα η αποσχόλησις με την τεχνικήν(sic) της μετδόσεων των γνώσεων τας οποίας έχουν οι καθηγηταί θα απομακρύνη μάλλον αντί να πλησιάση τούτους προς την επιστήμην των.[...] Η ουτωσί επιχειρουμένη αποκλειστική τοποθέτησις του κέντρου του βάρους εις την παιδαγωγικήν κατάρτισιν των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσως εγκλείει τον κίνδυνον πτώσεως της στάθμης του όλου εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας. Το πνευματικόν επίπεδον των Γυμνασίων μας θα κατέλθη απελπιστικώς.» *Υπόμνημα*, ό.π., σ. 9.

¹⁶⁸⁷ «Ούτε οι μετεκπαιδευσεις είναι, βέβαια, κάτι νέο στον τόπο μας. Προϋπήρχε Μετεκπαίδευση διδασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, λειτουργούσε και Μετεκπαίδευση καθηγητών της Μέσης Παιδείας μας. Τώρα τις αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για να τις οργανώσει πέρα από κάθε στατικότητα και τυποποίηση, για να πυκνώσει το δίκτυο τους και να τις απλώσει στην έκταση που χρειάζεται. Τις αναλαμβάνει ο νέος θεσμός που έχει την ευθύνη για την έρευνα και την παρακολούθηση της Παιδείας στην πράξη. Συντονίζεται έτσι το πνεύμα της παιδευτικής εργασίας στο σχολείο με τις κατευθύνσεις που θα δίνει το Ινστιτούτο- πράγμα τόσο απαραίτητο για την καλή λειτουργία της Παιδείας μας.» Σοφία Γεδεών, «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» ραδιοφωνική ομιλία 17-6-1965, : Α. Ανδρέου, Γ. Παπακωνσταντίνου, *Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη, 1994, σ.472.

¹⁶⁸⁸ Η ελληνική κοινωνία «... πιστεύει μεταξύ άλλων πως κάποιος επιστήμων ή πνευματικός άνθρωπος πρέπει να προέρχεται από ίδρυμα αναγνωρισμένο, να έχει χαρτί ιδρύματος, να έχει τίτλους για να του αναγνωρίσει και να του δώσει αξία και σημασία.[...] Γιατί γνωρίζομεν πόσον εμπαθείς είναι οι πολιτικές εκδηλώσεις στον τόπο μας. Είναι εξοντωτικές. Αυτό μας λεν και τα πολύ περασμένα και τα τωρινά. Θα μας πουν θα σας πουν: Α σεις είσθε αναστήματα πνευματικά του

Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα λειτουργήσει μόνο κατά τα ακαδ. έτη 1965-66 και 1966-67.

Η δικτατορία του 1967 με τον ΑΝ 129 θα καταργήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και θα ιδρύσει κατά το πρότυπο της Μέσης το «Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης», που προσαρτήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.¹⁶⁸⁹ Καθήκοντα διευθυντή του Διδασκαλείου της Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Διδασκαλείου της Μέσης, ανατέθηκαν στον καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών Ν. Τωμαδάκη, με υποδιευθυντές για το Διδασκαλείο Μέσης τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο Ν. Μπάρλα και για αυτό της Δημοτικής το Ν. Μελανίτη υφηγητή της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.¹⁶⁹⁰

Η μετεκπαίδευση των δασκάλων διάρκεσε στο πανεπιστήμιο για 35 χρόνια αποτελώντας έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.

Κριτική θεώρηση του έργου του

Ο Κ. Σπετσίερης, ως φιλόσοφος είχε δεχτεί επιδράσεις από το ρεύμα της Ανθρωπολογικής Φιλοσοφίας δεν μπόρεσε όμως να προτείνει μια ανθρωπολογική προσέγγιση του φαινομένου της αγωγής στη χώρα μας, παρακολουθώντας αντίστοιχες εξελίξεις στο χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης στις χώρες της δύσης. Ήταν γνώστης των σύγχρονων του θεωριών τις οποίες προσπάθησε να εντάξει στο ιδεολογικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο ιδεαλισμός όμως που χαρακτηρίζει τη σκέψη του, και η προβολή των κλασικών γραμμάτων ως του απόλυτου προτύπου με το οποίο όφειλε να διαλέγεται κάθε σύγχρονη θεωρία, θέση που υπερασπίζει η πλειοψηφία των καθηγητών της Σχολής, οδήγησαν την προσπάθεια του σε αποτυχία.

Η Ανθρωπολογική Παιδαγωγική προκειμένου να κατανοήσει το φαινόμενο της αγωγής συνολικά και το νόημα που έχει αυτή για την ίδια την ανθρώπινη φύση, αξιοποιεί τα πορίσματα της εμπειρικής έρευνας των επιστημών που ασχολούνται με τον άνθρωπο και τα συνθέτει με τη βοήθεια της ερμηνευτικής μεθόδου. Αποσκοπεί να γνωρίσει την Παιδαγωγική πραγματικότητα ώστε να την βελτιώσει προς όφελος του διαπαιδαγωγούμενου.

Ο Σπετσίερης όμως είναι αρνητικός στη χρήση των εμπειρικών μεθόδων από τις πνευματικές επιστήμες. Δεν κάνει διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Γι' αυτόν η θεωρία δεν είναι η γνώση που παράγει μια επιστήμη, αλλά στοχασμός πάνω στο φαινόμενο της αγωγής- εκπαίδευσης, χωρίς αναφορά στην συγκεκριμένη Παιδαγωγική πραγματικότητα. Το πώς λειτουργεί η πράξη δεν τον απασχολεί.

Ξεκινώντας από την θέση της Ανθρωπολογικής Φιλοσοφίας ότι πρέπει να ιδωθεί ο άνθρωπος ως άτομο και ως μέλος της κοινωνίας υπό το πρίσμα της γνώσης που παρέχουν οι επιστήμες οι οποίες ασχολούνται με αυτόν, οδηγείται σε μία

Παπανδρέου, του Γληνού του Κακριδή του ...του... στο περιθώριο είστε επικίνδυνοι. Αυτά μας συνέβησαν και θα σας συμβούν αργά ή γρήγορα [...] Επιμένομεν όμως στην αυστηρή προϋπόθεση πως η μετεκπαίδευση θα κατοχυρωθή με νόμο και με το σημερινό της το θαυμάσιο και ουσιαστικό της περιεχόμενο μέσα στο Πανεπιστήμιο σαν σχολή Πανεπιστημιακή.» εφημ. *Εκπαιδευτικός Τύπος*, α.φ. 380, 30.5.1966, σ.2

¹⁶⁸⁹ Σπύρος Ευαγγελόπουλος, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τχ. Β', εκδόσεις Δανάη, Αθήνα, 1987, σ.91

¹⁶⁹⁰ εφημ. *Εκπαιδευτικός τύπος*, α.φ. 392, 3.11.1967, σ.4.

Παιδαγωγική που αξιοποιεί αυτή τη συνολική γνώση για να καταλήξει απευθείας σε γενικές αρχές οι οποίες καθορίζουν το τι πρέπει να γίνει στην πράξη, δηλαδή το πώς πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί ο άνθρωπος, δεδομένου ότι είναι «δεκτικόν και μορφώσιμον όν». Το πώς όμως λειτουργεί η πράξη δεν τον απασχολεί. Η Παιδαγωγική του Σπετσιέρη δεν έχει εμπειρικό αντικείμενο. Είναι χαρακτηριστικό ότι ορίζοντας τους σκοπούς της αγωγής ανάμεσα στα άλλα ο Σπετσιέρης αναφέρει ότι η αγωγή πρέπει να γνωρίσει στο νέο άνθρωπο την ζωή του εθνικού συνόλου στο οποίο ανήκει, να του εμπνεύσει τη συνείδηση της οφειλής προς αυτό και να τον καταστήσει ικανό να συμβάλει στις εθνικές προσπάθειες διαμορφώνοντας την ατομικότητα του σε προσωπικότητα. Επισημαίνει πως ο τόσο γενικά οριζόμενος σκοπός της αγωγής πρέπει να εξειδικευθεί και να αναλυθεί λεπτομερώς ώστε να καταστεί δυνατόν να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πράξη. Όμως εκεί ακριβώς τελειώνει και το βιβλίο και η ανάλυση του Σπετσιέρη ο οποίος δεν θεωρεί ως αντικείμενο της έδρας της Παιδαγωγικής την συγκεκριμένη λεπτομερειακή εξειδίκευση.¹⁶⁹¹

Οι όροι αγωγή, παιδεία, μόρφωση με το περιεχόμενο που τους δίνει είναι αόριστοι και γενικόλογοι και δεν είναι δυνατόν να εξειδικευτούν και να ελεγχθούν εμπειρικά. Η Παιδαγωγική, όπως την εννοεί ο Σπετσιέρης δεν διαθέτει επιστημονικά εργαλεία για να διερευνήσει το αντικείμενό της. Δεν είναι δηλαδή επιστήμη που ερευνά με τις δικές της μεθόδους το φαινόμενο της αγωγής είναι στοχασμός πάνω στο φαινόμενο της αγωγής, δηλ. φιλοσοφία. Από την Ανθρωπολογική Φιλοσοφία καταλήγει όχι στην Ανθρωπολογική Παιδαγωγική αλλά σε μία ιδιότυπη φιλοσοφική – κανονιστική (normative) Παιδαγωγική.

Στην περίπτωση του Σπετσιέρη η «παράδοσις» της Σχολής κυριαρχεί σε ότι αφορά την επιστήμη της Παιδαγωγικής στην «παράδοση» της ίδιας της έδρας, η οποία συνδέθηκε, από τα τέλη του 19^{ου} ήδη, με τις προσπάθειες αστικού εκσυγχρονισμού του κράτους και παρακολούθησε μέχρι και το πρώτο μισό του 20^{ου} τις εξελίξεις της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής προσπαθώντας να συμβάλει στην εξέλιξη του νέου επιστημονικού κλάδου σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Με την εκλογή Σπετσιέρη, σε μία περίοδο μάλιστα που η επιστήμη της Παιδαγωγικής αρχίζει να εδραιώνεται στον ακαδημαϊκό χώρο διεθνώς, εξελίσσει τις μεθόδους έρευνάς της και προσπαθεί να αναγνωριστεί ως ισότιμος και σημαντικός επιστημονικός κλάδος, στην Ελλάδα η έδρα περιορίζει τις αναζητήσεις της κυρίως εντός του πλαισίου του εκπαιδευτικού πλατωνισμού και δεν επιχειρεί να οικειωθεί τις νέες μεθόδους εμπειρικής έρευνας που αυτήν την περίοδο προτείνονται, γεγονός που καταδεικνύει το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετώπισε η Παιδαγωγική για να εδραιωθεί ως ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος, καθώς και πόσο μακροχρόνια ήταν η πορεία της προς την αυτονόμηση.

¹⁶⁹¹ « Κατά ταύτα σκοπός της αγωγής είναι: Να καθοδηγή τον νέον άνθρωπον, όπως κατανοή την ζωήν του εθνικού συνόλου εις το οποίον ανήκει. Να του γεννά την συνείδησιν εξαρτήσεως και οφειλής προς το σύνολον τούτο [...] Να του παγιώνη την απόφασιν περί φροντίδος προς διατήρησιν και προαγωγήν του και διά της ιδικής του συμβολής[...] Ο σκοπός ούτος της αγωγής κατά την εφαρμογήν του εις την εκπαιδευτικήν πράξιν δέον να καθορίζεται αναλυτικώς και λεπτομερώς.» Κωνσταντίνος Σπετσιέρης, *Η σχέση ατόμου και κοινωνίας*, ό.π., σ. 36.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι επιστήμη η Παιδαγωγική;

Οι πρώτες απόπειρες εγκαθίδρυσης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης στην Ελλάδα, ανιχνεύονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όταν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών θα προσφερθούν τα πρώτα μαθήματα Παιδαγωγικής από έδρες Φιλολογίας και Φιλοσοφίας. Η νέα επιστήμη ακολουθώντας πορεία ανάλογη με αυτήν που ακολούθησε ο κλάδος κατά την εισαγωγή του στα ευρωπαϊκά κυρίως Πανεπιστήμια την ίδια εποχή, ξεκινάει την πορεία της για την καθιέρωσή της ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου.

Στενά συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη, η οποία άλλωστε προϋπήρξε της επιστήμης, η Παιδαγωγική εισάγεται στο Πανεπιστήμιο κατ' αρχάς για να συμβάλει στην βελτίωση των διδακτικών μεθόδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα πρώτα παιδαγωγικά μαθήματα θα προσφερθούν από τις έδρες της Φιλοσοφίας και της Φιλολογίας, δύο δεκαετίες περίπου πριν από την ίδρυση της πρώτης έδρας Παιδαγωγικής στη χώρα.

Επί σειρά ετών (1876-1901), η Παιδαγωγική θα διδαχθεί ως φροντιστηριακό μάθημα στο Φιλολογικό Φροντιστήριο με σκοπό την καλύτερη προετοιμασία των μελλοντικών φιλολόγων για την διδακτική πράξη και θα αντιμετωπιστεί λιγότερο ως επιστήμη και περισσότερο ως τεχνική της διδασκαλίας. Οι φοιτητές που επιθυμούσαν να εξασκήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα όφειλαν να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές ασκήσεις για να διδαχθούν πρακτικά τη σωστή μέθοδο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και λατινικών, όπως ορίζονταν από τα βασιλικά διατάγματα που καθόριζαν την λειτουργία του φροντιστηρίου. Ο όρος Παιδαγωγική άλλωστε εμφανιζόταν στην βιβλιογραφία της εποχής συχνά αδιαφοροποίητος, να χαρακτηρίζει ταυτόχρονα την επιστήμη αλλά και την τέχνη της εκπαίδευσης.

Την ίδια περίπου εποχή ωστόσο (1878), εκτός από την έδρα της Φιλολογίας, που ενδιαφερόταν για την μόρφωση των μελλοντικών φιλολόγων στις διδακτικές μεθόδους και η έδρα της Φιλοσοφίας ενέταξε την Παιδαγωγική στα μαθήματα που προσέφερε, αντιμετωπίζοντάς την περισσότερο ως Θεωρία για την Παιδεία και λιγότερο ως εμπειρική επιστήμη. Η Παιδαγωγική, συνδέθηκε στενά με τη Φιλοσοφία και αντιμετωπίστηκε ως μία κανονιστική κυρίως επιστήμη, που προσδιόριζε και τεκμηριώνει τους στόχους και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο ήταν συνηθισμένο και στην Δυτική Ευρώπη όπου συχνά πριν από το 1890, καθηγητές Φιλοσοφίας ενέτασσαν στα μαθήματά τους και στοιχεία από την Παιδαγωγική. Φιλόσοφοι άλλωστε ήταν και αρκετοί από τους πρώτους καθηγητές εδρών Παιδαγωγικής στα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια.

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ενώ η νέα επιστήμη δεν είχε αποκτήσει ακόμα δική της έδρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στοιχεία της διδάσκονταν από δύο άλλες έδρες ταυτόχρονα.

Στα πρώτα του βήματα ο νέος κλάδος αναζήτησε την επιστημονική του νομιμοποίηση στην Ερβαρτιανή Φιλοσοφία και Παιδαγωγική, έτσι όπως την αντιλήφθηκαν και την ανέπτυξαν οι νεοερβαρτιανοί παιδαγωγοί που δραστηριοποιούνταν τότε στα πανεπιστήμια της Δυτικής Ευρώπης. Άσκησαν μεγάλη επίδραση στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα τις τελευταίες

δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα και τις πρώτες του 20^{ου}. Η σχολική μεθοδολογία που πρότειναν αποτέλεσε την πρώτη σημαντική προσπάθεια για την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων στην εκπαιδευτική πράξη. Στην ελληνική περίπτωση ο κάτοχος της έδρας της Φιλοσοφίας, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στην Αθήνα, Χρήστος Παπαδόπουλος, θα επιχειρήσει να θεμελιώσει θεωρητικά την Παιδαγωγική ακολουθώντας τις βασικές κατευθύνσεις της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής, που αναζητούσε στην Ηθική τον ορισμό των σκοπών της αγωγής και στην Ψυχολογία την επιλογή των μέσων που έπρεπε να ακολουθήσει για να τους πετύχει. Σε αυτήν στηρίχθηκε και ο Δ. Ζαγγογιάννης ο κάτοχος της πρώτης έδρας Παιδαγωγικής που ιδρύεται στη χώρα το 1899, στην προσπάθεια του να θεμελιώσει την Παιδαγωγική στο πανεπιστήμιο Αθηνών ως επιστήμη αυτόνομη και ισότιμη με τις υπόλοιπες που διδάσκονταν σε αυτό. Η Παιδαγωγική είχε πλέον, σύμφωνα με τη δική του προσέγγιση, το δικαίωμα να εισέλθει στο Πανεπιστήμιο γιατί είχε αναβαθμιστεί από σύνολο εμπειρικών διδαγμάτων σε επιστήμη χάρη στην Ερβαρτιανή Φιλοσοφία και Παιδαγωγική η οποία προσέφερε μία ενιαία θεωρία του φαινομένου της αγωγής, ενοποιώντας τις παιδαγωγικές γνώσεις και αντιλήψεις εντός ενός κοινού θεωρητικού πλαισίου και χαρίζοντάς τους την αναγκαία εσωτερική συνοχή.

Η πανεπιστημιακή παιδαγωγική την εποχή αυτή χαρακτηρίζεται και στη χώρα μας, από έναν υψηλό βαθμό αοριστίας και γενικότητας. Αρέσκειται σε ολιστικές θεωρήσεις του πολύμορφου πεδίου της, αντικείμενό της γίνεται η μελέτη της αδιαίρετης ολότητας του ανθρώπινου πνεύματος και σκοπός της η αόριστη ηθική τελειοποίηση του ατόμου και η επίσης αόριστη εξυπηρέτηση του εθνικού μεγαλείου. Παρά την αισιοδοξία, με την οποία αντιμετωπίστηκε η εγκαθίδρυση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο τα προβλήματα που αντιμετώπισε για να εδραιωθεί στον ελλαδικό χώρο ήταν σημαντικά. Η κατάργηση της πρώτης έδρας σε συντομότατο χρονικό διάστημα από την ίδρυσή της και οι προβληματισμοί που για μία δεκαετία αναπτύχθηκαν σε σχέση με την αναγκαιότητα ή όχι της εγκαθίδρυσής της εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου, καταδεικνύουν και το μέτρο της δυσκολίας του εγχειρήματος και των αντιστάσεων που συνάντησε η νέα επιστήμη στην πορεία της για την αυτονόμηση.

Όταν τελικά θα επανιδρυθεί η έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών - το 1912- το ζήτημα της επιστημονικής της νομιμοποίησης κάθε άλλο παρά είναι λυμένο. Είναι επιστήμη η Παιδαγωγική; Το ερώτημα αυτό απασχόλησε ιδιαίτερα τον νέο κάτοχο της έδρας Νικόλαο Εξαρχόπουλο, ο οποίος επιχειρήσει να θέσει σε επιστημονικές βάσεις την Παιδαγωγική στην Ελλάδα κατά την περίοδο του μεσοπολέμου. Το ζήτημα απασχολούσε άλλωστε τους ερευνητές σε όλη την Ευρώπη κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, παρά την πρόοδο που είχε συντελεστεί στις παιδαγωγικές σπουδές και παρά τις έδρες που ιδρύονταν με αυξανόμενο ρυθμό στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Το 1922, στην νέα έκδοση του «Λεξικού της Παιδαγωγικής» ο Emile Durkheim έγραφε : «Η επιστήμη της εκπαίδευσης δεν υπάρχει παρά στο επίπεδο του σχεδιασμού» καθώς και «Είναι βέβαιο ότι η επιστήμη της εκπαίδευσης είναι καθ' ολοκληρία εν τω γίνεσθαι.»¹⁶⁹²

Σε μία εποχή που οι παιδαγωγοί ασκούσαν οξεία κριτική στο «παλιό σχολείο» και στο σχολικό σύστημα που διαμορφώθηκε υπό την επίδραση των

¹⁶⁹² Durkheim, 1922/1993, p. 70-81: Gautherin, *Une discipline pour la République.*, ό.π., σ. 324.

ερβαρτιανών ιδεών το ζήτημα της επιστημονικότητας των παιδαγωγικών θεωριών τίθετο εκ νέου. Αν η Παιδαγωγική δεν θεμελιωνόταν στην Φιλοσοφία και την Ψυχολογία όπως το συνέλαβε η ερβαρτιανή σκέψη από πού αντλούσε την επιστημονική της νομιμοποίηση;

Η επιστημονική προσέγγιση των παιδαγωγικών θεμάτων προϋπέθετε ένα θετικιστικό προσανατολισμό της νέας επιστήμης, υποστήριξε ο Εξαρχόπουλος, υιοθετώντας θέσεις και απόψεις της επιστημονικής εκείνης κίνησης η οποία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, επιχείρησε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική στο Θετικισμό τόσο στην Ευρώπη όσο και στη Βόρεια Αμερική. Η προσπάθεια του εγγράφεται στο κίνημα της παιδολογίας, το οποίο επιχείρησε να συνθέσει τις μελέτες για το παιδί που έγιναν σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους και να τις ενσωματώσει μέσα σε ένα θετικιστικό επιστημονικό μοντέλο με στόχο να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη επιστήμη του παιδιού, τμήμα της οποίας θα ήταν και η Παιδαγωγική.

Ο Εξαρχόπουλος επεδίωξε να δημιουργήσει στο πανεπιστήμιο Αθηνών μια ολοκληρωμένη επιστήμη της Αγωγής που θα αντιμετώπιζε και θα μελετούσε τα φαινόμενα που λάμβαναν χώρα στο πεδίο της με ενιαίο τρόπο. Η ενότητα του πεδίου θα προέκυπτε και θα στηριζόταν σε έναν κοινό κανόνα μεθοδολογίας και έρευνας. Υποστήριξε ότι η μέθοδος που οι φυσικές επιστήμες υιοθετούσαν για να μελετήσουν τη φύση, μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και από την Παιδαγωγική. Χάρη στη συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας, η νέα επιστήμη θα κατάφερνε να μελετήσει το εξαιρετικά ευρύ πεδίο της παράγοντας γνώσεις έγκυρες, και παρά το γεγονός ότι το πεδίο της επικαλύπτονταν με αυτό άλλων επιστημών, γνώσεις αποκλειστικά δικές της. Η παιδαγωγική γνώση θα καθίστατο επιστημονική γιατί θα παράγονταν με επαγωγικό τρόπο μέσα στο πλαίσιο μιας επιστημονικής έρευνας που θα χρησιμοποιούσε την παρατήρηση και το πείραμα για να διερευνήσει την «παιδική φύση» και τις συνθήκες της εκπαιδευτικής πράξης, με σκοπό να εξάγει αντικειμενικά συμπεράσματα.

Το παιδολογικό παράδειγμα απέτυχε και σταδιακά εγκαταλείφθηκε από τους ερευνητές μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, η επιθυμία όμως για μία θετικιστική προσέγγιση των παιδαγωγικών φαινομένων δεν εξέλειψε. Ένας νέος κλάδος της Παιδαγωγικής επιστήμης αναπτύσσεται η Πειραματική Παιδαγωγική η οποία θα αποτελέσει τμήμα της και όχι ένα υπερσύνολο που θα την περιλάμβανε όπως φιλοδόχησε να είναι η Παιδολογία.

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ο Εξαρχόπουλος ίδρυσε, στη διάρκεια του μεσοπολέμου τους θεσμούς εκείνους που συνέβαλαν στην θεμελίωση της Πειραματικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα, όπως το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής και το Πειραματικό Σχολείο. Στη διάρκεια τριών περίπου δεκαετιών, πραγματοποίησε σειρά ερευνών με τη χρήση αναλυτικών μεθόδων, τα συμπεράσματα των οποίων φιλοδόχησε να αποτελέσουν την αρχή ενός σώματος αντικειμενικών παιδαγωγικών γνώσεων που θα συγκροτούσαν σταδιακά στον ελλαδικό χώρο μια επιστημονική Παιδαγωγική Θεωρία. Από την έδρα του Πανεπιστημίου Αθηνών αμφισβήτησε την εξάρτηση της Παιδαγωγικής από την Φιλοσοφία και την Ψυχολογία και τόνισε την αυτονομία της ως ανεξάρτητου επιστημονικού κλάδου.

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο οι εμπειρικές μέθοδοι έρευνας αμφισβητούνται και σταδιακά εγκαταλείπονται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ο

διάδοχος του Εξαρχόπουλου στην έδρα, Σπ. Καλλιάφας θεωρεί περιττό το ερώτημα για την επιστημονικότητα της Παιδαγωγικής. Υποστήριξε ότι η πράξη της εκπαίδευσης, ως αντικειμενικό γεγονός, προηγείται της όποιας παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας και την καθιστά αναγκαία. Η πράξη της εκπαίδευσης μπορεί να περιγραφεί, να αναλυθεί, να εξηγηθεί. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, η έννοια μιας επιστήμης της εκπαίδευσης είναι απολύτως ξεκάθαρη και έχει ως σκοπό να κατανοήσει, να βελτιώσει και να κατευθύνει αυτό που ήδη υφίσταται στην πράξη. Τη νομιμοποίηση της η επιστήμη της εκπαίδευσης, την επιστημονική της εγκυρότητα θεωρεί ότι την αντλεί από την Ψυχολογία η οποία αναδύθηκε ως εμπειρική επιστήμη την ίδια περίπου εποχή με αυτή. Η Ψυχολογία αποτελούσε κατ' αυτόν μία από τις τρεις θεμελιώδεις επιστήμες, εκείνη από την οποία εξαρτιόνταν όλες οι «πνευματικές» επιστήμες στις οποίες κατέτασσε και την Παιδαγωγική. Αυτές οι επιστήμες αποτελούσαν εφαρμογές της Ψυχολογίας στα ιδιαίτερα πεδία που μελετούσε η κάθε μία. Αντιλαμβανόταν την Παιδαγωγική ως πεδίο έρευνας της Ψυχολογίας, ως εφαρμοσμένη Ψυχολογία στην εκπαιδευτική πράξη. Η επιστημονικοποίηση της Αγωγής σύμφωνα με τον Καλλιάφα γίνονταν αντιληπτή όπως το έθετε ο Dilthey -την σκέψη του οποίου γνώριζε- και άλλοι πριν και μετά από αυτόν, ως μια επιστήμη που προσδιόριζε τις σταθερές των εκπαιδευτικών επεμβάσεων με βάση τα ψυχολογικά δεδομένα. Παρ' ότι ο Καλλιάφας θεωρούσε λυμένο το πρόβλημα της αυτονομίας και της επιστημονικότητας της Παιδαγωγικής, παραμένει, κατά τη γνώμη μας, ανοιχτό το ερώτημα: Ποιος είναι ο βαθμός αυτονομίας ενός κλάδου ο οποίος αποτελεί το πεδίο εφαρμογής μίας άλλης επιστήμης; Ένας κλάδος εξαρτώμενος από τα πορίσματα μίας θεμελιώδους επιστήμης, σύμφωνα με την κατάταξή που πρότεινε ο Καλλιάφας, διαθέτει την ίδια επιστημονική εγκυρότητα με αυτήν;

Στην αντίφαση αυτή διαφαίνεται το πρόβλημα που αντιμετώπισε η νέα επιστήμη από την στιγμή που απομακρύνθηκε από τη Φιλοσοφία αναφορικά με τον καθορισμό της ταυτότητά της. Η Παιδαγωγική, καθώς αυτονομείται από την Φιλοσοφία, θα βρεθεί γρήγορα μεταξύ δύο αντιθετικών και πολέμιων μεταξύ τους προσδιορισμών της ως επιστήμης.

Από τη μια μεριά η Παιδαγωγική, που διακονεί ένα εξαιρετικά ευρύ πεδίο αναφοράς, νοείται ως μία επιστήμη σχετικά αδιαφοροποίητη η οποία ενοποιείται από το αντικείμενό της και συχνά θεμελιώνεται πάνω σε θέσεις αόριστες και υπερβολικά γενικές. Από την άλλη, η Παιδαγωγική νοείται ως μια εμπειρική επιστήμη που αγωνίζεται να οριοθετήσει το ερευνητικό της πεδίο σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες που αναδύθηκαν την ίδια περίπου εποχή με εκείνη και έστρεφαν την έρευνά τους στην εκπαίδευση. Από τη μία μεριά η Παιδαγωγική εμφανίζεται ως μία επιστήμη που ειδικεύεται στις γενικές θεωρήσεις του φαινομένου της Αγωγής και από την άλλη εμφανίζεται να στηρίζεται στη Ψυχολογία και αργότερα και στην Κοινωνιολογία με κίνδυνο να διαχυθεί μέσα σε αυτές. Μία επιστήμη που από πολύ νωρίς θα βρεθεί σε μία ατελείωτη διαμάχη ανάμεσα στους «ειδικούς» κοινωνιολόγους ή ψυχολόγους και στους παιδαγωγούς που δεν θεωρείτο ότι διέθεταν μία συγκεκριμένη εξειδίκευση.

Στη δεύτερη μετεμφυλιακή δεκαετία -γύρω στο 1960- το κέντρο βάρους της επιστημονικής παιδαγωγικής εργασίας στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο μετατοπίζεται από κατευθύνσεις με έντονο φιλοσοφικό ή θρησκευτικό προσανατολισμό προς την εμπειρική πλευρά της Παιδαγωγικής επιστήμης. Η εμπειρική έρευνα επανέρχεται

στα πανεπιστήμια της δύσης με αυξημένη ένταση και σε μεγαλύτερη έκταση σε σχέση με το μεσοπόλεμο, κάτω από την επίδραση της ανάπτυξης των κοινωνικών επιστημών και των εξελίξεων στην μεθοδολογία έρευνάς τους.¹⁶⁹³

Η έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν θα ακολουθήσει τις επιστημονικές αναζητήσεις του κλάδου την περίοδο αυτή. Ενώ κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα η πορεία της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών εμφανίζεται να παρακολουθεί τις εξελίξεις στο ευρωπαϊκό ανάλογο, τόσο ως προς τον χρόνο ανάδυσής της ως επιστήμης όσο και ως προς τα επιστημονικά ρεύματα που πρόβαλλε και υπηρέτησε, στο δεύτερο μισό η έδρα, εμφανίζεται αποστασιοποιημένη, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, από τους προβληματισμούς που αναπτύσσονται στη Δύση σε σχέση με την εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης. Στο μεσοπόλεμο ο Ν. Εξαρχόπουλος υιοθέτησε και μετέφερε στον ελλαδικό χώρο ένα επιστημονικό ρεύμα που αναπτυσσόταν δυναμικά στη δύση και οι προσπάθειες του, από την έδρα του Πανεπιστημίου Αθηνών για την ανάπτυξη της Πειραματικής Παιδαγωγικής στη χώρα, εγγράφονται στο γενικότερο πλαίσιο της ανάδυσης της εμπειρικής Παιδαγωγικής στην Ευρώπη. Αντίθετα οι παιδαγωγικές θεωρίες που θα προβάλλουν οι διάδοχοί του, δεν ανήκουν σε κάποιο ευρύτερα αποδεκτό επιστημονικό ρεύμα, δεν επιχειρούν μία νέα προσέγγιση των παιδαγωγικών ζητημάτων. Είναι περισσότερο, δικές τους θεωρητικές κατασκευές που συνενώνουν ετερόκλητα στοιχεία φιλοσοφικών, κοινωνικών και ψυχολογικών θεωριών, συντηρητικής κυρίως προέλευσης.

Στις δύο πρώτες μετεμφυλιακές δεκαετίες, κυριαρχεί στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας η δυσπιστία στις αναλυτικές μεθόδους έρευνας και ο Κ. Σπετσιέρης, θεωρώντας ότι οι πειραματικές μέθοδοι δεν πρέπει να υιοθετούνται από τις πνευματικές επιστήμες, στις οποίες κατέτασσε και την Παιδαγωγική, εγκαταλείπει τις ερευνητικές προσπάθειες στο Εργαστήριο και στρέφεται στην Φιλοσοφία και ιδιαίτερα στον Πλάτωνα, για να θεμελιώσει στο έδαφός της την επιστήμη της Παιδαγωγικής. Αναμφίβολα οι γνωστικές θεωρίες προσφέρουν στην Παιδαγωγική ένα πλαίσιο αναγκαίο και ικανό εντός του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν διδακτικές αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές. Το πλαίσιο αυτό όμως στη δυτική Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική αναζητείται την ίδια εποχή, στην ανάπτυξη της Ψυχολογίας, της Ιατρικής και των Κοινωνικών Επιστημών και όχι στη Φιλοσοφία.

Έναν αιώνα σχεδόν μετά την εμφάνιση των πρώτων παιδαγωγικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και τα βασικά ερωτήματα σε σχέση με την επιστημονικότητα και την αυτονομία της επιστήμης της εκπαίδευσης φαίνεται να παραμένουν αναπάντητα παρά τις διαφορετικές και συχνά αντιμαχόμενες προσεγγίσεις του ζητήματος από τους καθηγητές της έδρας και τις διαφορετικές φιλοσοφικές και επιστημολογικές τους παραδοχές.

¹⁶⁹³ Albert Reble, *ό.π.*, σ. 583-589

Ένας κλάδος αβέβαιος και ασταθής.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αρχειακών μας πηγών και της εργογραφίας των καθηγητών της Παιδαγωγικής που μελετήσαμε, η Παιδαγωγική εγκαθιδρύεται εντός του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο τέλος του 19^{ου} αιώνα. για να συμβάλει στην υλοποίηση ενός φιλόδοξου πολιτικού σχεδίου: την ανάπτυξη και διεύρυνση ενός αστικού ελληνικού έθνους- κράτους. Αναμενόταν από τη νέα επιστήμη να συμβάλει στην μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος προτείνοντας τρόπους βελτίωσης και τελειοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός θεσμός να στηρίξει την ανάπτυξη των νέων παραγωγικών σχέσεων στη χώρα και παράλληλα να προετοιμάσει τους πολίτες-στρατιώτες για την πραγμάτωση της Μεγάλης Ιδέας.

Η ανάδυσή της ως επιστήμης στον ελλαδικό χώρο είναι κυρίως αποτέλεσμα πολιτικής θέλησης και σε πολύ μικρότερο βαθμό απαίτηση της ακαδημαϊκής κοινότητας ή των επαγγελματικών χώρων. Η σύσταση της νέας έδρας της Παιδαγωγικής δεν αποτελεί αίτημα κατ' αρχάς της Φιλοσοφικής Σχολής, αν και δεν την βρίσκει αντίθετη. Πριν ωστόσο καν εγκαθιδρυθεί θα διαπιστωθεί η πρώτη διαφωνία της Σχολής με την Πολιτεία που αφορούσε το αντικείμενο της νέας έδρας. Η κυβέρνηση Θεοτόκη στην προσπάθεια να πετύχει την πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αστικής αντίληψης το 1899, επιθυμεί την νέα επιστήμη προσανατολισμένη στον κόσμο στις πράξεις, ενώ η Σχολή ενδιαφέρεται για μία επιστήμη οικοδομημένη στη βάση θεμελιωδών αρχών και προσανατολισμένη στην παραγωγή μιας παιδαγωγικής θεωρίας κατά τα πρότυπα μιας φιλοσοφικής-κανονιστικής παιδαγωγικής.

Τελικά και εφ' όσον η Σχολή δεν είχε δικαίωμα να αποφασίσει για το αντικείμενο της νέας έδρας, θα ιδρυθεί έδρα «Γυμνασιακής Παιδαγωγικής» προσανατολισμένης στις ανάγκες στελέχωσης της δευτεροβάθμιας όπως η Πολιτεία επιθυμούσε, η οποία θα καταργηθεί δύο σχεδόν χρόνια αργότερα και πάλι με απόφαση της Πολιτείας χωρίς η Σχολή να αντιδράσει και να διαμαρτυρηθεί, γεγονός που καταδεικνύει ότι η νομιμότητα της νέας επιστήμης στον Πανεπιστήμιο Αθηνών ήταν περιορισμένη.

Όταν θα επανιδρυθεί το 1912 η έδρα μετά από δέκα χρόνια συζητήσεων για την αναγκαιότητα ή όχι ένταξής της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών- ερώτημα που σχετίζονταν με την αναγνώριση ή όχι της Παιδαγωγικής ως επιστήμης -θα ονομάζεται έδρα «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» και θα χρειαστούν άλλα δέκα σχεδόν χρόνια, και οι στενές σχέσεις του κατόχου της με την πολιτική εξουσία για να μετονομασθεί σε έδρα «Παιδαγωγικής» το 1921.

Ενταγμένη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το οποίο ως αυτόνομος φορέας ιδεολογίας συνδέθηκε από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής του με την καλλιέργεια της εθνικής ιδεολογίας και την δημιουργία της εθνικής ταυτότητας, η Παιδαγωγική σχετίζεται στενά με την επίτευξη εθνικών επιδιώξεων.

Οι χρονικές στιγμές που επανιδρύεται η έδρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1912) και κατακτά την αυτονομία της από την Φιλοσοφία (1921) δεν είναι τυχαίες. Αποτελούν κρίσιμες ιστορικές καμπές, κατά τη διάρκεια των οποίων προβάλλεται η ανάγκη κρατικής ανασυγκρότησης και ενδυνάμωσης της κρατικής μηχανής, ώστε το κράτος να καταφέρει να επιτύχει τους εθνικούς του στόχους, είτε αυτοί

αφορούσαν εδαφικές διεκδικήσεις έναντι της Οθωμανικής αυτοκρατορίας είτε την ανασυγκρότηση μετά τη μικρασιατική καταστροφή και το τέλος της Μεγάλης Ιδέας. Η ανάγκη ενοποίησης ατόμων διαφορετικής προέλευσης και καταγωγής καθιστούσε αναγκαία την εξάπλωση και βελτίωση του εθνικού συστήματος παιδείας. Ακόμα περισσότερο, όπως το έθεσε ο Ν. Εξαρχόπουλος στο μεσοπόλεμο, η ύπαρξη κοινωνικών διαφορών επέτεινε την ανάγκη δημιουργίας ενός σχολείου στο οποίο όλοι θα ήταν ισότιμοι και θα προόδευαν ανάλογα με τις ικανότητές τους. Το έθνος-κράτος επιθυμούσε να οικοδομήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ενιαίο με κριτήρια σταθερά και αντικειμενικά δηλ. επιστημονικά. Η Παιδαγωγική καλείται να προτείνει εκπαιδευτικές πρακτικές ορθολογικές και αποτελεσματικές, ικανές να εφαρμοστούν στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας. Επρόκειτο για πρακτικές που θα συνέβαλλαν στην αφομοίωση της εθνικής ιδεολογίας, στην αγωγή του πολίτη, στην εσωτερικευση μιας κοινής κουλτούρας την οποία εκπαιδευτικοί εκπαιδευμένοι με τα ίδια προγράμματα, την ίδια γλώσσα, την ίδια ηθική, ήταν επιφορτισμένοι να διδάξουν στα παιδιά δημιουργώντας τους την αίσθηση ότι, παρά τις όποιες διαφορές τους, έχουν ένα κοινό γενικό συμφέρον· δημιουργώντας τους την αίσθηση του πολίτη.

Στενά συνδεδεμένη με πολιτικά διακυβεύματα από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής της η Παιδαγωγική θα αντιμετωπίσει την αμφισβήτηση της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος. Η περίπτωση της Φυσικομαθηματικής, τη δεκαετία του '20, όπου τα παιδαγωγικά μαθήματα διδάχθηκαν ως προαπαιτούμενα για την απόκτηση «παιδαγωγικού ενδεικτικού», παρά τη ρητά διατυπωμένη αντίθεση της Σχολής να τα εντάξει στο πρόγραμμα της είναι ενδεικτική. Η Παιδαγωγική διδάχθηκε στη Φυσικομαθηματική χάρη στη διοίκηση που νομοθέτησε ενάντια στις αποφάσεις της Σχολής, γεγονός που καταδεικνύει τους στενούς δεσμούς που συνέδεαν την νέα επιστήμη και την πολιτικο-διοικητική εξουσία. Η αποτυχία ωστόσο της έδρας να εδραιώσει την παρουσία της στη Σχολή και να καθιερώσει τελικά το παιδαγωγικό ενδεικτικό ως απαραίτητο εφόδιο για τους διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια, παρά τις μακροχρόνιες προσπάθειες της, είναι ενδεικτική της αμφισβήτησης των αντιστάσεων και της περιορισμένης τελικά νομιμοποίησής της στον πανεπιστημιακό χώρο.

Το ίδιο το πεδίο της Παιδαγωγικής -ένα πεδίο εξαιρετικά ευρύ- δημιουργούσε πρόσθετες δυσκολίες στη νέα επιστήμη, κυρίως στο να καθορίσει τα όρια της σε σχέση με άλλους κλάδους που ήταν ήδη εγκατεστημένοι στο Πανεπιστήμιο και έχαιραν αναγνώρισης, όπως ήταν η Φιλοσοφία ή η Φιλολογία. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της αγωγής και η πολλαπλότητα των παραγόντων που επιδρούν κατά την εξέλιξή του και την καθορίζουν, έχει ως αποτέλεσμα το φαινόμενο αυτό να εμπίπτει στο πεδίο διερεύνησης και άλλων κλάδων με αποτέλεσμα η έδρα της Αθήνας να δέχεται πιέσεις από εδραιωμένους στο πανεπιστήμιο κλάδους οι οποίοι πρόβαλλαν θέσεις για την αγωγή και για τα επιστημονικά ρεύματα που υιοθετούσε η έδρα, συχνά αντίθετες από τις δικές της. Ακόμα και η πολύ περιορισμένη αμφισβήτηση από τον πρώτο κάτοχο της έδρας της πάγιας θέσης της Φιλοσοφικής για την ανάγκη ενός αποκλειστικά κλασικιστικού προσανατολισμού του συνόλου της ελληνικής εκπαίδευσης, είχε ως αποτέλεσμα να εγκαταλειφθεί από αυτή, όταν θα δεχθεί την επίθεση του υπουργείου. Δεκαετίες αργότερα η επιφυλακτικότητα και η συχνά ανοιχτή

εχθρότητα με την οποία η Φιλοσοφική αντιμετώπιζε τις εμπειρικές μεθόδους, θα εκφραστεί το 1939, εμποδίζοντας την Σοφία Γεδεών να καταλάβει την επικουρική έδρα της Παιδαγωγικής, παρά την οργισμένη αντίδραση του κατόχου της έδρας Ν. Εξαρχόπουλου.

Η Παιδαγωγική στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών σε όλη τη μελετώμενη από εμάς περίοδο παρουσιάζει την εικόνα μιας επιστήμης η οποία, παρά την ανάπτυξη που γνωρίζει κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, όπου αναπτύχθηκαν σημαντικοί θεσμοί που πλαισίωσαν την έδρα, δεν θα κατορθώσει να κατακτήσει μία σταθερή και αδιαμφισβήτητη θέση μέσα σε αυτό. Ωστόσο παρ' ότι το επιστημονικό κύρος της αμφισβητείται συχνά στη Φιλοσοφική, η αξία της παραμονής της έδρας σε αυτήν δεν αμφισβητήθηκε ποτέ. Η ύπαρξή της επέτρεπε στη Σχολή να προβάλλει την επιστημονική εγκυρότητα των επιχειρημάτων της στη σύγκρουσή της με τις μεταρρυθμιστικές απόπειρες των κυβερνήσεων. Της επέτρεπε επίσης να διατηρεί την επιρροή της στις άλλες δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Άλλωστε, και παρά τις κατά καιρούς διαφωνίες των κατόχων της έδρας με εδραιωμένες εντός του πανεπιστημίου απόψεις σε σχέση με τη μεθοδολογία έρευνας, την αυτονομία και το κύρος της Παιδαγωγικής επιστήμης, σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής όλοι συμπορεύτηκαν με τη Σχολή. Όλοι τους αποδέχονταν και υπερασπίζονταν την πάγια θέση της Φιλοσοφικής Σχολής σε ό,τι αφορούσε τον κυρίαρχο προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης στα κλασσικά γράμματα. Υπήρξαν ένθερμοι θιασώτες της καθαρεύουσας ως γλώσσας του εκπαιδευτικού θεσμού και χρησιμοποίησαν το κύρος της επιστήμης που υπηρετούσαν, καθώς και επιχειρήματα που αντλούσαν από τις παιδαγωγικές έρευνες και μελέτες τους, για να απαιτήσουν την δίωξη των δημοτικιστών παιδαγωγών. Έθεσαν την Παιδαγωγική στην υπηρεσία των επιδιώξεων της Σχολής και αυτός είναι και ο λόγος που η Φιλοσοφική αντιτάχθηκε σταθερά και σθεναρά στις προτάσεις για δημιουργία ανεξάρτητης Παιδαγωγικής Σχολής πανεπιστημιακού επιπέδου.

Η Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών αναπτύσσεται ευθύς εξ' αρχής υπό την πίεση μιας προσπάθειας προσαρμογής στις ανάγκες της πολιτικής, κοινωνικής και ακαδημαϊκής πραγματικότητας από τη μία μεριά και της αναζήτησης επιστημονικής αναγνώρισης ως ενός αυτόνομου επιστημονικού κλάδου από την άλλη. Η στενή σύνδεσή της με πολιτικά κοινωνικά και επαγγελματικά διακυβεύματα είχε ως αποτέλεσμα η ακαδημαϊκή κοινότητα να την αντιμετωπίσει με επιφύλαξη και να δυσκολευτεί να αποκτήσει μια πραγματική επιστημονική νομιμότητα.

Η ικανότητα της Παιδαγωγικής, ωστόσο, να ανταποκριθεί στις κοινωνικοπολιτικές ανάγκες και απαιτήσεις καθορίζεται από την ύπαρξη μιας ποιοτικής επιστημονικής έρευνας που θα αναπτύσσεται στο σύνολο του ευρύτατου πεδίου της και δεν θα υπόκειται αποκλειστικά και μόνο σε εξωτερικές επιταγές για αποτελεσματικότητα. Το πρόβλημα μιας ποιοτικής και έγκυρης επιστημονικής παιδαγωγικής έρευνας, που τέθηκε από την αρχή σχεδόν της προσπάθειάς της να συγκροτηθεί σε ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο, παραμένει και σήμερα επίκαιρο.

Το ευρύτατο πεδίο έρευνάς της αφορά τελικά μια επιστήμη της εκπαίδευσης ή το μέλλον ανήκει στον πληθυντικό των επιστημών της εκπαίδευσης; Η αναγκαιότητα να μελετηθεί το φαινόμενο της αγωγής στις διάφορες διαστάσεις του και σε διαφορετικά επίπεδα επιβάλλει την ύπαρξη μιας παιδαγωγικής επιστήμης

που θα συνθέτει τα πορίσματα διαφορετικών κοινωνικών επιστημών προσανατολισμένων στην εκπαίδευση ή οδηγεί στη συγκρότηση ενός νέου αυτόνομου γνωστικού πεδίου, των Επιστημών της Εκπαίδευσης; Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης που θα συγκροτούνται από όλους τους κλάδους που μελετούν τους όρους ύπαρξης και λειτουργίας του φαινομένου της αγωγής καθώς και τις συνθήκες υπό τις οποίες δρουν και εξελίσσονται τα εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούσαν άραγε να τύχουν της επιστημονικής νομιμοποίησης την οποία ο ακαδημαϊκός χώρος αρνήθηκε σε μεγάλο βαθμό στην Παιδαγωγική;

Η μορφή και η πορεία που θα ακολουθήσει ο επιστημονικός κλάδος που ασχολείται με το φαινόμενο της αγωγής είναι κατά την άποψη μας βέβαιο πως θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τις απαντήσεις που θα προκρίνει η επιστημονική κοινότητα στα ζητήματα που τέθηκαν ήδη από πρώτη στιγμή που αναδύθηκε ως επιστημονικός κλάδος στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Στην προσπάθεια αυτή θεωρούμε επίσης βέβαιο πως θα αξιοποιηθεί η πείρα από τις πετυχημένες και αποτυχημένες απόπειρες να θεμελιωθεί επιστημονικά η Παιδαγωγική ως ανεξάρτητος κλάδος κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΑΡΧΕΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

- Αρχείο Σοφίας Γεδεών, ΕΛΙΑ
- Αρχείο Θεόφιλου Βορέα, ΕΛΙΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΑΡΧΕΙΟ ΕΚΠΑ

- Αρχείο Πρωτοκόλλου (1899-1900 έως 1968-69)
- Πρακτικά Συνεδριάσεων της Φιλοσοφικής Σχολής. (1876-1881 έως 1964-1965)
- Πρακτικά συνεδριάσεων της Φυσικομαθηματικής Σχολής (1904-1911 έως 1928-1933)
- Πρακτικά συνεδριάσεων της Θεολογικής Σχολής (1904-1905 έως 1925-1926)
- Θεολογική Σχολή , Βιβλίων Πρακτικών Συνεδριών (1926-1933.)
- Πρακτικά Ακαδημαϊκής Συγκλήτου. (1899-1902 έως 1967-1968)

ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΕΝΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Επετηρίδες Πανεπιστημίου Αθηνών (1876-77 έως 1939-40) και (1948-49 έως 1968-69)
- Δημοσιεύματα Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών. τ. Α΄-Στ.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Β. Δ., «περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συσταθησομένου Πανεπιστημίου , ΦΕΚ 16, 14(26) /4/1837.
- Γνωμοδοτήσεις Συγκλήτου και Σχολών περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου. αρ. 503/416. Αθήνα, 7/11/1895.
- Νομοσχέδιον «Περί Οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου» Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής. Παράρτημα 14 Ιουλίου 1899.
- Αιτιολογική Έκθεσις του νομοσχεδίου « Περί οργανισμού του πανεπιστημίου» Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής. Παράρτημα 14 Ιουλίου 1899.
- Αιτιολογική Έκθεσις επί του νομοσχεδίου « περί ιδρύσεως Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαιδεύσεως», 22 /11/1908, αρ 36.
- Νόμος ΓΨΙΗ΄(3718) «Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών της Μέσης Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 152, τχ. Α΄,16/4/1910.
- Αιτιολογική Έκθεσις του νομοσχεδίου « περί Παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών της Μέσης Εκπαιδεύσεως», αρ. 166.

- Νόμος ΓΩΚΓ'(3823) « Περὶ οργανισμοῦ τοῦ Ἐθνικοῦ Πανεπιστημίου» ΦΕΚ 178, τχ Α',12/7/1911.
- Νόμος ΓΩΚΕ' (3825) «Περὶ Καποδιστριακοῦ Πανεπιστημίου». Εφημερὶς τῆς Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 183, τχ. Α',17/7/1911.
- Νόμος ΓΩΚζ'(3826) «Περὶ πληρώσεως τῶν ἐν τῷ Ἐθνικῷ καὶ τῷ Καποδιστριακῷ Πανεπιστημίῳ ἐδρῶν» ΦΕΚ 183, τχ. Α',17/7/1911.
- Νόμος 2905 «Περὶ Ὄργανισμοῦ τοῦ Ἀθηνῶν Ἐθνικοῦ καὶ Καποδιστριακοῦ Πανεπιστημίου» ΦΕΚ 127, τχ. Α', 27/7/1922.
- Νόμος 2857 περὶ προσόντων, διαβαθμίσεως καὶ αποδοχῶν τῶν ἐπιθεωρητῶν τῶν δημοτικῶν σχολείων. ΦΕΚ 133, τχ. Α',1/8/1922.
- Β.Δ., «Περὶ χορηγίας διетуῶν εκπαιδευτικῆς ἀδείας εἰς τοὺς πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργοῦς τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως βουλομένους νὰ παρακολουθήσωσιν ἐν τῷ ἡμετέρῳ Πανεπιστημίῳ διετὴ κύκλον παιδαγωγικῶν καὶ ἄλλων μαθημάτων», ΦΕΚ 176, τχ.Α',24/9/1922.
- Β.Δ., « Περὶ δοκιμασίας δημοδιδασκάλων προϋπηρετησάντων εἰς θέσεις μονίμων ἢ προσωρινῶν ἐπιθεωρητῶν πρὸς ἀπόκτησιν τῶν κατὰ τὸν νόμον 2857 προσόντων διὰ τὴν θέσιν τοῦ ἐπιθεωρητοῦ δημοτικῶν σχολείων», ΦΕΚ 176, 24/9/1922, τευχ.Α'. ΦΕΚ 176, τχ.Α',24/9/1922.
- Β.Δ., «Περὶ συμπληρωματικοῦ διαγωνισμοῦ διὰ τὴν χορηγίαν διετῶν εκπαιδευτικῶν ἀδειῶν εἰς πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργοῦς τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 210, τχ.Α', 22/10/1922.
- Νόμος 4376 «Περὶ ἰδρύσεως Πειραματικῶν Σχολείων ἐν τοῖς Πανεπιστημίῳ Ἀθηνῶν καὶ Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 300, τχ. Α',13(21)/8/1929.
- «Αἰτιολογικὴ ἐκθεσις πρὸς τὴν Βουλὴν», τοῦ Ν.4376 στὶς 9 Ἰουλίου 1929.
- Ν. 5343 «Περὶ Ὄργανισμοῦ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν.» , ΦΕΚ 86, τχ. Α',23/3/1932.
- Δ. «Περὶ ἀντικαταστάσεως παραγράφων περὶ χορηγήσεως διетуῶν εκπαιδευτικῆς ἀδείας εἰς πτυχιούχους Διδασκαλείων» , ΦΕΚ 154, τχ. Α',13/5/1932.
- Νόμος 6379 τῆς 4/5 Νοεμβρίου 1934 Περὶ συμπληρώσεως καὶ τροποποιήσεως τῶν νόμων 4653 «περὶ διοικήσεως τῆς ἐκπαιδεύσεως» καὶ 4653 καὶ τοῦ νόμου 4043», ΦΕΚ 385, τχ. Α',4(5) /11/1934.
- Εἰσηγητικὴ ἐκθεσις πρὸς τὴν Βουλὴν τοῦ Ν. 6379/34 στὶς 2 Αὐγούστου 1934.
- Β.Δ. «Περὶ τῆς ἐν τῷ Πανεπιστημίῳ μετεκπαιδεύσεως πτυχιούχων δημοδιδασκάλων», ΦΕΚ 542, τχ. Α',14/12/ 1936.
- Α.Ν. 1297.1938 «Περὶ συμπληρώσεως καὶ τροποποιήσεως εκπαιδευτικῶν τινῶν Νόμων», ΦΕΚ 251, τχ. Α',6/7/ 1938.
- Β.Δ. «Περὶ τροποποιήσεως τοῦ Βασιλικοῦ διατάγματος τῆς 22 Σεπτεμβρίου 1922/176 «Περὶ χορηγίας διетуῶν εκπαιδευτικῆς ἀδείας κλπ.» , ΦΕΚ 154, τχ. Α',18/4/1939.
- Α.Ν. 2517. 1940 «Περὶ ρυθμίσεως ζητημάτων τῆς ἀρμοδιότητος τοῦ Υπουργείου Ὀργανισμῶν καὶ Ἐθνικῆς Παιδείας.», ΦΕΚ 266, τχ. Α',31/8/ 1940.
- Ν.Δ. 612 «Περὶ τροποποιήσεως τοῦ ὑπ' ἀριθ. 394 Ν.Δ. «περὶ συμπληρώσεως τοῦ Ν.Δ. 215/1941 «περὶ συμπύξεως τῶν πανεπιστημιακῶν ἐτῶν κλπ. καὶ τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως

διατάξεών τινων της Πανεπιστημιακής Νομοθεσίας.», ΦΕΚ 367, τχ. Α', 29/10/1941.

- Ν.Δ. 775 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεών τινων περι των σπουδαστών των Ανωτάτων Σχολών εν γένει», ΦΕΚ 420, τχ. Α', 4/12/1941.
- Ν.Δ. 938/1942 «Περί τροποποιήσεως των περί εισιτηρίων και τμηματικών εξετάσεων εν τοις Πανεπιστημίσις κλπ. διατάξεων.», ΦΕΚ 16, τχ. Α', 28/1/1942.
- Ν.Δ. 1503/1942 «Περί οργανώσεως των φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών», ΦΕΚ 174, τχ. Α', 10/7/1942.
- Ν.Δ. 1396/1942 «Περί ρυθμίσεως Πανεπιστημιακών τινων ζητημάτων», ΦΕΚ 145, τχ. Α', 9/6/1942.
- Ν. 105. «Περί του τρόπου εισαγωγής των φοιτητών των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης και άλλων τινων διατάξεων.» 15/5/1943, ΦΕΚ 135, τευχ. Α', 15/5/1943
- Ν. 465 «Περί διατάξεων τινων αφορώσων το Πανεπιστήμιον Αθηνών και Θεσσαλονίκης κλπ.» 13/8/1943, ΦΕΚ 259, τευχ. Α'.
- Ν. 466. «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του υπ' αριθ. 677/1941 Ν. Διατάγματος «περί τρόπου διορισμού Επιθεωρητών δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 259, τχ. Α', 13/8/1943.
- Ν. 1682 «Περί διατάξεων τινων αφοροσών τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα» ΦΕΚ. 176./1944.
- Ν.Δ. «Περί εξετάσεων των φοιτητών των Πανεπιστημίων της Αν. Σχολής Οικ. και Εμπ. Επιστημών και της Παντείου Ανωτάτης Σχολής Πολιτικών Επιστημών.», ΦΕΚ 301, τχ. Α', 30/9/1946.
- Α.Ν. 516 «Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης των δημοσίων κλπ. υπαλλήλων και υπηρετών», ΦΕΚ 6, τχ. Α', 8/1/1948.
- Β.Δ. «Περί τροποποιήσεως του από 10/14 Δεκεμβρίου 1936 Βασ. Διατάγματος (ΦΕΚ 542 τεύχος Α) «περί της εν τω Πανεπιστημίου μετεκπαιδεύσεως πτυχιούχων δημ/λων.» , ΦΕΚ 203. τχ. Α', 9/9/ 1950.
- Β.Δ. «Περί καθορισμού διδασκομένων μαθημάτων εις την μετεκπαιδευσιν των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίου.», ΦΕΚ 43. τχ. Α', 4/2/ 1956.

ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ

- Βαμπάς Αριστείδης (επιμ.), *Οι νόμοι του Εθνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα, τυπ. Κ.Σ. Βλαστού, 1885.
- *Νόμοι και Διατάγματα περί του Εθνικού Πανεπιστημίου (από του έτους 1886-1895) εκδιδόμενα επί της πρωτανείας Αν. Διομήδους Κυριακού*, Αθήνα, τυπ. καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου, 1896.
- *Νόμοι και Διατάγματα περί του Εθνικού Πανεπιστημίου (από του έτους 1895-1900) εκδιδόμενα επί της πρωτανείας Κ. Μητσοπούλου*, Αθήνα, τυπ. Π.Δ. Σακελλαρίου, 1901.
- Πανταζίδης Ι., *Χρονικόν της πρώτης πεντηκονταετίας του ελληνικού πανεπιστημίου : κατ' εντολήν της ακαδημαϊκής συγκλήτου και δαπάνη του Εθνικού Πανεπιστημίου*, τυπογραφείον «Παλιγγενεσία» Ιω. Αγγελουπούλου, 1889.
- Σιφναίος Κωνσταντίνος, *Πανδέκται νέων Νόμων και Διαταγμάτων: μετά των αιτιολογικών εκθέσεων των νόμων, των εκθέσεων των*

κοινοβουλευτικών επιτροπειών, εγκυκλίων και Υπουργικών αποφάσεων, τ. Δ., Αθήνα, τυπ. Κ. Μακρίδου & Ι. Αλευρόπουλου, χ.χ.

- *Αφιέρωμα στην εκατονταετηρίδα του Πανεπιστημίου Αθηνών, 1837-1937*, Νέα Εστία, 22 (263) 'Έτος ΙΑ', 1937.
- *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκατόν πενήντα χρόνια, 1837-1987 Κατάλογος έκθεσης ενθυμημάτων*, Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- *Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1933-1934*, Αθήνα, 1933.
- *Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1934-1935*, Αθήνα, 1934.
- *Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1935-1936*, Αθήνα, 1935.
- *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, (Εκατονταετηρίς 1837-1937), Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1936-1937*, εν Αθήναις, 1936.
- *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιον Αθηνών, Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1937-1938*, Αθήνα, 1937.
- *Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών. Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1965-1966*, Πρυτανεία Ιω. Φιλιππίδου, Αθήνα, 1965.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Λάμπρος Σπ. Π., *Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου προς την Βουλήν περί των νομοσχεδίων της μέσης εκπαίδευσεως*, τυπογραφείον «Εστία», Κ. Μάισνερ και Ν. Καργαδούρη, Αθήνα, 1909.

Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της Παιδείας, Ανατύπωση από την ΕΕΦΣΠΑ του έτους 1963-1964, Αθήνα, 1964.

ΠΡΥΤΑΝΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ – ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ

- Πρυτανικοί λόγοι 1894-1895: Εθνικόν Πανεπιστήμιον, *Τα κατά την Πρυτανείαν Ιωάννου Χατζιδάκι των μαθηματικών πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1894-1895*, Αθήνα, τυπ. Π.Δ. Σακελλαρίου 1896.

- Πρυτανικοί λόγοι 1895-1896: Εθνικόν Πανεπιστήμιον, *Τα κατά την Πρυτανείαν Α. Διομήδους Κυριακού, τακτικού καθηγητού της εκκλησιαστικής ιστορίας και της συμβολικής, πρυτανεύσαντος κατά το Ακαδημαϊκόν έτος 1895-1896*, Αθήνα, τυπ. Π.Δ. Σακελλαρίου, 1896.

- Πρυτανικοί λόγοι 1896-1897: Πρυτανεία Α.Κ. Χρηστομάνου. *Λόγοι και Ευθόνη Αναστασίου Κ. Χρηστομάνου, καθηγητού της Χημείας, Πρυτάνεως του Εθνικού Πανεπιστημίου, κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1896-1897, παραδίδοντος την Πρυτανείαν εις τον διάδοχον αυτού Σπυρίδωνα Μαγγίναν, καθηγητήν της*

Χειρουργικής , Πρύτανιν του Εθνικού Πανεπιστημίου κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1897-1898, Αθήνα, 1898.

- Πρυτανικοί λόγοι 1897-1898: *Ευθύναι πρυτανείας Σ. Μαγγίνα από 1 Σεπτεμβρίου 1897 μέχρι 31 Αυγούστου 1898 ήτοι τα κατά την πρυτανείαν αυτού πεπραγμένα μετά των κατά την παραλαβήν και την παράδοσιν αυτής εκφωνηθέντων λόγων, Αθήνα, τυπ. των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου, 1899.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1898-1899: *Εθνικόν Πανεπιστήμιον, Τα κατά Πρυτανείαν Τιμολέοντος Αργυροπούλου, τακτικού καθηγητή της φυσικής, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1899-1899, τυπ. των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου, 1900.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1899-1900: *Εθνικόν Πανεπιστήμιον, Τα κατά την Πρυτανείαν Αλκιβιάδη Κρασσά, τακτικού καθηγητού του Ρωμαϊκού Δικαίου, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1899-1900, Αθήνα, 1901.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1900-1901: *Εθνικόν Πανεπιστήμιον, Τα κατά την Πρυτανείαν Κωνσταντίνου Μητσοπούλου, καθηγητού της ορυκτολογίας και γεωλογίας, Πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1900-1901, Αθήνα, 1902.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1901-1902: *Εθνικόν Πανεπιστήμιον. Τα κατά την Πρυτανείαν Σπυρίδωνος Κ. Σακελλαροπούλου, τακτικού καθηγητού της λατινικής φιλολογίας, Πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1901-1902, Αθήνα, 1903.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1905-1906: *Εθνικόν Πανεπιστήμιον, Τα κατά την Πρυτανείαν Γεωργίου Ν. Χατζηδάκι, τακτικού καθηγητού της γλωσσολογίας, Πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1905-1906, Αθήνα, 1907.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1913-1914: *Εθνικόν και Καποστριακόν Πανεπιστήμιον, Τα κατά την Πρυτανείαν Γεωργίου Ι. Δέρβο, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1913-1914. Αθήνα 1915.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1923-1924: *Παππούλια Δημητρίου, Έκθεσις των επί της Πρυτανείας αυτού κατά το Πανεπιστημιακόν έτος 1923-1924 πεπραγμένων.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1924-1925: *Το Αθήνησιν Πανεπιστήμιον, Κωνσταντίνου Δ. Ζέγγελη, τακτικού καθηγητού της ανοργάνου χημείας, Έκθεσις των επί της πρυτανείας αυτού κατά το πανεπιστημιακόν έτος 1924-1925 πεπραγμένων αναγνωσθείσα τη 28 Φεβρουαρίου εν τη μεγάλη αιθούση του Πανεπιστημίου, Αθήνα, 1926.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1925-1926: *Πανεπιστήμιον Αθηνών, Σίμου Μενάδρου, τακτικού καθηγητού της Ελληνικής Φιλολογίας. Έκθεσις των επί της πρυτανείας αυτού κατά το έτος 1925-1926 πεπραγμένων, Αθήνα 1930.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1927-1928: *Το Αθήνησιν Πανεπιστήμιον. Νικολάου Αλιβιζάτου, τακτικού καθηγητού της χειρουργικής κλινικής. Έκθεσις επί της πρυτανείας αυτού κατά πανεπιστημιακόν έτος 1927-1928 πεπραγμένων, Αθήνα 1930.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1929-1930: *Πανεπιστήμιον Αθηνών, Θεόφιλου Βορέα, Έκθεσις των επί της πρυτανείας αυτού κατά το πανεπιστημιακόν έτος 1929-1930, πεπραγμένων, Αθήνα, 1931.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1945-1946: *Έκθεσις των επί της Πρυτανείας Δημητρίου Μπαλάνου κατά το πανεπιστημιακό έτος 1945-6 πεπραγμένων.» (Έξεφωνήθη εν τη μεγάλη αιθούση των τελετών του Πανεπιστημίου κατά την επίσημον εγκατάστασιν των νέων Πανεπιστημιακών αρχών τη 18^η Ιανουαρίου 1947)*

- Πρυτανικοί λόγοι 1946-1947: *Λόγος του πρυτάνεως του πανεπιστημιακού έτους 1946-47 Σπ. Δοντά (Έξεφωνήθη εν τη μεγάλη αιθούση των τελετών του*

πανεπιστημίου κατά την επίσημον εγκατάστασιν των νέων Πανεπιστημιακών αρχών τη 18^η Ιανουαρίου 1947)

- Πρυτανικοί λόγοι 1951-1952: Εθνικόν και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιον, *Λόγοι Κωνσταντίνου Ι. Μουτούση, Πρυτάνεως του Πανεπιστημίου, Τακτικού Καθηγητού της Μικροβιολογίας εν τη Ιατρική Σχολή, Έκθεσις πεπραγμένων κατά το έτος της πρυτανείας 1951-1952*, Αθήνα, 1953.

- Πρυτανικοί λόγοι 1952-1953: *Πρυτανικοί λόγοι και λογοδοσία, Πρυτανεία Μιχαήλ Α. Δένδια*, Αθήνα, 1954.

- Πρυτανικοί λόγοι 1954-1955: Πανεπιστήμιον Αθηνών *Έκθεσις Πεπραγμένων, Πρυτανεία Απόστολου Β. Δασκαλάκη*, Αθήνα, 1955.

- Πρυτανικοί λόγοι 1955-1956: *Λογοδοσία πρυτανείας του πανεπιστημιακού έτους 1955-1956, Παναγιώτου Μπρατσιώτου, Προπρυτάνεως του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τακτικού Καθηγητού : Επίσημοι Λόγοι, εκφωνηθέντες κατά το έτος 1956-1957, Πρυτανεία Κωνσταντίνου Χωρέμη, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών Έτος 120^{ον}*, Αθήνα, 1959.

- Πρυτανικοί λόγοι 1956-1957 : *Κ.Β.Χωρέμη, Έκθεσις πεπραγμένων επί της πρυτανείας 1956-1957*, Αθήνα, 1958.

- Πρυτανικοί λόγοι 1957-1958: *Μαριδάκη Γεωργίου, Έκθεσις πεπραγμένων επί της Πρυτανείας 1957-1958 : Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1958-1959, πρυτανεία Σπυρίδωνος Μαρινάτου, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.*

- Πρυτανικοί λόγοι 1958-1959: Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, *Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1958-1959, Πρυτανεία Σπυρίδωνος Μαρινάτου*, Αθήνα, χ.χ.

- Πρυτανικοί λόγοι 1959-1960: Μαριολόπουλου Ηλία, *Έκθεσις πεπραγμένων επί της πρυτανείας κατά το πανεπιστημιακόν έτος 1959-1960*, : Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1960-1961, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, τ. Ε΄, έτος 124, Αθήνα 1961.

- Πρυτανικοί λόγοι 1960-1961: Βέλλα Βασιλείου, *Έκθεσις των πεπραγμένων επί της πρυτανείας κατά το έτος 1960-1961 : «Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1961-1962»*, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, τ. Στ΄, Αθήνα, 1962.

- Πρυτανικοί λόγοι 1961-1962: *Πρυτανεία Φωκά Ευγένιου, Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1961-1962*, τ. στ΄, Αθήνα, 1962.

- Πρυτανικοί λόγοι Πρυτανεία 1967-1968. *Γεωργίου Θ. Ράμμου, Επίσημοι Λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1967-1968*, τ. ΙΒ΄, Αθήνα, 1968.

ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΚΑΙ ΥΦΗΓΗΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Καθηγητές που δίδαξαν Παιδαγωγικά μαθήματα από έδρες Φιλολογίας και Φιλοσοφίας.

- Lindner- Παπαδόπουλος, *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα, τυπ. Σπ. Κουσουλίνου, 1899.
- «Λόγος απαγγελθείς υπό Χ. Παπαδοπούλου Διευθυντού του εν Αθήναις Διδασκαλείου κατά την τελετήν των εγκαινίων αυτού τελεσθείσαν τη 24 Σεπτεμβρίου», *Πλάτων*, έτος Α΄, 31/10/ 1878, Αθήνα, τυπ. Χ. Ν. Φιλαδελφώς, 1879, σ.9.

- Πανταζίδης Ιωάννης, *Περί των εν Αθήναις Πολιτικών Εταιριών Λόγος απαγγελθείς εν τω Εθνικώ Πενεπιστημίω τη 29^η Νοεμβρίου 1892*, υπό Πανταζίδου Ιωάννου αναλαμβάνοντος την Πρυτανείαν, Αθήνα, εκ του τυπογραφείου Σ.Κ. Βλαστού, 1892.
- *Γυμνασιακή Παιδαγωγική*, Αθήνα, εκ του τυπογραφείου των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου, 1889.

Καθηγητές Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας.

ΖΑΓΤΟΓΙΑΝΝΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

Καθηγητής (1899-1901)

ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΡΙΚΗ

- Ζαγγογιάννης Δημήτριος, *Παιδαγωγούσα Διδασκαλία* (Διατριβή επί υφηγείας), Αθήνα, τυπογραφείο της Εστίας, 1896.
- «Λόγος εισιτήριος εις την Γυμνασιακήν Παιδαγωγικήν», *Αθηνά*, τ. 12^{ος} .τχ.1,2 Αθήνα, τυπ. αφων Περρή, 1900.
- *Λόγοι απολύσεως από της εν τω Πανεπιστημίω καθηγείας*, Αθήνα, εκ των καταστημάτων Ακροπόλεως, 1901.

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ(1874 - 1960)

Καθηγητής (1912- 1948)

ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΡΙΚΗ

- Νικόλαος Εξαρχόπουλος, « Περὶ της αποστολής του διδασκάλου και του προορισμού του διδασκαλείου», *Δημοτική Εκπαίδευσις*, 20/10/1905.
- « Η έκτασις της γενικής μορφώσεως του διδασκάλου.» *Δημοτική Εκπαίδευσις* 30 /10/1905.
- *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*, Αθήνα, τυπ. Αυγής Αθηνών Αποστολοπούλου, 1907.
- *Παιδαγωγικά Ζητήματα*, απόσπασμα εκ του Γ΄και Δ΄τόμου του Παιδαγωγικού Δελτίου, τχ. Α΄, Αθήνα, τυπ. Παρασκευά Λεωνή, 1909.
- Das athenische und das spartanische Erziehungssystem*, Langensalza, H Beyer & Shne, 1909.
- *Η επίδρασις της περιβαλλούσης φύσεως επί τους αρχαίους κατοίκους της Αττικής και της Σπάρτης*, (ανατύπωσις εκ του πανηγυρικού τεύχους και της τεσσαρακονταετηρίδος της καθηγείας Κ. Σ. Κόντου), Αθήνα, τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1909.
- Le procédé- développant- ex positif (forme didactique)*, ανάτυπο, Athènes, Imprimerie de la Cour Royale, A. Raftanis, 1911.
- *Περὶ της σημασίας της Παιδαγωγικής Μορφώσεως και περὶ του προορισμού του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαιδύσεως*, (απόσπασμα εκ του 5^{ου} τόμου του Παιδαγωγ. Δελτίου), Α. Ραφτάνη Βασιλική Τυπογραφία, Αθήνα, 1911.
- *Σπουδαί και επιστημονικαί εργασίαι*, εκδ. 1911 (Υπόμνημα, εν τη υποψηφιότητι δια την έδραν της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής)
- *Μαθήματα ψυχολογίας, (Μάθημα πρώτον)*, Αθήνα, τυπογραφείον της Β. Αυλής Α. Ραφτάνη, 1911.
- Λόγος περὶ της εκπαιδευτικής και θρησκευτικής δράσεως του Καποδιστρίου*. Εκφωνηθείς εντολή της Συγκλήτου τη 4 Φεβρουαρίου 1917.

- *Οι τύποι των παραστάσεων και η Παιδαγωγική αυτών σημασία*, Αθήνα, τυπ. Καταστήματα Ταρουσόπουλου, 1918.
- *Σωματική και ψυχική εξέλιξις του ανθρώπου*, Αθήνα, χ.ε., 1916.
- *Αι μέθοδοι της επιστημονικής παιδαγωγικής ερεύνης*, Αθήνα, χ.ε., 1922.
- *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Αθήνα, εκδ. οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, 1923.
- «Η υποβολή ως μέσον Παιδαγωγικόν». *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Α', τ. Α', 1925, σ.17-64.
- *Ο βίος και το έργο του Pestalozzi : λόγος εκφωνηθείς εν τη μεγάλη αιθούσι των τελετών του Πανεπιστημίου τη 17^η Φεβρουαρίου 1927 επί τη συμπληρώσει εκατονταετίας από του θανάτου του*, Αθήνα, [χ.ε.] , 1927.
- *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν* , Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητράκου, τ.Α', 1927.
- *Η ψυχογραφία εν τω σχολείω και το δελτίον ατομικότητας: οδηγία εις το ψυχολογικώς παρατηρείν παίδας και τηρείν δελτία ατομικότητας αυτών*, Αθήνα, εκδ. οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, 1928.
- *Σωματολογία του παιδός* , Αθήνα, εκδ. οίκος Δ. και Π. Δημητράκου , 1928.
- «Η εξέλιξις του σχήματος του θώρακος των Ελληνοπαίδων προιούσης της ηλικίας», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, 1930.
- «Διαφοραί κατά την σωματικήν ανάπτυξιν μεταξύ ελληνοπαίδων και παίδων βόρειων λαών.» *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, 1930.
- «Η διάγνωσις του βαθμού της νοημοσύνης επί τη βάση πειραματικών ερευνών. Νέα μορφή της κλίμακος Binet- Simon.» *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 6, 1931.
- «Η έννοια της νοημοσύνης», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 6, 1931.
- «Κατανομή των Ελληνοπαίδων εις τους διάφορους βαθμούς της νοημοσύνης (Επί τη βάσει πειραματικών ερευνών)», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 7 1932.
- *Ψυχικαί διαφοραί των παίδων και η διάγνωσις αυτών*, Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητράκου, 1932.
- «Διαφοραί κατά την νοητικήν εξέλιξιν μεταξύ των εύπορων και άπορων ελληνοπαίδων». *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 8., 1933.
- «Γενικαί αρχαί διέπουσαι την εν τω πειραματικώ σχολείω τελουμένην εργασίαν» : *Η Λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου κατά τα έτη 1929-30 και 1930-31*, Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητράκου , 1933, σ.53-75.
- *Επιστημονικαί έρευναι γενόμεναι εν τω εργαστηρίω πειραματικής παιδαγωγικής του πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα πρώτα δέκα έτη από της ιδρύσεως αυτού 1923-1933*. Ανάτυπο από: *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, έτος 1934, τ. 9^{ος}. Γραφείον Δημοσιευμάτων Ακαδημίας Αθηνών, σ. 38-45.
- *Τα έργα και ο προορισμός του φοιτητού* , *Λόγος εκφωνηθείς εν τη αιθούση των τελετών του Πανεπιστημίου υπό του Πρυτάνεως Νικολάου Εξαρχοπούλου, κατά την επίσημον είσοδον εις αυτό των πρωτοετών φοιτητών τη 3^η Νοεμβρίου 1934*, Αθήνα, Πανεπιστήμιον Αθηνών, 1934.
- *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν* , τ. Α' , Αθήνα, εκδοτικός οίκος Δημητράκου, 1934.
- *Η Εθνική αγωγή των ατόμων και η διεθνής συνεργασία των λαών*, Αθήνα, 1935.
- «Το Ασκητόν της νοημοσύνης», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 12, 1937.
- «Η επίδρασις της ασκήσεως εις τας διάφορους νοητικάς δεξιότητας», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 13, 1938.

- *Επιστημονικά έρευνα εν τω εργαστηρίω πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα 15 πρώτα έτη της λειτουργίας αυτού. 1923-1938*, Αθήνα, 1938.
- «Αι αρχαί του σχολείου εργασίας παρά τοις αρχαίοις Έλλησιν». *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 13^{ος}, 1938.
- «Η επίδρασις της ασκήσεως επί τας διαφόρους βαθμίδας της νοημοσύνης. (επί τη βάσει πειραματικών ερευνών). *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 17^{ος}, 1942.
- «Η Ελλάς και ο πολιτισμός.» *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 17^{ος}, 1942.
- *Η αντιδικία των τόνων*, Ομιλία Νικολάου Εξαρχόπουλου, Αθήνα, Τζάκας-Δελαγραμμάτικας, 1944.
- *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαίδευσεως (Ομιλία γενομένη της 14 Απριλίου 1945 εν τη αιθούση των τελετών της Ακαδημίας Αθηνών.)* Αθήνα, Πέτρος Δημητράκος, χ.χ.
- *Αι κλασσικαί σπουδαί*, Αθήνα, χ.ε., 1947. Ανάτυπο: *Παιδαγωγική Επιθεώρησις*, τχ. 3, 4, Δεκέμβριος -Ιανουάριος 1947.
- *Η οργάνωσις της Φιλοσοφικής Σχολής: Πανεπιστημιακά Νικολάου Εξαρχόπουλου*, Αθήνα, χ.έ, 1947.
- *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσης εν τώ σχολείω*, Αθήνα, Πέτρος Δημητράκος, 1949.
- «Η εξέλιξις του αναγνωστικού διαφέροντος των Ελληνοπαίδων. (Επί τη βάση πειραματικών ερευνών.)» *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 25^{ος} 1950.
- *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, τ. Α', Αθήνα, εκδ. οίκος Ελικών, 1950.
- *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, τ. Β', Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητρίου Δημητράκου, 1952.
- «Το περιεχόμενον των υπό των ελληνοπαίδων προτιμωμένων αναγνωσμάτων κατά τα διάφορα έτη της ηλικίας αυτών», (Έρευνα δημοσιευμένη σε τρεις τόμους των πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών) *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, έτος 1950: τ.25^{ος}, Γραφείον δημοσιευμάτων της ακαδημίας Αθηνών, 1952 σ. 207.
Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, έτος 1953: τ.28^{ος}, Γραφείον δημοσιευμάτων της ακαδημίας Αθηνών, 1954. σελ. 380
Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών, έτος 1956: τ. 31^{ος}, εν Αθήναις, Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας, 1957.
- *Ψυχικαί ανωμαλίαι των παίδων*, Αθήνα, τυπ. της Αποστολικής Διακονίας, 1953.
- «Η οργάνωσις της Παιδείας. Μελέτη Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική» *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Β', τ. Δ', 1953-1954.
- «Η ενιαία διδασκαλία εν θεωρία και εν εφαρμογή», Αθήνα, 1953.
- «Η εξέλιξις της γλώσσης του παιδός και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσης». *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Β', τ.Στ', 1955-1956.
- «Η Νευροπάθεια κατά την Παιδικήν Ηλικίαν.» *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. στ', Αθήνα, 1954.
- «Αι εκθέσεις ιδεών», *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Βα', τ.Ζ', 1956-1957.
- «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσης και τα έργα της Νέας Επιτροπής Παιδείας.» *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Β', τ. Η', 1957-1958.
- *Γενική Διδακτική*, τ. Α', Αθήνα, εκδοτικός οίκος ο «ελικών», 1961.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ

- Βασιλάκης Κωνσταντίνος Εμμ., (Καθηγητού εν τω Πειραματικώ Σχολείω του Πανεπιστημίου Αθηνών) , *Νικόλαος Εξαρχόπουλος : Ο κορυφαίος παιδαγωγός της Νεωτέρας Ελλάδος*, (Ανατύπωσις εκ του επιστημονικού βήματος του διδασκάλου , Αθήνα, 1954).
- Μελανίτης Ν, «Νικόλαος Εξαρχόπουλος», Ανάτυπο εκ της Επετηρίδος της Εταιρείας Κυκλαδικών Μελετών, τ. Α΄1961, Αθήνα , τύποις Γ.Δ. Κυπραίου, 1961.
- Κισσάβου Μαρία , «Νικόλαος Εξαρχόπουλος : Ο Επιστήμων» , *ΕΕΦΣΠΑ*, Περίοδος Β΄, 1954-1955, τ. Ε΄ σ. 9-30.
- Βορέας Θεόφιλος, «Λόγος περί του έργου του κ. Ν. Εξαρχόπουλου», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 4^{ος} , Αθήνα, Γραφείον των δημοσιευμάτων Ακαδημίας Αθηνών, 1929, σ. 137 κ.έ.

ΣΟΦΙΑ ΓΕΛΕΩΝ

Υφηγήτρια

ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΡΙΚΗ

- **Γεδεών Σοφία**, *Ο θεσμός της Συνεργασίας των μαθητών ως μέσον κοινωνικής αγωγής* (εκ του Πειραματικού Σχολείου του Π.Α.), Αθήνα, 1937.
 - *Γενική Παιδαγωγική Θεωρία. Τελολογία. Το πρόβλημα του σκοπού μιας σύγχρονης παιδείας*, Αθήνα, 1981.
 - *Η κρίσις του πειράματος εις την έρευναν του παιδός: Ιστορική επισκόπησις και σύγχρονος τεχνική του ψυχολογικού πειραματισμού επί ανηλίκων*, Αθήνα, τυπ. Γ.Π. Ξένου, [194-].

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΚΑΛΛΙΑΦΑΣ

Καθηγητής (1947-1957)

ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΡΙΚΗ

- Σ. Καλλιάφα** μετάφραση, « Θεμελιώδη προβλήματα της Ψυχολογίας, υπό Η. Driesch, Μετάφραση εκ της Γερμανικής, 1928.
- «Η σύγχρονος εκπαιδευτική κίνησις αλλαχού και παρ' ημίν», *Ο Παιδαγωγός*, αρ. 2, 1921,σ.20-21.
- Ποίον πνεύμα οφείλει να διέπη την εκπαίδευσιν ημών.(Περί της εφαρμογής του θεσμού της αυτοδιοικήσεως εν τοις σχολείοις κ.τ.λ.)* Εναίστιμος επί διδακτορία διατριβή εγκριθείσα υπό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, Γ. Τσουκαλάς, 1926.
- *Σώμα και Ψυχή. Ύλη και Πνεύμα*, Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητράκου ,1929.
- «Το πνεύμα της εποχής μας» ανατύπωση από *Αρχείο Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 13^{ος} τχ. Β΄, 1933.
- *Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι. Παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά πορίσματα*, Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητράκου , 1935.
- *Το περί ψυχής πρόβλημα*, Αθήνα, τύποις Ι. Βάρτσου, 1938.
- *Έλεγχος α) Κρίσεως των κ.κ. Θ Βορέα, Ν. Εξαρχοπούλου και Κ. Λογοθέτου, καθηγητών του εν Αθήναις Πανεπιστημίου και β) του επιστημονικού έργου του κ. Θ. Βορέα*, Αθήνα ,τύποις Ι. Βάρτσου, 1939.
- Υπόμνημα Β΄ περί των σπουδών της εκπαιδευτικής δράσεως και των επιστημονικών δημοσιευμάτων αυτού*, Αθήνα, χ.ε. 1939.

- *Περί της Βουλήσεως. Συμβολή εις την αναίρεσιν του Υλισμού*, Αθήνα, εκδ. οίκος Π.Δημητράκου, 1940.
- *Ο ελληνοϊταλικός πόλεμος ως πολύτιμος ευκαιρία προς δημιουργία υγιούς ηγέτιδος τάξεως*, Αθήνα, εκδ. οίκος Ερμού, χ.χ. (ανάτυπον εκ του περιοδικού Ερμής).
- *Διάνοια, επιστήμη και ηθική προκοπή*, Αθήνα, εκδ. Δημητρίου Δημητράκου Α. Ε., 1944.
- *Η αναδιοργάνωσις της εκπαιδεύσεως*, Αθήνα, τύποις Ανδρ. Βάρτσου, 1945.
- *Ψυχική σύστασις, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνος*, Αθήνα, εκδ. οίκος Πεζμαζόγλου, 1949.
- *Ψυχολογία του βάθους. Κάρολος Γιούνγκ, Σιγισμούνδος Φρόιντ, Αλφρέδος Άντλερ*, Αθήνα, εκδ. Πέτρος Δημητράκος, 1950.
- *Το περί ψυχής πρόβλημα*, Αθήνα, Βιβλιοθήκη αποστολικής διακονίας, 1951.
- *Υλισμός κα σύγχρονος βιολογία και ψυχολογία*, Αθήνα, χ.ε., 1952
- *Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Σημειώσεις κατά τας πανεπιστημιακὰς παραδόσεις*, Αθήνα, χ.ε., 1952.
- *Υλισμός και σύγχρονος Βιολογία και Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Αποστολική Διακονία της Ελλάδος, 1952.
- *Χαρακτηρισμός της εποχής μας και άλλαι τινες επίκαιροι πραγματεΐαι*, Αθήνα, Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών λειτουργών, 1953.
- «Το επίκαιρον της διδασκαλίας του Πλάτωνος εις τα σχολεία της Μέσης Εκπαιδεύσεως» : *Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. ΣΤ', Αθήνα, 1954.
- *Το παιδαγωγικόν πρόβλημα της γενετησίου ορμής*, Αθήνα έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, 1955.
- *Τα πρώτα πέντε παιδικά έτη*, Αθήνα, εκδ. οίκος Δ. Δημητράκου, 1956.
- *Πρακτικά του Α' συνεδρίου Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού*, (Αθήναι 13-16 Μαΐου 1956), Αθήνα, 1956.
- *Ανθρωπολογικαί μελέται*, Αθήνα, Χριστιανική Ένωσις Εκπαιδευτικών Λειτουργών, 1957.
- *Επιστημονικαί έρευναι (1949-1956)*, Εργαστήριον Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 1957.
- «Η έννοια της προσωπικότητος. Ο σκοπός της αγωγής.», *ΕΕΦΣΠΑ*, Περίοδος Β', 1957-1958, τ. Η', σ. 137.
- *Επίτομος Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα, τύποις Π. Δρούκα- Ν.Κονσόλα, 1958.
- «Η νοσηρότης της εποχής μας», *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Β', τ. Θ', 1958-1959. Αθήνα 1959, σ.59-115.
- *Επιστημονικά δημοσιεύματα (1915-1960)*, Αθήνα, 1960.
- «Ψυχολογική σύγκρισις των φύλων», ανάτυπο από το περιοδικό *Παρνασσός*, τ.Γ' αριθμ. 2, Αθήνα, 1961. σ. 261.
- «Η επιστήμη και η λογοτεχνία κατ' αναφοράν προς την εκπαίδευσιν», : *Ανάλεκτα*, τ. Α', Αθήνα, 1965, σ. 273-280.
- «Ψυχική σύστασις, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνος», : *Ανάλεκτα*, τ. Α', Αθήνα, 1965, σ. 3-37
- «Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαΐας» : *Ανάλεκτα*, τ. Α', Αθήνα, 1965, σ. 59-80.
- «Αρμονική ανάπτυξις ορμών και πνεύματος είναι θεμελιώδης όρος ψυχικής υγείας»: *Ανάλεκτα*, τ.Α', Αθήνα, , 1965, σ. 126-144.
- «Η σύγχρονος εκπαίδευσις των κορασίων», : *Ανάλεκτα*, τ.Α', Αθήνα, 1965, σ. 164-175.

- « Απόσπασμα εκ λόγου κατά την τελετήν επί τη λήξει των μαθημάτων του Αρσακείου Ψυχικού», : *Ανάλεκτα*, τ.Α Αθήνα, 1965, σ. 197-201
- « Ομιλία κατά τν τελετήν επιδόσεως του “Αφιερώματος εις Νικόλαον Εξαρχόπουλον”», : *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 222-227.
- « Θρησκεία και σχολείον» : *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 241-243.
- « Η αξία της διδασκαλίας των Θρησκευτικών» : *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 254-257.
- « Περί των αναγνωστικών βιβλίων εν γένει και περί των βοηθητικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου» : *Ανάλεκτα*, Αθήνα, τ.Α΄, 1965, σ. 281-302.
- « Η αμοιβαία σχέσις γονέων προς τέκνα και διδασκάλων προς μαθητάς»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 38-43.
- « Το θέατρον, ο κινηματογράφος και το σχολείον»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 81-87.
- « Παιδεία, η σπουδαιότης των λειτουργιών της Πολιτείας» : *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 145-151.
- « Σκέψεις τινές περι της ανωτέρας εκπαιδεύσεως των θηλέων και αποχαιρετισμός των απολυόμενων μαθητριών»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 176-185.
- « Οι νέοι και οι ενήλικοι»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 202-205.
- « Ο Όθων και η Αθηνά Σταθάτου ως εκπρόσωποι ανωτέρου και γνησίου ελληνικού πνεύματος. Η αναγέννησις της πατρίδος ημών»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 228-237.
- « Περί της διδασκαλίας των Θρησκευτικών τω σχολείω»: *Ανάλεκτα*, Αθήνα, 1965, σ. 244-247.
- « Η επίσημος γλώσσα και το κύρος των αξιωμάτων»: *Ανάλεκτα*, Αθήνα, τ.Α΄, 1965, σ. 258-272.
- « Η κρίσις της σχέσεως μητρός προς τέκνα»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 44-58.
- « Η κοινωνική σημασία της συγχρόνου τέχνης» : *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 100-114.
- « Τα εκπαιδευτικά προβλήματα του παρόντος»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 152-163.
- « Αι δύο μεγάλοι ιστορικοί περίοδοι»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 186-196.
- « Ομιλία επι τη αποκαλύψει της προτομής Νικολάου Εξαρχόπουλου»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 219-221.
- « Ο κινηματογράφος, το ραδιόφωνον και η διαπαιδαγώγησις των νέων»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 88-99.
- « Ηθική διδασκαλία και αγωγή άνευ θρησκευτικῆς (μεταφυσικῆς) θεμελιώσεως»: *Ανάλεκτα*, τ.Α΄, Αθήνα, 1965, σ. 248-253.
- « Το πρόβλημα της υπάρξεως Θεού και η νέα θεωρία της ζωτικής αρχῆς (neovitalismus)»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 15-22.
- « Αισχύνη»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 79-80.
- « Η αγωνία της εποχής μας»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 92-95.
- « Συγχρονισμένοι και ασυγχρόνιστοι»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 100-102.
- « Η πλάνη, το ψεύδος και η αλήθεια ή αγωγή εις την φιλαληθείαν»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 341-356.
- « Η αθεία και ο υλισμός είναι ασυγχρόνιστοι θεωρίαι»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 23-33.

- « Περί της αξίας του ορθολογισμού»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 81-83.
- « Περί της αγάπης προς τον πλησίον»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 96-97.
- « Αγωγή»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966, σ. 319-329.
- « Ο άνθρωπος και το απόλυτον»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄ Αθήνα, 1966, σ. 1-14.
- « Περί αιδούς»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966, σ. 70-78.
- « Η εποχή μας»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966, σ. 84-91.
- « Αθεία και υπεροψία»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966, σ. 98-99.
- « Αθηναίων αγωγή» : *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966, σ. 330-340.
- «Ένδον σκάπτε»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966,σ. 103-107.
- «Αιτιοκρατία»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966,σ.55-61.
- «Αιτιοκρατία και ελευθερία» : *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966,σ. 61-69.
- «Η Ψυχολογία ως επιστήμη» : *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966,σ.120-121.
- «Περί ψυχολογικών νόμων»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966,σ.122-130.
- «Η σημασία της πρακτικής Ψυχολογίας διά τον παιδαγωγόν»: *Ανάλεκτα*, τ. Β΄, Αθήνα, 1966,σ. 311-319.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΠΕΤΣΙΕΡΗΣ

Καθηγητής (1958-1968)

ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΡΙΚΗ

- **Σπετσίερης, Κωνσταντίνος**, *Η φιλοσοφία της φύσεως και το πρόβλημα των οργανικών μορφών*, Αθήνα, Τύποις Πυρσού, 1939.
- Αι αξίαι της ατομικής και κοινωνικής ζωής*, τύποις Ελληνικής Εκδοτικής Εταιρείας, 1939
- Η ψυχροσύνθεσις του ανθρώπου, ανάλυσις της προσωπικότητας*, τύποις Ελληνικής Εκδοτικής Εταιρείας, 1940.
- Φιλοσοφία της κοινωνίας και του πολιτισμού*, εργαστήρια τυπογραφίας Δ. Ρούτση, Αθήνα, 1946.
- *Τὰ εἶδη τῆς γνώσεως*, Θεσσαλονίκη, εκδ. οίκος, Ν. Ζλατάνου, 1949.
- *Το ελληνικόν πνεύμα και ο Γκαίτε. Εν νέον έργον του φιλοσόφου Von Rintelen*, τυπ. Ανδρέου Σιδέρη, 1955.
- *Σύγχρονος διαλεκτική καὶ ὄντολογία* , Πλάτων, τχ. 8 ,1956, σ. 11-17.
- *Ὀντολογία και φιλοσοφία της υπάρξεως*, Αθήνα, τύποις Νικ. Σάκκουλα, 1956.
- *Το μάθημα της κοινωνικής αγωγῆς περιεχόμενον και μεθοδική του*, Αθήνα, τύποις Νικ. Σάκκουλα, 1956
- *Η σχέσις ατόμου και κοινωνίας ως ρυθμιστική αρχή της αγωγῆς* , Αθήνα, τύποις Νικ. Σάκκουλα, 1956.
- «Αι ψυχολογικά και κοινωνικά προϋποθέσεις αναδιοργανώσεως της Παιδείας», Ανάτυπον από *ΕΕΦΣΠΑ* 1958-1959, Αθήνα, 1959.
- «Νικόλαος Έξαρχόπουλος (1874-1960) . Νεκρολογία» , *Αθηνα*, τχ.63,1959, σ. 370-372
- *Η ψυχική ζωή του ανθρώπου*, Αθήνα, τύποις Μηνά Μυρτίδη, 1960.
- *Η παιδευτική λειτουργία της τέχνης και ο Παλαμάς*, Αθήνα, χ.ε., 1960.
- Θεωρία της Παιδείας*, τύποις Μηνά Μυρτίδη, Αθήνα, 1961.
- «Η κοινωνική αγωγή από διεθνούς και ελληνικής σκοπιάς», Αθήνα, ανάτυπο από *ΕΕΦΣΠΑ* , τ.ΙΒ, 1961-1962, σ.224-247.
- «Η στάθμη πολιτισμού και τα στοιχεία εξ' ων προσδιορίζεται», *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Β΄, τ. ΙΓ΄, 1962-1963, σ. 342-352.

-«Εικόνες Ελλήνων φιλοσόφων εις Εκκλησίας», *ΕΕΦΣΠΑ*, τ. ΙΔ΄, 1963-1964, σ. 386-458.

-*Θεωρία της κοινωνίας και του πολιτισμού*, Αθήνα, χ.ε., 1967.

-«Το πρόβλημα του ανθρώπου και της κοινωνίας», *ΕΕΦΣΠΑ*, περίοδος Β΄, τ. ΙΖ΄, 1966-67, σ. 30-44.

-*Υπόμνημα περί των σπουδών, επιστημονικών εργασιών και διδακτικής δράσεως του Υπομηφίου ως Υφηγητού παρά τη Β΄ τακτική έδρα της Φιλοσοφίας.*, χ.τ., χ.ε.

ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ardoino Jacques, *Entre Éducation et Dialectique, un regard multiréférentiel*, Histoire de vie et formation, Paris, L' Harmattan, 2011.
- Billotte Gilles, *L' equipe pedagogique: vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*, Savoir et formation, Paris, L' Harmattan, 2002.
- Blanckaert C, Blondiaux L, Loty L, Reneville M & Richard N, (Ed), *L' Histoire des sciences de l' homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*, Paris L' Harmattan, 1999.
- Bourdieu P., « L' école conservatrice, les inegalités devant l' école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, numero VII-3, σ. 325-347.
- Charlot B., *Les sciences de l' éducation, un enjeu, un defi*, ESF, Paris, 1995.
- De Landsheere G, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses universitaires de France, 1986.
- De Vroede M, « De la pedagogie aux sciences sociales. L' evolution en Belgique au cours de l' entre- guerre», *Sartoriana II*, 1989, σ. 177-210.
- Fernandes Ana Lucia, « Analyse comparée de la connaissance pédagogique au Portugal et au Brésil: une lecture des revues pédagogiques (1880-1930): Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, *Science(s) et l' éducation 19^e -20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern, 2002. σ. 141-160.
- Gautherin J., *Une discipline pour la République. La science de l' éducation en France (1882-1914)*, Peter Lang, Bern, 2002.
- «La Science de l' éducation, une discipline républicaine dans les Facultés françaises (1883-1914): Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, *Science(s) et l' éducation 19^e -20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern, 2002. σ. 101-112.
- Hameline Daniel, «L' implantation d' une doctrine pédagogique et ses aléas: le faux triomphe et le déclin de l' herbartianisme en Suisse romande (1896-1926): Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, *Science(s) et l' education 19^e -20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern, 2002, σ. 189-222.
- «Le praticien, l' expert et le militant » : J-P Boutinet (Ed) *Du discours à l' action. Les sciences sociales s' interrogent sur elles- mêmes*, Paris L' Harmattan, 1985, σ. 80-103.

- Hofstetter Rita et Schneuwly Bernard, «Introduction. Emergence et développement des sciences de l' éducation. Enjeux et questions vives.» : Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, *Science(s) et l' éducation 19^e -20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern, 2002. σ. 1-32.
- Debesse Maurice, *Les étapes de l' éducation* , Paris, PUF, 1992.
- Le Dinh D, (Ed), *L' avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIXe – XXe siècles* (Les Annueles N. 8) Lausanne, Antipodes, 1997a.
- Hofstetter Rita et Schneuwly Bernard, (sous la direction de), « Le pari des sciences de l' éducation », : *Revue Raisons éducatives*, num. 1-2, De Boeck – Université Bruxelles, 1998.
- Lussi Valérie , Muller Christian et Kiciman Valérie « Pédagogie et psychologie:les frontières mouvantes du développement des sciences de l' éducation à Genève (1912-1948). » : Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, *Science(s) et l' éducation 19^e -20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern, 2002, σ. 383-421.
- Marcel Jean- François, *Les sciences de l' éducation : des recherches , une discipline , Savoir et formation* ,Paris, L' Harmattan, 2002.
- Matalon B., *La construction de la science. De l' épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique*, Paris , Delachaux et Niestlé, 1996.
- Mayeur Françoise, *Histoire de l' enseignement et de l' éducation. III. 1789-1930*, Editions Perrin, 2004.
- Médici Angéla, *L' éducation nouvelle*, Que sais-je ? Presses universitaires de France, Paris, 1982.
- Mialaret G., *Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1991.
- Novoa Antonio, « La raison et la responsabilité: une science du «gouvernement des âmes » (1880-1920), Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, *Science(s) et l' éducation 19^e -20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern, 2002, σ. 243-263
- Nisbet J, «Experimental education and paidology: European origins of educational research , 1890-1910», *Paper presented at the European Conference on Educational Research , 20-23 September 2000*.
- Paty M. *L' analyse critique des sciences: le tétraèdre épistémologique (science, philosophie, épistémologie, histoire des sciences)*, Paris, L' Harmattan ,1990.
- Plaisance Eric, Vergnaud Gerard, *Les sciences de l' éducation* , Collection Repères, Paris, La Découverte, 2005
- Pestre D, « Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Nouvelles définitions, nouveaux objets, nouvelles pratiques », *Annales. Histoire sciences sociales*, 3, 487-522
- Prost A., *Histoire de l' enseignement et de l' éducation* , Tome IV. Depuis 1930, collection tempus, Paris, Editions Perrin, 2004.
- Peyron Bonjan Christiane, *Le cercle des concepts disparus. Philosophie et science(s) de l' éducation*, collection afirche, Paris, L' Harmattan, 2011.
- «Problèmes épistémologiques de la didactique comparée : méthodes, concepts, champ(s), théorique(s)»: Groux Dominique, *Méthodologie de la comparaison en éducation* , Paris, L' Harmattan, 2009, σ.31-48.

- Renaut A., *La libération des enfants. Contribution philosophique à une Histoire de l'enfance*, Bayard/Calmann- Lévy, Paris, 2002.
- Roulet Michèle « Le cours de pédagogie des Ecoles normales françaises (1880-1920): Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard, *Science(s) et l' education 19^e -20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern, 2002, σ. 223-242.
- Sarremejane Philippe *,Faire l' histoire des théories pédagogiques et didactiques. Approche historiographique* , Paris, L' Harmattan 2008.
- Schriewer J, « Etudes pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques: la structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. » : P Drewek & Lüth(Ed), *Histoire des sciences de l' éducation*, Gent, CSHP,1987, σ. 57-84.
- Simon B., *The study of education as a university subject in Britain. In Essays in the history of education and pedagogy* . London , Lawrence and Wishart, 1994.
- Wagner P, & Wittrock B, «States, institutions and discources : a comparative perspective on the structuration of the social sciences»: P Wagner, B Wittrock & R Whitley (Ed), *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines*, Dordrecht, Kluwer, 1991, σ. 331-358.

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά Έφη, «Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο»:Φραγκουδάκη Άννα, Δραγώνα Θάλεια, *Τι είν' η πατρίδα μας;* Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997. σ. 49-71.
- Αδάμου Μαρία, «Το πρότυπο του καλού πατριώτη και πολίτη στα εγχειρίδια της Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 396-408.
- Αλεξάντερ Τζ. ...[κ.ά], *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950: ένα έθνος σε κρίση*, Αθήνα , Θεμέλιο, 1984
- Αλιβιζάτος Νίκος, *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση 1922-1974 : όψεις της ελληνικής εμπειρίας*, Αθήνα , Θεμέλιο, 1995.
 - « Καθεστώς “έκτακτης ανάγκης” και πολιτικές ελευθερίες, 1946-1949.» : *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση*, Αθήνα, Θεμέλιο, Ιστορική Βιβλιοθήκη, 1984, σ.386-387
- Ανδρέου Αποστόλης «Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο»,: *Πανεπιστήμιο Ιδεολογία και Παιδεία*, τ.Β', Αθήνα ,ΙΑΕΝ, 1989, σ. 429.
- Άντερσον Μπ., *Φαντασιακές κοινότητες*, Αθήνα,Νεφέλη, 1997.
- Αντωνίου Χρήστος Ηρ., *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων. (1828-2000)*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2002.
 - *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*, Αθήνα ,Ελληνικά Γράμματα, 2008.
 - «Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης στην Ελλάδα: Η εξέλιξη των παιδαγωγικών ιδεών και η συμβολή των παιδαγωγών.»: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 247-276.
 - «Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1899-1997).: Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια)

Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις . τ. Β΄ Αθήνα , Gutenberg. 2011. σ.σ.851-872

- Αποστολίδου Βενετία, « Το εθνικό κράτος. Η έννοια του χρόνου», : *Εθνος-Κράτος- Εθνικισμός* , Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1994.
- Ατζινά Λένα, *Η μακρά εισαγωγή της ψυχανάλυσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εξάντας, 2004.
- Βάμβουκας Μιχάλης, *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρήγορης, 1988.
- Βαρβαρέσος Κυριάκος, *Έκθεσις επί του οικονομικού προβλήματος της Ελλάδος* Αθήνα, Σαββάλας, 2002.
- Βαρμάζης Ν. Δ., *Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Αθήνα, Μάλλιαρης Παιδεία, 1998.
- Βεργόπουλος Κ. , « Η συγκρότηση της νέας αστικής τάξης 1944-1952», : Ιατρίδης Γ.,(επιμ), *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940- 1950*, Αθήνα , 1984, σ. 529-559.
- Βερέβη Άλκηστις, *Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (1950-1982)*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή , ΕΚΠΑ, 1999.
- Βερέμης Θάνος, Κιτρομιλίδης Πασχάλης , Κολιόπουλος Ιωάννης , Κωφός Ευάγγελος, Κιτροέφ Αλέξανδρος, *Εθνική ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα* , Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1997.
- Βερναρδάκης Χριστόφορος, Μαυρής Γιάννης, *Κόμματα και κοινωνικές συμμαχίες στην προδικτατορική Ελλάδα*, Αθήνα, Εξάντας , 1991.
- Bollnow Otto Friedrich, *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, Αθήνα , 1986.
- Βουρνάς Τάσος, *Ιστορία της νεώτερης Ελλάδας*, Αθήνα, Πατάκης, 1998.
- Βρυχέα Άννη, Γαβρόγλου Κώστας, *Απόπειρες μεταρρύθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης 1911-1981*, Θεσσαλονίκη , Σύγχρονα Θέματα, 1982.
- Brezinka W.,«Κρίση και μέλλον της Παιδαγωγικής ως πανεπιστημιακού κλάδου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 35, 2003, σ. 9-32.
- Γαβρόγλου Κώστας,Καραμανωλάκης Βαγγέλης, Μπάρκουλα Χάιδω, *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1937) και η Ιστορία του*, Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών, Ηράκλειο , Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2014.
- Γαζή Έφη, *Πατρίς, Θρησκεία, Οικογένεια. Ιστορία ενός συνθήματος. (1830-1930)*, Αθήνα, Πόλις, 2011.
- Γέμτος Πέτρος Α., *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*, τ. 1, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση, 2004.
- Γιανναρά Χρήστου, *Ορθοδοξία και Δύση στη Νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Δόμος 1992.
- *Καταφύγιο Ιδεών*, μαρτυρία, Δόμος, Αθήνα 1987.
- Γιάνναρης Γιώργος, *Φοιτητικά κινήματα και ελληνική παιδεία. : Από το Ρήγα Φεραίο στην Κατοχή*, τ.1^{ος} ,Αθήνα, Το Ποντίκι,1993.
- Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1984
- Γκράμσι Αντόνιο, *Οι διανοούμενοι*, μτφ. Θ.Χ. Παπαδόπουλος, τ. Α΄, Αθήνα, Στοχαστής, 1972.
- Γουσίδης Αλέξανδρος, *Οι χριστιανικές οργανώσεις*, Θεσσαλονίκη, 1989

- Γρόλιος Γιώργος, Ασημακοπούλου Δήμητρα (επιμ.), *Προοδευτική Εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2011.
- Γρόλιος Γιώργος, Τζήκας Χρήστος, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: το επιστημονικόν βήμα του διδασκάλου(1953-1967)*, Αθήνα, Μεταίχμιο 2002.
- Clogg Richard, *Σύντομη Ιστορία της νεώτερης Ελλάδας*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, 1993.
- Gaudig H., *Η σύγχρονος Διδακτική*, μτφ. Σπ. Καλλιάφα, Αθήνα, εκδ. οίκος Δημητράκου, 1933.
- Gellner Ernest, *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1992.
- Grawitz Madeleine , *Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 2006.
- Green Andy, μτφ. Κιμουρτζής Παναγιώτης, *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους*, Αθήνα ,Gutenberg, 2010.
- Δελμούζος Αλέξανδρος, *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*, Αθήνα, Μπάυρον, 1983. (α' εκδ.: 1944).
- Δαμανάκη Μαρία, Κουλαϊδής Βασίλης , Βαρουφάκης Γιάννης, Καλογήρου Γιάννης, Παπαδάκης Νίκος. *Το πραγματικό και το κεκτημένο. Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006.
- Δεμερτζής Νίκος , *Κουλτούρα ,Νεωτερικότητα, Πολιτική Κουλτούρα*, Αθήνα, Παπαζήση, 1989.
 - Ο λόγος του εθνικισμού : αμφίσημο σημασιολογικό πεδίο και σύγχρονες τάσεις*, Αθήνα, Αντ.Ν. Σάκκουλας 1996.
 - «Ο Εθνικισμός ως ιδεολογία», : *Έθνος- Κράτος- Εθνικισμός , Εταιρεία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας*, 1994. σ. 87.
- Δημαράς Αλέξης (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας) , τ.1-2*, Αθήνα, Ερμής-Νεοελληνική Βιβλιοθήκη, 1973.
 - «Μεθοδολογικά ζητήματα στην ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» : Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 17-24
 - Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013.
- Δημαράς Αλέξης, Βασιλού-Παπαγεωργίου Βάσω, *Από το κοντύλι στον υπολογιστή (1830-2000)*, Αθήνα , Μεταίχμιο, 2008.
- Δημαράς Κ.Θ, «Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου», στο Πανεπιστήμιο: *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία . Ιστορική διάσταση και Προοπτικές*, Αθήνα 21-25 Σεπτεμβρίου 1987, Αθήνα, ΙΑΕΝ- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 19,1989, Α' . σ. 43-54.
- Δοξιάδης Κύρκος , « Η ιδεολογία στη Μεταπολεμική Ελλάδα », *Λεβιάθαν*, τχ. 13, 1993, σ.124-147.
- Debesse Maurice, *Οι σταθμοί της αγωγής. (Γενετική Αγωγή)*, μτφ. Λεωνίδου Κούλα, Αθήνα, Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, 1970.
- Ελεφάντης Άγγελος, «Εθνικοφροσύνη: Η ιδεολογία του τρόμου και της ενοχοποίησης» :*Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, ,1994.
- Ευαγγελόπουλος Σπύρος *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τχ. Β', εκδόσεις Δανιά , Αθήνα 1987, σ.91
- Ευταξίας Αθανάσιος Π., *Μεταρρύθμισις και ανόρθωσις*, Αθήνα, τυπ. Π. Δ. Σακελλαρίου, 1899.

-*Αγόρευσις εν τη Βουλή επί του προϋπολογισμού του κράτους δια το έτος 1895*, Αθήνα, τυπ. Π. Δ. Σακελλαρίου, 1895.

-*Εκπαιδευτικά Αγορεύσεις εν τη Βουλή*, Αθήνα, τυπ. Π. Δ. Σακελλαρίου, 1895.

-*Το έργον μου και το έργον του Χ. Τρικούπη εν τη Παιδεία και τη Εκκλησία*, Αγόρευσις εν τη Βουλή κατά την συνεδρίασιν της 20^{ης} Δεκεμβρίου 1893., Αθήνα, τύποις «Εφημερίδος», 1894.

- *Η διαβάθμισις της Γενικής Παιδείας και η Μέση Εκπαίδευσις εν Ελλάδι*, Αθήνα, τύποις «Αυγής», χ.χ.

-*Το Υπουργείον της Παιδείας. Πώς λειτουργεί σήμερα.*, Αθήνα, τυπ. Π. Δ. Σακελλαρίου, 1900.

-*Τα νομοσχέδια του Υπουργείου της Παιδείας*, Αθήνα, τυπ. Π. Δ. Σακελλαρίου, 1900.

- Farge Arlette *Η γέυση του αρχείου*, Αθήνα, Νεφέλη, 2004.
- Hall Stuart – Gieben Bram , *Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός*, Αθήνα, Σαββάλας, 2003.
- Hall Stuart- Held David , McGrew Anthony, *Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός*, Αθήνα, Σαββάλας, 2010.
- Hering Gunnar, *Τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα(1821-1936)*, μτφ. Παρασκευόπουλος Θεόδωρος, τ.Β΄, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 2004.
- Herzfeld Michael, *Πάλι δικά μας. Λαογραφία, Ιδεολογία και η Διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας*, μτφ. Μαρίνος Σαρήγιανης, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2002.
- Hobsbawm Eric, *Η εποχή των άκρων. Ο Σύντομος Εικοστός αιώνας 1914-1991* , Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, Θεμέλιο, 2006.
 - *Έθνη και εθνικισμός από το 1870 μέχρι σήμερα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994.
 - *Η εποχή των αυτοκρατοριών 1865-1914* , Αθήνα, ΜΙΕΤ, 2000.
 - *Για την Ιστορία*, Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα ,Θεμέλιο, 1998.
- Hofsteter Rita, Schnewly Bernard, *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*, μτφ. Καρακατσάνη Δέσποινα, Αθήνα Μεταίχμιο, 2004.
- Houssaye Jean, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί*, μτφ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000.
- Θεωρακόπουλος Ιωάννης , *Η Ελλάς ως ιδέα. Ο πόλεμος και οι ιδεολογίες*, Αθήνα, τυπ. Κ.Σ.Παπαδογιάννη, 1945.
- Θεοδώρου Βασιλική, Καρακατσάνη Δέσποινα, *Υγιεινής παραγγέλματα: ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Διώνικος, 2010.
- Ιατρίδης Γεώργιος, *Μεταπολεμική Εκπαίδευσις εν Ευρώπη και Αμερική*, Αθήνα, Τύποις Ερμού, 1930.
- *Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και Προοπτικές*, Αθήνα 21-25 Σεπτεμβρίου 1987, Αθήνα, ΙΑΕΝ – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 19, 1989, Α΄.
- Ίγκερς Γκέοργκ, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφ. Βασιλίας Οικονομίδης, Αθήνα, Γνώση, 1991.
 - *Η Ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα*, Νεφέλη, Αθήνα, 2006.
- *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* , Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 2000, τ.ΙΣΤ΄
- Καζαμιάς Ανδρέας, Κασσωτάκης Μιχάλης, (επιμέλεια), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης 11-13 Ιουλίου 1982, Ρέθυμνο, 1986.

- Καζολέα- Ταβουλάρη Παναγιώτα , *Η Ιστορία της Ψυχολογίας στην Ελλάδα. (1880-1987)*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- Καλέντε Ευαγγελία, «Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου της δικτατορίας, 1936-1940», Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*, τ. Β΄, Αθήνα , Gutenberg , 2011. σ. 183-200.
- Καραγιάννης Γιώργος, *Η εκκλησία από την Κατοχή στον Εμφύλιο*, Αθήνα Προσκήνιο, 2001.
- Καρακατσάνη Δέσποινα, *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.
 - *Εκπαιδευτική θεωρία και διδακτική πράξη στη μεταπολεμική Ελλάδα : Μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας και του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο 2012.
 - «Το μάθημα Πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην μεταπολεμική Ελλάδα. “Η Αγωγή του Πολίτου”», Ανάτυπο, *Μνήμων* 20, Αθήνα, 1998.
- Καραμανωλάκης Βαγγέλης Δ., *Η συγκρότηση της Ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών*, Αθήνα ,ΙΑΕΝ –ΓΤΝΝ 42 Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών ΕΙΕ, 2006
 - «Το πρόγραμμα των σπουδών του Φιλολογικού τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών1837-1911.»: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.),*Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 513-522.
 - «Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Ιστοριογραφικές διαδρομές του πανεπιστημιακού θεσμού στο ελληνικό κράτος», Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις* , τ. Β΄ ,Αθήνα , Gutenberg, 2011. σ. 383-402
- Κακριδής Ιωάννης, *Ανθρωπιστικά*, Αθήνα ,Εστία, 2002.
- Κασσωτάκης Μιχάλης, «Το πρόβλημα της ανάπτυξης της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το1950 μέχρι σήμερα: Μια ερμηνευτική προσέγγιση.», Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις* , τ. Β΄ ,Αθήνα , Gutenberg. 2011. σ. 341-381.
 - *Επιστήμες της Αγωγής : μια προσπάθεια για ορισμό και οριοθέτηση*, Αθήνα, [χ.ο], 1981.
- Κατερέλου – Ζαπανιώτη Αναστασία, *Δ.Κ. Ζαγγογιάννης (1860-1904). Η συμβολή του στη Νεοελληνική Παιδαγωγική.*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα, 1990.
- Κάτσικας Χ.- Καββαδίας Γ. Κ., *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*, Αθήνα, Gutenberg, 2000.
- Κελπανίδης Μιχάλης «Η πορεία της Ακαδημαϊκής Παιδαγωγικής προς τη δόμηση ενός θεωρητικού παραδείγματος: πρόδος και παλινδρόμηση» : *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Αλεξανδρούπολη , 22-24 Νοεμβρίου 2002., εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ.201-223.
- Κιμουρτζής Παναγιώτης Γ. ,*Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837/1960): Οι πρώτες γενεές των διδασκόντων*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή , ΕΚΠΑ, 2001.
 - «Τα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια ως πρότυπα: η ελληνική περίπτωση (1837)» , *Νεύσις*, τχ. 12 (καλοκαίρι 2003), σ. 129-149.

- «“Ανέλαβον αυθορμήτως να παραδώσωσιν αμισθί μαθήματα”»: Οι πρώτοι υφηγητές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1862)» Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 581-590.
- Κόκκινος Γιώργος, «Κουλτούρα και Ιστορία. Η νοηματοδότηση της έννοιας «κουλτούρα» από τη γερμανική διάσταση του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα (1807-1918)», *Μνήμων*, τχ. 18, 1996, σ. 157-180.
 - *Πρίσματα ευρωπαϊκής Ιστορίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007.
 - «Η αντίληψη για το Έθνος και την εθνική συνείδηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», : *Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα, 1994 σ. 152.
 - Κονδύλης Παναγιώτης, *Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, τ.2, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987
 - *Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Οι φιλοσοφικές ιδέες*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1988.
 - «Η Μονοδιάστατη και η Πολυδιάστατη ερμηνεία του Διαφωτισμού»: *Μελαγχολία και Πολεμική, Δοκίμια και Μελετήματα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 2002, σ.117-135.
 - Κοντάκος Αναστάσιος, «Η ανθρωπολογική στροφή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. Η σημασία της σοφιστικής για τις θεωρίες Παιδείας.» Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 57-70.
 - Κοντομήτρος Γεώργιος, *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*, Βόλος, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, 2006.
 - Κοντονή Α., *Το Νεοελληνικό Σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των Παιδαγωγικών Συστημάτων*, Αθήνα, Κριτική, 1997.
 - Κουζέλης Γεράσιμος, «Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους μια κοινωνιολογική προσέγγιση»: Φραγκουδάκη Άννα, Δραγώνα Θάλεια, *Τι είν' η πατρίδα μας;* Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997.
 - Κρεμμυδάς Βασίλης, «Η Ελλάδα του 1945-1967: “Το ιστορικό πλαίσιο”» :*Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα, 1994, σ.15.
 - Κρητικός Θεόδωρος, *Η πρόσληψη της επιστημονικής σκέψης στην Ελλάδα. Η φυσική μέσα από πρόσωπα και θεσμούς και ιδέες (1900-1930)*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1995.
 - Κρουσταλάκης Γεώργιος, «Η Πειραματική Παιδαγωγική. Ένα Ευρωπαϊκό ρεύμα.» : *Η Παιδαγωγική στη Φιλοσοφική Σχολή. Ιστορική καταγραφή-προοπτικές*. Πρακτικά Ημερίδας. Αθήνα, Μικρός Ρωμηός, 1998, σ. 8-16.
 - Κτεναβέα Σ., *Αι ελληνικάί κυβερνήσεις. Αι εθνικάί συνελεύσεις και τα δημοψηφίσματα από το 1821 μέχρι σήμερα*, Αθήνα, 1947.
 - Κυπριανός Παντελής, *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2009.
 - «Αντιλήψεις για το ρόλο του Κράτους στην εκπαίδευση στην Ελλάδα του μεσοπολέμου», Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 105-120.
 - Κύρτσης Αλέξανδρος- Ανδρέας, *Κοινωνιολογική σκέψη και εκσυγχρονιστικές ιδεολογίες στον ελληνικό μεσοπόλεμο*, Αθήνα, Νήσος, 1996.

- «Πολιτισμικές και ιδεολογικές εκφράσεις της μετεμφυλιοπολεμικής νεωτερικότητας»: *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 1994, σ. 409.
- Κυριαζόπουλος Βασίλειος Δ., *Τα πενήντα χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1926-1976*, Θεσσαλονίκη, 1976.
 - Kuhn T.S, *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, εισαγωγή-επιμέλεια: Β. Κάλφας, μτφ:Γ. Γεωργακόπουλος-Β. Κάλφας, Αθήνα, Σύγχρονα Θέματα, 1981.
 - Λάζος Χρήστος Δ., *Ελληνικό Φοιτητικό Κίνημα 1821-1973. Κοινωνικοί και Πολιτικοί Αγώνες*, Αθήνα, Γνώση, 1987.
 - Λαμπράκη- Παγανού Αλεξάνδρα, «Η Σοφία Γεδεών και η Αικατερίνη Στριφτού-Κριαρά στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.»: *Η Παιδαγωγική στη Φιλοσοφική Σχολή. Ιστορική καταγραφή- προοπτικές*. Πρακτικά Ημερίδας. Αθήνα, Μικρός Ρωμηός, 1998. σ. 17-32.
 - Λέβιτ Κάρλ, *Το νόημα της Ιστορίας. Η φιλοσοφία της Ιστορίας από τις βιβλικές της απαρχές ως τους Μαρξ και Μπούρκχαρντ*, μτφ.: Μάριος Μαρκίδης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα, Γνώση, 1985.
 - Λέκκας Παντελής, « Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία», Αθήνα, *ΕΜΝΕ-Μνήμων*, Θεωρία και μελέτες Ιστορίας τχ. 13, 1992(επεξεργασμένη έκδ.: Κατάρτι, 1996).
 - Λέφας Χ., *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα, 1942.
 - Λιάκος Αντώνης, « Προς επισκευήν ολομελείας και ενότητας. Η δόμηση του εθνικού χρόνου», *Επιστημονική συνάντηση στη μνήμη του Κ. Θ. Δημαρά*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, Αθήνα, 1994, σ. 172-199.
 - Λιναρδάτος Σπύρος, *4^η Αυγούστου*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1988.
 - -*Πώς εφτάσαμε στην 4^η Αυγούστου*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1965.
 - Λίποβατς Θάνας, *Ελλάδα: Μια Διχασμένη Ταυτότητα*, Εξάντας, Αθήνα 1991.
 - Landsheere Gilbert de, *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, μτφ. Γιώργος Δίπλας, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1996.
 - Μανιάτη Έλενα Α., *Απόπειρες εκσυγχρονισμού στο ελληνικό Πανεπιστήμιο (τέλη 19^{ου}-αρχές 20^{ου} αιώνα): Εκπαιδευτική διαδικασία, επιστημονική παραγωγή και κοινωνική προσφορά των εργαστηρίων φυσικών Επιστημών*, ΕΚΠΑ, 2001.
 - Μαργαρίτης Γιώργος, *Ιστορία του Ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ.2, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2001.
 - Μαρκέτος Σπύρος, « Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Κριτική στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας»: *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και Προοπτικές*, Αθήνα 21-25 Σεπτεμβρίου 1987, Αθήνα, ΙΑΕΝ-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 19, 1989, τ.2, σ. 397-420.
 - Μαυρογορδάτος Θ.Γιώργος, Χατζιωσήφ Χ. Χρήστος, (επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 1988.
 - Μελετιάδης Χάρης, «Η πολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα»: *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1994, σ. 447.
 - Μελετόπουλος Μελέτης, *Ιδεολογία του δεξιού κράτους 1949-1967*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1993.
 - Μπίκος Κωνσταντίνος, «Προβλήματα ανάπτυξης της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ»: *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου

- Αλεξανδρούπολη , 22-24 Νοεμβρίου 2002., Θεσσαλονίκη, εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ.307-318.
- Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια), *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 4^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2006) , Τεκμήρια –Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 26, Αθήνα, Gutenberg, 2008.
 - « Όψεις της Ιστοριογραφίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης.» :Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 651-670.
 - «Μεταρρυθμιστικά επεισόδια στη Γενική και Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά την πρώτη (1910-1920) και τη δεύτερη (1928-1932) Βενιζελική περίοδο.»: Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*, τ. Β΄, Αθήνα , Gutenberg , 2011. σ. 157-181.
 - «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964/65».: Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις* , τ. Β΄ Αθήνα , Gutenberg , 2011. σ.223-240.
 - *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα, Gutenberg, 2006.
 - Μπουζάκης Σήφης , Κουστουράκης Γεράσιμος Σπ., Μπερδούση Ελένη, *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Μεταρρυθμιστικά επεισόδια 1913, 1929, 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98*, Αθήνα , Gutenberg, 2001.
 - Μπουρνάζος Σ., «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος».: Χατζηιωσήφ Χρ.(επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ.Α2, Αθήνα 1999, σ. 189-281.
 - «Το κράτος των εθνικοφρόνων:Αντικομμουνιστικός λόγος και πρακτικές» :*Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ.Δ΄, μέρος 2^ο. Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2009, σ. 9-49.
 - Μπουρντιέ Πιέρ, *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*, μτφ.: Νίκος Παναγιωτόπουλος, Γιώργος Τσούλας, Αθήνα, Δελφίνι,1992.
 - Μωραϊτης Δημήτριος, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα, τύποις εκδοτικής Α.Ε. Μπλαζουδάκη, 1927.
 - Meynaud Jean, Μερκόπουλος Π., Νοταράς Γ., *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα 1946-1947*, Αθήνα, Σαββάλας. τ. Α΄, 2002.
 - Maczewski Christoph, *Η κίνηση της Ζωής στην Ελλάδα: συμβολή στο πρόβλημα της παραδόσεως της Ανατολικής Εκκλησίας*, Αρμός, 2002.
 - Meynaud Jean, *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα , Βασιλική εκτροπή και Στρατιωτική δικτατορία* , Αθήνα, Σαββάλας. τ. Β΄, 2002
 - *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, Σπουδές πολιτικής επιστήμης* , Αθήνα, Μπάϋρον, 1966.
 - Mialaret Gaston, *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου*, Αθήνα ,Μεταίχμιο, 2007.
 - Νούτσος Χαράλαμπος, «Το σχολείο της εθνικοφροσύνης» (1945-1952) :*Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ.Δ΄, μέρος 2^ο. Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2009, σ. 109-131.
 - *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*, Βιβλιόραμα, Αθήνα ,2003.
 - *Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου* Αθήνα, Ο Πολίτης, 1990.

- «Το σχολείο της “εθνοφοροσύνης” (1945-1952)», *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ.Δ΄, μέρος 2^ο, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2009, σ. 109-125.
- Ουζκιριμιλί Ουζούτ, Σοφός Σπύρος, *Το βάσανο της Ιστορίας*, Αθήνα Καστανιώτης, 2008.
 - Offenstadt Nikolas (διεύθυνση) ,*Οι λέξεις του ιστορικού* , μτφ. Κωστής Γκότσινας, Αθήνα ,Κέδρος ,2007.
 - Παλαιολόγος Γεώργιος , *Ιωάννης Ερρίκος Πεσταλότσης. Η ζωή και το έργο του* , Αθήνα,1953.
 - Παντίδης Σταμάτης, Πασιάς Γεώργιος, *Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση*, τ. Α΄, Αθήνα, Gutenberg, 2003.
 - Παπαδάκης Νίκος Ε., «Χαρισματική ιδεολογία και διαδικασίες μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση της Μεταρρύθμισης του '29»: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 591-538.
 - *Η παλίμψηστη εξουσία :κράτος , πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα από το Ν. 5343/32 στο Ν. 1268/82*, Αθήνα, Gutenberg, 2004.
 - Παπαδημητρίου Δέσποινα Ι., *Από τον λαό των νομιμοφρόνων στο έθνος των εθνοκροφρόνων. Η συντηρητική σκέψη στην Ελλάδα 1922-1967*, Αθήνα, Σαββάλας, 2006.
 - Παπαδημητρίου Ζήσης, *Ο Ευρωπαϊκός ρατσισμός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.
 - Παπαιωάννου Σκεύος, (επιμέλεια), *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, Κριτική, 2007.
 - Παπαπάνος Κώστας, *Χρονικό –Ιστορία της Ανώτατης μας Εκπαιδευσεως*, Αθήνα, Αμερικάνικο Κολλέγιο Θηλέων,1970.
 - Παπαστάμου Στάμος, *Ψυχολογιοποίηση .Επιπτώσεις των ψυχολογικών ερμηνειών στα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1989.
 - Πεσματζόγλου Σ., *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα. 1948-1985*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987 .
 - *Πρακτικά του Α΄ Συνεδρίου Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού* , Αθήνα , 1956.
 - *Πρακτικά συνεδρίου: Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*, Αθήνα , 22-24 Ιανουαρίου 2004, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007.
 - Προβατά Ανθή, «Οι θέσεις της αριστεράς για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση την περίοδο 1955-1965» :Σήφης Μπουζάκης (επιμ.), *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 143-152.
 - *Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον*, Αθήνα, τυπογραφείον Εστία, 1904.
 - Πυργιωτάκης Ιωάννης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2008.
 - Ράσης Σπύρος, *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης: η αγγλοσαξωνική εμπειρία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2004.
 - Ρήγος Άλκης, *Πανεπιστήμιο : Ιδεολογικός ρόλος και λόγος. Από το Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2000.
 - Reay Tannahill, *Ιστορία των σεξουαλικών ηθών*, Αθήνα, Π.Τραυλός, 1998.
 - Reble Albert, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφ. Χατζηστεφανίδης Θεοφάνης, Χατζηστεφανίδη- Πολυζώη Σοφία, εκδ. Παπαδήμα, 1996.

- Rein. W., μτφ. Ν.Κ. «Η Παιδαγωγική εν τω Πανεπιστημίω» (Λόγος εκφωνηθείς κατά τα εγκαίνια του νέου οικοδομήματος του εν Ιένη παιδαγωγικού φροντιστηρίου.), *Εθνική Αγωγή*, έτος Δ΄, τχ. 22, 15/11/1901, σ. 341-345.
- Renaut Alain, *Οι επαναστάσεις του Πανεπιστημίου. Δοκίμιο για τη νεωτερικότητα της Παιδείας*, μτφ-πρόλογος: Γιώργος Σταμέλος-Κώστας Καρανάτσης, Αθήνα, Gutenberg, 2003.
- Σατώ Ζαν, *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Αθήνα, Γλάρος, 1983.
- Σβορώνος Νίκος Γ. , *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας* , Θεμέλιο, 1990.
- *Το ελληνικό έθνος: Γένεση και διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*, Αθήνα, Πόλις, 2004.
- «Τα κύρια προβλήματα της περιόδου 1940-1950» : *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2006.
- Σιγανού Μαρία, «Ιδεολογικές συνιστώσες του θρησκευτικού λόγου στο εμφύλιο πόλεμο: Το παράδειγμα της Ζωής», *Τα Ιστορικά* , Μέλισσα, τ. 25, τχ. 48, Ιούνιος 2008, σ.106.
- Σιμενή Περσεφόνη, *Μεταρρύθμιση και αντίδραση. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. (1899-1926)*, Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 28, Αθήνα, Gutenberg, 2008.
- Σιμενή Περσεφόνη – Δούκας Τριαντάφυλλος – Μπουζάκης Σήφης, «Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα . Το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών 1904-1926»: Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις* , τ. Β΄, Αθήνα , Gutenberg, 2011, σ. 467-484.
- Σκληράκη Εύη, *Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο. Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών*, Αθήνα, εκδ. Σμίλη, 1994.
- Σκοπετέα Έλλη, «*Το πρότυπο Βασίλειο*» και η *Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*, Αθήνα ,Πολύτυπο, 1988.
- «Οι Έλληνες και οι εχθροί τους. Η κατάσταση του έθνους στις αρχές του 20^{ου} αιώνα»: Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα, Οι απαρχές 1920-1922*, τ.Α΄2, Αθήνα , Βιβλιόραμα, 2001, σ.9-35.
- Σταυρίδη- Πατρικίου Ρένα, *Οι φόβοι ενός αιώνα*, Αθήνα , Μεταίχμιο, 2007.
- *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*, Αθήνα, Εστία, 2000.
- *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*, Αθήνα, Ολκός, 1999.
- Σφυρόερας Βασίλης, *Εκατόν πενήντα χρόνια του Πανεπιστημίου Αθηνών (Βραχύ χρονικό)*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κατάλογος Έκθεσης Ενθυμημάτων , Αθήνα , Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, 1987
- Samaran Charles, (διεύθυνση) *Ιστορία και μέθοδοί της*, Encyclopédie de la Pléiade, τ. Α΄, μτφ. Ελένης Στεφανάκη Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1979.
- *Ιστορία και οι μέθοδοί της*, Encyclopédie de la Pléiade, τ. Γ΄, μτφ. Παναγιώτη Αναστασόπουλου, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1987.
- *Ιστορία και οι Μέθοδοί της*, Encyclopedie de la Pleiade , τ. Α΄-Δ΄, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1979-1980.
- Τζήκα Δώρα, «Η εκπαίδευση την περίοδο της κατοχής», Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις* , τ. Β΄ ,Αθήνα , Gutenberg , 2011. σ. 201-222.
- Τζήκας Χ. , «Νικόλαος Εξαρχόπουλος και Δημήτρης Γληνός: Η πρώτη δημόσια αντιπαράθεση με αφορμή τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913»: Τζήκας Χ. (επιμ) *Ζητήματα ιστορίας και ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης. Πρακτικά επιστημονικής διημερίδας. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο*, σ. 185-228.

- Τριανταφυλλίδης Μανόλης, « Ο Δημοτικισμός και η ανώτατη παιδεία », Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, τ.6: *Γλωσσικό ζήτημα και γλωσσοεκπαιδευτικά. Γ' Δημοτικισμός και αντίδραση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη),1963.
- Τσιρίμπα Αντωνίου, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα, 1957.
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, μτφ: Ιωάννα Πετροπούλου, Κ. Τσουκαλάς, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987.
 - *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986.
- Φούκας Βασίλης , *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Σπουδές σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου*, Θεσσαλονίκη , εκδ. οίκος αδερφών Κυριακίδη , 2009.
 - «Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από την ίδρυσή της έως τη Μεταπολίτευση : Πρόσωπα και προγράμματα, συνέχειες και ασυνέχειες.»: Μπουζάκης Σήφης (επιμέλεια) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις* , τ. Β' Αθήνα , Gutenberg. 2011. σ. 485-510.
- Φραγκουδάκη Άννα, *Η γλώσσα και το έθνος (1880-1980)*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2001.
 - *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα , Κέδρος 1990.
 - «Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911.» *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής* , Ιωάννινα, Δωδώνη: παράρτημα αρ. 10, 1977.
 - *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση, 1985.
 - «Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους.» :Φραγκουδάκη Άννα, Δραγώνα Θάλεια, *Τι είν' η πατρίδα μας;* , Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997, σ. 143-200.
- Flitner Andreas, *Αυταρχική ή Φιλελεύθερη Αγωγή;*, μτφ. Ι. Χριστιάς, Αθήνα , Τυπωθήτω, 1998.
- Χαραλάμπης Δημήτρης, *Στρατός και πολιτική εξουσία: Η δομή της εξουσίας στη μετεμφυλιακή Ελλάδα*, Αθήνα ,Εξάντας, 1985,
- Χαραλάμπους Δημήτρης, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*, Θεσσαλονίκη, [χ.ε.], 1990.
 - «Το αντιμεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό ρεύμα : από τη μετεμφυλιακή στην πρώιμη μεταπολιτευτική περίοδο»: Χαραλάμπους Δ. (Επιμ.) *Διαχρονικές και συγχρονικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, 2006, σ. 259-283.
- Χαρίτος Χαράλαμπος, «Η ζωή σ' ένα διδασκαλείο του Μεσοπολέμου: Η περίπτωση της Λαμίας.»: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 233-244.
- Χατζηιωσήφ Χρήστος, « Κοινοβούλιο και δικτατορία » : *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τ. Β2, Αθήνα ,Βιβλιόραμα , 2003 σ.40.
- Χατζηστεφανίδης Θ. Δ., *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)* , Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα, 1990.
- Χατζηστεφανίδου Σοφία, « Η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών και η Συμβολή της στη διαμόρφωση της Ελληνικής Εθνικής Ιδεολογίας (1837-1911)»: Σήφης

- Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 651-670.
- Χουρδάκης Α., «Η Ιστορία της Παιδείας: επιστημολογία, μεθοδολογία και προβληματική»: *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη : τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ' Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αθήνα , 1977.
 - Χριστιάς Ιωάννης, *Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής*, Αθήνα, Γρηγόρης 2001.
 - *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρης , 2009.
 - *Από την πατριδογνωσία στη μελέτη περιβάλλοντος*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1998.
 - Χρήστου Θανάσης, « Ο θεσμός του οδηγού Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών», *Πρακτικά του ΙΔ' Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη 1994, σ. 601-613.
 - Χρόνης Νικόλαος, « Η έρευνα της νεοελληνικής φιλοσοφίας στη Φιλοσοφική Σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών από της ιδρύσεώς της μέχρι το 1950», Σύλλογος Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, *Παρουσία* , τχ.6 ,1988, , σ. 453-465.
 - Ψυχοπαίδης Κοσμάς, *Ιστορία και Μέθοδος*, Αθήνα, Σμίλη, 1994.
 - Woolf Stuart, *Ο Εθνικισμός στην Ευρώπη*, μτφ: Έφη Γαζή, Αθήνα, Θεμέλιο, 1995.

Προφορική συνέντευξη με τον:
 Ιωάννη Μαρκαντώνη.