ΤΕΥΧΗ
13-14
2015-16

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης

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

ΑΡΘΡΑ:
Δαυίδ Αντωνίου
Γιάννης Πυργιωτάκης
Νίκος Παπαδάκης
Άννα Καρακατσούλη
Τριαντάφυλλος Δούκας
Ευάγγελος Ανάγνου
Εύα Ματενόγλου

ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
Χαράλαμπο Χαρίτο
Ιουλία Κανδήλα
Γιώργος Κοντομήτρος

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ:
Γιώργος Κόκκινος

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΡΙΒΕΣ:
Έλλη Λεμονίδου

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ:
Άννα Ενεπεκίδου

GUTENBERG

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΤΕΥΧΗ 13-14 || 2015-16 • ISSN 1109-5806

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Vitaly Bezrogov, Dicter Lenzcn, Σήφης Μπουζάκης, Αντώνιος Χουρδάκης, Αναστάσιος Κοντάκος, Γιώργος Κόκκινος, Παναγιώτης Κιμουρτζής, Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία Βούρη, Νίκος Παπαδάκης, Δημήτρης Χαραλάμπους, Χαράλαμπος Χάριτος.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάκης, Αντώνιος Χουρδάκης, Αναστάσιος Κοντάκος, Γιώργος Κόκκινος, Παναγιώτης Κιμουρτζής, Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Τριαντάφυλλος Δούκας.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΥΛΗΣ

Τριαντάφυλλος Δούκας

Αριστοτέλους 20, 16777, Ελληνικό Αττικής,
τηλ.: 210 9617717, 6947345825, e-mail: triantdoykas@yahoo.gr

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Γ. Μαμάης

ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

Ε. Τρανουλίδη

ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ

Ε. Νικολάου

© Copyright 2016

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

Διδότου 37, 10680 Αθήνα, Τηλ. 210 3642003, Fax: 210 3642 030
www.dardanosnet.gr, e-mail: info@dardanosnet.gr

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Εσωτερικού **20** €
Εξωτερικού **30** €

(το περιοδικό δεν έχει κερδοσκοπικό χαρακτήρα)

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΕΥΧΗ 13-14
2015-2016
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Δαυίδ Αντωνίου

1837-1900: Σχέδια-προτάσεις μεταρρύθμισης (εντός ή εκτός εισαγωγικών) του εκπαιδευτικού συστήματος 5

Γιάννης Πυργιωτάκης & Νίκος Παπαδάκης

Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα: ιστορική εξέλιξη και σημειώσεις για τη σύγχρονη κατάσταση των πραγμάτων 35

Άννα Καρακατσούλη

«Ο Γιαννάκης και η Μαρούλα (το ζαχαρένιο σπίτι). Με ωραιότατες πολύχρωμες εικόνες»: η εκδοτική παρουσία των αδελφών Grimm στην Ελλάδα 79

Τριαντάφυλλος Δούκας

Τα προγράμματα της κοινής φάσης σπουδών στην Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (Ε.Σ.Δ.Δ.) κατά την περίοδο 1986-2004. 101

Ευάγγελος Ανάγνου

Ιχνηλατώντας την εκπαιδευτική πολιτική για έναν θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων: Η δημιουργία και εξέλιξη του δικτύου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (1997-σήμερα) 129

Εύα Ματενόγλου

"Από την εποχή του μάρτυρα στη «σαγήνη του θύτη»". Για το βιβλίο: Charlotte Lacoste, *Seductions du bourreau. Negation des victimes*, Presses Universitaires de France, Παρίσι, 2010 159

ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟ ΧΑΡΙΤΟ:

(συνέχεια): Ιουλία Κανδήλα, Γιώργος Κοντομήτρος. 179

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Γιώργος Κόκκινος

Αγαθοκλής Αζέλης (2014), *Τύπος και κρίση. Οι αντιπαραθέσεις για πολιτική κρίση και μεταρρυθμίσεις στον Ελληνικό Τύπο από την ήττα του 1897 έως το Κίνημα του 1909 στο Γουδή*, Τρίκαλα: Λογείον 195

Γιώργος Κόκκινος

Χάρης Αθανασιάδης (2015), *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα: εκδ. αλεξάνδρεια 200

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΡΙΒΕΣ - ΕΡΕΥΝΕΣ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Έλλη Λεμονίδου

Παρουσίαση της Διδακτορικής Διατριβής του Δημήτρη Φ. Κυπριώτη *«Το φωτογραφικό τεκμήριο ως ιστορική πηγή για την κοινωνική και πολιτισμική Ιστορία: Η κοινωνία της Σύμης και γενικότερα της Δωδεκανήσου κατά την περίοδο 1908-1946 μέσα από το φωτογραφικό αρχείο των Φιλήρατου και Αντώνη Πάχου»*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, 2014 207

Άννα Ενεπεκίδου

Η έκθεση *«Σκοτεινή Επταετία: η δικτατορία των συνταγματαρχών, 1967-1974»* και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *«Συζητάμε για τη δικτατορία»* του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων 213

Πρωτοβουλία Εκπαιδευτικών - Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Διαμαρτυρία για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 233

*Δαυίδ Αντωνίου**

1837-1900: ΣΧΕΔΙΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ (ΕΝΤΟΣ Ή ΕΚΤΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ) ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Είναι γνωστο ότι το διάστημα 1834-1837, κατά την επεξεργασία του θεσμικού πλαισίου για την εγκατάσταση του διοικητικού μηχανισμού του κράτους, οργανώθηκε το βασικό εκπαιδευτικό σύστημα: Δημοτικά σχολεία ή Σχολεία του λαού - Ελληνικά σχολεία - Γυμνάσια - Πανεπιστήμιο. Βασικά χαρακτηριστικά αυτού του συστήματος ήταν: μονοδρομική κατεύθυνση, κλασικισμός, συγκεντρωτισμός, αυστηρή πειθαρχία, εξάρτηση του προσωπικού από τη Διοίκηση (κεντρική και περιφερειακή).

Όπως έχει παρατηρήσει ο Αλέξης Δημαράς

> «παρόλα τα μειονεκτήματά του το σύστημα που θεσπίστηκε το 1834-37 είχε και ρεαλισμό και συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό στόχο. Παρόλη, επίσης, την παραγνώριση των αμιγώς ελληνικών προτάσεων, είχε και σαφή προσανατολισμό προς την ανάδειξη της μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας των πολιτών του νέου κράτους. Οι σοβαρές αδυναμίες που διαπιστώνονται αργότερα, δεν φαίνεται συνεπώς να οφείλονται στον αρχικό συνδυασμό. Τα προβλήματα δημιουργήθηκαν από την άγονη στατικότητα που χαρακτηρίζει τις αμέσως επόμενες φάσεις της λειτουργίας του

* Ιστορικός της Εκπαίδευσης. Επίτιμος Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

συστήματος, το οποίο αφέθηκε χωρίς διορθωτικές κινήσεις, χωρίς μεταβολές και προσαρμογές, να εξελιχθεί σε μια άγονη υπηρεσία χωρίς πραγματικό αντίκρισμα».

Ως το τέλος του 19ου αιώνα (που είναι το όριο της ανακοίνωσής μου) η αλλαγή των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσε στόχο σχεδίων και προτάσεων κυβερνητικών αλλά και συλλογικών φορέων και ατόμων, και αυτά τα σχέδια και προτάσεις είναι αδύνατο —μέσα στα περιορισμένα όρια μιας ανακοίνωσης— να παρουσιαστούν και να αξιολογηθούν. Για τον λόγο αυτό, εδώ θα μας απασχολήσουν κυρίως κυβερνητικά σχέδια, τόσο εκείνα που εκπονήθηκαν σχεδόν αμέσως μετά τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και εκείνα που είτε παρουσιάστηκαν στη Βουλή είτε δεν πρόλαβαν για διάφορους λόγους να υποβληθούν. Προηγουμένως, όμως, είναι απαραίτητο να αναφερθούν κάποιοι αριθμοί, για την οικονομία του θέματος.

Από το 1833, λοιπόν, ως το 1900 έγιναν 23 εκλογές, σχηματίστηκαν 75 κυβερνήσεις και διορίστηκαν 99 υπουργοί Παιδείας (ορισμένοι από τους οποίους δύο και τρεις φορές), ενώ 9 από αυτούς άσκησαν καθήκοντα ως το 1843. Οι υπόλοιποι 90, από την έναρξη της Βουλής και ως το 1900, υπέβαλαν 171 νομοσχέδια, από τα οποία 75 έγιναν νόμοι και 96 (συμπεριλαμβανομένων και των σχεδίων) ΔΕΝ ψηφίστηκαν και παρέμειναν προθέσεις ή ορισμένα έγιναν νόμοι αργότερα. Το περιεχόμενο των μη ψηφισθέντων νομοσχεδίων (εκτός από τα σχέδια που αναφέρονται στη δομή και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος) είχε τον χαρακτήρα ρυθμιστικών παρεμβάσεων σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έρχομαι τώρα στα σχέδια. Αρχικώς, παρουσιάζονται τρεις γενικοί πίνακες των σχεδίων:

Στον 1ο Πίνακα καταγράφονται κατά χρονολογική σειρά τα σχέδια, με τα στοιχεία που τα αφορούν: κυβέρνηση, υπουργός, περιεχόμενο. Σημειώνω ότι τα δύο πρώτα εκπονήθηκαν προ της υπάρξεως Βουλής.

Πίνακας 1

1837-1900: ΣΧΕΔΙΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

α/α	ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ	ΥΠΟΥΡΓΟΣ	ΧΡΟΝΟ-ΛΟΓΙΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΧΕΔΙΩΝ / ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΩΝ
1.	J. von Rudhart	Ι. Ρίζος	ΜΑΡΤΙΟΣ 1837	Ελληνικά σχολεία-Γυμνάσια
2.	J. von Rudhart Όθων	Σχέδιο Επιτροπής Αυγούστου 1837	1839/ 1840	Ελληνικά σχολεία-Γυμνάσια
3.	Α. Μαυροκορδάτου (3η)	Σχέδιο Επιτροπής 1844/Σ. Τρικούπης	1844	Ελληνικά σχολεία - Γυμνάσια-Πανεπιστήμια
4.	Κ. Κανάρη (2η)	Δ. Καλλιφρονάς	1849	Οργανισμός Πανεπιστημίου
5.	Α. Μιαούλη	Θ. Ζαΐμης	1860	Οργανισμός Πανεπιστημίου
6.	;	Σχέδιο Επιτροπής	1864	Ελληνικά σχολεία - Γυμνάσια
7.	Α. Κουμουνδούρου (1η)	Κ. Λομβάρδος	1865	Γενικό σχέδιο
8.	Α. Κουμουνδούρου (3η)	Χαρ. Χριστόπουλος	1867	Οργανισμός Πανεπιστημίου
9.	Δ. Βούλγαρη (6η)	Α. Μαυρομιχάλης	1868	Οργανισμός Πανεπιστημίου
10.	Θ. Ζαΐμη (1η)	Δ. Σαράβας	1869	Οργανισμός Πανεπιστημίου
11.	Α. Κουμουνδούρου (4η)	Σχέδιο Βουλευτή Γ. Βακαλόπουλου	1870/1871	Γενικό σχέδιο
12.	Δ. Βούλγαρη (8η)	Ι. Βαλασόπουλος	1874	Γενικό σχέδιο
13.	Κ. Κανάρη (4η)	Θ. Δηλιγιάννης	1877	Στοιχειώδης ή Δημοτική Εκπαίδευση
14.	Κ. Κανάρη (4η)	Σχέδιο Βουλευτή Γ. Μίλη	1877	«Δημοτική και Γυμνασιακή Παίδευσις»
15.	Α. Κουμουνδούρου (9η)	Α. Αυγερινός	1880	Δημοτική εκπαίδευση
16.	Χ. Τρικούπη (4η)	Κ. Λομβάρδος	1882	Πρακτικά Γυμνάσια
17.	Χ. Τρικούπη (5η)	Π. Μανέτας	1887	Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση
18.	Χ. Τρικούπη (5η)	Γ. Θεοτόκης	1889	Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση
19.	Θ. Δηλιγιάννη (2η)	Α. Γεροκωστόπουλος	1892	Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση
20.	Σ. Σωτηρόπουλου	Αθ. Ευταξίας	1893	Γενικό σχέδιο
21.	Θ. Δηλιγιάννη (3η)	Δημ. Πετρίδης	1896	Μέση Εκπαίδευση-Πανεπιστήμιο
22.	Γ. Θεοτόκη (1η)	Αθ. Ευταξίας	1899	Γενικό Σχέδιο

Σημ. 1: Δεν περιλαμβάνονται δύο κείμενα/πλαίσια (1846/1847) που θα λειτουργούσαν ως βάση για σύνταξη πλήρους Κανονισμού.

Σημ. 2: Το υπ' αριθμόν 20 «Γενικό σχέδιο» είναι κατ' ουσίαν σκέψεις του Αθ. Ευταξία που συγκροτούν – σε πρώτη φάση – ένα πλαίσιο γενικό.

Στον 2ο Πίνακα παρουσιάζονται τα ίδια σχέδια, αλλά «ειδολογικά», με βάση το εύρος του περιεχομένου τους:

Γενικό (όλες οι βαθμίδες): 4 - Δημοτική Εκπαίδευση: 1 - Μέση Εκπαίδευση (Ελληνικά σχολεία-Γυμνάσια): 6 - Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση: 5 - Πανεπιστήμιο: 7.

Στον επόμενο Πίνακα τα σχέδια καταχωρούνται κατά κυβερνήσεις από το 1865 και εξής, με βάση τον οποίο και θα παρουσιαστούν.

Πίνακας 2

1837-1900: ΣΧΕΔΙΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

ΕΙΔΟΣ	Α. 1837-1864	ΣΧΕΔΙΑ/ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΑ
ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Ελληνικά σχολεία - Γυμνάσια)		• Ι. Ρίζου: Μάρτιος 1837 • Επιτροπής (Αυγούστου 1837): 1839/1840 • Επιτροπής: 1844 • Επιτροπής: 1864
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ		• Επιτροπής: 1844 • Δ. Καλλιφρονά: 1849 • Θ. Ζαΐμη: 1860
	Β. 1865-1900	
ΓΕΝΙΚΟ (Όλες οι βαθμίδες)		• Κ. Λομβάρδου: 1865 • Γ. Βακαλόπουλου: 1870/1871 • Ι. Βαλασσόπουλου: 1874 • Α. Ευταξία: (1893)/1899
ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		• Θ. Δηλιγιάννη: 1877
ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		• Κ. Λομβάρδου: 1882 • Δ. Πετρίδη: 1896
ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		• Γ. Μίλη: 1877 • Α. Αυγερινού: 1880 • Π. Μανέτα: 1887 • Γ. Θεοτόκη: 1889 • Α. Γεροκωστόπουλου: 1892 [• Α. Παναγιωτόπουλου: 1898]
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ		• Χ. Χριστόπουλου: 1867 • Α. Μαυρομιχάλη: 1868 • Δ. Σαράβα: 1869 • Δ. Πετρίδη: 1896

Πίνακας 3

1865-1900: ΣΧΕΔΙΑ ΚΑΤΑ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΙΣ

ΚΥΒΕΡ-ΝΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΥΠΟΥΡΓΟΣ	ΧΡΟΝΟ-ΛΟΓΙΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
Α. ΚΟΥΜΟΥΝΔΟΥΡΟΥ	1η: 2.3.1865-20.10.1865	Κ. Λομβάρδος	1865	Γενικό Σχέδιο
	4η: 3.12.1870-28.10.1871	Γ. Βακαλόπουλος (Βουλευτής)	1870/1871	Γενικό Σχέδιο
	9η: 26.10.1878-10.3.1880	Α. Αυγερινός	1880	Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση
Δ. ΒΟΥΛΓΑΡΗ	8η: 9.2.1874-27.4.1875	Ι. Βαλασόπουλος	1874	Γενικό σχέδιο
Κ. ΚΑΝΑΡΗ	4η: 26.5.1877-11.1.1878	Θ. Δηλιγιάννης	1877	Δημοτική Εκπαίδευση
		Γ. Μίλησης (ως βουλευτής)	1877	«Δημοτική και Γυμνασιακή Εκπαίδευσις»
ΝΕΩΤΕΡΙΣΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑ Γ. ΘΕΟΤΟΚΗ – Χ. ΤΡΙΚΟΥΠΗ	4η: 3.3.1882-19.4.1885	Κ. Λομβάρδος	1882	Πρακτικά Γυμνάσια
	5η: 9.5.1886-24.10.1890	Π. Μανέτας	1887 (2)	Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση
		Γ. Θεοτόκης	1889	Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση
	1η: 2.4.1899-12.11.1901	Α. Ευταξίας	1899	Γενικό σχέδιο
ΕΘΝΙΚΟ ΚΟΜΜΑ Θ. ΔΗΛΙΓΙΑΝΝΗ	2η: 24.10.1890-18.2.1892	Αχ. Γεροκωστόπουλος	1892	Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση
	3η: 31.5.1895-18.4.1897	Δ. Πετρίδης	1896	Μέση-Εκπαίδευση και Πανεπιστήμιο

Πριν όμως από αυτό, λίγα λόγια για τα πρώτα σχέδια της περιόδου 1837-1864, αφού διευκρινίσω ότι δεν πρόκειται να γίνει αναφορά στα σχέδια για το Πανεπιστήμιο, καθώς αυτά έχουν αναλυθεί από τον συνάδελφο Κώστα Λάππα.

Α. *Περίοδος 1837-1864*

Κατά την περίοδο αυτή το ενδιαφέρον από κυβερνητικής πλευράς στρέφεται στην παγίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και επικεντρώνεται στη μέση βαθμίδα (Ελληνικό σχολείο - Γυμνάσιο). Πολύ νωρίς εκδηλώθηκε μία προσπάθεια για διορθωτικές κινήσεις, κυρίως όσον αφορά στην ενίσχυση του θεωρητικού πλαισίου, εντός του οποίου όφειλε να λειτουργήσει η μέση βαθμίδα, ενώ από την άλλη πλευρά κυριαρχούσε —με λίγες εξαιρέσεις— μία παθητική δυσφορία για τη μονόπλευρη φορά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, μέσα στα πρώτα επτά (7) χρόνια από το 1837 εκπονήθηκαν τρία (3) σχέδια, τα οποία —μαζί με το επόμενο που παρουσιάστηκε μετά μια 20ετία— κινούνται στο αρχικό πλαίσιο με μικρές αλλαγές που δεν μεταβάλλουν τον αρχικό χαρακτήρα· αντιθέτως, τον ενισχύουν και τον περιχαρακώνουν. Επιβεβαίωση αποτελούν οι παρακάτω παρατηρήσεις:

- Η διάρθρωση του κειμένου των σχεδίων είναι σχεδόν πανομοιότυπη με μικρές ανακατατάξεις.
- Ο σκοπός των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων παραμένει ο ίδιος, με αλλαγές κυρίως στο λεκτικό: προετοιμασία για το Γυμνάσιο και για τον κοινωνικό βίο (Ελληνικά σχολεία) - προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο και προσθήκη «εντελεστέρα εκπαίδευσις» για όσους δεν επιθυμούν ανώτερες σπουδές (Γυμνάσιο).
- Ως προς τη διάρκεια των σπουδών, στα δύο πρώτα σχέδια (1837, 1839/1840) παραμένει ίδια: 3 χρόνια Ελληνικό σχολείο και 4 χρόνια Γυμνάσιο· στο σχέδιο του 1844 υπάρχει αντιστροφή: 4 χρόνια Ελληνικό σχολείο και 3 χρόνια Γυμνάσιο. Η προσθήκη 4ης τάξης στο Ελληνικό σχολείο γίνεται με το σκεπτικό να αποκτήσουν οι μαθητές περισσότερες γνώσεις είτε συνεχίσουν σπουδές στο Γυμνάσιο είτε στραφούν στον κοινωνικό βίο. Στο σχέδιο του 1864 η διάρκεια είναι 4 και 4, χωρίς καμία αιτιολόγηση.

- Ο βασικός κορμός των μαθημάτων είναι ίδιος, με μικρές ανακατατάξεις.
- Γενικώς, η φιλοσοφία των σχεδίων είναι ίδια, χωρίς καμία καινούρια αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών που είχαν ήδη αρχίσει να εμφανίζονται.

Β. *Περίοδος 1865-1900*

Κατά τη δεύτερη περίοδο, η παθητική δυσφορία της προηγούμενης για τη μονόπλευρη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος μετατράπηκε σε γενικευμένη δυσανασχέτηση και δημιουργική δράση. Εκδηλώθηκαν σταδιακά προσπάθειες για άρση των δυσλειτουργιών του συστήματος και προσαρμογής του στις εμφανιζόμενες κοινωνικές ανάγκες και στον αρχόμενο αστικό εκσυγχρονισμό του κράτους. Παράλληλα και ταυτόχρονα σημειώθηκε πύκνωση εκπόνησης σχεδίων για μεταρρύθμισή του, κυρίως μετά την επικράτηση στον πολιτικό στίβο του δικομματικού συστήματος, κατά τη διάρκεια του οποίου τα δύο κόμματα σταδιακά είχαν διαμορφώσει τις απόψεις και την πολιτική τους στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Στο σημείο αυτό κρίνω σκόπιμο να αναφερθώ σε ένα θέμα που έχει απασχολήσει τους μελετητές. Κι αυτό είναι το κατά πόσο υπάρχει κυβερνητική ή υπουργική εκπαιδευτική πολιτική, με επικρατέστερο τον δεύτερο όρο της διάζευξης, αν και τελευταία τίθεται σε αμφισβήτηση η απολυτότητα του όρου αυτού, καθώς επισημαίνεται η διάσταση της έκτασης και της υφής της προσωπικής συμμετοχής του εκάστοτε υπουργού στη διαμόρφωση της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία εν πολλοίς καθορίζεται από τις απόψεις των ειδικών συνεργατών τους.

Κατά την άποψή μου —που την έχω διατυπώσει από το 2001— στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής βαρύνοντα ρόλο παίζουν τα πρόσωπα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξάλλου, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε την πιθανότητα ότι στον ίδιο κομματικό οργανισμό μπορούν να συνυπάρχουν διαφο-

ρετικές πολιτικές αντιλήψεις και πρακτικές, και επιπλέον ότι συγκυρίες, αντιστάσεις, αντιδράσεις οδηγούν ενίοτε σε αναπροσαρμογή της πολιτικής του ιδίου κομματικού οργανισμού.

Για να επανέλθουμε στο κύριο θέμα μας, στην περίοδο αυτή με εξαίρεση τα του Πανεπιστημίου δεκατρία (13) σχέδια/νομοσχέδια είχαν ως αντικείμενο είτε το σύνολο της διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος είτε επιμέρους βαθμίδες του, όπως καταγράφονται στον τελευταίο Πίνακα. Και επειδή ακόμη και μία απλή αναφορά σε αυτά τα σχέδια απαιτεί πολύ χρόνο, για κάποια από αυτά θα δείξω απλώς διαγράμματα και θα εστιάσω —όσο μου επαρκέσει ο χρόνος— σε σύντομη παρουσίαση των σχεδίων των κομμάτων του δικομματικού συστήματος.

Προχωρώ στην παρουσίαση των σχεδίων.

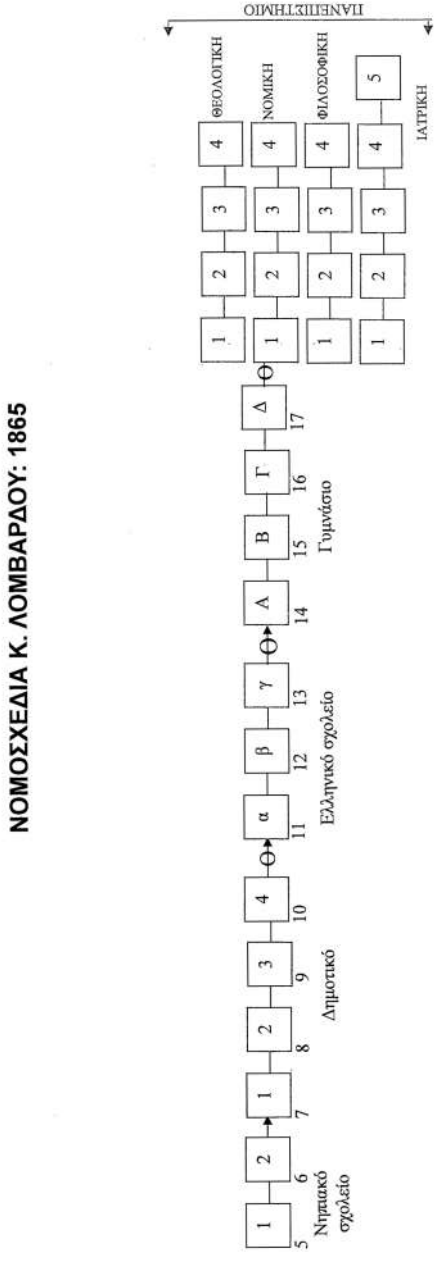
1. *Κυβερνήσεις Α. Κουμουνδούρου*

Στα δύο σχέδια υπουργών (Κ. Λομβάρδου και Α. Αυγερινού) συμπεριλαμβάνεται και το σχέδιο ενός βουλευτή (του Γ. Βακαλόπουλου).

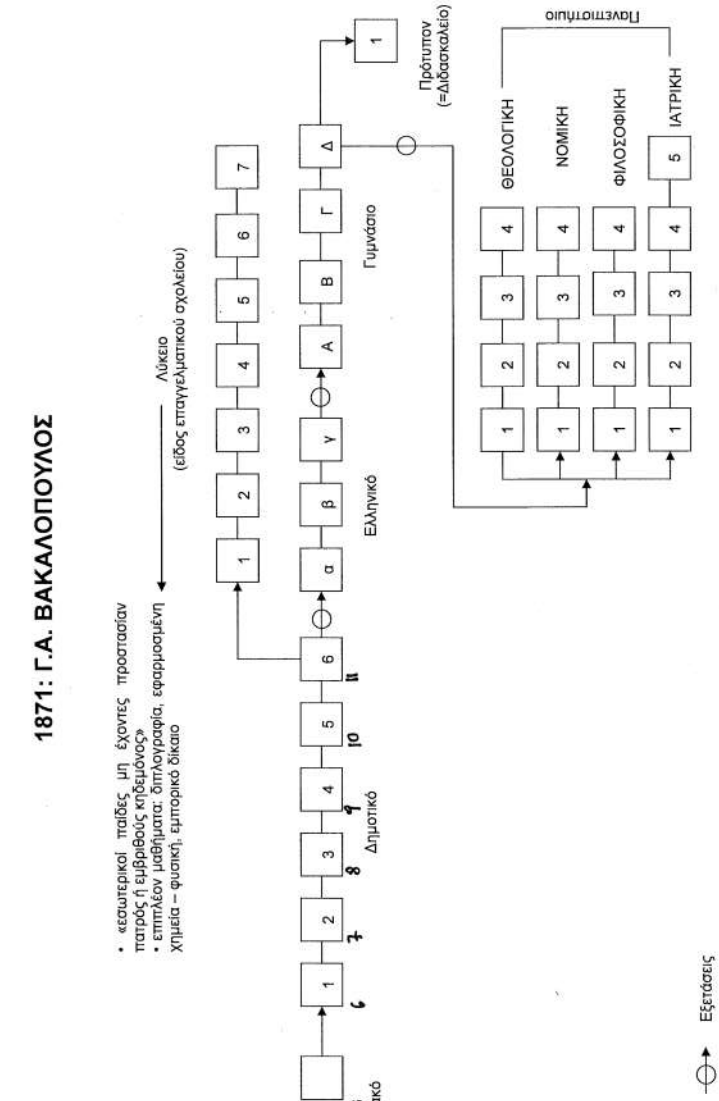
1. Το σχέδιο Λομβάρδου (1865) κανονικά ανήκει στην προηγούμενη περίοδο, καθώς ακολουθεί την ίδια ακριβώς επίπεδη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Το μόνο νέο στοιχείο είναι η δυνατότητα ίδρυσης Νηπιαγωγείων.

2. Τα βασικά στοιχεία των νομοσχεδίων του βουλευτή Γ. Βακαλόπουλου (που κατατέθηκαν δύο φορές στη Βουλή χωρίς να συζητηθούν) είναι: Νηπιαγωγείο, ένας τύπος Δημοτικού σχολείου για τους διαφόρου μεγέθους οικισμούς, διάρκεια έξι (6) ετών με σκοπό την ηθικοποίηση των Ελλήνων (διά της εκπαίδευσης), η Μέση εκπαίδευση όπως και αρχικά (τρία και τέσσερα χρόνια), οπότε η εγκύκλια παιδεία σε δεκατρία πλέον έτη και με το ίδιο σχεδόν περιεχόμενο. Καινοτομίες του: α) Η παραγωγή δημοδιδασκάλων μέσω του μεταγυμνασιακού «Προτύπου» (ενός δηλαδή μονοταξίου Διδασκαλείου) με παιδαγωγικά και διδακτικά μαθήματα (για τις δημοδιδασκάλισσες στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία), με εξετάσεις για λήψη πτυχίου, β) Ίδρυση 7τάξιου Λυκείου, ενός είδους επαγγελματικού σχολείου, με επιπλέον ει-

Πίνακας 4


ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΑ Κ. ΛΟΜΒΑΡΔΟΥ: 1865
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΝΟΜΙΚΗ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ
ΙΑΤΡΙΚΗ
Νηπιακό σχολείο
Δημοτικό
Ελληνικό σχολείο
Γυμνάσιο
Εξετάσεις

Πίνακας 5


1871: Γ.Α. ΒΑΚΑΛΟΠΟΥΛΟΣ
• «εσωτερικοί παίδες μη έχοντες προστασίαν πατρός ή εμβριθούς κηδεμόνος»
• επιπλέον μαθήματα: διπλογραφία, εφαρμοσμένη Χημεία – φυσική, εμπορικό δίκαιο
Νηπιακό
4-6
Δημοτικό
Ελληνικό
Γυμνάσιο
Λύκειο
(είδος επαγγελματικού σχολείου)
Πρότυπον
(=Διδασκαλείο)
Πανεπιστήμιο
ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΝΟΜΙΚΗ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ
ΙΑΤΡΙΚΗ
Εξετάσεις

δικά μαθήματα (διπλογραφία, εμπορικό δίκαιο κ.ά.), με εσωτερικούς «επί διδάκτροις» μαθητές «μη έχοντας προστασίαν πατρός ή εμβριθούς κηδεμόνος».

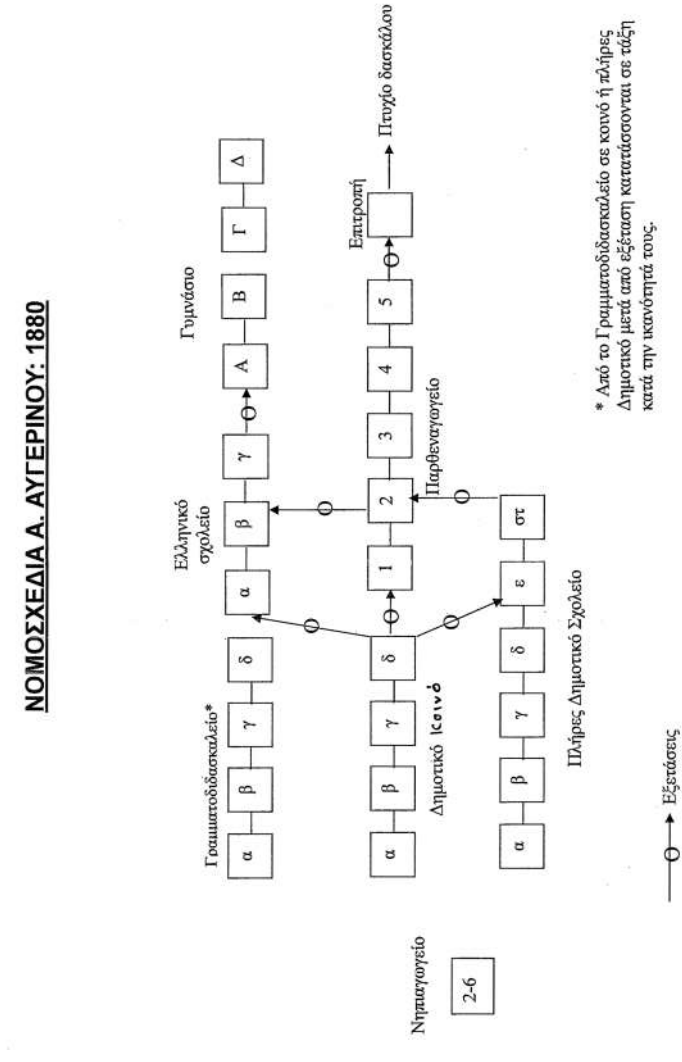
Γενικώς, τα νομοσχέδια του Βακαλόπουλου συγκροτούν ένα ενιαίο σύστημα όλων των βαθμίδων, το οποίο όμως αφενός δεν αμφισβητεί τον αρχικώς διαμορφωθέντα προσανατολισμό της εκπαίδευσης και αφετέρου έχει ως στόχο να αποκαταστήσει τα αντιλειτουργικά ή νεκρά σημεία του ισχύοντος συστήματος.

3. Νομοσχέδια Α. Αυγερινού (1880). Τα νομοσχέδια του Αυγερινού (με τη γενική αιτιολογική τους έκθεση που παρουσίαζε τις αρχές και κατευθυντήριες γραμμές για αλλαγές και βελτιώσεις στην εκπαίδευση), όσον αφορά τη διάρθρωση του συστήματος, αναφέρονται κυρίως στη Δημοτική εκπαίδευση και τη Μέση των θηλέων. Επιπλέον, και μία άλλη ομάδα νομοσχεδίων προνοούσαν για θέματα Πανεπιστημίου αλλά και για τη διόρθωση κάποιων ειδικών θεμάτων της Μέσης εκπαίδευσης (αριθμός σχολείων, προσωπικό, κλπ.), χωρίς πάντως αυτά να συμβάλλουν στη δομή του συστήματος. Σύμφωνα με τα προβλεπόμενα, μετά τα ιδιωτικά Παρθεναγωγεία, η Δημοτική εκπαίδευση αποτελείται από 4χρονο κοινό Δημοτικό για χωριά άνω των 300 κατοίκων, 6χρονο πλήρες Δημοτικό για τις πρωτεύουσες των δήμων και Γραμματοδιδασκαλείο για πολύ μικρά χωριά. Οι απόφοιτοι του κοινού Δημοτικού σχολείου εισάγονται με εξετάσεις στις επόμενες βαθμίδες (Ελληνικό σχολείο-Γυμνάσιο) που παραμένουν ως έχουν. Επιπλέον, οι ίδιοι απόφοιτοι έχουν τη δυνατότητα να εισαχθούν με εξετάσεις στην 5η τάξη του πλήρους Δημοτικού σχολείου, ενώ οι απόφοιτες Δημοτικού σχολείου θηλέων έχουν τη δυνατότητα με εξετάσεις να εισαχθούν στο 5χρονο Παρθεναγωγείο μετά από το οποίο και εφόσον στις δύο τελευταίες τάξεις του έχουν διδαχθεί Παιδαγωγικά μαθήματα και ασκηθεί πρακτικά ύστερα από εξετάσεις λαμβάνουν πτυχίο δημοδιδασκάλισσας. Οι άρρενες μπορούν να στραφούν στα Διδασκαλεία αρρένων (με ενδεικτικό Β΄ τάξεως Ελληνικού σχολείου).

Σημασία, πάντως, έχει η σύνδεση (που επιχειρείται με τα νομοσχέδια) της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη, η οποία απαιτεί ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα νομοσχέδια του Αυγε-

ρινού αποτελούν αντίδραση στη συνεχιζόμενη κοινωνική δυσφορία, στροφή προς την τακτοποίηση θεμάτων της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας και ανήκουν στη μεγάλη διαχρονική σειρά ανάλογων προτάσεων.

Πίνακας 6



2. *Κυβέρνηση Δ. Βούλγαρη*

Τα νομοσχέδια του Ι. Βαλασόπουλου (1874) κατ' ουσίαν δεν αποτελούν πρόταση προοπτικής. Αντιθέτως, αποτελούν οπισθοδρόμηση, καθώς με αυτά καθιερώνεται η ανάμιξη του κλήρου στη λειτουργία του Δημοτικού σχολείου (διά των εφημερίων/δημοδιδασκάλων), άποψη που πρωτοδιατυπώθηκε από τον ίδιο τον Ιανουάριο του 1864 με πρόταση ψηφίσματος στη Β΄ Εθνοσυνέλευση. Επιπλέον, στο νομοσχέδιό του για τα Ελληνικά σχολεία και τα Γυμνάσια (το οποίο τελικώς δεν κατέθεσε στη Βουλή) ενισχύεται αισθητά η διδασκαλία των ιερών μαθημάτων, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι απόφοιτοι του Γυμνασίου να έχουν επαρκή προσόντα για χειροτονία και, επομένως, είναι περιττά τα Ιερατικά σχολεία.

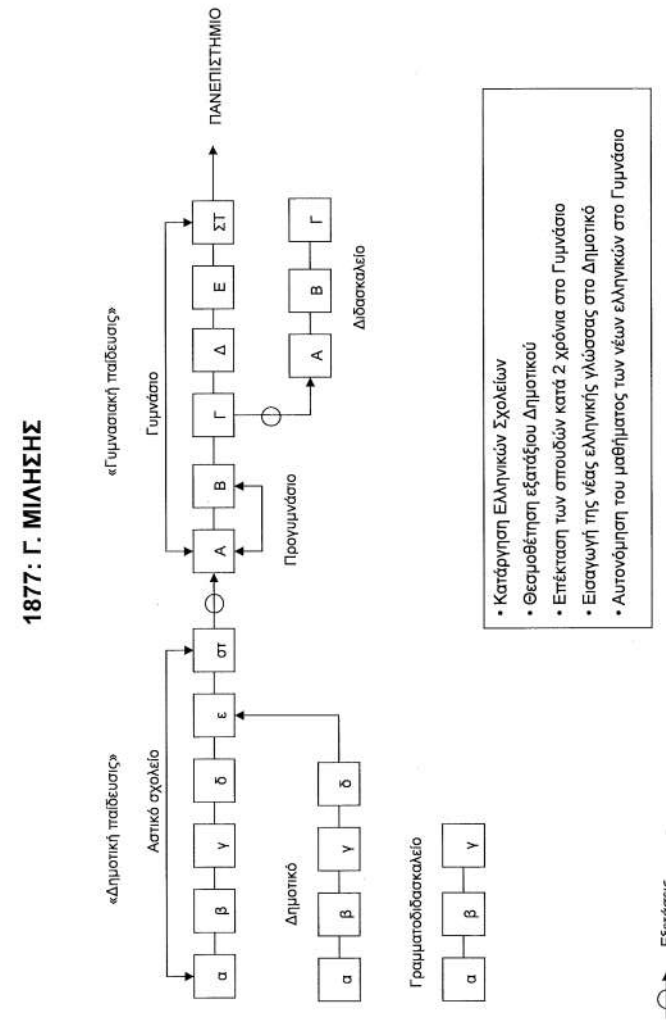
Ως μόνο θετικό στοιχείο μπορεί να θεωρηθεί η προσθήκη μιας ακόμη τάξεως στο Ελληνικό σχολείο, η οποία —με αφαίρεση, προσθήκη και ενίσχυση διαφόρων μαθημάτων (όπως π.χ. της πρακτικής χημείας)— καθιστούσε κατά τον ίδιο τον Βαλασόπουλο τα Ελληνικά σχολεία «οία τα εν Γερμανία πραγματικά λεγόμενα σχολεία, χωρίς ν' αποβάλωσι τον χαρακτήρα της δι' ανωτέραν παίδευσιν προπαιδείας». Γενικώς, πάντως, τα νομοσχέδια του Βαλασόπουλου αναφέρονται σε ζητήματα καθαρής διευθέτησης κάποιων δυσλειτουργιών του υπάρχοντος συστήματος, το οποίο κατά τα άλλα ακολουθούν.

3. *Κυβέρνηση Κ. Κανάρη*

Νομοσχέδιο Γ. Μίλησης (1877). Με το σχέδιό του ο Μίλησης (ας σημειωθεί ότι σχέδιο κατατέθηκε στη Βουλή μετά την υπουργική του θητεία) πρότεινε: κατάργηση των Ελληνικών σχολείων - θεσμοθέτηση 6τάξιου Δημοτικού - επέκταση των σπουδών κατά δύο (2) χρόνια στο Γυμνάσιο, αυξάνοντας έτσι τον πλήρη κύκλο της εγκύκλιας σπουδής κατά ένα χρόνο (έξι και έξι) - εισαγωγή της νέας ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό - αυτονόμηση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Ταυτόχρονα, κατατέθηκε από τον τότε υπουργό Θ. Δηλιγιάννη σχέδιο για

τη Δημοτική εκπαίδευση ίδιας δομής, με το οποίο πρότεινε τη βελτίωση των μερών εκείνων της ισχύουσας νομοθεσίας που χρειάζονταν βελτίωση, αποφεύγοντας τις καινοτομίες. Ας επισημανθεί ότι η Βουλή, ύστερα από ταυτόχρονη εξέταση των δύο προτάσεων, προτίμησε το σχέδιο του Δηλιγιάννη.

Πίνακας 7



Το σχέδιο του Μίλησης δεν ανέτρεπε τη βασική φιλοσοφία του συστήματος, αλλά προέβλεπε καίριες τομές σε αυτό.

4. *Κυβερνήσεις Χ. Τρικούπη (νεωτεριστικού κόμματος)*

Από τις ομιλίες του Χ. Τρικούπη και των αρμοδίων υπουργών στη Βουλή, αλλά και από τη μελέτη των διαφόρων νομοσχεδίων που κατατέθηκαν σε αυτή, διαπιστώνεται ότι διαμορφώθηκε σταδιακά η εκπαιδευτική πολιτική του κόμματος, η οποία τελικώς (με αποκορύφωμα τα νομοσχέδια του Γ. Θεοτόκη) έλαβε τον χαρακτήρα μιας ολοκληρωμένης πρότασης για ριζική μεταβολή του συστήματος που όμως έμεινε χωρίς πρακτική συνέχεια κατά την αξιολόγησή της από τον Αλέξη Δημαρά.

Ιδού μικρό δείγμα από ομιλία του Τρικούπη (10 Δεκεμβρίου 1887):

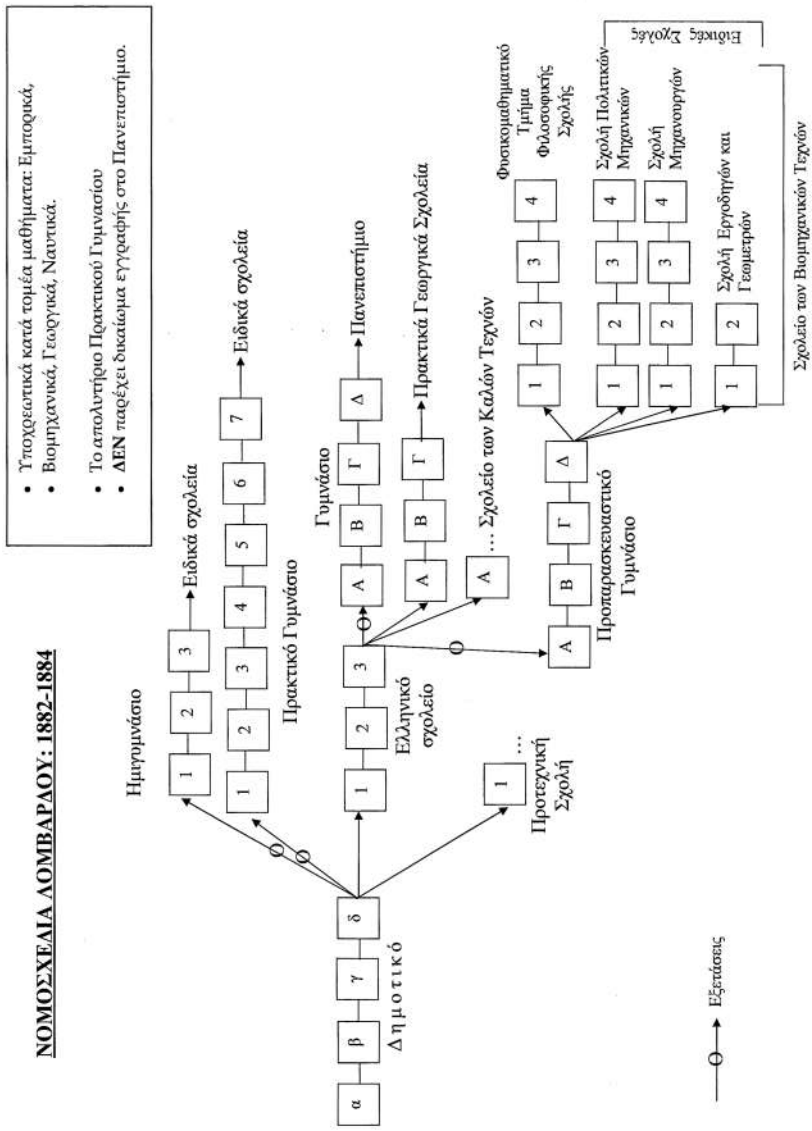
> «Πλήρες σύστημα εκπαιδεύσεως είχε καταρτισθεί παρά του Υπουργείου, όπως εισαχθεί κατά την παρούσαν Σύνοδον και γένηται αντικείμενον ενδελεχούς κοινοβουλευτικής μελέτης [...] Κατηρτίσαμεν νομοσχέδια περί της δημοτικής εκπαιδεύσεως, ανεθεωρήσαμεν τα νομοσχέδια τα υποβληθέντα προηγουμένως περί μέσης εκπαιδεύσεως, παρεσκευάσαμεν και νομοσχέδια περί της ανωτάτης εκπαιδεύσεως, πάντα ταύτα συνδυαζόμενα προς την οικονομικήν διαρρύθμισιν των της δημοσίας εκπαιδεύσεως».

Ας δούμε τώρα τα σχετικά σχέδια.

1. Νομοσχέδια Κ. Λομβάρδου (1882-1884) [4η Κυβέρνηση: 3.3.1882-19.4.1885]. Ο Κ. Λομβάρδος ως υπουργός Παιδείας κατέθεσε στη Βουλή από πολύ (νωρίς (Μάιος 1882) δεκαοκτώ (18) νομοσχέδια, από τα οποία δέκα (10) έγιναν νόμοι, που αναφέρονταν σε: ζητήματα Πανεπιστημίου - ίδρυση διαφόρων σχολικών ιδρυμάτων (Διδασκαλείο Θεσσαλίας, Τουρκικά και Ισραηλιτικά σχολεία στις νέες επαρχίες, Γυμνάσιο Πειραιώς, Εμπορικές Ναυτικές σχολές) - διδακτικά βιβλία - στρατιωτικές ασκήσεις στα σχολεία.

Από τα υπόλοιπα οκτώ (8) νομοσχέδια, τα πέντε (5) αναφέρονται σε θέματα δημοτικής εκπαίδευσης (εποπτεία κεντρική

Πίνακας 8



και περιφερειακή, Ταμείο δημοτικής εκπαίδευσης), τα δύο (2) σε οικονομικά θέματα του προσωπικού και το ένα σε ίδρυση ειδικού τύπου Γυμνασίων. Σύμφωνα με τα άρθρα του νομοσχεδίου,

προβλέπεται η ίδρυση 7τάξιων Πρακτικών Γυμνασίων (με ενοποίηση Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων) για διδασκαλία «γνώσεων χρησίμων εις τους μέλλοντας να επιδοθώσιν εις έργα εμπορικά, βιομηχανικά, γεωργικά ή ναυτικά» κατά τομέα. Οι απόφοιτοι αυτών των Γυμνασίων μπορούσαν να φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία, ενώ δεν είχαν δικαίωμα εγγραφής στο Πανεπιστήμιο.

Το νομοσχέδιο αυτό θα πρέπει να συνδυαστεί με άλλα νομοσχέδια του Λομβάρδου ως υπουργού Εσωτερικών (στις αρχές του 1884) σχετικά με τη διάρθρωση του Πολυτεχνείου (του Σχολείου των Βιομηχάνων Τεχνών) και την ίδρυση Γεωργικών σχολείων, τομείς δηλαδή που αφορούν όψεις τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως παρουσιάζεται στο σχετικό διάγραμμα.

Τα νομοσχέδια αυτά δε συζητήθηκαν στη Βουλή. Όμως κάποια από αυτά (ή κάποιες προβλέψεις τους) υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επόμενης κυβέρνησης Χ. Τρικούπη, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

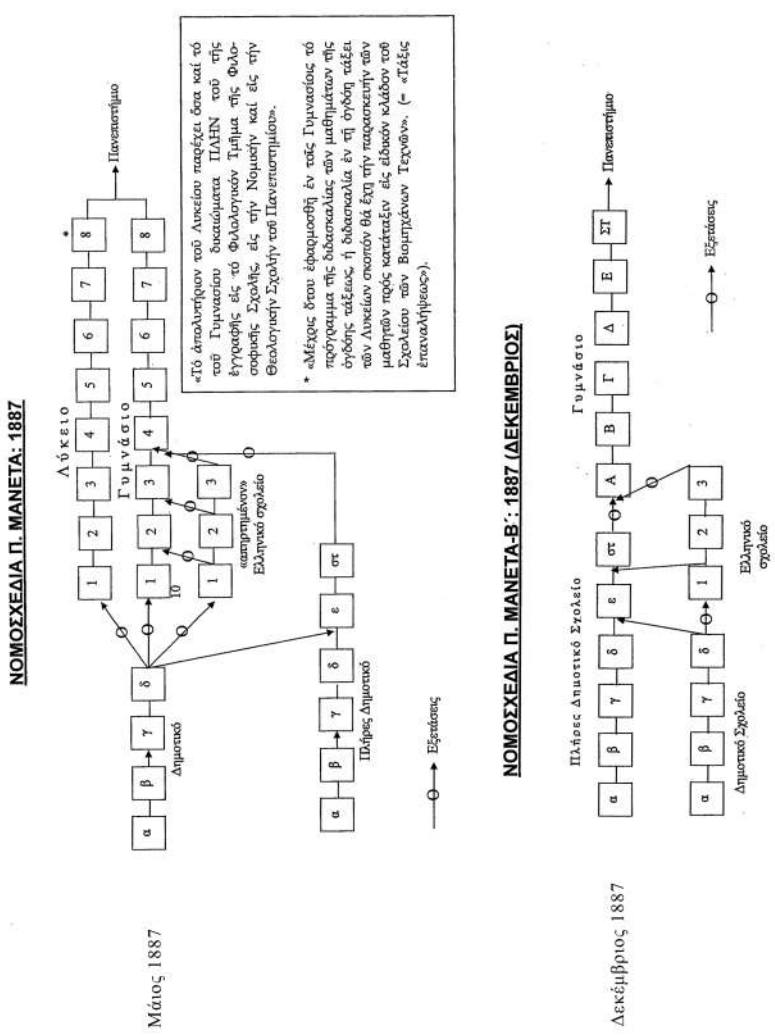
2. Κυβέρνηση Χ. Τρικούπη [5η: 9.5.1886-24.10.1890]. Κατά τη μεγαλύτερη σε διάρκεια κυβέρνηση του 19ου αιώνα (διάρκεια σχεδόν τεσσεράμισι χρόνια) υπουργοί Παιδείας διετέλεσαν κατά βάση δύο: ο Παν. Μανέτας (δύο χρόνια και εννιά μήνες: 9.5.1886-15.2.1889) και ο Γεώργιος Θεοτόκης (ένα χρόνο και πέντε μήνες)· τρίτος, αλλά για μικρό διάστημα σχεδόν τριών μηνών, υπηρέτησε ο Θάνος Κανακάρης-Ρούφος.

Και για να συνεχίσουμε από εκεί που τελειώσαμε πιο πριν, στις αρχές αυτής της κυβέρνησης Τρικούπη, προηγούμενες προβλέψεις υλοποιήθηκαν: τον Οκτώβριο του 1886 ιδρύθηκε το 7τάξιο Βαρβάκειο (Πρακτικό, δηλαδή Λύκειο) και τον Σεπτέμβριο του επόμενου χρόνου προστέθηκε 8η τάξη (ως «τάξις επαναλήψεως» για αποφοίτους Γυμνασίου σε σχέση με εισαγωγικές εξετάσεις σε τριτοβάθμια ιδρύματα). Επιπλέον, με εισήγηση του ίδιου υπουργού Εσωτερικών Κ. Λομβάρδου, τον Μάιο του 1887 ιδρύθηκαν τρία (3) πρακτικά γεωργικά σχολεία και το Πολυτεχνείο αναβαθμίστηκε και μετατράπηκε σε ανώτερη τεχνική σχολή με επιστημονικό χαρακτήρα. Υλοποιήθηκαν δηλαδή τα προηγούμενα σχέδια του Λομβάρδου.

3. Νομοσχέδια Π. Μανέτα (1887). Το σχέδιο Μανέτα «ολοκληρώθη» σε δύο φάσεις:

Στην πρώτη φάση (Μάιος 1887) τα νομοσχέδια είχαν ως αντικείμενο τον καθορισμό του ενιαίου της μέσης εκπαίδευσης με τη συγχώνευση των Ελληνικών σχολείων με τα Γυμνάσια, στα οποία

Πίνακας 9



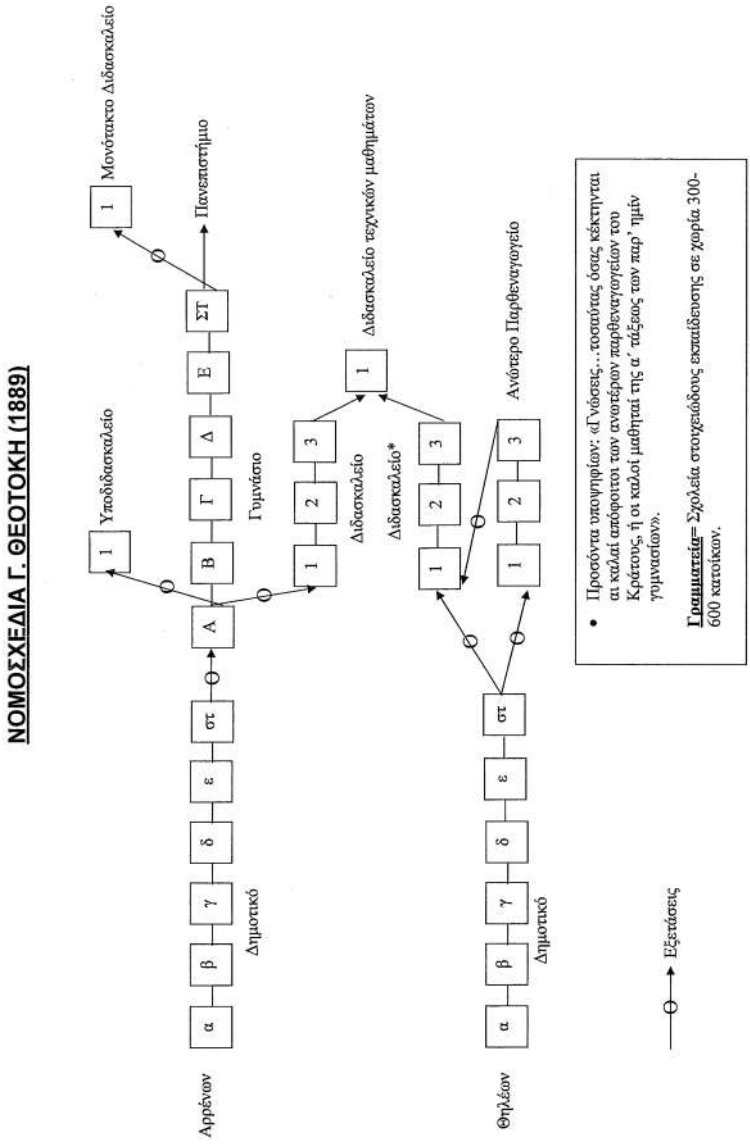
προστίθεται η 8η τάξη για την πληρέστερη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων και περιορισμό του εβδομαδιαίου χρόνου. Τα τριτάξια Ελληνικά σχολεία διατηρούνται όπου δεν υπάρχει πλήρες Γυμνάσιο. Ακόμη, προβλέπεται 8χρονο Λύκειο πρακτικού χαρακτήρα.

Στη δεύτερη φάση (Δεκέμβριος 1887) με νέα νομοσχέδια επιχειρήθηκε να τεθεί σε εφαρμογή η σαφώς διατυπωμένη κυβερνητική θέση (5η κυβέρνηση Χ. Τρικούπη) για κατάργηση των Ελληνικών σχολείων και ίδρυση 6χρονων πλήρων Δημοτικών σχολείων, ενώ παράλληλα προβλέφθηκαν κάποιες ρυθμίσεις διατάξεων του αρχικού κανονισμού, ώσπου να εφαρμοστεί πλήρως η προτεινόμενη μεταρρύθμιση.

4. Νομοσχέδια Γ. Θεοτόκη (1889). Δεύτερη και ολοκληρωμένη πρόταση ριζικής μεταβολής του εκπαιδευτικού συστήματος από την ίδια κυβέρνηση του Χ. Τρικούπη αποτελούν τα νομοσχέδια του υπουργού Γεωργίου Θεοτόκη. Τα νομοσχέδια αυτά (που υποβλήθηκαν στη Βουλή στις 4 Δεκεμβρίου 1889) αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως ενιαίο σύνολο, περιέχοντας σημαντικές προτάσεις, τα βασικότερα σημεία των οποίων είναι τα ακόλουθα:

- Κατάργηση Ελληνικού σχολείου και ένταξη των δύο πρώτων τάξεών του στο Δημοτικό που γίνεται 6τάξιο και της τελευταίας στο Γυμνάσιο που γίνεται 5τάξιο. Επιπλέον, στο Γυμνάσιο προστίθεται άλλη μία τάξη (6η) με χαρακτήρα προπανεπιστημιακό.
- Ίδρυση «Γραμματείων» για μικρά χωριά.
- Τροποποιητικές ρυθμίσεις για τα Διδασκαλεία αρρένων.
- Ίδρυση Τεχνικού Διδασκαλείου (μονοτάξιου).
- Ίδρυση μονοτάξιου Διδασκαλείου για απόφοιτους Γυμνασίου και μονοτάξιου επίσης Υποδιδασκαλείου (από Α΄ Γυμνασίου) για προσωπικό των μικρών σχολείων.
- Ίδρυση 3τάξιων Ανώτερων Παρθεναγωγείων αλλά και Διδασκαλείου θηλέων.
- Καθιέρωση ρυθμίσεων σχετικών με τις εξετάσεις, την εποπτεία των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού.

Πίνακας 10



Όμως, τα νομοσχέδια συνάντησαν αντιδράσεις εντός και εκτός Βουλής (από την αντιπολίτευση αλλά και από την ίδια την κυβερνητική παράταξη, από τον Ελληνικό Διδασκαλικό Σύλλογο

κ.ά.) γι' αυτό και δεν συζητήθηκαν καν. Όπως γράφει γι' αυτά ο Αλέξης Δημαράς σε ειδικό μελέτημά του,

> «οι προθέσεις που εκδηλώθηκαν με τα νομοσχέδια Θεοτόκη ήταν και προωθημένες και σύμφωνες με το γενικότερο πνεύμα της ανόρθωσης και του εκσυγχρονισμού και πρώτη έκφραση μιας συνειδητά αστικής εκπαιδευτικής πολιτικής».

5. *Κυβερνήσεις Θ. Δηλιγιάννη (εθνικού κόμματος)*

1. Νομοσχέδια Α. Γεροκωστόπουλου (1892) (2η: 24.10.1890-18.2.1892).

Πρόκειται για την πρώτη κατ' ουσίαν εμφάνιση στα εκπαιδευτικά του Δηλιγιαννικού κόμματος με δεκατέσσερα (14) σχετικά νομοσχέδια. Αντικείμενο των νομοσχεδίων είναι:

α) η ίδρυση 6χρονων πλήρων Δημοτικών σχολείων και η σταδιακή συγχώνευση σε αυτά των Ελληνικών σχολείων, τα οποία επί του παρόντος παραμένουν σε λειτουργία, όπως και τα Γυμνάσια.

β) η ανώτερη εκπαίδευση των θηλέων, με την ίδρυση 4τάξιων Ανώτερων Παρθεναγωγείων αλλά και η σύνδεση των πλήρων Δημοτικών σχολείων θηλέων με το Διδασκαλείο του Αρσακείου για την εκπαίδευση διδασκαλισσών.

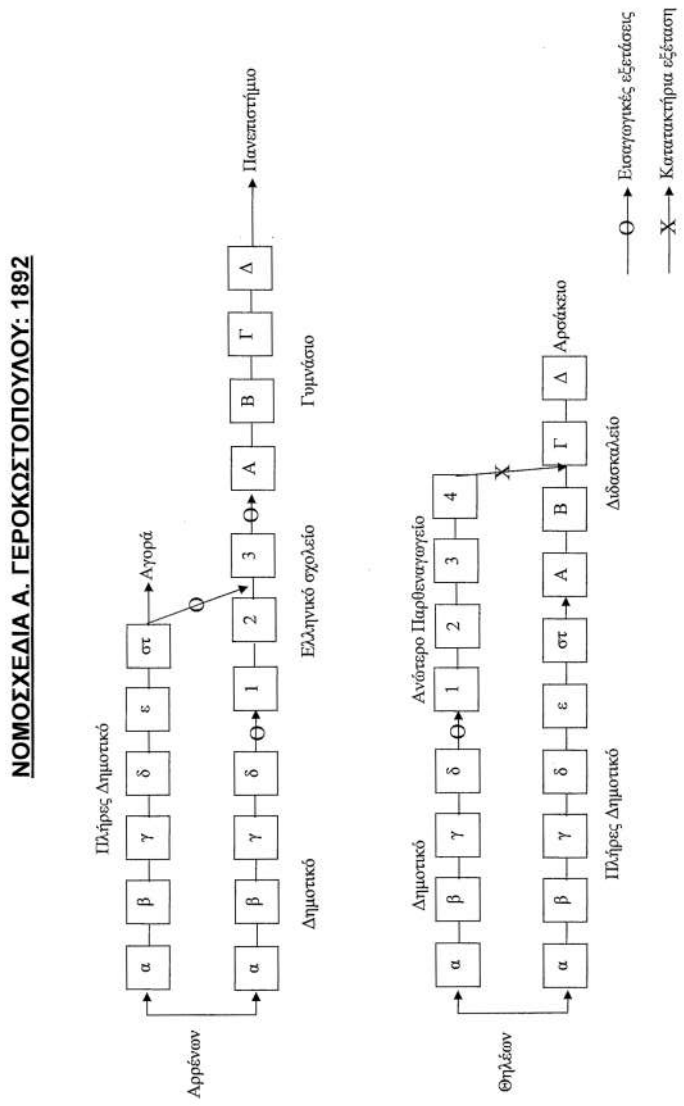
Τα νομοσχέδια αυτά δεν μεταβάλλουν, όπως είπαμε, τη Μέση εκπαίδευση και επομένως η πρόθεση επί του παρόντος είναι περί βελτιώσεώς της. Όπως χαρακτηριστικά δήλωνε στη Βουλή ο υπουργός Α. Γεροκωστόπουλος:

> «δεν αξιώ, ότι παρουσιάζω εις υμάς σύστημα τέλειον εκπαιδευτικής [...] αναμορφώσεως, αλλ' έχω το θάρρος να σας διαβεβαιώσω, ότι ειργάσθην μετ' ευσυνειδήτου ζήλου, ίνα ανεύρω τας μάλλον κατεπειγούσας ανάγκας εν τη Εκπαιδεύσει [...] και να προσπαθήσω να εξεύρω πρακτικήν αυτών θεραπείαν».

2. Νομοσχέδια Δ. Πετρίδη (1896) (3η: 31.5.1895-18.4.1897).

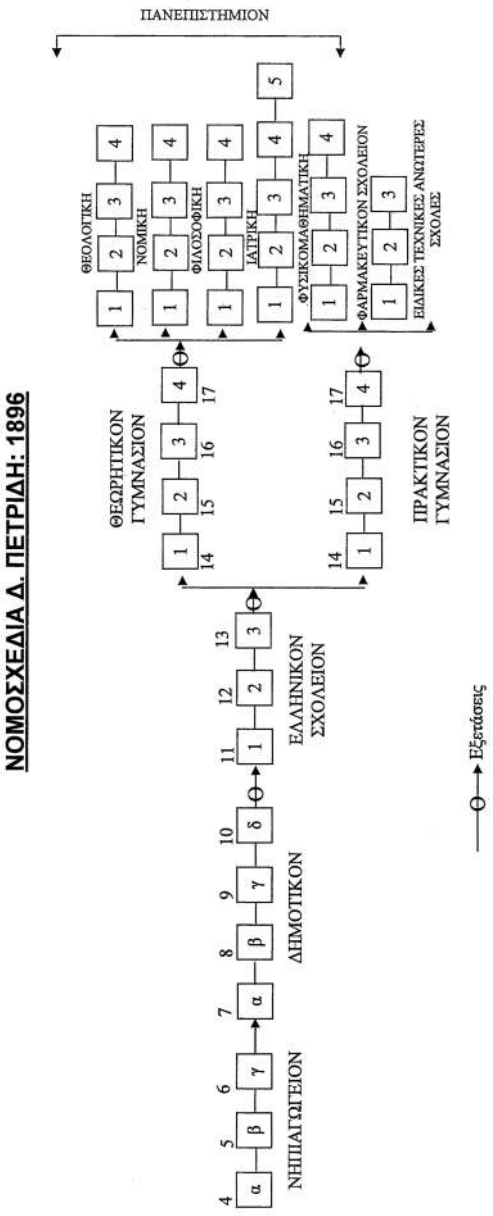
Ο Δ. Πετρίδης, υπουργός της 3ης κυβέρνησης Θ. Δηλιγιάννη και δημιουργός του νόμου ΒΤΜΘ' (2349) του 1895 περί στοι-

Πίνακας 11



χειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης, νόμου που χαρακτηρίστηκε ως σημαντικός σταθμός στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, ολοκλήρωσε τον σχεδιασμό των βαθμίδων της εκπαίδευσης με νομοσχέδιο για τη Μέση εκπαίδευση. Με το σκεπτικό ότι

Πίνακας 12


ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΑ Δ. ΠΕΤΡΙΔΗ: 1896
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΝ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟΝ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ
ΠΡΑΚΤΙΚΟΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ
ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΝΟΜΙΚΗ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ
ΙΑΤΡΙΚΗ
ΦΥΣΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΣΧΟΛΕΣ
Εξετάσεις

υπάρχει ανάγκη να περιοριστεί η ροπή προς θεωρητικές σπουδές και να δημιουργηθεί στροφή προς πρακτικές γνώσεις, διαίρεσε τη γυμνασιακή εκπαίδευση σε θεωρητική και πρακτική (θεωρητικό και πρακτικό Γυμνάσιο), μετατρέποντας ορισμένα Γυμνάσια σε πρακτικά και ρυθμίζοντας διάφορα προβλήματα λειτουργίας των σχολείων (εξετάσεις, εποπτεία, επιθεώρηση, μονιμότητα προσωπικού). Η πρόταση αυτή του Πετρίδη ήταν σύμφωνη με τη θεωρητική άποψη του κόμματος του Δηλιγιάννη, όπως αυτή διατυπώθηκε σε κατά καιρούς αγορεύσεις του στη Βουλή.

6. *Κυβέρνηση Γ. Θεοτόκη (νεωτεριστικού κόμματος - 1899)*

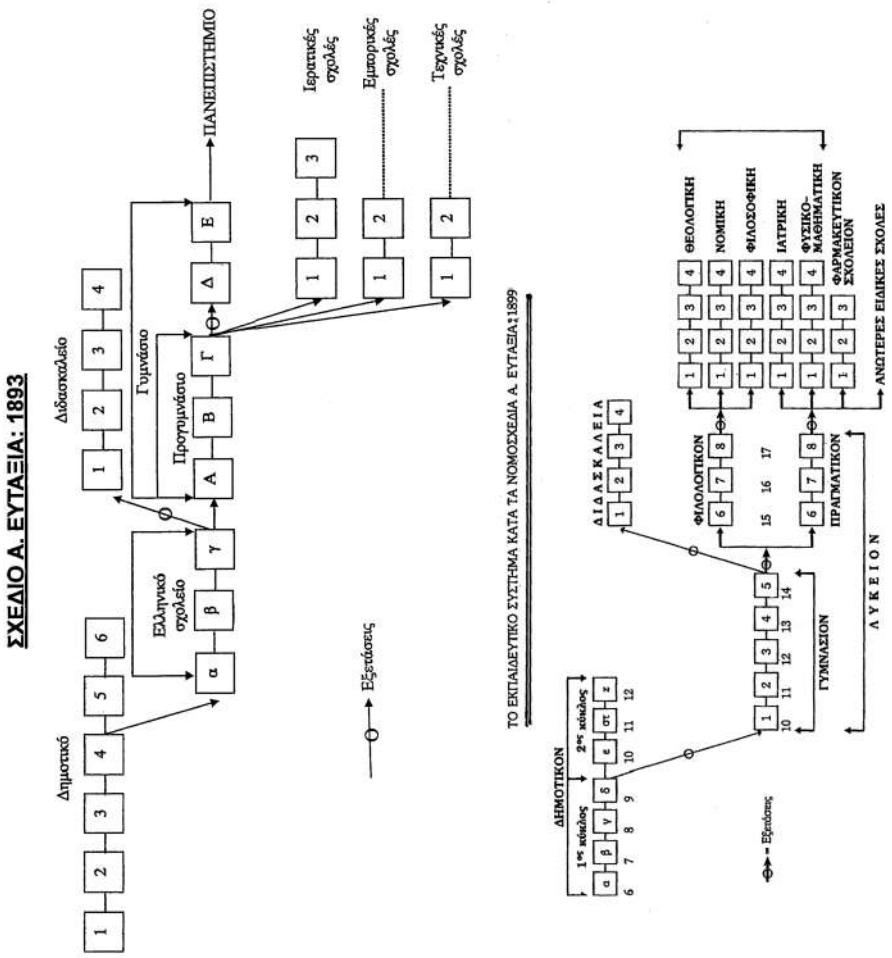
Το στίγμα για μεταρρύθμιση έδωσε ο πρωθυπουργός Γ. Θεοτόκης στις προγραμματικές του δηλώσεις στις 24 Μαΐου 1899. Σύμφωνα με αυτές,

> «μεταρρύθμισις επιβάλλεται γενική της τε δημοτικής, της μέσης και της ανωτάτης εκπαιδεύσεως. [...] Και βεβαίως, Κύριοι, εν τη μεταρρυθμιστική εργασία, την οποίαν μετά πολλού ζήλου επεχείρησεν ο αξιότιμος επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργός, ωφεληθείς και εκ των γνώσεων και της πείρας ειδικών ανδρών, δεν πρόκειται τα πάντα ν' ανατραπώσι· δεν πρόκειται περί ανατροπής· πρόκειται περί των μεταρρυθμίσεων εκείνων, αι οποίαι κατ' ανάγκην επιβάλλονται και αι οποίαι δεν είναι δυνατόν επί πλέον ν' αναβληθώσι».

Μέσα στην αντίφαση που περικλείουν οι δηλώσεις του πρωθυπουργού, ο υπουργός Παιδείας Αθ. Ευταξίας κατέθεσε νομοσχέδια, ένα γενικό σχέδιο μεταρρύθμισης της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η μεταρρυθμιστική αυτή πρόταση του Αθ. Ευταξία (1893/1899) είναι η πλέον ολοκληρωμένη, η οποία έχει αναλυθεί και αξιολογηθεί από διάφορους μελετητές των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Σύμφωνα με αυτούς, με τα νομοσχέδια Ευταξία «για πρώτη φορά εκτίθεται νομικά διατυπωμένη από το επίσημο κράτος, με συνοχή και τεκμηρίωση, η αστική αντίληψη για το εκπαι-

Πίνακας 13



δευτικό σύστημα» και ότι αυτά (τα νομοσχέδια) αποτελούν «την πρώτη πλήρη διατύπωση της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» με βασική καινοτομία «την αρχή της χρησιμότητας και της λειτουργικότητας των γνώσεων».

Βασικά γνωρίσματα: 7χρονο Δημοτικό σχολείο αυτόνομο - κατάργηση του Ελληνικού σχολείου - 8χρονο Γυμνάσιο ενιαίο στις πέντε πρώτες τάξεις και με δύο κατευθύνσεις (θεωρητική/φιλο-

λογική και θετική) στις τρεις τελευταίες, στην α΄ τάξη του οποίου εγγράφονται μαθητές από την 4η τάξη Δημοτικού - ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των κοριτσιών - αναβάθμιση των Διδασκαλείων.

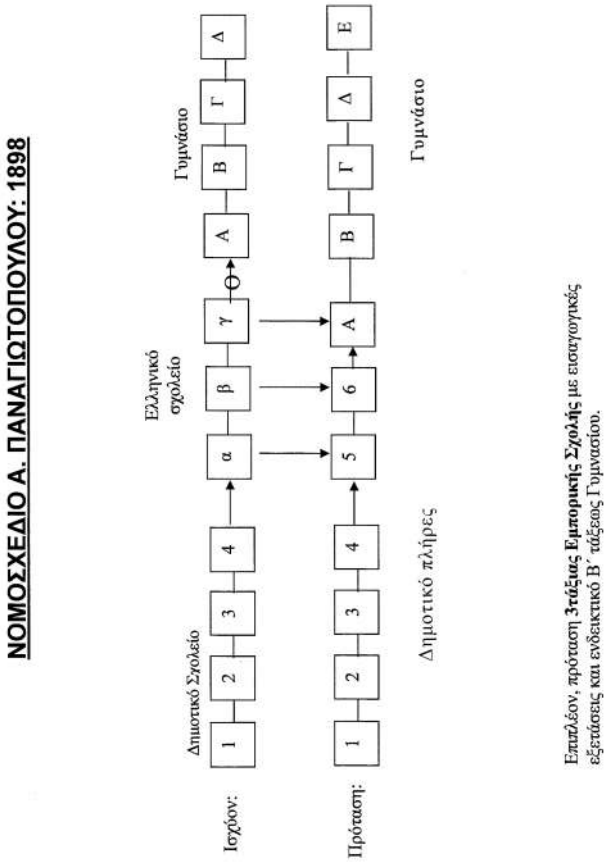
Έξι χρόνια όμως νωρίτερα ο Ευταξίας, κατά την πρώτη εξαμηνιαία υπουργική του θητεία (3 Μαΐου - 30 Οκτωβρίου 1893) επί κυβερνήσεως Σ. Σωτηρόπουλου, συνέλαβε τις βάσεις για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο κατά την άποψή του θα είχε την ακόλουθη διάρθρωση (όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί). Βασικές αρχές του σχεδίου του: Χωρισμός της εγκύκλιας κλασικής από την πρακτική μόρφωση, με την ίδρυση εμπορικών και τεχνικών αυτοτελών σχολείων - Αναδιοργάνωση των Γυμνασίων, με προσθήκη μιας επιπλέον τάξης (διατήρηση ελαχίστων) και περιορισμός των περισσότερων σε προγυμνάσια τριών τάξεων, αλλά και διατήρηση —προς το παρόν— των Ελληνικών σχολείων - Στοιχειώδης δημοτική εκπαίδευση 6χρονη αυτοτελής.

Στο σημείο αυτό ας αναφερθεί, παρενθετικά, ότι πριν από τα νομοσχέδια του Ευταξία, κατά την υπουργία του Α. Παναγιωτόπουλου της 1ης κυβέρνησης Α. Ζαΐμη (21.9.1897-30.10.1898) καταρτίστηκε νομοσχέδιο σχετικό με μεταβολές στη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση. Το νομοσχέδιο αυτό επαναλαμβάνει παλαιότερα αιτήματα: κατάργηση του Ελληνικού σχολείου, καθιέρωση πλήρους (6τάξιου) Δημοτικού σχολείου, αύξηση των τάξεων του Γυμνασίου (όπως φαίνεται στο σχετικό διάγραμμα) και επιπλέον προβλέψεις για κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού των καταργούμενων Ελληνικών σχολείων, ώστε να χρησιμοποιηθούν στη σχεδιαζόμενη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το σχέδιο αυτό δεν κατατέθηκε στη Βουλή και διατάξεις του μας είναι γνωστές από δημοσιεύματα της εποχής. Για τον λόγο αυτό δεν περιλαμβάνεται στους τρεις πρώτους πίνακες του άρθρου αυτού.

Ανακεφαλαιώνοντας, ας κωδικοποιήσουμε τα σημαντικότερα σημεία των σχεδίων-προτάσεων. Και αυτά είναι τα ακόλουθα:

Πίνακας 14



- Ίδρυση Νηπιαγωγείων.
- Κατάργηση Ελληνικού σχολείου και ενσωμάτωση των τάξεών του στο Δημοτικό σχολείο και το Γυμνάσιο.
- Θεσμοθέτηση αυτόνομου 6τάξιου (αλλά και 7χρονου) Δημοτικού σχολείου.
- Επέκταση της Γυμνασιακής σπουδής με καθιέρωση 5χρονου ή 6χρονου (ή ακόμη και περισσότερων τάξεων) Γυμνασίου.
- Ίδρυση Πρακτικών Γυμνασίων και Λυκείων, χωρίς ή με περιορισμένη όμως δυνατότητα πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο, αλλά με διέξοδο σε ανώτερες ειδικές σχολές.

- Μετατροπή Γυμνασίων σε Εμπορικές Σχολές, χωρίς όμως πρόβλεψη για δημιουργία συγκροτημένου παράλληλου δικτύου τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Εκδήλωση ενδιαφέροντος για ανώτερη εκπαίδευση των θηλέων με την ίδρυση Ανώτερων Παρθεναγωγείων και Διδασκαλείων.
- Φροντίδα για τη μόρφωση και ειδίκευση του διδακτικού προσωπικού.

Από την άλλη, οι λόγοι για τους οποίους δεν προχώρησαν τα διάφορα σχέδια και δεν μεταρρυθμίστηκε το εκπαιδευτικό σύστημα είναι —κατά τη γνώμη μου— οι ακόλουθοι:

- Επικράτηση του βασικού χαρακτηριστικού της στασιμότητας, αδράνειας, αναβλητικότητας.
- Έλλειψη αποφασιστικότητας.
- Αδυναμία ή δυστοκία στη χάραξη σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής από τους κομματικούς σχηματισμούς, παρά τις κατά καιρούς δημόσιες δηλώσεις για αλλαγή και μεταρρύθμιση του ισχύοντος συστήματος.
- Αποφυγή πολιτικών συνεπειών από τις εκδηλούμενες αντιδράσεις, εντός και εκτός Βουλής.
- Επικράτηση άλλων προτεραιοτήτων επιβαλλόμενων από εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες.
- Έλλειψη οικονομικών μέσων.
- Αναβολή και μετάθεση του εκπαιδευτικού προβλήματος σε μεταγενέστερο χρόνο, με αποτέλεσμα την έντονη δραστηριότητα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, η οποία προσαρμόστηκε στις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες που προήλθαν από την ανάπτυξη του εμπορίου, της βιομηχανίας και της ναυτιλίας και προχώρησε στην εκπαίδευση εξειδικευμένου προσωπικού.

Συμπερασματικά, ύστερα από όσα αναφέρθηκαν είναι προφανές, νομίζω, ότι η λέξη μεταρρύθμιση του τίτλου της ανακοίνωσης χρειάζεται εισαγωγικά.

Θα τελειώσω, όπως άρχισα, με μία φράση του Αλέξη Δημαρά, τη μνήμη του οποίου τιμούμε εδώ σήμερα:

> «Εκείνο που φαίνεται ασφαλέστερο συμπέρασμα από τη συνθετική θεώρηση του απώτερου και του πρόσφατου παρελθόντος είναι ότι οι μεγάλες αδυναμίες του συστήματος δεν οφείλονται στα αρχικά στάδια αλλά στην έλλειψη συνέχειας».

[Το κείμενο προέρχεται από την εισήγηση στην επιστημονική ημερίδα «Εκπαίδευση» στη μνήμη του Αλέξη Δημαρά. Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 15 Μαρτίου 2013 στο Αμφιθέατρο «Άλκης Αργυριάδης» - Κεντρικό κτίριο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συν-διοργανώθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Σκοπίμως διασώζει όλα τα στοιχεία της προφορικής μορφής της.]

Πηγές

Σχέδιο Ι. Ρίζου (Μάρτιος 1837): Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.)/ Αρχείο Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (1833-1848): Ταξινομική ενότητα 174,2 Παιδείας γενικά/ θυρίς 1, φάκελος 8 (νέος αριθμός φακέλου 2454).

Σχέδιο Επιτροπής Αυγούστου 1837 (=1839/1840): Γ.Α.Κ./Οθωνικό Αρχείο, φάκελος 36 (βλ. και προηγούμενη παραπομπή).

Σχέδιο Επιτροπής 1844: Γ.Α.Κ./Συλλογή Γιάννη Βλαχογιάννη, φάκελος 132.

Σχέδιο Επιτροπής 1864: *Εφημερίς των Φιλομαθών*, αριθ. 525/10 Μαΐου 1864, σσ. 377-384.

Σχέδιο Κ. Λομβάρδου (1865): Γ.Α.Κ./Ακαταλογογράφητα.

Νομοσχέδια Γ. Βακαλόπουλου (1870/1871): *Πρακτικά των Συζητήσεων της Βουλής:* Περίοδος Γ΄- Σύνοδος Β΄, τόμος 1ος, σσ. 107-157.

Νομοσχέδια Ι. Βαλασόπουλου (1874): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής/Παράρτημα:* Περίοδος ΣΤ΄ - Σύνοδος Α΄, σσ. 24-32· «Περί ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων»: αυτοτελές τεύχος (σσ. 1-8).

Νομοσχέδια Θ. Δηλιγιάννη (1877): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής/Παράρτημα:* Περίοδος Ζ′ - Σύνοδος Γ′, σσ. 1-4.

Νομοσχέδιο Γ. Μίλεση (1877): ό.π., σσ. 52-66· και αυτοτελές τεύχος: *Περί δημοτικής και γυμνασιακής παιδεύσεως: Αθήνα 1877*.

Νομοσχέδια Α. Αυγερινού (1880): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής/Παράρτημα:* Περίοδος Η′ - Σύνοδος Α′-Β′, σσ. υλε′-υξ′.

Νομοσχέδια Κ. Λομβάρδου (1882-1884): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής/Παράρτημα:* Περίοδος Θ′ - Σύνοδος Α′, Β′, Γ′, Δ′ (διάφορες σελίδες).

Νομοσχέδια Π. Μανέτα (1887): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής/Παράρτημα:* Περίοδος ΙΑ′ - Σύνοδος Α′, σσ. 188-197, 426-427· Σύνοδος Β′, σσ. 185-187

Νομοσχέδια Γ. Θεοτόκη (1889): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής/Παράρτημα:* Περίοδος ΙΑ′ - Σύνοδος Δ′, σσ. 180 κ.ε.· και αυτοτελές τεύχος: *Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια υποβληθέντα εις την Βουλήν των Ελλήνων υπό του […] Υπουργού Γεωργίου Θεοτόκη τη* 4η Δεκεμβρίου 1889, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, 1889.

Νομοσχέδια Γ. Γεροκωστόπουλου (1892): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής/Παράρτημα:* Περίοδος ΙΒ′ - Σύνοδος Β′, σσ. 147-164.

Πρόταση Αθ. Ευταξία (1893): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής:* Περίοδος ΙΓ′ - Σύνοδος Γ′, σσ. 578-620.

Νομοσχέδια Δ. Πετρίδη (1896): *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής/Παράρτημα:* Περίοδος ΙΔ′ - Σύνοδος Β′, σσ. 121-130.

Νομοσχέδια Α. Παναγιωτόπουλου (1897-1898): περ. *Εθνική Αγωγή*, ετ. Α′, αρ. 18 (1 Νοεμβρίου 1898)· *Σχέδιον προγράμματος Ελληνικής Εμπορικής Σχολής (1897): αυτοτελές τεύχος*.

Νομοσχέδια Α. Ευταξία (1899): Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια I-VIII (1899) / *αυτοτελή τεύχη* (βλ. και Περίοδος ΙΕ′ - Σύνοδος Α′).

Γιάννης Πυργιωτάκης[1]
Νίκος Παπαδάκης[2]

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΕΩΣ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ

1. *Εισαγωγή*

Το Πανεπιστημιο ως θεσμός είναι ίσως ένας από τους παλαιότερους θεσμούς της Ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας ιστορίας. Τα πρώτα «πανεπιστημιακά ιδρύματα», ξεκινώντας ιστορικά από τα «σχολεία των πόλεων» και την μετέπειτα κάπως διαφορετική εκδοχή τους με την επωνυμία «studia generalia» —τα οποία για πολλούς μελετητές θεωρούνται ως τα πρώτα πα-

1. Ομότιμος Καθηγητής και πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης- Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου.
2. Καθηγητής Τμ. Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης.

νεπιστήμια της Ευρώπης— έφτασαν εξελικτικά στα universitas (Πανεπιστήμια) (βλ. αναλυτικά Ράσσης 2004). Σήμερα αριθμούν περί τα χίλια χρόνια ζωής. Η ίδρυσή τους έγινε είτε με παπική βούλα, είτε με εντολή του αυτοκράτορα. Από τα πρώτα Πανεπιστήμια είναι το Πανεπιστήμιο της Μπολόνια 1086 και το Πανεπιστήμιο των Παρισίων 1095. Ανάμεσα στα 1200 και 1215 ιδρύονται και άλλα ακόμη Πανεπιστήμια, όπως της Οξφόρδης, του Μονπελλιέ, της Χαϊδελβέργης, κλπ. (Ράσσης 2004: 15 κ.ε.).

Περί το τέλος του 18ου αιώνα, τα Πανεπιστήμια της Ευρώπης είχαν εισέλθει σε κρίση. Οι διανοούμενοι που διαμόρφωναν το πνευματικό κλίμα της Ευρώπης, διαμαρτύρονταν για τον τρόπο της λειτουργίας τους, για την ημι-φεουδαρχική τους δομή και τη διδασκαλία τους, που ήθελε τον καθηγητή απλώς να διδάσκει και τον φοιτητή απλώς να μαθαίνει, χωρίς καμιά εσωτερική επικοινωνία μεταξύ τους. Ενστάσεις εστιάζονταν επίσης στην απολιθωμένη γνώση που καλλιεργούσαν και μετέδιδαν, στην χαμηλή πνευματική τους κατάσταση και τα προνόμια που διαιώνιζαν για συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Πρόκειται για μια κριτική που ασκήθηκε έντονα και στον γερμανικό χώρο.

Το 1806 ο αυτοκράτορας της Πρωσίας ηττημένος από τον Ναπολέοντα αναγκάστηκε να συνθηκολογήσει, παραλαμβάνοντας μια Πρωσία στερημένη από τα εδάφη της και αναγκασμένη να καταβάλλει σκληρούς φόρους. Ο ηττημένος βασιλιάς διακήρυξε πως ό,τι χάθηκε στο πεδίο των υλικών και εδαφικών καταστροφών έπρεπε να διεκδικηθεί στο πεδίο του πνεύματος και του πολιτισμού. Και μέσα σ' αυτό το πνεύμα ανέθεσε το Υπουργείο Παιδείας στον γνωστό Γλωσσολόγο, Φιλόσοφο και διανοούμενο W. von Humboldt.[3] Ο Humboldt, γνωστός οπαδός του νεοανθρωπισμού, επιδόθηκε με απαράμιλλο ζήλο στη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Οι ιδέες του ανάγονται στην κλασική-ιδεαλιστική εποχή από τις οποίες διακατέχεται ήδη από τη νεανική του ηλικία. Ως προς τούτο, το με-

3. Για τις ιδέες και τις αντιλήψεις καθώς και για τη δράση του Wilhelm von Humboldt βλ. αναλυτικότερα (Πυργιωτάκης 2004: 1-47), όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

γάλο πρότυπό του αποτελούσαν οι αρχαίοι Έλληνες. Αυτοί εκπροσωπούσαν για τον Humboldt τον γνήσιο ανθρωπισμό, την καθολικότητα της μόρφωσης, το ελάχιστο και το άπαν. Το γεγονός αυτό εξηγεί από μόνο του την έντονη στροφή προς την κλασική αρχαιότητα και τους λόγους για τους οποίους ίδρυσε τα κλασικά Γυμνάσια της Γερμανίας, με μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών.

Μέσα στη γενικευμένη κρίση των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων, ο W. von Humboldt, με τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό του οίστρο, δεν ήταν δυνατό να μείνει αδιάφορος, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν η ανασυγκρότηση του νέου κράτους είχε επενδύσει και ανέμενε πολλά από το πανεπιστήμιο. Θεωρώντας μάλιστα ακόμη και τον όρο «Πανεπιστήμιο» (Universität) ως φορτισμένο τον αποφεύγει ο ίδιος χρησιμοποιώντας στον αντίστοιχο τίτλο της μελέτης του τον όρο «Ανώτατο Επιστημονικό Ίδρυμα» (Hoehere Bildungwanstalt), ο οποίος ωστόσο δεν επικράτησε. Για την εφαρμογή λοιπόν των ιδεών και των αντιλήψεών του, που είχαν αρχίσει να συνδιαμορφώνονται από πολλούς φιλοσόφους και διανοούμενους, ακόμη και άλλων ιδεολογικών ρευμάτων, όπως του Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) και του ομόχτεχνού του Friedrich Schleiermacher (1768-1834), ίδρυσε το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου το 1809, το οποίο φέρει τιμητικά το όνομά του και σήμερα.

Ο W. von Humboldt επιζητούσε για τον ακαδημαϊκό δάσκαλο ελευθερία στη σκέψη και μοναξιά, με την έννοια της ηρεμίας, για να μπορεί να στοχάζεται ελεύθερος και απερίσπαστος, απαλλαγμένος από κάθε είδους δεσμεύσεις και παραχωρήσεις. Στις πρώτες επιδιώξεις του Πανεπιστημίου συγκαταλέγονταν, κατά τον Humboldt, η καλλιέργεια του ήθους και των πνευματικών αξιών και η ανύψωση του πνευματικού επιπέδου των ατόμων. Όλα αυτά έπρεπε να καλλιεργηθούν με βάση τις ανθρωπιστικές, τις ηθικές και πνευματικές αξίες, κατά το πρότυπο του ανθρωπιστικού ιδεώδους, όπως είχε διαμορφωθεί στην αρχαία Ελλάδα. Οι αντιλήψεις αυτές επηρέασαν βαθύτατα τον πνευματικό κόσμο και με βάση αυτές διαμορφώθηκαν τότε τα πανεπιστήμια της Ευρώπης και τα νεοϊδρυόμενα Πανεπιστήμια του

Νέου Κόσμου (της Αμερικής). Ωστόσο, το Πανεπιστήμιο ως θεσμός δεν μένει σταθερό και αμετάβλητο στην πορεία των αιώνων. Έτσι, ο ιδεότυπος του Humboldt μεταβλήθηκε στην πορεία και αρχής γενομένης από την Αμερική περάσαμε σε έναν άλλο ιδεότυπο, στον ιδεότυπο του ανταγωνιστικού πανεπιστημίου που είναι επηρεασμένο από το γενικότερο πνεύμα της αγοράς.

2. *Τα πρώτα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα*

Η δολοφονία του πρώτου κυβερνήτη της Ελλάδας Ι. Καποδίστρια (1831) έδωσε την ευκαιρία στις τρεις προστάτιδες δυνάμεις Αγγλία, Γαλλία και Ρωσία να επανεξετάσουν το πολιτειακό καθεστώς του νεοσύστατου κράτους. Έτσι, δημιουργήθηκε το 1833 το «Βασίλειον της Ελλάδος», με πρώτο βασιλιά τον 17χρονο πρίγκιπα Friedrich Otto, δευτερότοκο γιο του Βασιλιά της Βαυαρίας Ludwig. Από τη στιγμή εκείνη εντάθηκαν ακόμη περισσότερο οι γερμανικές επιδράσεις στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, κάτω από την επίδραση και του γερμανικού νεοανθρωπισμού καλλιεργήθηκε η τάση αναβίωσης του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Στο πνεύμα αυτό, ιδρύθηκε το 1837 το πρώτο Πανεπιστήμιο στην πρωτεύουσα του κράτους, την Αθήνα, με την επωνυμία «Πανεπιστήμιον του Όθωνος». Περιλάμβανε τέσσερις σχολές: τη Θεολογική, τη Νομική, την Ιατρική και τη Φιλοσοφική Σχολή. Μέσα από διάφορες μεταβολές το Πανεπιστήμιο μετονομάστηκε το 1932 σε «Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών», στο οποίο προστέθηκε μια ακόμη σχολή, η Φυσικομαθηματική.

Σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, το Πανεπιστήμιο της Αθήνας παρέμεινε ένα και μοναδικό σε ολόκληρη τη χώρα. Το δεύτερο Πανεπιστήμιο της χώρας ιδρύθηκε μόλις το 1925 στην Θεσσαλονίκη (Ν. 3341/1925) και άρχισε τη λειτουργία του το 1926-1927, ύστερα από πρόταση του Α. Παπαναστασίου το 1924, του πρώτου προέδρου της βραχύβιας τότε πρώτης «Ελληνικής Δημοκρατίας» (τελικά ιδρύθηκε το 1925 από την Κυβέρνηση Σοφούλη με βάση το νομοσχέδιο Γληνού, που είχε συνταχθεί επί κυβερνήσεως Παπα-

ναστασίου - βλ. Παπαδάκης 2002: 5-22). Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι τα δύο αυτά Πανεπιστήμια για πολλές δεκαετίες εθεωρείτο ότι εξέφραζαν διαφορετικά ιδεολογικο-πολιτικά ρεύματα: Το Πανεπιστήμιο της Αθήνας θεωρήθηκε ότι εξέφραζε περισσότερο το συντηρητικό και το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης περισσότερο το προοδευτικό ρεύμα.

3. *Οι αυτόνομες Ανώτατες Σχολές και η μετεξέλιξή τους σε Πανεπιστήμια*

Πρέπει, ωστόσο, να λεχθεί ότι εκτός από τα δύο Πανεπιστήμια η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλάμβανε τις Ανώτατες Σχολές, οι οποίες είτε με την έναρξη της λειτουργίας τους είτε λίγο αργότερα απέκτησαν ισότιμο status με τα Πανεπιστήμια. Οι σχολές αυτές είναι οι εξής:[4]

α) *Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο*

Πρόκειται για την αρχαιότερη σχολή της Ελλάδας. Ιδρύθηκε το 1836, ένα έτος δηλαδή πριν από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και πήρε τη σημερινή του ονομασία το 1914, οπότε και αναγνωρίστηκε ισότιμο με το Πανεπιστήμιο. Η Σχολή Καλών Τεχνών αποσπάστηκε από αυτό και αυτονομήθηκε το 1910 και αργότερα μετονομάστηκε σε Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.

β) *Ανωτάτη Γεωπονική Σχολή Αθηνών*

Ιδρύθηκε το 1920 στην Αθήνα από την κυβέρνηση Βενιζέλου (Ν. 1844/1920). Διαθέτει πολλά αγροκτήματα μέσα και έξω από την Αθήνα, για να μπορεί να δοκιμάζει πειραματικά διάφορες καλ-

4. Για την ίδρυση αυτών των σχολών, τους μετασχηματισμούς στην οργάνωση και λειτουργία τους και τη σχέση τους με την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τα αναπτυξιακά εγχειρήματα στο Μεσοπόλεμο βλ. αναλυτικά και Παπαδάκης 2002: 3-59.

λιέργειες. Η μετεξέλιξή της σε Πανεπιστήμιο (αρχικά ανωτατικοποιήθηκε με το Ν. 3849/1929, βλ. Παπαδάκης 2002: 29) διεύρυνε το πεδίο της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

γ) *Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών (ΑΣΟΕΕ)*

Ιδρύθηκε και αυτή το 1920 επίσης από την κυβέρνηση Βενιζέλου (Ν. 2191/1920). Στην πορεία ισοτιμήθηκε με το Πανεπιστήμιο. Από την ίδρυσή της έχει έδρα την Αθήνα. Στην αρχή οι σπουδές διαρκούσαν τρία χρόνια, από το ακαδημαϊκό έτος όμως 1955-56 η φοίτηση έγινε και σ' αυτήν τετραετής. Το σημερινό Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών έλκει την καταγωγή του από αυτήν την Σχολή.

δ) *Πάντειος Ανωτάτη Σχολή Πολιτικών Επιστημών (ΠΑΣΠΕ)*

Οι προσπάθειες για την ίδρυση Σχολής Πολιτικών Επιστημών χρονολογούνται από το 1911, όταν η τότε κυβέρνηση Βενιζέλου κατέθεσε στη Βουλή σχετικό νομοσχέδιο, προσπάθεια που δυστυχώς δεν καρποφόρησε. Την ίδρυσή της ανέλαβε πολύ αργότερα (1927) η ιδιωτική πρωτοβουλία και το 1930 έγιναν τα εγκαίνιά της από τον Ε. Βενιζέλο και το Γεώργιο Παπανδρέου (βλ. Βρυχέα και Γαβρόγλου 1982). Από το 1937 έγινε δημόσια σχολή και η φοίτηση που ήταν αρχικά τριετής, έγινε τέσσερα χρόνια από το ακαδημαϊκό έτος 1963-64. Το Πάντειο Πανεπιστήμιο αποτελεί την ιστορική συνέχεια αυτής της Σχολής.

ε) *Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Πειραιώς (ΑΒΣΠ)*

Ιδρύθηκε ως ιδιωτική σχολή το 1938, αργότερα όμως περιήλθε και αυτή στα χέρια του δημοσίου. Από το 1966 έχει οργανωθεί στα πρότυπα των ΑΕΙ και είναι ισότιμη με αυτά. Πρόκειται στην ουσία για το σημερινό Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

στ) *Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης*

Η σχολή αυτή ιδρύθηκε αρχικά (1948), όπως και η προηγούμενη, από την ιδιωτική πρωτοβουλία, για να περάσει αργότερα στα χέρια του δημοσίου. Από το 1958 αναγνωρίστηκε ως Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ισότιμο με όλα τα άλλα.

4. *Οι εξελίξεις μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και πριν τη Μεταπολίτευση*

Είναι βέβαια στους περισσότερους γνωστό ότι το 1989 με ειδικό νόμο όλες οι Ανώτατες σχολές μετασχηματίστηκαν σε Πανεπιστήμια και δόθηκε τέλος στη διπλή διάκριση των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων σε Πανεπιστήμια και Ανώτατες Σχολές. Νομίζουμε πως δεν χρειάζεται πολύ προσοχή, για να παρατηρήσει κανείς ότι όλα αυτά τα ΑΕΙ, είτε ως Πανεπιστήμια είτε ως Ανώτατες Σχολές, ιδρύονται αρχικά στην πρωτεύουσα και την συμπρωτεύουσα. Έτσι, για ένα μεγάλο διάστημα η ελληνική περιφέρεια στερείται πλήρως πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Οι μόνες σχολές που μένουν γι' αυτήν είναι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Ανώτερες Σχολές, διετούς φοίτησης.

Η κατάσταση αυτή μεταβλήθηκε μετά το 1964. Εκείνη την εποχή δέσποζε η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Human-capital-Theory), μια θεωρία των οικονομολόγων της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικές δαπάνες δεν πρέπει να θεωρούνται καταναλωτικές, αλλά επένδυση (βλ. και Schultz 1971, Schultz 1972, Κολιοπούλου 2010: 142, Ζαμπέτα 1994). Η θεωρία αυτή υιοθετήθηκε σύντομα από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως (ΟΟΣΑ), ο οποίος μέσα από συνέδρια και διεθνείς συναντήσεις προσπάθησε να επηρεάσει την εκπαίδευση των χωρών-μελών του (βλ. και Πυργιωτάκης 2001). Έτσι, μέσα από τις επιρροές αυτές, στη δεκαετία του 1960 και στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται μεγάλη εκπαιδευτική έκρηξη σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι δαπάνες για την παιδεία πολλαπλασιάζονται, τα προγράμ-

ματα των σχολείων αναθεωρούνται, νέοι τύποι σχολείων επινοούνται, οι διαδικασίες αλφαβητισμού προωθούνται στις υπανάπτυκτες χώρες και οι εκπαιδευτικοί δείκτες σημειώνουν εκπληκτική άνοδο σε ολόκληρο τον κόσμο.

Ο Ευάγγελος Παπανούτσος, που όπως είναι γνωστό καθόριζε σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης Κέντρου, ήταν βαθειά επηρεασμένος από το πνεύμα αυτό. Πάρα πολλά αποσπάσματα από κείμενα του Ευάγγελου Παπανούτσου πιστοποιούν την επίδρασή του αυτή. Ο ίδιος επίσης ο Γ. Α. Παπανδρέου φαίνεται ότι ενδιαφερόταν για την ανάπτυξη της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Έτσι με την άνοδο της Ένωσης Κέντρου στην εξουσία, ιδρύονται δύο νέα Πανεπιστήμια, το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Με τον τρόπο αυτό εγκαινιάζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο θεσμός των περιφερειακών Πανεπιστημίων.

Πρέπει να λεχθεί ότι η κίνηση αυτή δεν ήταν μια μεμονωμένη κίνηση, αλλά αφορούσε την απαρχή μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, που προέβλεπε την ίδρυση μιας ολόκληρης σειράς Πανεπιστημίων στην περιφέρεια. Έτσι, το Μάιο του 1965 κατατέθηκε στη Γραμματεία της Βουλής των Ελλήνων το σχέδιο νόμου «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων», χωρίς όμως να προλάβει να συζητηθεί και χωρίς, επομένως, να γίνει ποτέ νόμος του κράτους. Το νομοσχέδιο αυτό προέβλεπε την ίδρυση Παν/μίου στην Ήπειρο, όπου τότε λειτουργούσε ήδη η Φιλοσοφική Σχολή, ως παράρτημα του Παν/μίου Θεσσαλονίκης, την ίδρυση του Πανεπιστημίου Κρήτης, του Πανεπιστημίου Θράκης, την «Ιόνιο Ακαδημία» στην Κέρκυρα και την Πολυτεχνική Σχολή στη Λάρισα ως παράρτημα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Όπως προαναφέρθηκε, μόλις πρόλαβε να λειτουργήσει το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η δικτατορία ανέτρεψε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο σύνολό της, προκρίνοντας ένα αυταρχικό μοντέλο οργάνωσης και λειτουργίας της Ανώτατης Εκπαίδευσης, με έντονο πειθαρχικό και κατασταλτικό χαρακτήρα (Παπαδάκης & Σπαθαράκη 2005). Μέτρα, όμως, που είχαν πρόδηλο φιλολαϊκό χαρακτήρα, όπως ήταν η δωρεάν παιδεία και η ίδρυση νέων Πανεπιστημίων, δεν αποτόλ-

μησε να τα στερήσει από το λαό (για προφανείς λόγους). Έτσι, ιδρύθηκε το 1973 από τη στρατιωτική δικτατορία το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο Θράκης. Μετά τη μεταπολίτευση ολοκληρώθηκε η ίδρυση του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η είσοδος στη μεταπολίτευση συνοδεύτηκε με σειρά μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων (Παπαδάκης 2004, Πυργιωτάκης & Παπαδάκης 2003: 19-48, Παπαδάκης 2004β: 583-623, Παπαδάκης & Ζιρπιάδου 2004: 19-48), για να φτάσουμε στο 1982 και στην οριστικοποίηση της προσπάθειας για μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία συμπεριέλαβε την επέκταση και αναδιοργάνωση των Πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο αυτό ιδρύθηκαν το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο του Αιγαίου και η Ιόνιος Ακαδημία στην Κέρκυρα, που μετονομάστηκε αργότερα σε Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Στο πλαίσιο της όλης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εντάχθηκε επίσης η εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια και δημιουργήθηκαν πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα σε όλα τα Πανεπιστήμια της χώρας. Με τον τρόπο αυτό σημειώθηκε μια σοβαρή επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος στον πανεπιστημιακό χώρο.

Στην είσοδο στη μεταπολίτευση, τα ελληνικά Πανεπιστήμια φαινόταν να παραμένουν επηρεασμένα από τα γερμανικά Πανεπιστήμια. Ενώ όμως τα γερμανικά είχαν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό, το ρυθμιστικό πλαίσιο για τα Ελληνικά Πανεπιστήμια εξελισσόταν με βραδύτερους ρυθμούς. Όλα αυτά άρχιζαν να αλλάζουν, με σημείο εκκίνησης το Νόμο 1268/1982 (γνωστό έκτοτε και ως Νόμο Πλαίσιο), νόμο που άλλαξε οριστικά το μέχρι τότε υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, που εδραζόταν στο Νόμο 5343/32 (Ν. 5343: «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών» (23-3-1932) - ειδικά για το «πεντηκονταετές» θεσμικό πλαίσιο που εγκαινίασε ο Ν. 5343/32 βλ. Παπαδάκης 2004). Έκτοτε και για τα επόμενα 30 χρόνια οι εξελίξεις ήταν πολυεπίπεδες (συχνά και καταιγιστικές) και σε αρκετές περιπτώσεις αμφιλεγόμενες.

ΜΕΡΟΣ Β′

ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΑ ΕΝΕΡΓΗΜΑΤΑ, ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ[5]

1. *Προοιμιακές επισημάνσεις*

Η ανάλυση μιας νομοθετικής πρωτοβουλίας προϋποθέτει, όχι μόνο τη συγχρονική εξέταση ή και την υστερόχρονη αξιολόγηση, αλλά και την πρωτόχρονη αποτίμηση τόσο του περιεχομένου του ενεργήματος όσο και των ρηματικών πρακτικών που το επένδυσαν. Το path shaping, η κομβική στιγμή του (πολιτικού) τότε στο (μεταρρυθμιστικό) τώρα, αποτελεί σημαίνουσα ερμηνευτική κλείδα. Και αυτό γιατί η εξέταση μεταρρυθμιστικών ενεργημάτων, ειδικά μέσα από ένα αναλυτικό πλαίσιο που θεμελιώνεται στην οργάνωση συμφερόντων (interest politics),[6] επιτρέπει την απαραίτητη συγκειμενοποίηση (contextualization) της εξέλιξης της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση.

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα η έμφαση στο Β′ Μέρος δίδεται σε μεταρρυθμιστικά επεισόδια, τα οποία επιχείρησαν να αναδιευθετήσουν τη σχέση του Πανεπιστημίου με το Κράτος, απηχώντας τις εκάστοτε προτεραιότητες της δημόσιας πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Γ′ Ελληνική Δημοκρατία.

Εκτιμούμε ότι μπορεί κανείς να διακρίνει τρεις φάσεις της μεταπολιτευτικής πανεπιστημιακής πολιτικής, με δεδομένη την ασυνέχεια που συγκροτεί η ψήφιση του Ν. 1268/82 (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2004β & 2007):

---

5. Το παρόν Β′ Μέρος αρδεύεται κυρίως από τις κάτωθι δυο μελέτες: α) Παπαδάκης, Ν. (2009), β) Παπαδάκης, Ν. (2011).

6. Για την οργάνωση συμφερόντων ευρύτερα και τις δυνατότητες εφαρμογής στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. (Λάβδας 2004) και (Λάβδας 2005: 61-87). Για την εφαρμογή ενός τέτοιου ερμηνευτικού πλαισίου στην ανάλυση της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση βλ. και (Lavdas, Papadakis & Gidarakou 2006: 129-139).

α) την πρώτη φάση, που εκκινεί από το (αποτυχημένο) μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της Επιτροπής Τσάτσου-Ευρυγένη (1974-75) και «λήγει» με τις αλλεπάλληλες κρίσεις συνταγματικότητας του Ν. 1268/82 και την τελική παραπομπή από την Κυβέρνηση του ζητήματος της συνταγματικότητας του Νόμου στο Ανώτατο Ειδικό Δικαστήριο (29 Ιουνίου 1984).

β) την δεύτερη, που εκκινεί η εφαρμογή της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης, αλλά φαίνεται να προσδιορίζεται και το πλαίσιο των μεταγενέστερων ανασχέσεων, ενώ βαθμιαία εισάγονται μια σειρά από νέα ζητήματα, καθώς διακυβεύματα μετασχηματίζονται σε μεταρρυθμιστικές δράσεις και μέτρα (με περισσότερη ή λιγότερη επιτυχία).

γ) την Τρίτη, που απηχεί τη σημερινή κατάσταση των πραγμάτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση και εκκινεί με τη διαμόρφωση και ψήφιση του Ν. 4009/2011.

Εδώ θα εστιάσουμε συνοπτικά στην πρώτη και αναλυτικότερα στην δεύτερη φάση, όχι μόνο λόγω χρονικής εγγύτητας με τα πρόσφατα νομοθετήματα αλλά και δεδομένης της υποστατικής εγγύτητας των ενεργημάτων. Εξετάζονται λοιπόν συνοπτικά το πεδίο της λήψης αποφάσεων και η δράση των επιμέρους ομάδων συμφερόντων, οι ρηματικές πρακτικές που υιοθετούνται από το Κράτος και τους λοιπούς ενδιαφερόμενους, αλλά και το μάγμα σημασιών (σύμμεικτες συνήθως με αναπαραστάσεις και ιδεολογικές προβολές) που περιβάλλει τον εκάστοτε μεταρρυθμιστικό Λόγο όσο και ο τρόπος με τον οποίο απηχεί (στο βαθμό που απηχεί) την επικυρίαρχη «κρατική σκοπιμότητα» και το Zeitgeist.

2. *Η μεταρρύθμιση του 1982 ή αλλιώς 50 χρόνια μετά τον Ν. 5343/32*

Θα δυσκολευόταν κανείς να επιχειρήσει μια ταξινόμηση των σημαντικότερων πανεπιστημιακών μεταρρυθμίσεων στην ελληνική ιστορία, χωρίς να περιλάβει τη μεταρρύθμιση του ’82. Μια μεταρρύθμιση που έγινε (για να διασκευάσουμε τον πολύ επιδρα-

στικό αφορισμό του Αλέξη Δημαρά) αλλά και που «κόπιασε» πολύ για να εδραιωθεί. Ο Ν. 1268/82 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 87/16-7-1982, τ. Α΄) εγκαινίασε αναντίλεκτα μια νέα περίοδο στα πανεπιστημιακά πράγματα της Ελλάδας, ενώ ψηφίστηκε μετά από μια σειρά μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων για την Ανώτατη Εκπαίδευση (κάποια εκ των οποίων ιδιαίτερα ενδιαφέροντα) που έλαβαν χώρα την περίοδο 1974-1981 (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2004β: 584-597). Ο Νόμος 1268/82 συγκεφαλαίωνε μια ολιστική μεταρρυθμιστική ατζέντα και επιδίωκε να μετασχηματίσει συνολικά την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2004).

Πιο συγκεκριμένα τώρα:

Λίγο καιρό μετά τις εκλογές του Οκτώβρη του ’81, η Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ αναθέτει σε μια τετραμελή ομάδα την εκπόνηση ενός νέου Καταστατικού χάρτη για τα ΑΕΙ, ο οποίος θα τακτοποιούσε τις ιστορικές εκκρεμότητες.

Το ΠΑΣΟΚ είχε κατά καιρούς διακηρύξει, ευρισκόμενο στην αντιπολίτευση, ότι

> «θα φροντίσει με κάθε τρόπο, ώστε να ενημερωθεί το κοινοβούλιο και η κοινή γνώμη για την πρόταση νόμου-πλαισίου του, η οποία περιείχε ρυθμίσεις και προτάσεις για να βγούμε από το αδιέξοδο» (Τζουμάκας 1978: 527).

Παράλληλα, το συγκεκριμένο κόμμα είχε εκθρέψει ανάλογες προσδοκίες (ενίοτε μαξιμαλιστικές) ομάδων ενδιαφέροντος (συμπεριλαμβανομένων αυτών που επρόσκειντο στο δικό του πολιτικο-ιδεολογικό χώρο).[7] Τέλος, το πεδίο ήταν ευνοϊκό, καθώς από διαφορετικούς πολιτικούς χώρους και ομάδες ενδιαφέροντος

---

7. Το φοιτητικό κίνημα ελεγχόταν σε μεγάλο βαθμό από το ΠΑΣΟΚ αλλά και τις δυνάμεις της Αριστεράς (και δη του ΚΚΕ). Είναι χαρακτηριστικό ότι η δύναμη της ΔΑΠ ανερχόταν μόλις στο 15%. Το ΕΔΠ ελεγχόταν επίσης από το ΠΑΣΟΚ και το ΚΚΕ εσ. Ο Γ. Λιάνης μιλάει χαρακτηριστικά για τον «ηγετικό ρόλο της δικής μας κλαδικής του ΕΔΠ» (Λιάνης 1989).

τονιζόταν ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70 η εθνική αναγκαιότητα εκπόνησης και ψήφισης ενός Νόμου- Πλαισίου, ο οποίος θα άλλαζε ριζικά το καθεστώς δομής και λειτουργίας των ΑΕΙ, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην κοινωνική αλλαγή. Έτσι διαμορφωνόταν μια στάση αναμονής στην κοινή γνώμη. Ήδη από το 1978 ο Λεωνίδας Κύρκος, απηχώντας αυτή τη στάση αναμονής και την πεποίθηση της ανεκπλήρωτης αναγκαιότητας, καλούσε την Κυβέρνηση

> «να επισπεύσει τις διαδικασίες επικοινωνίας με όλους τους φορείς της Ακαδημαϊκής Κοινότητας, διδάσκοντες και διδασκόμενους, Καθηγητές, διδακτικό προσωπικό και φοιτητές [...] να τεθεί συνολικά το πρόβλημα της Ανώτατης Παιδείας και των λύσεων του» (Κύρκος 1978: 1056).

Εμφανές είναι ότι η μέθοδος σύνταξης του Νόμου που επέλεξε η νέα κυβέρνηση ήταν η επεξεργασία των διαφόρων, ενίοτε διαφορετικών και αντικρουόμενων, αιτημάτων από μια «πεπερασμένη» ομάδα εργασίας. Βασικά χαρακτηριστικά της νομοπαρασκευαστικής επιτροπής ήταν:

- η ιδεολογική και πολιτική ομοιογένεια των μελών της, αλλά και
- το εκπεφρασμένο και πρακτικά εκδηλωθέν, τα αμέσως προηγούμενα χρόνια, ενδιαφέρον τους για τη μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Ο Καθηγητής της έδρας της Μηχανικής στο Α.Π.Θ. Γεώργιος Λιάνης διατελούσε Υφυπουργός Παιδείας, ο Καθηγητής του ΕΜΠ και μέλος του Εκτελεστικού Γραφείου του ΠΑΣΟΚ Δημήτριος Ρόκος ήταν γενικός Γραμματέας του ίδιου Υπουργείου και από το 1982 έως και τα μέσα του 1984 και ο (πρώτος) Πρόεδρος του Εθνικού Συμβουλίου Ανωτάτης Παιδείας (βλ. και ΕΣΑΠ 1984: 10), ενώ ο μόνιμος Επιμελητής της Φυσικομαθηματικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και Πρόεδρος του Κ.Σ. του ΕΔΠ Διονύσης Κλάδης ήταν σύμβουλος (ειδικός συνεργάτης) για θέματα Ανώτατης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας. Ο τελευταίος μα-

ζί με τον τότε Επιμελητή της Νομικής και μέλος του Κ. Σ. του ΕΔΠ Ιωάννη Πανούση είχαν αποσπαστεί στο Υπουργείο Παιδείας αμέσως μετά τις εκλογές.

Το βέβαιο είναι ότι η πρόθεση άμεσης θεσμοθέτησης ενός νέου πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας για τα ΑΕΙ που θα αποκρινόταν στο Zeitgeist (πνεύμα της εποχής), προϋπήρχε. Εμφορούσε μάλιστα, πριν ακόμα την ανάληψη της εξουσίας, το Λόγο ορισμένων από τους πρωταγωνιστές της σύνταξης του Ν. 1268/82. Σε εισήγησή του στο πλαίσιο του Σεμιναρίου «Προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας. 1974-1981», που διοργάνωσε το Κέντρο Μεσογειακών Μελετών στις 24 Σεπτεμβρίου του 1981 (εκ των βασικών think tank του ΠΑΣΟΚ), ο Γεώργιος Λιάνης επισημαίνει για πολλοστή φορά την ανάγκη ριζικής αναθεώρησης του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου, αποφαινόμενος συγχρόνως ότι

> «το θεσμικό πλαίσιο των ΑΕΙ της Ελλάδας στηρίζεται σε δύο βασικά ξεπερασμένες και αναχρονιστικές έννοιες: τη λεγόμενη "ακαδημαϊκή αυτοτέλεια" και την καθηγητική Έδρα, σαν τη βασική ακαδημαϊκή μονάδα […] (Η ακαδημαϊκή αυτοτέλεια) στην πράξη οδήγησε στην εμφάνιση μέσα στη ζωή της χώρας ενός καινούργιου σχεδόν αυτοδύναμου κατεστημένου – ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΙΚΟΥ […]» (Λιάνης 1982: 88).

Ένα μάγμα σημασιών που, κατά το μάλλον ή ήττον, είναι παρόν σε κάθε μεταρρυθμιστικό Λόγο (εξουσία, αυτοτέλεια, κατεστημένο, αλλαγή), αναδύεται από την σημαντική ομιλία του Λιάνη, προετοιμάζοντας το έδαφος και προοιωνίζοντας εξελίξεις. Η ρήξη με το μονοπώλιο της εξουσίας από το «καθηγητικό κατεστημένο», όπως αυτό έχει διαμορφωθεί εντός των ΑΕΙ, εμφορεί το Λόγο των (τότε υποψήφιων) μεταρρυθμιστών. Εμφανίζεται δε ως μείζων στόχευση και ανέκκλητο υπεσχημένο.

Το Μάιο του 1982, ο Υπουργός Παιδείας Ελευθέριος Βερυβάκης καταθέτει στη Βουλή το σχέδιο Νόμου Πλαισίου «για την οργάνωση και λειτουργία των ΑΕΙ» (20 Μαΐου 1982), με διακοινωμένο στόχο να ψηφιστεί στη διάρκεια εκείνης της συνόδου της Βουλής, ώστε να εφαρμοστεί ήδη από το επόμενο ακαδημαϊκό έτος. Η συζήτηση του νομοσχεδίου στη Βουλή αρχίζει

στις 16 Ιουνίου 1982, με τη διαδικασία του επείγοντος. Ο Υπουργός Παιδείας παρουσιάζοντας το νομοσχέδιο στο Κοινοβούλιο επεσήμανε ότι

> «ανοίγει την πόρτα των διαδικασιών στη συμμετοχή, τη συναίνεση και τη συνευθύνη όλων των φορέων της Πανεπιστημιακής Κοινότητας [...] Κατοχυρώνει τις ακαδημαϊκές ελευθερίες και το πανεπιστημιακό άσυλο κατά τρόπο νομικά επαρκή. Διευρύνει και ουσιαστικοποιεί την αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ. Διαρθρώνει με σύγχρονο τρόπο τη δομή και τη λειτουργία του Πανεπιστημίου, έτσι ώστε να θεμελιωθεί και να λειτουργήσει και στη χώρα μας το Πανεπιστήμιο των Ομάδων[...]» (Βερυβάκης 1982: 587).

Η κατάθεση, συζήτηση και ψήφιση του Νομοσχεδίου στη Βουλή συνοδεύτηκε από πλήθος αντιδράσεων. Το γεγονός ότι ο Νόμος παρουσιάστηκε στη Βουλή χωρίς να έχει αλλάξει το συγκρουσιακό κλίμα με το «αντιδραστικό καθηγητικό κατεστημένο» ούτε και να έχουν εκλείψει οι βασικές εστίες της σύγκρουσης, ήτοι η καχυποψία και ο ανταγωνισμός αλλήλων, επέτεινε αλλά και νομιμοποίησε:

α) την κινητοποίηση των ομάδων ενδιαφέροντος προκειμένου να διεκδικήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την ικανοποίηση των αιτημάτων τους αλλά και

β) τις αντιδράσεις και επικρίσεις των θιγέντων από το περιεχόμενο του Νόμου.

Κύριοι εκφραστές των αντιδράσεων στο Νόμο Πλαίσιο ήταν οι τακτικοί Καθηγητές, με τη συνδρομή των ομότιμων Καθηγητών (βλ. και επιστολή των τελευταίων στο Βήμα της 10ης Ιουνίου 1982). Μόλις άρχισε να διαρρέει το περιεχόμενο του νομοσχεδίου, συγκρότησαν εν τάχει Ενώσεις Καθηγητών, με σαφή συνδικαλιστικό χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης του νομοσχεδίου στη Βουλή, 10μελής επιτροπή συνάντησε τον πρωθυπουργό Ανδρέα Παπανδρέου. Ο τελευταίος τους συνέστησε να επισκεφθούν την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και να εκθέσουν εκεί τις απόψεις τους.

Οι Καθηγητές θεωρούσαν την κατάργηση της έδρας, τη θεσμοθέτηση οργάνων κεντρικού ελέγχου και εκπόνησης της κρα-

τικής εκπαιδευτικής πολιτικής (ΕΑΓΕ, ΕΣΑΠ) και τις διατάξεις για την αυξημένη συμμετοχή του ΕΔΠ και των φοιτητών στα όργανα διοίκησης ως εγκλήματα καθοσιώσεως. Μάλιστα, με κοινή ανακοίνωση που εξέδωσαν οι Ενώσεις των Καθηγητών την 8η Ιουνίου του 1982, με βάση τα πορίσματα του Συνεδρίου που είχαν οργανώσει το Μάη στο ξενοδοχείο «Κάραβελ», προειδοποιούσαν ότι:

> «θα υπερασπιστούν αποφασιστικά το χώρο των ΑΕΙ και τα δικαιώματα τους, που απορρέουν από την ιδιότητά τους ως ακαδημαϊκών διδασκάλων με κάθε μέσο, που τους παρέχει το Σύνταγμα και οι νόμοι του Κράτους» (*Βήμα* φ. της 9ης Ιουνίου 1982).

Την ένταση των αντιδράσεων της πλειοψηφίας των Καθηγητών καθιστά ευεξήγητη η ανασκόπηση του μέχρι τότε ρόλου τους.[8] Το 1982 υπήρχαν 900 Καθηγητές στα ελληνικά Πανεπιστήμια, οι οποίοι ήσαν στη μεγάλη τους πλειοψηφία μέλη των συμβουλίων των Κρατικών Οργανισμών. Αυτό το γεγονός τους καθιστούσε αυτόχρημα «*σε θέση να επηρεάζουν τις διαδικασίες επίλυσης σημαντικών κοινωνικών προβλημάτων και την προώθηση της επιστημονικής έρευνας*» (Φάτσης 1982).

Η σπανιότητα του τίτλου του Καθηγητή δεν έπαυε να ενισχύει περισσότερο το κύρος αλλά και την ισχύ τους, τόσο ενδοσυστημικά όσο και εξωσυστημικά. Άλλωστε η συνάρτηση της εξέλιξης αλλά και της επαγγελματικής τύχης των «ανηκόντων» στην έδρα βοηθών, επιμελητών, επιστημονικών συνεργατών από τις επιλογές του Καθηγητή- κατόχου της έδρας, διαμόρφωνε μια

---

8. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι δεν αντιδρούσε το σύνολο των Καθηγητών στο Νόμο. Μερίδα Καθηγητών στήριξε την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση και το Νόμο-Πλαίσιο με δηλώσεις στον Τύπο, άρθρα και κυρίως με την απρόσκοπτη εφαρμογή των διατάξεων και κυρίως του πνεύματος του Νόμου στην καθημερινή πανεπιστημιακή πρακτική. Στο σημείο αυτό περιοριζόμαστε να αναφέρουμε τη διακήρυξη την οποία υπέγραψαν 170 Καθηγητές (εν ενεργεία και ομότιμοι) και εντεταλμένοι υφηγητές λίγες μέρες πριν κατατεθεί το νομοσχέδιο στη Βουλή και ενώ σε μεγάλο βαθμό είχε γνωστοποιηθεί το περιεχόμενό του.

πολύ συγκεκριμένη εξουσιαστική πυραμίδα στα ΑΕΙ. Μ' αυτά και μ' αυτά καθίσταται ευεξήγητο, γιατί μόλις διέρρευσε το περιεχόμενο του σχεδίου (τότε) Νόμου-Πλαισίου, που καταργούσε πολλά από τα προαναφερθέντα προνόμια (βλ. αναλυτικότερα Παπαδάκης 2001β: 467), οι Καθηγητές έσπευσαν να δημοσιοποιήσουν την αντίθεσή τους. Ο Νόμος- Πλαίσιο έδειχνε να θίγει τα θεμέλια της προαναφερθείσας θεμιτοποίησης. Οι στρατηγικές υπεράσπισης στις οποίες κατέφυγαν, προσδιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό από ό,τι αυτοί προσέλαβαν – αντιλήφθηκαν ως αξιόπιστη απειλή. Γι' αυτό και δεν δίστασαν εξαρχής να διακοινώσουν τις προθέσεις τους έναντι του σχεδίου Νόμου-Πλαισίου, αποσκοπώντας κυρίως στην αναβολή της συζήτησής του στη Βουλή. Η άσκηση καθολικής κριτικής στο Νόμο προκάλεσε μάλιστα την οργίλη αντίδραση του ΥΠΕΠΘ, που δια στόματος του Γενικού Γραμματέα Καθηγητή Ρόκου, θα κάνει λόγο για «*μύδρους του καθηγητικού κατεστημένου*» (*Βήμα* της 4ης Ιουλίου 1982).

Οι αντιδράσεις δεν έμειναν στις ανακοινώσεις, στην έκφραση της δυσφορίας για την ψήφιση του Νόμου-Πλαισίου και στην επίδειξη απροθυμίας στην εφαρμογή των διατάξεων του. Ειδικά στην περίπτωση των Καθηγητών έλαβαν πιο ουσιαστικές διαστάσεις. Οι Πρυτανικές αρχές του Πολυτεχνείου παραιτήθηκαν σε ένδειξη διαμαρτυρίας, αναγκάζοντας την Κυβέρνηση να κάνει λόγο για «*προσπάθεια παρεμπόδισης του έργου της αλλαγής*» (Κακλαμάνης 1982). Οι τακτικοί Καθηγητές προσέφυγαν στο ΣτΕ αμφισβητώντας τη συνταγματικότητα του Νόμου στο σύνολό του. Ο Νόμος τελικά κηρύχθηκε συνταγματικός (3 Νοεμβρίου 1983), εκτός από τη διάταξη που παρείχε τη δυνατότητα άμεσης καθηγητικοποίησης (στη θέση του Επίκουρου Καθηγητή) στους επιμελητές, που είχαν ωστόσο μονιμοποιηθεί με το Ν. 815/78.

Η Κυβέρνηση επέλεξε να μη μείνει μόνο στη συνταγματική «οχύρωση» του Νόμου. Επέμεινε στην αυστηρή τήρηση του χρονοδιαγράμματος εφαρμογής του Νόμου-Πλαισίου σε όλα τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης της χώρας. Κατέφυγε παράλληλα και σε άλλες στρατηγικές προάσπισης του Νόμου Πλαισίου, νομιμοποίησης του, ανάδειξης της μεταρρυθμιστικής δυνα-

μικής του και διασφάλισης της (ει δυνατόν) απρόσκοπτης εφαρμογής του. Εκπρόσωποι της ελληνικής κυβέρνησης αναλύουν την κατάσταση στο ελληνικό πανεπιστήμιο, όπως διαμορφώνεται μετά την ψήφιση και την εκκίνηση του εγχειρήματος εφαρμογής του Νόμου σε εκδηλώσεις, συνέδρια και ημερίδες εντός και εκτός Ελλάδος (π.χ. στην σχετική εκδήλωση των Ελλήνων Πανεπιστημιακών Γαλλίας στο Παρίσι το Φλεβάρη του 1983). Καταφεύγουν ακόμα και σε ομιλίες στο πλαίσιο των προγραμμάτων επιμόρφωσης στελεχών δημόσιας διοίκησης για την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, συνεχίζεται μετά την ψήφιση του Νόμου Πλαισίου, η εκπόνηση των απαραίτητων ερμηνευτικών εγκυκλίων και η έκδοση των αναγκαίων Προεδρικών Διαταγμάτων, ώστε να καταστεί όσο το δυνατόν ταχύτερη η μετάβαση από το παλαιό θεσμικό καθεστώς στο νέο.

Ήδη όμως η κρίση συνταγματικότητας είχε καθυστερήσει την εφαρμογή του Νόμου. Επιπρόσθετα, επέτρεψε την ανάδυση διαφορετικών ενίοτε και αλληλοσυγκρουόμενων ερμηνειών του. Μάλιστα, ζήτημα συνταγματικότητας θα εγερθεί ξανά για το Νόμο-Πλαίσιο (1983-1984). Η συζήτηση θα εστιαστεί στη διάταξη που επιτρέπει την συμμετοχή του διοικητικού προσωπικού στη διαδικασία εκλογής Πρυτάνεων. Ο Άρειος Πάγος θα κρίνει το Νόμο-Πλαίσιο συνταγματικό εν όλω (Απόφαση 1314/1984 του Α΄ Τμήματος του Αρείου Πάγου). Το Συμβούλιο της Επικρατείας αντίθετα κρίνει τη διάταξη αντισυνταγματική και ακυρώνει τις πρυτανικές εκλογές που είχαν λάβει χώρα στο Π.Α., στο Α.Π.Θ., στο Ε.Μ.Π. και στο Πανεπιστήμιο Θράκης (Ολομέλεια του ΣτΕ, Αποφάσεις 2805, 2808, 2810, 2786, 2787 και 2788/1984). Το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να αντιμετωπίσει το κενό εξουσίας και τις συναφείς δυσλειτουργίες που δημιουργούσε μια τέτοια απόφαση στα ΑΕΙ, δεν καταφεύγει στην —όχι σπάνια στο παρελθόν— τακτική της «θεμιτής παρανομίας» (δηλαδή την διατήρηση των έκπτωτων Πρυτανικών Αρχών). Αντίθετα, ο Υπουργός Παιδείας εκδίδει απόφαση σύμφωνα με την οποία καλούνται οι Σύγκλητοι των ΑΕΙ, των οποίων οι πρυτανικές εκλογές είχαν ακυρωθεί από το ΣτΕ,

> «να συνέλθουν [...] και να εκλέξουν μέσα σε δέκα ημέρες από την πρόσκληση, με την απόλυτη πλειοψηφία των παρόντων μελών τους, προσωρινό πρύτανη και προσωρινούς αντιπρυτάνεις που θα ασκούν τα καθήκοντα του πρύτανη και των αντιπρυτάνεων» (Υπουργ. Απόφαση Β2/4783, της 2ας Ιουλίου 1984).

Το ζήτημα της συνταγματικότητας του Νόμου παραπέμφθηκε τελικά στο Ανώτατο Ειδικό Δικαστήριο, μετά τις αντιφατικές αποφάσεις που εξέδωσαν ο Άρειος Πάγος και το ΣτΕ, κατόπιν σχετικής αίτησης του Υπουργού Δικαιοσύνης (29 Ιουνίου 1984). Η κυβέρνηση μάλιστα υπήρξε διάδικος στο ΣτΕ, υποστηρίζοντας τη συνταγματικότητα του Ν. 1268/82. Η απόφαση του ΣτΕ προκάλεσε τις αντιδράσεις του Εθνικού Συμβουλίου Ανωτάτης Παιδείας (ΕΣΑΠ), της ΕΦΕΕ, του ΕΔΠ και άλλων φορέων (Πάντος 1984: 23). Η αντίδραση του ΕΣΑΠ προκάλεσε με τη σειρά της την αποχώρηση του εκπροσώπου της Νέας Δημοκρατίας, Γεωργίου Αναγνωστάκου, που κατήγγειλε ότι το ΕΣΑΠ λειτουργούσε με «*παράνομη σύνθεση*» (αφού σε αυτό συμμετείχαν οι προσωρινές πρυτανικές αρχές) και υπερέβη τα όρια των αρμοδιοτήτων του, τοποθετούμενο στο ζήτημα της συνταγματικότητας του Νόμου. Παρόλα αυτά, το ΕΣΑΠ συνεδρίασε και εξέδωσε ανακοίνωση, στην οποία επιβεβαίωνε «ομόφωνα τη νομιμότητα της συγκρότησής του», διευκρίνιζε ότι θεωρούσε

> «ότι το σκεπτικό των αποφάσεων του Συμβουλίου Επικρατείας δεν είναι δεσμευτικό, επειδή υπάρχει αντίθετο σκεπτικό του Αρείου Πάγου [...]»

και τόνιζε εμφατικά ότι

> «προχωρεί στις εργασίες του, πάνω στη βάση του δημοκρατικού διαλόγου και της λαϊκής συμμετοχής καθώς και όλων των άλλων δημοκρατικών θεσμών, που είναι κατακτήσεις του νόμου-πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ» (Βλ. ΕΣΑΠ 1984: 29).

Όλα τα προαναφερθέντα είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί, όπως ήταν φυσικό, πλήθος προβλημάτων στην εφαρμογή του νέου θεσμικού πλαισίου και να ανασχεθούν οι οποιεσδήποτε

προοπτικές επίτευξης συναίνεσης αλλά και συνεργασίας μεταξύ Κράτους και Καθηγητών της Έδρας.

Σίγουρα ο Ν. 1268/82 άλλαξε το Πανεπιστήμιο. Αν επέλεγε κανείς, μέσα στις πολλές ρυθμίσεις του, ποιες συνιστούν τις κύριες καινοτομίες μάλλον θα κατέληγε στα κάτωθι (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2004: 543-571):

- στη μετάβαση από την Έδρα στο Τμήμα ως βασική ακαδημαϊκή μονάδα
- στην πλήρη αλλαγή στη διάρθρωση και σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και τη συνακόλουθη κατάργηση της έδρας και τη δημιουργία του ΔΕΠ (και τελικά τη θεσμοθέτηση ενός νέου και τελείως διαφορετικού διαρθρωτικού σχήματος ακαδημαϊκής ιεραρχίας —σύστημα των 4 βαθμίδων του διδακτικού φορέα—, που ουσιαστικά ενοποιούσε τους μέχρι τότε Καθηγητές-κατόχους της έδρας και τους επιμελητές και ανέτρεπε την ισχύουσα ακαδημαϊκή ιεραρχία), ώστε η προσωποποιημένη, στον κάτοχο της έδρας, εξουσία να μετατοπίζεται και να κατανέμεται σε πολλούς περισσότερους φορείς,
- στη συνακόλουθη παροχή σε κάθε μέλος ΔΕΠ της δυνατότητας να διεξάγει τη δική του/της αυτόνομη διδασκαλία και έρευνα, χωρίς να εξαρτάται (μόνο) από τον Καθηγητή της πρώτης βαθμίδας
- στους μετασχηματισμούς στην ίδια την αποστολή του Πανεπιστημίου
- στην παροχή της δυνατότητας στο Τμήμα να καθορίζει με μεγάλο βαθμό αυτονομίας το πρόγραμμα σπουδών του (υποχρεωτικά και επιλεγόμενα μαθήματα, τύπος και μορφές διδασκαλίας), τον θεσμοθετημένο απεγκλωβισμό από την ex kathedra εκδοχή της διδασκαλίας με την επιβεβλημένη ένθεση και άλλων μορφών διδασκαλίας αλλά και μύησης του φοιτητή στην ερευνητική διαδικασία,[9] στο πλαίσιο της επι-

9. Πράγμα που αποτέλεσε ζητούμενο αλλά και αντικείμενο διατάξεων του Νόμου-Πλαισίου του ’32 (που, όπως έδειξε η συνέχεια, έμειναν μάλλον ανενεργείς). Ιδιαίτερα μάλιστα είχε εστιάσει το ενδιαφέρον του σε αυτό το

τελούμενης εντός του πεδίου διδακτικής-μαθησιακής δραστηριότητας, και

- στην μεταρρύθμιση του τύπου διακυβέρνησης των ΑΕΙ με την συμμετοχή όλων των ομάδων ενδιαφέροντος (και κυρίως των φοιτητών) στην ανάδειξη των αρχών και στις διαδικασίες λήψης απόφασης.

Στην πορεία της εφαρμογής του Νόμου-Πλαισίου κάποιες προσδοκίες διαψεύστηκαν, ενώ θεσμικά ελλείμματα ή και προβλήματα «μεταγράφηκαν» σε πρακτικές δυσλειτουργίες ή σε σημαντικές ανασχέσεις. Για παράδειγμα, η ρύθμιση για το νέο τύπο διακυβέρνησης (η λεγόμενη και «συνδιοίκηση») φάνηκε να εκφυλίζεται στην πορεία και να οδηγεί σε σειρά στρεβλώσεων. Συγχρόνως, μια σειρά από σημαντικές διατάξεις παρέμειναν ανενεργείς. Έτσι, κάποιοι από τους θεσμούς αλλά και τις ρυθμίσεις που εισηγούνταν ο Νόμος-Πλαίσιο αλλά και τα μεταγενέστερα νομοθετήματα (που τον πλαισίωσαν ή και τον συγκεκριμενοποίησαν) εκφυλίστηκαν, ατόνησαν ή ποτέ δεν ενεργοποιήθηκαν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν:

- η ΕΑΓΕ, παρά το νευραλγικό της ρόλο για τη Μεταρρύθμιση, δηλαδή τον συντονισμό της ποιότητας των σπουδών σε εθνικό επίπεδο,[10]
- η πλήρης και αποκλειστική απασχόληση των πανεπιστημιακών δασκάλων,
- πολλές από τις διατάξεις για τις Μεταπτυχιακές Σχολές, τα Ακαδημαϊκά Ερευνητικά Ινστιτούτα, αλλά και τους εξειδικευμένους «μεταπτυχιακούς» Καθηγητές,[11]

ζήτημα ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, αποδεικνύοντας το ρηξικέλευθο της σκέψης του αλλά και της μεταρρυθμιστικής του δράσης (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης 2000: 111-113 και 116).

10. Για τις ανασχέσεις που χαρακτήρισαν την πορεία της ΕΑΓΕ (Παπαδάκης 2004: κεφ. Δ.3.3.5.2).

11. Βλ. και (Μαρωνίτης 1989). Στην πραγματικότητα πολλές από τις (συχνά προωθημένες και ριζοτομικές, εξίσου συχνά όμως ελεγχόμενες και ως προς το υλοποιήσιμό τους) διατάξεις για τις μεταπτυχιακές σπουδές

- ο θεσμός του τετραετούς προγραμματισμού θέσεων ΔΕΠ και
- ο θεσμός των Επισκεπτών Καθηγητών (Α. 18 του Ν. 1268/82), που ελάχιστα χρησιμοποιήθηκε από τα νέα ΑΕΙ και τα νέα Τμήματα, παρά το γεγονός ότι δεν απαιτούσε τη διαδικασία τυπικής δημόσιας προκήρυξης και εκλογής.[12]

Κάποιες άλλες από τις αλλαγές που προώθησε ο Ν. 1268/82 ήταν αμφιλεγόμενες είτε ως προς τις προθέσεις είτε ως προς τις πρακτικές τους προεκτάσεις. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις είναι το καθεστώς του ενός βιβλίου ή της θεσμοθέτησης του «κοινωνικού ελέγχου» (ή για την ακρίβεια του ελέγχου των κοινωνικών φορέων) στα ΑΕΙ, μέσω οργάνων όπως το (Ε)ΣΑΠ. Στην πραγματικότητα, η δεύτερη ρύθμιση απηχεί μια παλιά πεποίθηση, η οποία συνοψίζεται στην πρόθεση των μεταρρυθμιστών «*να συγκεκριμενοποιηθεί και να υλοποιηθεί η συνταγματική επιταγή της εποπτείας της Ανώτατης Παιδείας από το Κράτος σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο*» (Βερυβάκης & Δρετάκης 1982).

Συνοψίζοντας: Ο Νόμος-Πλαίσιο του 1982 νομοθετήθηκε μέσα σε απολύτως εντασιακό κλίμα,[13] ενώ η «κρίση συνταγμα-

---

ατόνησαν ή έμειναν εξαρχής ανενεργείς. Γι' αυτήν την εξέλιξη κυρίως ευθύνεται:

– η μη επίδειξη του δέοντος ενδιαφέροντος για την ενεργοποίηση των διατάξεων αυτών από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ και του Κράτους γενικότερα (βλ. σχετικά Γετίμης 2000: 153)

– η άρνηση της Πολιτείας να εντάξει την χρηματοδότηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στον κρατικό προϋπολογισμό (βλ. και Θεοτοκάς 2000: 146), η οποία οδήγησε σε ευτράπελα, όπως αυτό της ad hoc έγκρισης 128 ΠΜΣ στο διάστημα 1990-1996, χωρίς να υπάρχουν ουσιαστικές προϋποθέσεις χρηματοδότησης (βλ. Γετίμης 2000 ό.π.).

12. Η διαπιστωμένη απροθυμία των Πανεπιστημίων να χρησιμοποιήσουν αυτόν το θεσμό αποδίδεται κυρίως:

α) στον σκεπτικισμό με τον οποίο αντιμετωπίζεται η χρησιμοποίηση ενός τέτοιου τίτλου για έναν επιστήμονα που έχει θέση ή ισοδύναμα προσόντα χαμηλότερης βαθμίδας από αυτήν του Καθηγητή (βλ. Κλάδης 1994: 4)

β) στην ύπαρξη μιας πιο αξιόπιστης και λειτουργικής λύσης, όπως αποδείχτηκε στην πορεία το Π.Δ. 407/80.

13. ...«*μέσα σε κλίμα ρεβανσισμού και συντεχνιασμού*» σύμφωνα με

τικότητάς» του καθυστέρησε αποφασιστικά την εφαρμογή του, επιτρέποντας την ανάδυση διαφορετικών ενίοτε και αλληλοσυγκρουόμενων ερμηνειών του.

Οι όροι της σύγκρουσης υπήρχαν ήδη από την πρώιμη μεταπολιτευτική περίοδο, πράγμα που «διευκόλυνε» την παγίωση των διαχωριστικών γραμμών μετά την μεταρρύθμιση του '82 (κυρίως ανάμεσα στις θεωρούμενες «προοδευτικές» δυνάμεις και στο θεωρούμενο ως «αντιδραστικό καθηγητικό κατεστημένο»), ενώ ενέτεινε την ταυτιστική λογική των αναδυόμενων δυνάμεων (φοιτητών και ΕΔΠ).

Οι τελευταίες αντιμετώπιζαν τη θεσμική αλλαγή αλλά και τις εκπεφρασμένες προθέσεις εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού των νέων κυβερνώντων (Tsoucalas & Panagiotopoulou 1992) και ως δυνατότητα θεσμοποίησης της οριστικής εκχώρησης μεγάλου τμήματος της εξουσίας των Τακτικών Καθηγητών στις εν λόγω δυνάμεις. Την δυνατότητα θεμελίωσης ενός minimum συναίνεσης υπονόμευε και η ανακλαστική αντίδραση των Καθηγητών της Έδρας, τόσο στις προθέσεις μεταβολής του χάρτη κατανομής δυνάμεως εντός του πεδίου «όσο και στο ενδεχόμενο γενικευμένης εισόδου ταξικών «πληβείων» στο καθηγητικό σώμα» (Παπαδάκης 2007).

Η προαναφερθείσα συγκρουσιακή συνθήκη ενισχυόταν από το γεγονός ότι στο πανεπιστημιακό σύστημα περιλαμβάνονται ετερόκλητα στοιχεία με διαφορετικά, ενίοτε και αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα, γεγονός που στρεβλώνει συχνά τους όρους συγκρότησης ενός policy coalition:

> «....όλες οι επιμέρους ομάδες, χωρίς καμία εξαίρεση, διεκδίκησαν την κατοχύρωση ή και τη βελτίωση της θέσης και της κατάστασης των μελών τους»

αφηγούνται οι Κλάδης και Πανούσης (1989). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα η προοπτική της δέσμευσης σε ένα αξιακό πλέγμα ή κανονιστικό πλαίσιο απονευρώνεται χάριν του προτάγματος της

τους συντάκτες του Νόμου, Δ. Κλάδη και Ι. Πανούση (Κλάδης & Πανούσης 1989).

ικανοποίησης (συχνά) συντεχνιακών αιτημάτων εν ονόματι του «δημόσιου συμφέροντος». Η ισχυροποίηση και κυρίως η θεμιτοποίηση τέτοιων πρακτικών δείχνει να χαρακτηρίζει τις δυο τελευταίες δεκαετίες (για την ακρίβεια τέλη δεκαετίας '70, δεκαετίες '80 και '90).

Οι μέτοχοι στο σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων στην περίπτωση της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης και η αλληλεπίδρασή τους με τα κόμματα αλλά και την κεντρική κυβέρνηση δομούν μερικότερα καθεστώτα (με όρους Schmitter).[14]

Τα τελευταία με τη σειρά τους «επιτρέπουν την έμπρακτη συνύπαρξη της επίκλησης καθολικά αποδεκτών αιτημάτων» (εκδημοκρατισμός, ακαδημαϊκή αυτονομία και ελευθερία, κοινωνική αλλαγή μέσω της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης) με την εμφάνιση μορφών συντεχνιακής δράσης (βλ. σχετικά Διαμαντούρος 1995:33). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δραστηριοποίησης των ομάδων ενδιαφέροντος, οι διεκδικήσεις των επιμέρους ομάδων αναφορικά με τη φύση και την ουσία της σχέσης Κράτους και Πανεπιστημίου, αλλά και τα ίδια τα συστατικά-προτεραιότητες της κρατικής πολιτικής στην Ανώτατη Εκπαίδευση δείχνουν απόλυτα θεμιτές (Παπαδάκης 2007).

Σε κάθε περίπτωση, θεμιτές ή μη, εντάχθηκαν αμετάθετες σε ένα συγκρουσιακό ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο. Η ήδη υπάρχουσα ανταγωνιστικότητα, θεμελιωμένη στις ίδιες τις συνθήκες δόμησης ταυτότητας των εμπλεκόμενων και νομιμοποίησής της,[15] αναπόφευκτα εντάθηκε. Όλα τα ανωτέρω καθιστούσαν την όποια

---

14. Πρόκειται ουσιαστικά για την ανάδυση των «μερικών καθεστώτων» που χαρακτηρίζουν επιμέρους όψεις του «γενικότερου καθεστώτος» του δημοκρατικού πολιτεύματος. Για μια αναλυτικότερη θεωρητική αντιδιαστολή γενικών και μερικών καθεστώτων (βλ. και Schmitter 1992: 422-449).

15. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που προσδιόριζαν την ταυτότητα των Καθηγητών από τη μια και των ΕΔΠ-Φοιτητών από την άλλη μετέβαλλαν τη διαφορετικότητα σε αντιστικτικότητα, νομιμοποιώντας εναντιωματικές δράσεις και στρατηγικές «η αντίληψη της πολιτικής ως διαδικασίας διαμεσολάβησης για την επίλυση συντεχνιακών προβλημάτων, η οποία εμφανώς περιρρέει σε τέτοιου είδους διεκδικήσεις, αναπόφευκτα περιορίζει την γενικευτική αντίληψη περί δημοσίου συμφέροντος και επιτρέ-

επιμέρους συναίνεση φλεγμαίνουσα, απονευρωμένη και κυρίως ατεκμηρίωτη.

Ο ίδιος δε ο Νόμος Πλαίσιο, που άλλαξε το ελληνικό Πανεπιστήμιο, συνιστώντας μια «βιογραφική ρήξη» στα ειωθότα της ελληνικής Academia, είχε εν τη γεννέσει του μια τέτοια πολιτική δυναμική που λειτουργούσε εντασιακά (Παπαδάκης 2004). Όλα αυτά κατέστησαν την πρώτη περίοδο εφαρμογής του Νόμου, περίοδο ανέκκλητων συγκρούσεων και επίμονων θεσμικών παλινδρομήσεων.

Δυο κρίσεις συνταγματικότητας, σοβαρές αντιδράσεις και δυσχέρειες στις Πρυτανικές εκλογές, προβλήματα ερμηνείας και κυρίως «εργαλειοποίηση» κενών του Νόμου περιέπλεξαν το τοπίο. Το ελληνικό Πανεπιστήμιο είχε όντως αλλάξει και αρκετές από τις αλλαγές κινούνταν στη θετική (αναπτυξιακή) κατεύθυνση. Ωστόσο, η μετάβαση από το πανεπιστήμιο της «έδρας» στο *«Πανεπιστήμιο των Ομάδων […]»* (Βερυβάκης 1982: 587) φαίνεται να έδωσε ώθηση σε μια νεόδμητη εκδοχή διανεμητικών συσπειρώσεων[16] (distributive coalitions με όρους Olson, βλ. αναλυτικά Olson 1991). Υπό όλες αυτές τις συνθήκες, δεν κατέστη δυνατό να επιτευχθεί ούτε καν μια επίφαση αναστολής των συγκρούσεων, ώστε να μπορέσει να κριθεί ο Νόμος εν πλήρη εφαρμογή και δράση. Αντίθετα, δόθηκε ο τόνος στην αλλαγή των όρων συγκρότησης της σχεσιακής σφαίρωσης του παιγνίου εξουσίας εντός και περί τα ΑΕΙ.

πει την παρείσφρυση μιας πιο περιοριστικής πρόσληψης της τελεολογίας της πολιτικής» (Παπαδάκης 2007).

16. Ο όρος διανεμητικές συσπειρώσεις (ως απόδοση του όρου distributive coalitions) έχει εισαχθεί στην βιβλιογραφία από τον καθηγητή Η. Κατσούλη (βλ. και Χατζής 2012: 1128).

3. *Πολιτική για την Ανώτατη εκπαίδευση τις δεκαετίες του 1990 και 2000: Οι μετασχηματισμοί στα προτάγματα, τα εργαλεία πολιτικής και η επίδραση της Διαδικασίας της Bologna*

Η δεκαετία του '90 ξεκίνησε με ένα μεταρρυθμιστικό ενέργημα [Ν. 2083/92: «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 159/21-9-1992 τ. Α')] που επιχειρούσε να συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό του ελληνικού Πανεπιστημίου, ειδικά σε ζητήματα όπως αυτό των μεταπτυχιακών σπουδών. Είχε ήδη εκκινηθεί η μακρά μετάβαση από μια πολιτική ατζέντα, που είχε εδρασθεί σε προτάγματα όπως το «άνοιγμα» των συλλογικών οργάνων και ο εκδημοκρατισμός, στην πολιτική που «αγωνιά» για λειτουργικό εκσυγχρονισμό (και αργότερα για την ανάδυση νέων παραδειγμάτων στρατηγικού σχεδιασμού και ανάπτυξης).

Στην πορεία και έξι μόλις χρόνια μετά την προειδοποίηση-αναγγελία του ΟΟΣΑ περί αναπόφευκτων, ενίοτε και επιβεβλημένων, επιπτώσεων της αυξανόμενης ευελιξίας των αγορών στα —κατ' αυτόν— «σχεδόν κρατικά μονοπώλια» εκπαίδευσης» (της ανωτάτης συμπεριλαμβανομένης), το ΥΠΕΠΘ και δη η Ειδική Γραμματεία για τα ΕΠΕΑΕΚ το 2002 στο πλαίσιο του Μέτρου 2.2.α.: «Αναμόρφωση Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών» επεσήμανε την ανάγκη «*διαρκούς εκσυγχρονισμού, αποτίμησης/αξιολόγησης και επανασχεδιασμού των προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στη διαρκή αλλαγή των αναγκών της κοινωνίας και της οικονομίας*» (ΥΠΕΠΘ & ΕΕ./ΕΚΤ 2002: 7).

Ο στόχος της ένθεσης της Δια-Βίου Εκπαίδευσης στο λειτουργικό πλέγμα των Πανεπιστημίων είχε τεθεί ήδη από το 2001, με το πρώτο draft σχεδίου νόμου που είχε δώσει προς διάλογο το ΥΠΕΠΘ στα Πανεπιστήμια. Την ίδια περίοδο η Ειδική Γραμματεία του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ενθαρρύνει τη διευρυμένη συνεργασία μεταξύ των ελληνικών Πανεπιστημίων, της Αγοράς Εργασίας και των Επιχειρήσεων.[17]

17. Προκειμένου να επιτευχθεί η «*εναρμόνιση του εκπαιδευτικού Συ-*

Σε συνεργεία και συμπληρωματικότητα με τα προαναφερθέντα ενεργήματα, εξελίχθηκαν μια σειρά από πρωτοβουλίες που υλοποιήθηκαν με κοινοτικούς πόρους από το ΥΠΕΠΘ, την περίοδο 2000-2004. Όπως ήδη αναφέραμε, με το Μέτρο 2.2. του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ *«Αναμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών - Διεύρυνση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης»* επιχειρήθηκε *«η συνέχιση του εκσυγχρονισμού των προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης»* (βλ. http://195.167.92.227/epeaek/el/a_2_1_2_2_2.htm).[18]

Οι μετασχηματισμοί στα προγράμματα σπουδών συνδυάστηκαν με την αλλαγή του χωροταξικού «τοπίου» της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Πολλά νέα Τμήματα και νέα αντικείμενα, άλλοτε στη βάση πραγματικών αναγκών κι άλλοτε λόγω έτερων πολιτικών συσχετισμών και εξυπηρέτησης «τοπικών αναγκών», λειτούργησαν ως καταλύτες στον ευρύτερο μετασχηματισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Ο δομικός μετασχηματισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης συνδυάστηκε (ή ακριβέστερα συνέπεσε) τόσο με την εσπευσμένη de jure ανωτατικοποίηση των ΤΕΙ με το Ν. 2817/2000, όπως και με μια σειρά από νομοθετικά ενεργήματα (που ακολουθώντας χρονικά το Π.Δ. 380/89 και το Ν. 1771/88) επιχείρησαν να εισάγουν μια σειρά μηχανισμών αξιολόγησης των μεταπτυχιακών σπουδών.

Αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης ας σημειωθεί καταρχήν ότι οι σχετικές τάσεις του τέλους της δεκαετίας του ’80 συγκεφαλαιώθηκαν στο Ν. 2083/92,[19] ενώ η ανάδειξη της ανά-

---

στήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις εξελίξεις και τις Απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και των νέων τεχνολογιών....» (ΥΠΕΠΘ/ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ: Μέτρο 2.5. http://195.167.92.227/epeaek/el/a_2_1_2_2_5.htm).

18. Η δόμηση και θεμιτοποίηση νέων γνωστικών, ακαδημαϊκών και ερευνητικών προτεραιοτήτων, χάριν της νέας οικονομίας και εν ονόματι της νέας «μαθησιακής σχέσης» (όπως αυτή αναγγέλλεται ως θέσφατο της νεόδμητης «ατομικής απασχολησιμότητας» από την Commission / βλ. European Commission 1995: 2 & 14) ήταν περισσότερο από προφανής σε ένα Μέτρο, που χρηματοδοτήθηκε με 355.569.000 Ευρώ, καταλαμβάνοντας το 14,31% του συνολικού προϋπολογισμού του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

19. Στις διατάξεις οι οποίες εμπεριέχονται στα Α. 10-14, που ρυθμί-

γκης αξιολόγησης (ακόμα και με όρους ιεράρχησης) προοδευτικά άρχισε να συνδέεται με την ένθεση της «ανταγωνιστικότητας» (βλ. ΥΠΕΠΘ 2003: 92-93) ως συγκροτησιακής συνιστώσας της νέας στρατηγικής για την Ανώτατη Εκπαίδευσης (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2007).

Ειδικά στο πλαίσιο των ΕΠΕΑΕΚ, στις περισσότερες προτεινόμενες δράσεις των Πανεπιστημίων (έργα αναμόρφωσης ΠΠΣ, πρακτική άσκηση φοιτητών, αναμόρφωση ΠΜΣ κ.ά.) κριτήριο αξιολόγησης, πέραν των τυπικών δεσμών κριτηρίων που αφορούν στην «πληρότητα» και «ωριμότητα» του έργου,[20] η κρίσιμη δέσμη κριτηρίων και αυτή τελικά που διαφοροποιεί τις προτεινόμενες πράξεις μεταξύ τους είναι η «σκοπιμότητα-βιωσιμότητα» της πράξης. Η συγκεκριμένη «καταλάμβανε» το 35%-40% της τελικής βαθμολογίας και —δεδομένου του τυπικού χαρακτήρα των λοιπών κριτηρίων— συνέβαλλε καθοριστικά στην ταξινόμηση, άρα και στη χρηματοδότηση των έργων (βλ. ενδεικτικά ΥΠΕΠΘ & ΕΕ./ΕΚΤ 2002: 26-27).

Τόσο οι ήδη από τη δεκαετία του '90 διαμορφωμένες διεθνείς τάσεις όσο και η εν συνεχεία επικυριαρχία τους στην πολιτική ατζέντα της Διαδικασίας της Bologna, αναδιέταξαν το agenda setting της ελληνικής πανεπιστημιακής πολιτικής ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα. Το ΥΠΕΠΘ προχώρησε το Σεπτέμβρη του 2003, μετά από έναν διετή διάλογο με τα ελληνικά

ζουν τα των μεταπτυχιακών σπουδών και αντικαθιστούν τα Α. 26, 27 και 28 του Ν. 1268/82 (βλ. Κλάδης & Πανούσης 1998:134), θεμιτοποιείται η εγκαθίδρυση μιας εσωτερικής ιεραρχίας μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που θεραπεύουν τα Τμήματα. Ρυθμίσεις όπως αυτή του Α. 11 π. 4, η οποία ορίζει ότι *«το ΥΠΕΠΘ χρηματοδοτεί κατά προτεραιότητα Π.Μ.Σ., τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο επιστημονικών τομέων προτεραιότητας, που καθορίζονται με αποφάσεις του Υπουργού ΕΠΘ»*, βρήκαν τη λειτουργική τους συνέχεια στις προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη χρηματοδότηση έργων στα πλαίσια των ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2007).

20. Δηλαδή στην αναγκαία αλλά και περίπου αυτονόητη συστοίχιση της προτεινόμενης πράξης με τους στόχους του μέτρου και την επάρκεια του φορέα να το υλοποιήσει.

Πανεπιστήμια (βλ. αναλυτικά Papadakis 2003: 55 κ.έ.), στην κατάθεση ενός σχεδίου θεσμικού πλαισίου:

– για την Αξιολόγηση των ΑΕΙ και

– την θεσμοθέτηση και συστηματοποίηση της Δια-Βίου Εκπαίδευσης σε τριτοβάθμιο επίπεδο (με βάση και τις σχετικές δεσμεύσεις που είχε αναλάβει το ΥΠΕΠΘ στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Bologna).[21] Το εν λόγω Σ/Ν δεν κατατέθηκε ποτέ προς ψήφιση στη Βουλή.

Μετά την αλλαγή κυβέρνησης το 2004 (Κυβέρνηση Ν.Δ.), τον Ιανουάριο του 2005, το ΥΠΕΠΘ έδωσε στη δημοσιότητα μια πρώτη συνολική εκδοχή του Νομοσχεδίου για τη «Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης». Το περιεχόμενο του εν λόγω Σ/Ν οριστικοποιήθηκε τον Μάιο του 2005 και στη συνέχεια ψηφίστηκε από τη Βουλή και έγινε Νόμος του Κράτους τον Ιούλιο του 2005.

Τοιουτοτρόπως, αποτέλεσε το νέο θεσμικό πλαίσιο για τη Δια-Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα (Ν. 3369: «Συστηματοποίηση της Δια Βίου μάθησης και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 171/6ης Ιουλίου 2005). Την ίδια περίοδο που θεσμοθετείται η ένθεση της διάστασης για συστηματική παροχή Δια-Βίου Εκπαίδευσης από τα ελληνικά Πανεπιστήμια, το ΥΠΕΠΘ προχωρά στην ψήφιση του Ν. 3374/2005 για την Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, παρά τις έντονες διαμαρτυρίες της ΠΟΣΔΕΠ και κάποιων Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων.

Έτσι θεσμοθετήθηκε η Α.ΔΙ.Π., η οποία ανέλαβε το έργο του συντονισμού της διαδικασίας διασφάλισης ποιότητας και αποτίμησης του έργου των ΑΕΙ. Πρόκειται για ένα νομοθέτημα που κινείται στην ίδια ευθεία, grosso modo, με το αντίστοιχο Σ/Ν

---

21. Επρόκειτο για το Νομοσχέδιο *«Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις»*, του οποίου το Β΄ Μέρος αφορούσε αποκλειστικά στο ζήτημα της Δια-Βίου Εκπαίδευσης. Το εν λόγω Σ/Ν δεν κατατέθηκε ποτέ προς ψήφιση στη Βουλή, αποκαλύπτοντας μια, όχι δυσερμήνευτη, ολιγωρία της τότε πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ.

του 2003 (με διαφορετικές αφετηρίες και οπωσδήποτε αρκετές διαφορές στις περιεχομενικές συνιστώσες) προβαίνοντας στις απαραίτητες τροποποιήσεις φυσικά.

Οι προαναφερθέντες Νόμοι αποτέλεσαν και τα δύο πρώτα πανεπιστημιακά νομοθετικά ενεργήματα της περιόδου 2004- 2008. Τόσο αυτά τα δυο, όσο και τα δυο σχέδια νόμου (στα ίδια θεματικά πεδία) που προηγήθηκαν χρονικά και δεν κατέληξαν σε Νόμους, απηχούν την τροπικότητα της επίδρασης του εγχειρήματος διαμόρφωσης ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Διαδικασία της Bologna)[22] και τελικά την εντεινόμενη —έστω και θραυσματική— τάση διεθνοποίησης του Πανεπιστημίου. Η συγκεκριμένη περίοδος θα κλείσει με το Ν. 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 69/20-3-2007 τ. Α΄), ο οποίος αποτελεί μια εκτεταμένη τροποποίηση του Ν. 1268/1982, εικοσιπέντε χρόνια μετά την ψήφιση του τελευταίου. Μια σειρά από νέες ρυθμίσεις αφορούν μεταξύ άλλων στη συγκρότηση των εκλεκτορικών σωμάτων και στις διαδικασίες εκλογής και εξέλιξης μελών ΔΕΠ (με την υποχρεωτική συμμετοχή, κατά το 1/3, στα εκλεκτορικά σώματα «εξωτερικών εκλεκτόρων», δηλαδή μελών ΔΕΠ άλλων ΑΕΙ και τη δυνατότητα επικαιροποίησης-τροποποίησης γνωστικού αντικειμένου από τα μέλη ΔΕΠ/Α. 24 & Α. 23, π. 1), στην υποχρεωτική σύνταξη από τα ΑΕΙ τετραετούς ακαδημαϊκού-αναπτυξιακού προγραμματισμού (Α. 5), στην κατάρτιση «πρότυπου Γενικού Εσωτερικού Κανονισμού λειτουργίας των Α.Ε.Ι.» με Προεδρικό Διάταγμα και συνακόλουθα στην υποχρεωτική κατάρτιση από τα ΑΕΙ Εσωτερικού Κανονισμού (Α. 4, π. 1 & 2), στις αλλαγές της σύνθε-

22. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η κυβέρνηση είχε ήδη θεσμοθετήσει (λίγο πριν τη Σύνοδο του Bergen, το Μάιο του 2005, βλ. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 2005) με εμβόλιμη διάταξη σε άλλο νομοθέτημα το Συμπλήρωμα Διπλώματος (Diploma Supplement). Πρόκειται για εξέλιξη που αποτελεί παραδειγματικό σήμα της επιδραστικότητας της διαδικασίας της Bologna στις προτεραιότητες της εθνικής πολιτικής για τα Πανεπιστήμια.

σης των εκλεκτορικών σωμάτων για την ανάδειξη των Πρυτανικών Αρχών και των Προέδρων των Τμημάτων με την εισαγωγή της καθολικής ψηφοφορίας (Α. 8, π. 1 & 2), στη ρύθμιση του ζητήματος των λεγόμενων «αιώνιων» φοιτητών (με τη θεσμοθέτηση «ανώτατης διάρκειας φοίτησης» - Α. 14) και στις προϋποθέσεις άρσης του ασύλου (Α. 3, π. 4 & 5). Και ο Νόμος αυτός θα βρεθεί αντιμέτωπος με σειρά διαμαρτυριών και κινητοποιήσεων αναφορικά με αρκετές ρυθμίσεις του από πολλούς ενδιαφερόμενους στο πεδίο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ενώ θα εφαρμοστεί μόνον επιμέρους και όχι στην πληρότητά του.

4. *Καταληκτικές επισημάνσεις και ερευνητικές προκλήσεις*

Η αναζήτηση της ποιότητας (βλ. Κοτρόγιαννος & Παπαδάκης 2005: 229-249), η απουσία συναίνεσης για τους όρους συγκρότησης ενός πραγματικού εκσυγχρονισμού, οι μετασχηματισμοί της τροπικότητας του παιγνίου εξουσίας στα ΑΕΙ αλλά και η καταιγιστική επιδραστικότητα των ΕΠΕΑΕΚ, αποτέλεσαν μια ιδιότυπη κληρονομιά στην σύγχρονη Ανώτατη Εκπαίδευση μιας χώρας που δεν διαθέτει ισχυρή ακαδημαϊκή παράδοση. Ειδικά τα ΕΠΕΑΕΚ, «τόσο ως λόγος όσο και ως δράση, λειτούργησαν προοδευτικά ως ένα παράλληλο νομοθετικό πλαίσιο, ως θεσμικοί δίαυλοι διακριτικής νομιμοποίησης και υποστασιοποίησης των νέων διεθνών τάσεων στην πολιτική για την Ανώτατη Εκπαίδευση» (Παπαδάκης 2007). Σε διεθνές επίπεδο, εξελίσσεται συγχρόνως το εγχείρημα ενιαιοποίησης των υπερεθνικών πλαισίων δράσης στην Ε.Ε.,[23] στα οποία καλείται, εκ των πραγμάτων, να εμβαπτιστεί και η ελληνική πανεπιστημιακή πολιτική.

---

23. Όπως αυτή εκφράζεται και στην σύνδεση των μεταρρυθμίσεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση με τους αναθεωρημένους στόχους της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και ειδικότερα με τις προτεραιότητες του «Education & Training 2010» (βλ. αναλυτικά European Commission 2005: 3.4 και Papadakis & Tsakanika 2006). Ο —όχι πάντα— σιωπηρός, αλλά οπωσδήποτε

Μετασχηματισμοί στις ιδεολογικές προβολές, κατίσχυση της οικονομικής ορθολογικότητας με την επικυριαρχία αξιών οικονομικού τύπου στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών που πλαισιώνουν την πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης (και δη των πολιτικών κατάρτισης και απασχόλησης), ενίσχυση της υπερεθνικότητας με τη σύγχρονη κρίση της αρχής της επικουρικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική και αλλαγές στους τύπους διαβούλευσης. Κάπως έτσι συγκροτείται το διεθνές περιβάλλον διαμόρφωσης της πανεπιστημιακής πολιτικής. Και με την ελληνική περίπτωση τι;

Η είσοδος στον 21ο αιώνα και οι εξελίξεις της πρώτης δεκαετίας, περιλάμβαναν τον επιδραστικό ρόλο των ΕΠΕΑΕΚ, την περαιτέρω χωροταξική διεύρυνση του χάρτη της ανώτατης εκπαίδευσης, τις σημαντικές συγκρούσεις γύρω από την εφαρμογή του —κυρίως διαρρυθμιστικού— μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος της περιόδου 2004-2007 (που συγκεφαλαιώθηκε στον Ν. 3549/2007), την πορεία προς την (επαγγελματική καταρχήν) αναγνώριση των Κολλεγίων (με βάση τη σχετική κοινοτική οδηγία και τελικά την αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων τους με βάση την τροπολογία του Α. 15 του Ν. 4194/2013 - βλ. και Μάστορας 2014), την προσπάθεια (περαιτέρω) ανωτατικοποίησης των ΑΤΕΙ και την αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Το ελληνικό Πανεπιστήμιο και μαζί του η εθνική πανεπιστημιακή πολιτική εμφανιζόταν στο τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα να μετεωρίζεται περισσό-

---

εκτεταμένος μετασχηματισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης που συνεχίζει να λαμβάνει χώρα διεθνώς, εδράστηκε στο αίτημα για τον επαναπροσδιορισμό προτεραιοτήτων, ώστε αυτές να εντάσσονται τόσο «*στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση*», όπως επεσήμανε το Συμβούλιο για την Εκπαίδευση το Μάη του 2002 στις Βρυξέλλες (βλ. σχετικά Reding 2003) όσο και με την policy agenda για την εκπαίδευση και κατάρτιση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, όπως αυτή είχε αναμορφωθεί μετά το 2005 και ειδικά μετά τη δημοσιοποίηση του Joint Report on progress on implementing the Education and Training 2010 Work Programme του 2006 (βλ. αναλυτικά μεταξύ άλλων και Παπαδάκης 2006) και εν συνεχεία στις προτεραιότητες της EU2020 (Papadakis & Drakaki 2014).

τερο από ποτέ μεταξύ της εσπευσμένης υιοθέτησης υπερεθνικά επικαθορισμένων προτεραιοτήτων και της —σε κάποιες περιπτώσεις— εγκύστωσης στη γενικευτική άρνηση κάθε ενδεχόμενου προσαρμογής σε υπερεθνικές ατζέντες:

Συγχρόνως, ποιότητα και διακυβέρνηση, θεσμική εμβάθυνση και λειτουργική ευελιξία, ερευνητική αριστεία και ουσιαστική διδασκαλία θεματοποιούνται και προσδιορίζουν σχετικές ρηματικές πρακτικές, ενώ τα ενδοσυστημικά interest politics αναδιατάσσονται και αναδεικνύουν το interface μακρο-πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση και επίμονης μικροφυσικής της εξουσίας (ενίοτε παράγοντας έως και ανομικές εντάσεις).

Όλα μαζί, εντονότερα ίσως από ποτέ πριν, έστρεψαν το ενδιαφέρον σε ένα κατεξοχήν πολιτικό ερώτημα για τη σημερινή κατάσταση των πραγμάτων: Προς τα πού θα κινηθεί πλέον το μεταρρυθμιστικό εκκρεμές;

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα προφανώς υπαινίσσεται την αναγκαιότητα συνοδείας ενός εμπειρικά θεμελιωμένου impact assessment. Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει μια εκτεταμένη έρευνα, η οποία οφείλει μεταξύ άλλων να εστιάσει:

- στη θεσμική και πολιτική ανάλυση του Ν. 4009/2011 «*Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*» (ΦΕΚ Α΄ 195/06-09-2011), ο οποίος στην ουσία «διαδέχεται» το Ν. 1268/82, όπως και των όρων όσο και επιπτώσεων της εφαρμογής του στην οργάνωση και λειτουργία της Ανώτατης Εκπαίδευσης[24]
- στην ανάλυση της (ολοκληρωμένης εντός του 2014) αξιολόγησης από την ΑΔΙΠ των ελληνικών ΑΕΙ, τόσο με όρους ανάλυσης δεδομένων όσο και στη βάση ενός αναγκαίου κριτικού αναστοχασμού για την ίδια τη διαδικασία σε συνδυασμό με την ερμηνευτική παρακολούθηση της πορείας της εξαγ-

24. Μια τέτοια ανάλυση προϋποθέτει και τη συνεξέταση των τροποποιήσεων στο Ν. 4009/2011 που επέφερε ο Νόμος 4076/2012 «Ρυθμίσεις θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 159/10-8-2012).

γελθείσας διαδικασίας Πιστοποίησης Προγραμμάτων Σπουδών (η οποία ακολουθεί την αξιολόγηση)

- στην εις βάθος διερεύνηση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης και των μετασχηματισμών στην (επιτηρούμενη) δημοσιονομική και μακρο-οικονομική πολιτική στην ακαδημαϊκή πραγματικότητα και στην ακαδημαϊκή ζωή (π.χ. εκτεταμένη μείωση δημόσιων δαπανών για την Ανώτατη Εκπαίδευση, «πάγωμα»» πιστώσεων για προσλήψεις νέων καθηγητών κλπ).

Σε ένα τέτοιο ερευνητικό εγχείρημα η προηγηθείσα συνοπτική κριτική αποτίμηση των δυο πρώτων φάσεων της Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Μεταπολίτευση ενδέχεται να έχει μια κάποια χρησιμότητα.

ΜΕΡΟΣ Γ′
ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο σημείο αυτό γίνεται επίκαιρη μια σημαντική ρήση του αείμνηστου Δημ. Θεμ. Τσάτσου: «Τι θα ήταν το Πανεπιστήμιο χωρίς τον Humboldt και τι θα ήταν αν παρέμενε ακόμη σ' αυτόν». Η φράση αυτή υπογραμμίζει μια πραγματικότητα: το Πανεπιστήμιο οφείλει να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση και διαρκή μετάλλαξη. Σήμερα φαίνεται να ταλαντεύεται ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο των αξιών και το επιχειρησιακό Πανεπιστήμιο. Ποιος από τους δύο Ιδεότυπους είναι ο πιο σωστός, αυτό δεν μπορεί να κριθεί με την επιστημονική έρευνα. Πρόκειται για την πολιτικο-ιδεολογική τοποθέτηση του καθενός. Ωστόσο, είναι φανερό ποιος εκ των δύο τείνει να επικρατήσει και η πορεία δεν φαίνεται εύκολα αναστρέψιμη.

Συγκεκριμένα: Δεν χωρεί αμφιβολία ότι το Πανεπιστήμιο ως θεσμός και ιστορικό υποκείμενο δε λειτουργεί εν κενώ. Ως τούτου, δεν μπορεί να αποσυσχετισθεί από ευρύτερες εξελίξεις στην κοινωνία, την οικονομία και την παραγωγή. Ωστόσο, κάτι τέτοιο είναι πολύ διαφορετικό από την επικυριαρχία της οικο-

νομικής ορθολογικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική ευρύτερα —και στην πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση ειδικότερα— και την συνακόλουθη κατίσχυση αξιών οικονομικού τύπου,[25] όπως και από τα εγχειρήματα επικαθοριστικής προσαρμογής του Πανεπιστήμιου στις (διαρκώς μεταβαλλόμενες άλλωστε) ανάγκες της αγοράς εργασίας (Papadakis & Tsakanika 2007: 202-215) και την υπαγωγή πολλών παραμέτρων του λειτουργικού του πλέγματος σε μετρήσιμες κανονικότητες και ακριβέστερα στο «καθεστώς της υπολογίσιμης ποσότητας» (με όρους Derrida), που όχι σπάνια εκβάλλει σε διαδικαστικό φετιχισμό.[26] Τέτοιες τάσεις ή ακόμα και διαπιστωμένες εξελίξεις ανακινούν μείζονες αξιακούς προβληματισμούς.

Επιστρέφουμε και πάλι για λίγο στο παλαίφατο Πανεπιστήμιο του Humboldt στο Βερολίνο. Διασχίζοντας την κύρια αίθουσα και ανεβαίνοντας τη σκάλα προς τον πρώτο όροφο, όπου βρίσκονται τα πορτρέτα των τιμηθέντων με βραβείο Nobel καθηγητών του, υπάρχει γραμμένο με χρυσά γράμματα το σύνθημα ενός παλαιού φοιτητή: «ΟΙ ΦΙΛΟΣΟΦΟΙ ΑΠΛΩΣ ΕΡΜΗΝΕΥΣΑΝ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ. ΣΚΟΠΟΣ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΤΟΝ ΑΛΛΑΞΟΥΜΕ». Ήταν προφανώς από την χρυσή εκείνη εποχή των λαμπρών καθηγητών του Max Planck, του Albert Einstein, του Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή, του Werner Heisenberg, του Hegel, του Fichte. Το ερώτημα είναι αν αυτή η ουτοπία του νεαρού φοιτητή πρέπει να παραμείνει απλώς ένα ρομαντικό κατάλοιπο μιας άλλης εποχής. Και αυτό είναι ίσως το πιο σημαντικό και το πιο επίκαιρο ζήτημα για το Πανεπιστήμιο σήμερα σε ένα κόσμο που

25. Γι' αυτήν την εξέλιξη ειδικά σε επίπεδο ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. μεταξύ άλλων και Γράβαρης 2005: 27-50, Πυργιωτάκης & Παπαδάκης 2002: 209-243, Murphy 2005: 112-134, Παπαδάκης 2006, Παπαδάκης 2007: 755-780, Ball 1998: 119-130, Cort 2009: 87-107, Walkenhorst 2008: 567-587, Olssen, Codd, & O' Neill 2004.

26. Ο Trow επισημαίνει ότι η έμφαση στην εγκαθίδρυση γραφειοκρατικών θεσμών και μηχανισμών, που λειτουργούν (κυρίως) εκτός των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, αποτελεί πάντα «*την εναλλακτική προοπτική σε μια γνήσια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ Κράτους και Πανεπιστημίων*» (Trow 1994: 11).

φαίνεται να προσδιορίζεται από την διεθνοποίηση κεφαλαίων και αγορών (κατ' άλλους παγκοσμιοποίηση) και την κατίσχυση της οικονομίας στην πολιτική.

- Μήπως είναι η στιγμή να ξαναθυμηθούμε τον Humboldt; Δεν υπαινίσσεται κανείς φυσικά την επιστροφή στο χουμπολντιανό Πανεπιστήμιο. Ωστόσο οι εξελίξεις που συνοπτικά σκιαγραφήσαμε στην προηγούμενη παράγραφο, ενδεχομένως απαιτούν την επαν-ανακίνηση της συζήτησης σε επίπεδο αρχών. Και σε μια τέτοια συζήτηση το χουμπολντιανό ιδεώδες έχει ακόμα να προσφέρει, έστω και ως αναγκαίο αντιστάθμισμα.
- Μήπως πρέπει να ενσκήψουμε εμβριθέστερα στον επαναπροδιορισμό του λειτουργικού πλέγματος της ανώτατης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη την ένθεση της τρίτης διάστασης στο δίπολο διδασκαλία-έρευνα και συγκεκριμένα στην οργανική συσχέτιση του Πανεπιστημίου με τη «Διευρυμένη Κοινωνία», ως εναντιωματικό πρόταγμα στην μονοδιάσταση «υποταγή στην αγορά-"market submission"»[27] (βλ. Nikolaou & Papadakis 2003: 4).
- Μήπως τελικά είναι η στιγμή να ξαναθυμηθούμε ότι στις κρίσιμες στιγμές του ευρωπαϊκού πολιτισμού η λύση αναζητήθηκε πάντοτε στο ανθρωπιστικό ιδεώδες και τις αξίες που περικλείει;

Βιβλιογραφικές Αναφορές και Τεκμήρια

Βερυβάκης, Ελ. (1982), Ομιλία στη Συνεδρίαση της 16ης Ιουνίου 1982, στο Βουλή των Ελλήνων, *Πρακτικά Συνεδριάσεων Θέρους 1982*, τόμ. 1, Αθήνα, Βουλή των Ελλήνων.

Βερυβάκης, Ελ. & Δρεττάκης, Μ. (1982), *Εισηγητική Έκθεση*

27. Συσχέτιση η οποία θεσμοποιείται και επίσημα στη Σουηδική Higher Education Act του 1996 και που τελικά αποτελεί μια πιο γνήσια και ουσιαστική απόκριση στην παράδοση της κανονιστικής δέσμευσης του εκπαιδευτικού συστήματος από την κοινωνία (βλ. Ψυχοπαίδης 1995: 54).

του Νόμου Πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ, Αθήνα, 20 Μαΐου 1982.

Βρυχέα, Α. & Γαβρόγλου, Κ. (1982). *Απόπειρες Μεταρρύθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. 1911-1981*, Θεσσαλονίκη, Σύγχρονα Θέματα.

Ball, St. (1998), Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, in *Comparative Education*, Volume 34, Issue 2, 1998, σσ. 119-130.

Γετίμης, Π. (2000), Οι μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα. Προβλήματα χρηματοδότησης και προοπτικές, στο *Πανεπιστήμιο*, τεύχ. 1.

Γράβαρης, Δ. (2005), Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας, σσ. 27-50.

Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005), *Communique: The European Higher Education Area-Achieving the goals,* Bergen, 19-20 May 2005, in www.bologna-bergen2005.no.

Cort, P. (2009), The EC Discourse on Vocational Training: How a 'Common Vocational Training Policy' Turned into a Lifelong Learning Strategy, in *Vocations and Learning*, July 2009, Volume 2, Issue 2, pp. 87-107.

Διαμαντούρος, Ν. (1995), Η ποιότητα της Ελληνικής Δημοκρατίας, στο *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τευχ. 2129, Φεβρουάριος 1995.

ΕΣΑΠ (1984), *Δελτίο τευχ. 5* (Πρακτικά 5ης Ολομέλειας - Αθήνα 16 Ιουλίου 1984), Αθήνα, Οκτώβρης 1984.

European Commission (1995), White Paper: Teaching and Learning. Towards a Learning Society. Brussels: ed. E. C. / Directorate General Education. Training and Young.

European Commission (2005), *EU Implementation of the «Education & Training 2010». Work Programme since the 2004 Joint Interim Report*. Brussels: EC DG EAC [1 December 2005 - EAC/A1/SV D (2005)].

Ζαμπέτα, Ε. (1994), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα, Θεμέλιο.

Θεοτοκάς, Ν. (2000), Η προϊούσα υπονόμευση του Δημοσίου Πανεπιστημίου, στο *Πανεπιστήμιο*, τεύχ. 1, 2000.

Κακλαμάνης, Απ. (1982), Συνέντευξη για το Νόμο Πλαίσιο στον Α. Δεληγιάννη, στο *Βήμα*, φ. της 3ης Οκτωβρίου 1982.

Κλάδης, Δ. (1994), *Μελέτη Συστήματος Κριτηρίων για την κατανομή «θέσεων» διδασκόντων βάσει του Π.Δ. 407/80 στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα*, Αλεξανδρούπολη, Δ.Π.Θ. - Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης.

Κλάδης, Δ. & Πανούσης, Ι. (1989), *Mea Culpa*, στο *Βήμα*, φ. της 17ης Σεπτεμβρίου 1989.

Κλάδης, Δ. & Πανούσης, Ι. (1998), *Ο Νόμος Πλαίσιο, όπως ισχύει σήμερα*, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλα.

Κολλιοπούλου, Κ. (2010), «Εκπαίδευση και Οικονομία», στο *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, σσ 137-154.

Κοτρόγιαννος, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2005), Οι Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης στη Νέα Οικονομία. Ανάπτυξη και Ποιότητα στο Νέο Πανεπιστήμιο: Δεδομένα, Διακυβεύματα και Διλήμματα, στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας, 2005, σσ. 229-249.

Κύρκος, (1979), Ομιλία στην ΚΔ΄ Συνεδρίαση της Βουλής (24 Νοεμβρίου 1978), στο Βουλή των Ελλήνων, Πρακτικά Συνεδριάσεων Τόμος 1ος Συνεδριάσεις Α΄-Λ΄. Αθήνα, Βουλή των Ελλήνων, σσ. 1056-1057.

Λάβδας, Κ. (2004), *Συμφέροντα και Πολιτική. Οργάνωση συμφερόντων και πρότυπα διακυβέρνησης*, Αθήνα, Παπαζήση.

Λάβδας, Κ. (2005), Πολιτική Ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας, σσ. 61-87.

Λιάνης, Γ. (1982), Προβλήματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, στο Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σσ. 86-98.

Λιάνης, Γ. (1989), Γιατί απέτυχε ο Νόμος Πλαίσιο; Μερικές πικρές αλήθειες για την κρίση στα Πανεπιστήμια, στο *Βήμα*, φ. της 1ης Οκτωβρίου 1989.

Lavdas, K., Papadakis, N. & Gidarakou, M. (2006), Policies and Networks in the Construction of the European Higher Education Area, in *OECD: Higher Education Management and Policy,* vol. 18, no. 1, 2006, pp. 129-139.

Μαρωνίτης, Δ. (1989), Το μεγάλο σκάνδαλο της Ανωτάτης παιδείας, στο *Βήμα*, φ. 15ης Οκτωβρίου 1989.

Μάστορας, Ν. (2014), Τέλος στην αναγνώριση πτυχίων για τους αποφοίτους κολεγίων, στα *Νέα*, φ. της 28ης Απριλίου 2014.

Murphy, M. (2005), Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας, σσ. 112-134.

Νόμος 5343/32 «*Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών*» (23-3-1932).

Νόμος 1268/82 «*Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*» ΦΕΚ 87/16-7-1982, τ. Α΄.

Νόμος 2083/92: «*Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης*» ΦΕΚ 159/21-9-1992 τ. Α΄.

Νόμος 3369/2005: «*Συστηματοποίηση της Δια Βίου μάθησης και άλλες διατάξεις*» ΦΕΚ 171/6-7-2005.

Νόμος 3549/2007 «*Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*» ΦΕΚ 69/20-3-2007 τ. Α΄.

Νόμος 4009/2011 «*Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*» ΦΕΚ Α΄ 195/06-09-2011.

Νόμος 4076/2012 «*Ρυθμίσεις θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις*» ΦΕΚ 159/10-8-2012.

Nikolaou, Ch. & Papadakis, N. (2003), European Higher Education in the era of change. Context, values, politics and the stake of the new partnership between University and "Society at Large", in European Sociological Association (ESA), *Ageing Societies, New Sociology* (Proceedings of 6th ESA Conference, Murcia/Spain, 23-26 September 2003), pp. 1-9. Available online at: Social Theory Research Network of European Sociological Association (ESA): http://www.kuleuven.ac.be/socialtheoryeurope/STE-SA-03/Nikolaou_Papadakis.pdf

Olssen, M., Codd, J. & O' Neill, A. M. (2004), *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*, London, Sage.

Olson, M. (1991) *Η λογική της συλλογικής δράσης*, Αθήνα, Παπαζήση.

Παπαδάκης, Ν. (2002), «Διευρύνοντας την σκέπην της σοφίας». Αναπτυξιακή προοπτική, κοινωνικο-οικονομικές μεταρρυθμίσεις

και πανεπιστημιακή πολιτική στο Μεσοπόλεμο: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΣΚΤ, Ανώτατη Γεωπονική Σχολή, ΑΣΟΕΕ και Πάντειος, στο *Πανεπιστήμιο* τεύχ. 5, 2002, σσ. 3-59.

Παπαδάκης, Ν. (2004), *Η Παλίμψηστη Εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg.

Παπαδάκης, Ν. (2004), «Η Επιούσια Αμφισβήτηση: Πανεπιστημιακή Μεταρρύθμιση, Κρατική Πολιτική και Κοινωνική Αλλαγή στην Γ΄ Ελληνική Δημοκρατία. Η κρίσιμη δεκαετία (1974-1984)», στο Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Κοινωνική Αλλαγή στη Σύγχρονη Ελλάδα (1980-2001)*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 2004, σσ. 583-623.

Παπαδάκης, Ν. (2006), *Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης*, Αθήνα, Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού & Συνταγματικού Δικαίου.

Παπαδάκης, Ν. (2007), «Μια τόσο βολική αυταπάτη... Οργάνωση συμφερόντων και ιδεολογικοπολιτικές παράμετροι του μεταρρυθμιστικού εκκρεμούς στην Ανώτατη Εκπαίδευση, μετά το '82», στο Δ. Κλάδης, Ξ. Κοντιάδης & Γ. Πανούσης (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα, Παπαζήση, σσ. 65-82.

Παπαδάκης, Ν. (2007), «Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές, 50 χρόνια*, Αθήνα, Θεμέλιο, 2007, σσ. 755-780.

Παπαδάκης, Ν. (2009), «Αφηγήσεις από ένα επίμονο παρελθόν. Τα ιστορικά προλεγόμενα και στοιχεία για τις συγχρονικές απολήξεις τους στην πολιτική για την Ανώτατη Εκπαίδευση της περιόδου 2004-2008», στο Μ. Γ. Παπάζογλου (επιμ.), *Στρατηγική για την Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2009, σσ. 247-259.

Παπαδάκης, Ν. (2011), «Όψεις της Πανεπιστημιακής Πολιτικής στην 3η Ελληνική Δημοκρατία. Ο δρόμος από την εδραίωση του Νόμου Πλαισίου του 1982 μέχρι και τα εγχειρήματα μεταρρύθμισής του», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις*, τ. Β΄: Νεοελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg, 2011, σσ. 557-565.

Παπαδάκης, Ν. & Ζιρπιάδου, Ε. (2004), «Στα όρια της διαβού-

λευσης. 'Ανοικτή' νομοπαρασκευαστική διαδικασία, οργάνωση συμφερόντων και εκπαιδευτική πολιτική στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Ομάδας Εργασίας του 1980 (ομάδα Σταθόπουλου)», στο *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχ. 13, Φθινόπωρο-Χειμώνας 2004, σσ. 19-48.

Παπαδάκης, Ν. & Σπαθαράκη, Α. (2005), «Ο Κανόνας της Απόλυτης Βεβαιότητας των Αποτελεσμάτων: Εξουσία και Έλεγχος στην Εκπαιδευτική και Πανεπιστημιακή Πολιτική της Απριλιανής Δικτατορίας», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορία Εκπαίδευσης* (Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 1-3 Οκτωβρίου 2004), Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2005, σσ. 1-12.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (επιμ. Ν. Ε. Παπαδάκης - 2001), *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2004), Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο, στο *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχ. 13, Φθινόπωρο-Χειμώνας 2004, σσ. 1-17.

Πυργιωτάκης, Ι. & Παπαδάκης, Ν. (2000), «Ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρής και το Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Οι προτάσεις του Κ. Καραθεοδωρή για το Ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως προκύπτουν από υπόμνημά του προς την Ελληνική Κυβέρνηση (1930)», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικό-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 97-120.

Πυργιωτάκης, Ι. & Παπαδάκης, Ν. (2002), «Η Φλεγμαίνουσα Συναίνεση. Προγραμματικός λόγος και πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση: Από το "δυνάμει" στο "ενεργεία"», στο Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Ιδεολογικά Ρεύματα και Τάσεις της Διανόησης στη Σημερινή Ελλάδα*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 2002, σσ. 209-243.

Πυργιωτάκης, Ι. & Παπαδάκης, Ν. (2003), «Η πρώιμη μεταρρύθμιση. Το νομοσχέδιο για τη μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, των Τσάτσου-Ευρυγένη (1974-75)», στο *Επιστήμη και Κοινωνία*, τευχ. 11, Φθινόπωρο 2003, σσ. 187-228.

Papadakis, N. (2003), «Towards the second chance University? Polity, Politics and Policy in the Greek case», in *Journal of Adult and Continuing Education*, vol. 9, no 1, 2003, pp. 51-73.

Papadakis, N. & Drakaki, M. (2014), «From the cradle to the grave? European Policy on LLL, VET, reskilling and employability», in Y. Espina (ed.), *Images of Europe. Past, Present, Future (14th ISSEI Conference Proceedings)*, Porto, Catholic University of Portugal & ISSEI (under publication).

Papadakis, N. & Tsakanika, Th. (2006), «Towards the region? The Higher Education Policy Agenda and the stake of regionalisation: Aspects and Trends», in *European Legacy*, vol. 11, no. 4.

Papadakis, N. & Tsakanika, Th. (2007), «New Challenges and Old Dilemmas for European Union Policy on Higher Education and the Impact on Training and Employment Policies: Between Inclusivity and Competitiveness», in J. Maliszewska-Nienartowicz (ed.), *European Union at the Crossroads: the Need for Constitutional and Economic Changes*. Torun: Konrad Adenauer Stiftung & Jean Monnet Centre for European Studies of Nicolaus Copernicus University in Torun, 2007, p. 202-215.

Papadakis, N., Tsakanika, Th., Kyridis, A. (2012), «Higher Educational Policy, Interest Politics and Crisis Management: Facets and aspects of the Greek case within the EHEA», in *International Education Studies,* vol. 5, no. 3, June 2012, pp. 86-97.

Ράσης, Σπ. (2004), *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Ρόκος, Δ. (1982), «Δηλώσεις για τις κινητοποιήσεις ΕΔΠ-ΕΦΕΕ», στο *Βήμα*, της 4ης Ιουλίου 1982.

Schmitter, P. (1992), «The Consolidation of Democracy and representation of social Groups», in *American Behavioral Scientist*, 35 (4-5), March-June 1992, pp. 422-449.

Schultz, T. W. (1971), *Investment in Human Capital. The role of education*, New York, Free Press.

Schultz, T. W. (1972), *Η οικονομική αξία της εκπαιδεύσεως*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Τζουμάκας, Στ. (1979), «Ομιλία στην ΙΖ΄ Συνεδρίαση της Βουλής της 14ης Νοεμβρίου 1978», στο Βουλή των Ελλήνων, *Πρακτικά Συνεδριάσεων, τόμος 1ος: Συνεδριάσεις Α΄-Λ΄*, Αθήνα, Βουλή των Ελλήνων, σσ. 518-521.

Trow, M. (1994). «Managerialism and the academic profession», in *Higher Education Policy*, 7/2, pp. 11-18.

Tsoucalas, C. & Panagiotopoulou, R. (1992), «Education in Socialist Greece: Between Modernization and Democratization», in

Th. C. Kariotis (ed.), *The Greek Socialist Experiment*, N.Y., Pella, pp. 302-314.

ΥΠΕΠΘ & Ε.Ε./ΕΚΤ (2002) *Πρόσκληση, υποβολής προτάσεων στο ΕΠΕΑΕΚ για την χρηματοδότηση πράξεων «Αναμόρφωση ΠΠΣ»*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ - Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ (17 Απριλίου 2002).

Φάτσης, Γ. (1982), «Δεν θα ασκούν επάγγελμα οι Καθηγητές Πανεπιστημίου», στο *Βήμα*, φ. της 19ης Ιουνίου 1982.

Χατζής, Α. (2012), «Πολιτική χωρίς Ρομαντισμό. Διανεμητικές Συσπειρώσεις και Προσοδοθηρία», στο *Το Δημόσιο Δίκαιο σε εξέλιξη. Σύμμεικτα προς τιμήν του καθηγητού Πέτρου Ι. Παραρά (Τιμητικός τόμος Πέτρου Ι. Παραρά)*, Αθήνα, Σάκκουλα, σσ. 1121-1136.

Ψυχοπαίδης, Κ. (1995), «Πολιτική δημοσιότητα και η ιδέα ενός Πανεπιστημίου», στο *Σύγχρονα Θέματα*, τευχ. 56 Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1995, σσ. 49-54.

Walkenhorst, H. (2008), «Explaining change in EU education policy», in *Journal of European Public Policy*, Vol. 15, No 4, June, pp. 567-587.

Συντομογραφίες

ΑΔΙΠ	Αρχή διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΤΕΙ	Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Π.Θ.	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΕΑΓΕ	Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών
ΕΔΠ	Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό
ΕΜΠ	Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΣΑΠ	Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης παιδείας
ΕΦΕΕ	Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδος
ΔΕΠ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
Κ.Σ.	Κεντρικό Συμβούλιο
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως
Π.Α.	Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΠΣ	Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών
ΠΜΣ	Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
σ/ν	σχέδιο νόμου
ΣτΕ	Συμβούλιο της Επικρατείας
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως

Άννα Καρακατσούλη[1]

«Ο ΓΙΑΝΝΑΚΗΣ ΚΑΙ Η ΜΑΡΟΥΛΑ (*ΤΟ ΖΑΧΑΡΕΝΙΟ ΣΠΙΤΙ*), ΜΕ ΩΡΑΙΟΤΑΤΕΣ ΠΟΛΥΧΡΩΜΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ»

Η ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΑΔΕΛΦΩΝ GRIMM ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η ΣΥΛΛΟΓΗ των αδελφών Grimm κυκλοφόρησε το 1812 στη Γερμανία με τον τίτλο *Kinder- und Hausmärchen*, χωρίς εικονογράφηση, σε 900 αντίτυπα και περιείχε 86 παραμύθια. Δύο χρόνια αργότερα, το 1814, ακολούθησε ένας δεύτερος τόμος, στο ίδιο τράβηγμα με 70 επιπλέον ιστορίες. Στην πρώτη τους κυκλοφορία τα παραμύθια βρήκαν μικρή απήχηση στο γερμανικό αναγνωστικό κοινό, σύμφωνα με τα αρχεία του εκδότη Georg Reimer, παρά τους μεταγενέστερους ισχυρισμούς για πωλήσεις εκατομμυρίων αντιτύπων μέχρι τα μέσα του αιώνα.[2] Ο εκδοτικός οίκος Realschulbuchhandlung του Reimer στο Βερολίνο ήταν προσανατολισμένος στα σχολικά εγχειρίδια, όπως δηλώνεται ήδη από την επωνυμία της επιχείρησης, την πιο ασφαλή και ανθηρή αγορά στον χώρο του βιβλίου κατά τον 19ο αιώνα. Παρά την αποθαρρυντική υποδοχή του έργου των Grimm, ο Reimer, ενδίδοντας στις πιέσεις των συγγραφέων, προχώρησε το 1819 σε νέα

---

1. Επίκ. Καθηγήτρια, Τμ. Θεατρικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.

2. Ruth B. Bottinheimer, 1993, σσ. 78-101. Ο πρώτος τόμος πωλούσε περίπου 300 αντίτυπα ετησίως και ο δεύτερος μόλις 137.

έκδοση και των δύο τόμων ταυτόχρονα, με εκτεταμένη επεξεργασία των αρχικών κειμένων. Η αναθεωρημένη αυτή συλλογή κυκλοφόρησε σε συνολικά επτά επανεκδόσεις μεγάλου σχήματος και δέκα μικρού μεταξύ 1812 και 1858.[3] Σε κάθε νέα έκδοση τα *Παραμύθια* εμπλουτίζονταν και ξαναγράφονταν και στην έβδομη κυκλοφορία τους είχαν πλέον φθάσει τις 211 ιστορίες συνολικά. Προκειμένου να τονώσει τις ασθενικές πωλήσεις, ο εκδότης διαφοροποιούσε το προϊόν σε εκδόσεις πολυτελείας ή κοινές, ανάλογα με το κοινό που στόχευε κάθε φορά. Η μεγάλη επιτυχία και αποδοχή των *Παραμυθιών* θα έλθει κατά το δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα, όταν θα τα αγκαλιάσει το μεσοαστικό κοινό της Γερμανίας. Η καθυστερημένη αναγνώρισή τους συνδέεται με την ωρίμανση συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών και κυρίως με την επικράτηση της εθνικιστικής ιδεολογίας που συνοδεύει την ένωση της Γερμανίας σε ενιαίο κράτος, το 1871, οπότε τα λαϊκά αφηγήματα θεωρήθηκαν αναπόσπαστο τμήμα της εθνικής παράδοσης του γερμανικού λαού.[4] Εκτός Γερμανίας τα κείμενα των Grimm επικρατούν πολύ γρήγορα στην αναπτυσσόμενη βρετανική αγορά του παιδικού βιβλίου, ήδη από το 1823 όταν κυκλοφορούν στην εξαιρετική μετάφραση του Edgar Taylor με τα υψηλού επιπέδου χαρακτικά του George Cruikshank. Η επιτυχία τους έχει συνδεθεί τόσο με την άνοδο της βρετανικής μεσαίας επιχειρηματικής τάξης, που αποτέλεσε τον κατ' εξοχήν αποδέκτη των *Παραμυθιών*, όσο και με την επικράτηση της γερμανικής διανοητικής επιρροής και του ρομαντικού ρεύματος στη Μεγάλη Βρετανία μετά τους Ναπολεόντειους πολέμους.[5] Η εκπνοή —μετά το 1893, των πνευματικών δικαιωμάτων των συγγραφέων— διευκόλυνε περαιτέρω τη διάδοση του έργου τους και τον πολλαπλασιασμό των εκδόσεων.

---

3. Επιπλέον, το 1822 και το 1856 κυκλοφόρησε και συμπληρωματικός τρίτος τόμος με σχόλια και παρατηρήσεις των αδελφών Grimm που είχε ακόμα μικρότερη επιτυχία. Βλ. Christa Kamenetsky, 1992, σσ. 46-47.

4. Donald Haase, 1993, σ. 14.

5. F. J. Harvey Darnton, [3]1999, σσ. 215-217· Brian Anderson, Felix De Marez Oyens, 2006, σ. 228· Brian Alderson, 1993, σσ. 63 και 67.

Η χρυσή περίοδος, ωστόσο, για τα *Παραμύθια* θα αποδειχθεί ο 20ός αιώνας, κατά τον οποίο εντάσσονται πλήρως ως παιδαγωγικό υλικό στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα σε Ευρώπη και Αμερική και η διείσδυσή τους στο παιδικό κοινό μεγιστοποιείται.

Η ελληνική περίπτωση έχει μελετηθεί εδώ με βάση τη συλλογή της Εθνικής Βιβλιοθήκης και βιβλιογραφικές αναφορές. Διαπιστώνεται ότι η εκδοτική διαδρομή του έργου στην Ελλάδα συμβαδίζει με τη γενική τάση που περιγράψαμε παραπάνω, τη συγκρατημένη δηλαδή απήχηση κατά τον 19ο αιώνα και την ευρύτερη διάδοση στον 20ό. Τα παραμύθια των αδελφών Grimm παρουσιάζονται για πρώτη φορά στο παιδικό αναγνωστικό κοινό της Ελλάδας μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο που επιμελείται ο Μιλτιάδης Βρατσάνος για τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού το 1886 και εκδίδεται από το τυπογραφείο Βλαστού, καθώς στο πρώιμο αυτό στάδιο της ελληνικής εκδοτικής εξέλιξης οι λειτουργίες του τυπογράφου και του εκδότη ακόμη ταυτίζονται. Η έκδοση τιτλοφορείται *Αδελφών Γριμμ τα παραμύθια: Προς ανάγνωσιν και διδασκαλίαν των μαθητών της Α΄ τάξεως του δημοτικού σχολείου: τούτοις δ' έπονται και άσματα απλά και εύληπτα* και οι τρεις διαδοχικές επανεκδόσεις, το 1886, 1888 και 1890, θα αποτελέσουν τη μόνη παρουσία των αδελφών Grimm τον 19ο αιώνα. Πρόκειται για ένα μικρού σχήματος βιβλίο (8ο) εικονογραφημένο ως προς το δεύτερο μέρος του με χαρακτικά του Πρινάρη που συνοδεύουν τα παιδικά τραγουδάκια. Την ίδια περίοδο τα παραμύθια των Perrault και Andersen σαφώς υπερτερούν των Grimm με εννέα και τέσσερις εκδόσεις αντίστοιχα.[6] Σε αυτόν τον ιδιότυπο ανταγωνισμό μεταξύ των κορυφαίων ευρωπαίων παραμυθάδων, η συνολική στατιστική των τίτλων αναδεικνύει τελικό νικητή τον Andersen. Αποδίδουμε τη μεγαλύτερη απήχηση του δανού συγγραφέα, εν μέρει τουλάχιστον, στη συστη-

6. Κυριάκος Ντελόπουλος, 1995, σσ. 496 και 498. Από τους τρεις, μόνο ο Hans Christian Andersen μεταφράζεται στις σελίδες της *Διαπλάσεως των Παίδων* το 1882 (από τον Αιμίλιο Ειμαρμένο, ψευδ. του Αριστοτέλη Κουρτίδη). Βλ. Δημήτρης Γιάκος, 1993, σ. 61.

Η πρώτη ελληνική έκδοση των αδελφών Grimm από τον Μιλτιάδη Βρατσάνο (Τυπ. Βλαστού, 1886).

ματική προώθηση του έργου του στην ευρωπαϊκή αγορά από τον ίδιο τον Andersen μέσω ταξιδιών και προσωπικών επαφών στα μέσα του 19ου αιώνα. Στη διάρκεια της ζωής του ο Andersen έκανε συνολικά είκοσι εννέα μεγάλα ταξίδια διασχίζοντας με άμαξα την Ευρώπη και φθάνοντας ως την Ιταλία, την Ελλάδα και την Τουρκία. Το ελληνικό ταξίδι του αποτέλεσε σταθμό μιας εκτεταμένης περιπλάνησης, που διήρκεσε από τον Οκτώβριο 1840 έως τον Ιούλιο 1841, και περιλάμβανε ακόμη τη Γερμανία, την Αυστρία, την Ιταλία και την Τουρκία με επιστροφή στη Δανία μέσω Δουνάβεως.[7] Από αυτό προέκυψε ένα βιβλίο εντυπώσεων,

7. Ο Andersen πραγματοποίησε σειρά ταξιδιών στο εξωτερικό την εικοσαετία 1840-1860, από τη Σουηδία μέχρι την Κωνσταντινούπολη, με τα δύσκολα μέσα της εποχής, πριν τη διάδοση του σιδηροδρόμου στην ηπειρωτική Ευρώπη, αναζητώντας έμπνευση, διαφυγή από τους κοινωνικούς περιορισμούς της πατρίδας του, αλλά επίσης αναγνώριση ως διεθνής συγγραφέας και νέο κοινό για τα έργα του. Βλ. Jackie Wullschlager, 2002, σσ

το *Παζάρι ενός ποιητή*, που εκδόθηκε το 1842. Τυπικό προσκύνημα φιλέλληνα της ρομαντικής εποχής, η επίσκεψη του Andersen στράφηκε κυρίως στους τόπους και τα μνημεία της αρχαίας κλασικής παράδοσης, με καθημερινές αναβάσεις στην Ακρόπολη και εκδρομές στα περίχωρα των Αθηνών (Μακρά Τείχη Πειραιά, Μονή Δαφνίου). Στην Αθήνα ο Andersen συνάντησε το βασιλικό ζεύγος και συναναστράφηκε με διακεκριμένα μέλη της γερμανικής και δανικής παροικίας, επιστήμονες και διπλωμάτες που ζούσαν στην ελληνική πρωτεύουσα, προσβλέποντας σε οικονομική υποστήριξη και προβολή του λογοτεχνικού του έργου.[8] Στις κοινωνικές συναθροίσεις διάβαζε με μεγάλη προθυμία και τέχνη τα παραμύθια του, ώστε να γίνουν γνωστά στο αθηναϊκό κοινό που, προς μεγάλη του απογοήτευση, τα αγνοούσε.[9] Κρίνοντας από τη σωρευτική εκδοτική επιτυχία που ακολούθησε, η πρώιμη αυτή συγγραφική διαφημιστική περιοδεία ήταν απόλυτα εύστοχη.

Η επόμενη καταγεγραμμένη αυτοτελής ελληνική έκδοση των αδελφών Grimm μετά τον Βρατσάνο εμφανίζεται πολύ αργότερα και δεν είμαστε σε θέση να βεβαιώσουμε αν αυτό οφείλεται σε πραγματική απουσία εκδοτικού ενδιαφέροντος ή σε λανθάνοντα βιβλιογραφικά στοιχεία. Τα λαϊκά παραμύθια είναι μια ιδιαίτερα δημοφιλής κατηγορία για τους εκδότες παιδικού βιβλίου —δεν έχουν πνευματικά δικαιώματα, είναι σύντομα κείμενα, εύκολα στην εικονογράφησή τους και προσφέρονται για διασκευές, οπότε εύλογα θα αναμέναμε πυκνότερες εκδόσεις.[10] Στην ελληνική αγορά όμως οι Grimm εντοπίζονται να κυκλοφορούν ξανά μόλις το 1931, από τον εκδοτικό οίκο Δημητράκου, με το

4-5. Για τη σχετική πληροφορία ευχαριστούμε την Πηνελόπη Αδαμοπούλου για την ανακοίνωσή της «Πετώντας στη ράχη ενός χελιδονιού με τον Άντερσεν. Προορισμός: Ελλάδα» στο Διεθνές Συνέδριο «Το ενδιαφέρον για την Ελλάδα και τους Έλληνες από το 1821 ως σήμερα» (Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Άρτα, 5-7 Ιουλίου 2013).

8. Allan Lund, 1974, σ. 8. Πρόκειται για μετάφραση του τμήματος του *Παζαριού*… που αφορά στην Ελλάδα.

9. Μαρία Γεωργίου-Νίλσεν, 1997, σσ. 97-98.

10. Betsie Hearne, 1988, σ. 220.

Ωραίες παιδικές ιστορίες με 70 εικόνες.[11] Ο Δημήτριος Δημητράκος (1875-1966),[12] γνωστός για την έκδοση του *Μεγάλου λεξικού όλης της ελληνικής γλώσσης* (1933-1950, 15 τόμοι), εκπροσωπεί τη βιομηχανική εποχή των σύγχρονων εκδοτικών επιχειρήσεων και των τολμηρών για το μικρό μέγεθος της εγχώριας αγοράς εγχειρημάτων.[13] Η αλλαγή κλίμακας γίνεται εμφανής στην ποιότητα της έκδοσης των *Παιδικών ιστοριών* του 1931. Πρόκειται για έναν τόμο 145 σελίδων μεγάλου σχήματος με σκληρή βιβλιοδεσία και εξαιρετική εικονογράφηση. Η μετάφραση των δεκαεννέα ιστοριών έχει γίνει από τον Δ. Β. Ακρίτα σε επιμέλεια Δ. Π. Δαμασκηνού. Το όνομα του εικονογράφου δεν αναφέρεται στο βιβλίο, ενώ αντίθετα έχει ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την κατοχύρωση των πνευματικών δικαιωμάτων του εκδότη.[14] Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για την απήχηση της έκδοσης αυτής που ακολουθείται, με αρκετά μεγάλη καθυστέρηση, το 1939, από μια *Κοκκινοσκουφίτσα* της νεοσύστατης τότε εταιρείας «Γραφικαί Τέχναι Μιχ. Πεχλιβανίδη και Σία» σε εικονογράφηση του ιμπρεσιονιστή ζωγράφου Ντόρη Παπα-

---

11. Η απουσία του ονόματος των Grimm στον τίτλο είναι μια βασική δυσκολία στον εντοπισμό των εκδόσεών τους. Επίσης συχνές είναι οι μικτές εκδόσεις ή ανθολογίες, όπου τα παραμύθια των Grimm συνυπάρχουν με άλλα, συνηθέστερα του Andersen.

12. Ο Δημήτριος Δημητράκος ανήκε στην εκδοτική πρωτοπορία με σταθερή στράτευση στην υπόθεση του δημοτικισμού. Παράλληλα, εξέδιδε ένα από τα ελάχιστα περιοδικά για το βιβλίο στην Ελλάδα, τη *Φωνή του βιβλίου* (1931-1934), που κυκλοφορούσε σε 50.000 αντίτυπα. Βλ. Τάκης Καγιαλής, 2003, σ. 299.

13. Τα άλλα δύο πολύτομα και πολυδάπανα συλλογικά έργα του Μεσοπολέμου είναι η *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια* του Πυρσού (1926-1934, 24 τόμοι) και το *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό* του Ελευθερουδάκη (1926-1931, 12 τόμοι). Όλα ολοκληρώθηκαν σε βάθος χρόνου χωρίς κρατική ενίσχυση και άλλαξαν τα μεγέθη και την ποιότητα της βιβλιοπαραγωγής στην Ελλάδα.

14. Στην εσωτερική σελίδα του τίτλου επισημαίνεται ότι «μετάφρασις και εικονογράφησις [είναι] ιδιοκτησία του εκδότου» και —για προφανώς διαφημιστικούς λόγους— ότι «ετυπώθη τον Μάρτιον του 1931 εις το Εργοστάσιον Γραφικών Τεχνών του Εκδοτικού Οίκου Δημητράκου Α.Ε.».

δημητρίου.[15] Η ταύτιση αυτής της Κοκκινοσκουφίτσας ενέχει μικρό βαθμό αβεβαιότητας, καθώς η έκδοση μάς είναι γνωστή μόνον από τη βιβλιογραφία, χωρίς να διευκρινίζεται αν πρόκειται για την πιο διαδεδομένη εκδοχή των Grimm ή την αρχική του Charles Perrault (χωρίς δηλαδή τη σωτήρια παρέμβαση του κυνηγού…).

Κατά την περίοδο της Κατοχής παρατηρείται απότομη άνοδος του ενδιαφέροντος για τους αδελφούς Grimm. Τουλάχιστον τρεις οίκοι κυκλοφορούν τα παραμύθια τους. Κατ' αρχήν, ο νεώτερος αδελφός Δημητράκος, Πέτρος, που είχε δημιουργήσει τη δική του επιχείρηση το 1931, όταν διαλύθηκε ο οικογενειακός συνεταιρισμός. Ο «Εκδοτικός Οίκος Πέτρου Δημητράκου» ειδικεύτηκε σε εκδόσεις για νέους και εξέδωσε το 1943 στη σειρά «Παιδική Βιβλιοθήκη» και σε αυτοτελή τεύχη τρία παραμύθια (*Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι*, *Ο Κοντορεβυθούλης* και *Ο Παπουτσωμένος Γάτος*) σε τετραχρωμία και σε μετάφραση που υπογράφει η Αικατερίνη Σιδηροπούλου-Πικρού, σύζυγος του Πέτρου Πικρού. Όπως έχει διαπιστωθεί, οι σειρές ομοειδών έργων συνάδουν με τη συλλεκτική τάση των παιδιών και παρακινούν στην απόκτηση περισσότερων τίτλων.[16] Ως εκ τούτου, η πρωτοποριακή για την Ελλάδα ένταξη των παραμυθιών από τον Π. Δημητράκο σε εύκολα αναγνωρίσιμες εκδοτικές σειρές, με ομοιόμορφη εμφάνιση και ενιαίο ύφος εικονογράφησης, θα γνωρίσει επιτυχία και θα γενικευτεί μετά τον πόλεμο. Καθώς η φιλόλογος Αικατερίνη Σιδηροπούλου δεν εμφανίζεται πουθενά αλλού ως συντελεστής έκδοσης, θεωρούμε επίσης πολύ πιθανό η πατρότητα των μεταφράσεων να ανήκει στον ίδιο τον Πικρό, που στον Μεσοπόλεμο είχε εκδώσει έργα για παιδιά[17] και την περίοδο της Κατοχής —είτε υπό δίωξη για την κομμουνιστική του

15. *Λεξικό* …, 2007, 1798.

16. B. Hearne, 1988, σσ. 221-222.

17. *Ιστορίες της Φροσούλας* (1922), *Ο Πιτσιρίκος και η παρέα του* (1924), *Πετάει, πετάει … ο άνθρωπος* (1931), *Από τον κόσμο που φεύγει στον κόσμο που έρχεται ή αυτό που δε σοφίστηκε ούτε ο σοφός Αριστοτέλης* (1933).

στράτευση είτε φυλακισμένος— δεν μπορούσε να έχει δημόσια παρουσία. Το επόμενο έτος 1944, οι εκδόσεις Ν. Αλικιώτη κυκλοφορούν το *Χαρούμενες νύχτες: Εκλογή από παραμύθια του Γκριμ* με εντυπωσιακό έγχρωμο εξώφυλλο. Οι εκδόσεις Αλικιώτη, που ιδρύθηκαν στο Ηράκλειο Κρήτης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, λειτούργησαν μέχρι τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, εκδίδοντας βιβλία για παιδιά, εκπαιδευτικά και θρησκευτικά βιβλία και εκδόσεις για την ιστορία και τον πολιτισμό της Κρήτης. Στη συγκεκριμένη έκδοση των Grimm αναγράφεται το όνομα του γνωστού εικονογράφου Θέμου Ανδρεόπουλου,[18] αλλά ο μεταφραστής παραμένει αφανής. Στο πλαίσιο του γενικότερου ελληνοκεντρισμού της εποχής στα βιβλία για παιδιά, την περίοδο αυτή τα ονόματα των πρωταγωνιστών εξελληνίζονται και γίνονται Γιαννάκης και Μαρούλα ή Μήτσος και Θυμιούλα.[19] Το 1945, τέλος, εισάγεται στην Εθνική Βιβλιοθήκη το *Σοκολατένιο σπίτι* των εκδόσεων Νότη Καραβία σε μετάφραση Αλέκου Μυλωνάδη και χωρίς άλλη εικονογράφηση πλην της ανώνυμης ξυλογραφίας στη σελίδα του τίτλου. Και οι τρεις αυτοί εκδότες διατηρούν, παράλληλα με την εκδοτική επιχείρηση, και βιβλιοπωλείο, ένα οργανωτικό μοντέλο ευρέως διαδεδομένο στην ελληνική προπολεμική βιβλιαγορά από τις αρχές του 20ού αιώνα, όταν ο βιβλιοπώλης-εκδότης αντικατέστησε τον τυπογράφο-εκδότη του 19ου.

Εκτιμούμε ότι τα κίνητρα της ξαφνικής αυτής μεταστροφής θα πρέπει να αναζητηθούν όχι τόσο στην όψιμη αναγνώριση της αξίας των *Παραμυθιών* όσο στις πιέσεις που ασκούνταν στους εκδότες των κατεχόμενων χωρών από τις γερμανικές αρχές, μέσω κυρίως του ελέγχου της διάθεσης τυπογραφικού χάρτου, για προτίμηση σε Γερμανούς συγγραφείς. Η συστηματική αυτή άσκηση προπαγάνδας έχει ερευνηθεί σε βάθος όσον αφορά τη

18. Μεταπολεμικά ο Θέμος Ανδρεόπουλος ανέλαβε την εικονογράφηση του *Μικρού Σερίφη* και συνεργάστηκε με το *Ελληνόπουλο*, «εβδομαδιαίο περιοδικό για αγόρια και κορίτσια», που κυκλοφορούσε από τον «Αρχαίο Εκδοτικό Οίκο Δ. Δημητράκου» από το 1945.

19. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, 1991, σσ. 30-32.

Το σοκολατένιο σπίτι των εκδόσεων Νότη Καραβία (1945).

Γαλλία, αλλά μπορούμε να τη διαπιστώσουμε έμμεσα και στην Ελλάδα από τη μελέτη των τίτλων που εκδίδονται την περίοδο της Κατοχής.[20] Σχετικά ασφαλής διέξοδος για τους εκδότες ήταν η επιλογή γερμανικών μεν έργων αλλά προγενέστερων της ανόδου των ναζί στην εξουσία και κατά προτίμηση από τους μεγάλους κλασικούς συγγραφείς (Hölderlin, Goethe, Nietzsche, Rilke κλπ. ή Grimm στην περίπτωσή μας).[21] Το συμπέρασμα ενισχύεται a contrario και από το γεγονός ότι οι πωλήσεις των Grimm σημειώνουν κάμψη κατά τη διάρκεια του πολέμου στις ελεύθερες συμμαχικές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία και οι ΗΠΑ, όπου τα *Παραμύθια* ταυτίζονται με την πεμπτουσία του αντίπαλου γερμανικού εθνικισμού.[22] Διαπιστώνουμε, ωστόσο, ότι

20. Stéphanie Corcy, 2005, σσ. 210-268.

21. Ενδεικτικά για τους τίτλους που κυκλοφόρησαν την περίοδο 1941-1944, παραπέμπουμε στον κατάλογο της συλλογής λογοτεχνικών εκδόσεων της Κατοχής του Γιώργου Δολιανίτη, 2009.

22. R. B. Bottinheimer, 1993, σ. 91. Το ναζιστικό καθεστώς, ήδη από

έστω και ως προϊόν εξαναγκασμού ή εκδοτικής πανουργίας, η διάδοση των *Παραμυθιών* την περίοδο της Κατοχής τα έκανε γνωστά και αγαπητά στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό, οδηγώντας τον Πέτρο Δημητράκο να σπεύσει να τα κυκλοφορήσει σε δύο σειρές αμέσως μετά την Απελευθέρωση, ήδη το 1946, σε βιβλιόδετη έκδοση.

Η μεταπολεμική πολιτική κατάσταση διαμόρφωσε ένα νέο πλαίσιο για τον κόσμο του βιβλίου. Σημαντική συνέπεια διεθνώς της επανόδου σε ειρηνική περίοδο ήταν η εντυπωσιακή ανάπτυξη της ανάγνωσης και επακόλουθα της εκδοτικής δραστηριότητας. Ειδικότερα, αναφορικά με το παιδικό βιβλίο, η αύξηση των γεννήσεων που ακολούθησε την επιστροφή των στρατιωτών στην πολιτική ζωή συνεπάγεται λογικά μια αξιοσημείωτη ανοδική ζήτηση σχολικών βιβλίων και γενικότερα βιβλίων για παιδιά στις δεκαετίες του 1950 και 1960.[23] Στην Ελλάδα, μετά τη λήξη του εμφυλίου πολέμου και μέχρι τη δεκαετία του 1960, η αύξηση αυτή της ανάγνωσης διοχετεύτηκε στη λαϊκή λογοτεχνία και την παραλογοτεχνία, που τροφοδοτήθηκαν από περιοδικά ή περιοδικές εκδόσεις πλατιάς κυκλοφορίας. Μπορούμε να μιλήσουμε, όπως παρατηρεί ο Β. Τσοκόπουλος, για μια συνολική οπισθοχώρηση του επιπέδου των αναγνωσμάτων σε σύγκριση ακόμα και με την Κατοχή.[24] Η κυκλοφορία των βιβλίων είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Όμως τα λαϊκά περιοδικά ελαφρού περιεχομένου που εμφανίζονται μεταπολεμικά (*Ρομάντσο*, *Οικογενειακός Θησαυρός*, *Μάσκα* κ.ά.) βρίσκονται σε κάθε ελληνικό σπίτι ως κυρίαρχο ανάγνωσμα της μετεμφυλιακής κοινωνίας. Περίοπτη θέση σε αυτό το είδος κατέχουν οι Αδελφοί Πεχλιβανίδη που δημιούργησαν τον εκδοτικό οίκο και βιβλιοπωλείο Ατλα-

---

το 1933, προώθησε με κάθε τρόπο μια ρατσιστική ερμηνεία των Grimm με έμφαση στο νορδικό παρελθόν και την ενότητα του γερμανικού λαού και λογοκρίνοντας όσα παραμύθια δεν μπορούσε να εναρμονίσει με την ιδεολογία του. Βλ. Chr. Kamenetsky, 1992, σσ. 241-248.

23. Beth Luey, 2009, σ. 373.

24. Βάσιας Τσοκόπουλος, «Ιστορία της έκδοσης στην Ελλάδα. 1830-1974: Μια επισκόπηση», στο http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=596.

ντίς (1945) και κυκλοφόρησαν το θεωρούμενο ως το μεγαλύτερο ελληνικό best seller όλων των εποχών, τα *Κλασσικά Εικονογραφημένα*. Οι εκδόσεις των *Παραμυθιών* αντανακλούν τις νέες συνθήκες και πολλαπλασιάζονται σε μια εποχή, όπου ο χώρος του παιδικού βιβλίου κυριαρχείται από το ξένο μεταφρασμένο βιβλίο.[25] Η παρουσία στην αγορά του Πέτρου Δημητράκου παραμένει κομβική με τη μεγάλη σειρά «Η Βιβλιοθήκη του μπάρμπα-Πέτρου», στην οποία εντάσσονται τα παραμύθια των Grimm σε μικρού σχήματος βιβλία (18×23 εκ.) διαθέσιμα μόνο σε δεμένη μορφή και κόστους 5.000 δρχ. (τιμές πριν το 1953 και τα μέτρα Μαρκεζίνη). Η αγορά, ωστόσο, του παιδικού βιβλίου μέχρι τη δεκαετία του 1960 ουσιαστικά ελέγχεται από τις εκδόσεις Ατλαντίς με τη εισαγόμενη σειρά «Τα Χρυσά Βιβλία», τα οποία φιλοδοξούν να δώσουν καλά βιβλία από την παγκόσμια λογοτεχνία «διασκευασμένα ειδικώς [...] ώστε να γίνουν απολύτως κατάλληλα και για τα παιδιά της τρυφερώτερης ακόμη ηλικίας».

Τα «Χρυσά Βιβλία» παρουσιάστηκαν πρώτα στην αμερικανική αγορά ως «Little Golden Books», το 1942, από τους Simon & Schuster Publications και Western Printing με πρωτοβουλία του George Duplaix. Ήταν τα πρώτα βιβλία ειδικά σχεδιασμένα για χρήση από μικρότερης ηλικίας παιδιά, δηλαδή μικρού και ελαφρού, αλλά ανθεκτικού σχήματος, με λίγες σελίδες και απλές, εύκολες στην κατανόηση ιστορίες, άφθονη εικονογράφηση σε έντονα χρώματα και πολύ χαμηλή τιμή (25 cents). Ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό της πρωτότυπης αμερικανικής σειράς ήταν ότι τα βιβλία πωλούνταν και εκτός βιβλιοπωλείων, σε εμπορικά καταστήματα και σούπερ-μάρκετ, ως ευχάριστη και οικονομική απασχόληση για τα παιδιά όσο οι γονείς έκαναν τα

25. Οι κυριότεροι συγγραφείς που μεταφράζονται και διασκευάζονται, συχνά ταυτόχρονα από περισσότερους εκδοτικούς οίκους, χωρίς σεβασμό στα πνευματικά δικαιώματα, είναι: Louisa May Alcott, Hans Christian Andersen, Jules Verne, αφοί Grimm, Alex. Dumas, Selma Lagerlöf, Caroll Lewis, André Laurie, Hector Malot, Daniel Defoë, Oscar Wilde, Victor Hugo, Robert Louis Stevenson, κ.ά. Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, 1991, σ. 27.

ψώνια τους. Η σειρά, που κυκλοφορεί ακόμη σήμερα στις ΗΠΑ, γνώρισε άμεσα μεγάλη επιτυχία και οι περισσότεροι από τους δώδεκα τίτλους του πρώτου έτους κυκλοφορίας βρίσκονταν ήδη στην έβδομη ανατύπωση τρία χρόνια αργότερα, το 1945.[26] Στην ελληνική εκδοχή τους των αδελφών Πεχλιβανίδη δεν αναφέρονται το αμερικανικό πρότυπο ή τα πνευματικά δικαιώματα του ξένου οίκου και ούτε αναγράφονται το όνομα του διασκευαστή, του εικονογράφου, η χρονολογία έκδοσης ή ο αριθμός αντιτύπων, χωρίς να είναι όμως οι παραλείψεις αυτές δείγμα κάποιας ειδικής προχειρότητας των παιδικών βιβλίων. Ανάλογες παρατηρούνται σε όλο το φάσμα της ελληνικής εκδοτικής παραγωγής επί μακρόν. Τα «Χρυσά Βιβλία» της Ατλαντίδος, στην πρώτη τους αυτή περίοδο, αναπαράγουν τον γενικό τίτλο της αμερικανικής σειράς, όμως τυπώνονται σε μεγάλο σχήμα, με σκληρό εξώφυλλο και εικονογραφημένη κουβερτούρα. Παρουσιάζουν επιπλέον ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιθετική τους στρατηγική όσον αφορά την προώθηση των τίτλων τους στην αγορά: τα βιβλία καλούν σε άμεσο διάλογο τον μικρό αναγνώστη με μέριμνα για ειδικά διαμορφωμένες σελίδες, για να γράψει τα στοιχεία του και τις εντυπώσεις του από την ανάγνωση, του προσφέρεται δελεαστικά δείγμα από το επόμενο παραμύθι «με τις εικόνες του και με το κείμενό του» και καλείται απροκάλυπτα να ζητήσει «απ' τον μπαμπά να [του το] αγοράσει για να το διαβάσ[ει] κι εκείνο».[27]

Από τα εννέα έργα των αδελφών Grimm που εισάγονται στην Εθνική Βιβλιοθήκη κατά τη δεκαετία του 1950, τα επτά ανήκουν στα «Χρυσά Βιβλία», το όγδοο είναι επίσης της Ατλαντίδος, αλλά εντάσσεται στη σειρά «Κλασσική Βιβλιοθήκη Νέων»

---

26. http://www.antiquetrader.com/features/the_history_of_little_golden_books και http://mentalfloss.com/article/28840/childrens-books-children-history-little-golden-books.

27. Ό.π., σ. 28. Εκτός από τα «Χρυσά Βιβλία» που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες, οι εκδόσεις Ατλαντίς κατηγοριοποιούν την παραγωγή τους σε ιδιαίτερες σειρές με τίτλους όπως «Τα Καλά Βιβλία», «Τα Αγαπημένα μου Βιβλία» κλπ., αποτελεσματική τακτική προώθησης εκδόσεων που προσελκύει τον τακτικό αναγνώστη της κάθε σειράς και τον ωθεί να αποκτήσει και τον επόμενο τίτλο.

Από τα «Χρυσά Βιβλία» των εκδ. Πεχλιβανίδη: *Ο Γιαννάκης και η Μαρούλα* (1956).

που απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά (ένας μεγάλος τόμος με τίτλο *Παραμύθια Γκριμ*, σχήματος 4ου, με 418 σελίδες και χοντρό εξώφυλλο, που περιέχει 47 παραμύθια σε μετάφραση Νικολάου Βοσταντζή και ανυπόγραφη εικονογράφηση), ενώ ξεχωρίζουν τα *Παραμύθια* του 1956 των εκδόσεων Αλικιώτη σε διασκευή Πιπίνας Τσιμικάλη και καλλιτεχνικό εξώφυλλο του Περικλή Βυζάντιου από τη σειρά «Το Βιβλίο του Παιδιού», που διευθύνει η παιδαγωγός και συγγραφέας Αντιγόνη Μεταξά.[28] Η γνωστή «θεία Λένα», στο αυτί της κουβερτούρας, επισημαίνει στους αναγνώστες ότι τα συγκεκριμένα παραμύθια είναι αποτέλεσμα λαογραφικής εργασίας των αδελφών Grimm, που δεν ενδιαφέρονταν για την παιδαγωγική τους λειτουργία. Και καθησυχάζει: «Για τον λόγο αυτόν, στη συλλογή μας θα βρείτε μόνο εκείνα που μπορούν να διαβαστούν ακίνδυνα από σας, και κατάλληλα διασκευασμένα από τη συνεργάτιδά μας κ. Πιπίνα Τσιμικάλη, χωρίς κακιές Μητρυιές, Μάγισσες, κακούς Δράκους

28. Δ. Γιάκος, [10]1993, σσ. 81-84.

κλπ.». Η διασκευαστική αυτή παρέμβαση, σταθερή πρακτική κατά την έκδοση λαϊκών παραμυθιών, που αφαιρεί σκηνές αγριότητας και βίας και αποχρωματίζει ήρωες και μυθικά τέρατα χάριν μιας παιδαγωγικής σκοπιμότητας, επιτείνεται τώρα που η τραυματική εμπειρία του πολέμου είναι τόσο πρόσφατη.[29] Στη συγκεκριμένη περίπτωση καταλήγουμε σε μια άχρωμη και παντελώς απονευρωμένη εκδοχή του παραμυθιού από το οποίο έχει αφαιρεθεί όλη η μαγεία της αρχικής πλοκής της αφήγησης.[30]

Η δεκαετία του 1960 αποτελεί τομή στην εμφάνιση των παιδικών βιβλίων. Οι εκδοτικοί οίκοι που ειδικεύονται στον χώρο πολλαπλασιάζονται, ο ανταγωνισμός οξύνεται και εισάγονται καινοτομίες για την προσέλκυση των αγοραστών. Τις ανθολογίες υποσκελίζουν πλέον οι αυτοτελείς εκδόσεις μεμονωμένων παραμυθιών (τάση που παρατηρείται διεθνώς αυτή την εποχή[31]), σε μικρό σχήμα με μαλακό πλαστικοποιημένο εξώφυλλο και μορφή που προσφέρεται καλύτερα στις μικρές ηλικίες. Αρκετοί οίκοι κυκλοφορούν διπλές σειρές, διατηρώντας τις πιο στιβαρές εκδόσεις που κυκλοφορούν παράλληλα με τις οικονομικότερες στο ίδιο σχήμα, αλλά με χαρτονένιο εξώφυλλο.[32] Τα «Χρυσά Βιβλία» εκσυγχρονίζονται και υιοθετούν το μαλακό εικονογραφημένο εξώφυλλο της αμερικανικής εκδοχής. Ταυτόχρονα, την περίοδο της δικτατορίας, οι αδελφοί Πεχλιβανίδη κυκλοφορούν μια επιπλέον σειρά με τον χαρακτηριστικό, για την κρατούσα ιδεολογία, τίτλο «Τα Ελληνόπαιδα», που συνδυάζει —όπως επισημαίνεται— πολυτελή εμφάνιση, σκληρό εξώφυλλο και χαμηλή τιμή, «για να μπορούν να τα αποχτήσουν και να τα απολαύσουν όσο το δυνατόν περισσότερα Ελληνόπαιδα». Στην αγορά του παιδικού βιβλίου ανταγωνίζονται με αξιώσεις οι οίκοι Παπαδόπουλος, Άγκυρα και

---

29. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, 1991, σσ. 84-89.

30. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η κακιά μάγισσα από το «Χάνσελ και Γκρέτελ» που μεταμορφώνεται σε «γριούλα, [που] ήτανε μια αγαθή μάγισσα και πάντα βοηθούσε τα καλά παιδιά» (σ. 69).

31. B. Hearne, 1988, 223.

32. Βλ. τις σειρές «Ανεμώνες» και «Πεταλούδες» του οίκου Ι. Κ. Παπαδόπουλος και Υιός ή τα «Παραμύθια Αγκύρας» του ομώνυμου οίκου.

Γεμεντζόπουλος. Οι «Ι. Κ. Παπαδόπουλος & Υιοί» (ιδρ. 1953) κυκλοφορούν πέντε σειρές παιδικών βιβλίων. Τα παραμύθια των Grimm εντάσσονται τόσο στην πέμπτη σειρά, «Πολύχρωμα βιβλία για παιδιά έως 8 ετών», σε αυτοτελή τεύχη χωρίς καμία αναφορά στους συντελεστές, αλλά μέριμνα για εναλλαγή των εξωφύλλων στις διαδοχικές εκδόσεις, όσο και στις πολυτελέστερες σειρές «Πεταλούδες» και «Ανεμώνες», ως συλλογές ιστοριών με σκληρό πλαστικοποιημένο εξώφυλλο. Στη σειρά «Πεταλούδες» απαντάται η πρώτη αναγνώριση αναπαραγωγής ξένου προτύπου, όπου το copyright της έκδοσης ανήκει στον βελγικό οίκο Casterman.[33] Το μοντέλο αυτό θα μας απασχολήσει και παρακάτω καθώς θα κυριαρχήσει στις παιδικές εκδόσεις στην Ελλάδα από την επόμενη δεκαετία. Στον ιστορικό εκδοτικό οίκο Άγκυρα (ιδρ. 1890) αναλαμβάνει τη διεύθυνση το 1968 ο Δημήτριος Παπαδημητρίου, εγγονός του ιδρυτή Δράκου Παπαδημητρίου, και διατηρεί τον παραδοσιακό προσανατολισμό της επιχείρησης στο πλατύ αναγνωστικό κοινό και τα παιδικά και λαϊκά αναγνώσματα. Το 1968 θέτει σε κυκλοφορία μια ακόμη σειρά παραμυθιών, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται αρκετοί τίτλοι των Grimm,[34] σε μετάφραση Γιώργου Τσουκαλά και εικονογράφηση Μιχάλη Βενετούλια. Είναι χαρακτηριστικό για την εξέλιξη των αναγνωστικών προσδοκιών ότι στη δεύτερη σελίδα τονίζεται τώρα ότι τα παραμύθια προσφέρονται σε λογοτεχνική μετάφραση «ολόκληρα και όχι κομμένα ή διασκευασμένα όπως

33. Ο οίκος Casterman ιδρύθηκε το 1780 και κυριάρχησε στον χώρο του ευρωπαϊκού παιδικού εντύπου τη δεκαετία του 1930 με τη έκδοση του Τεν Τεν. Στο πλαίσιο των συνεχών διεθνών ανακατατάξεων και εμπορικών συγχωνεύσεων και απορροφήσεων των εκδοτικών επιχειρήσεων, το 1999 ο οίκος μετατράπηκε σε θυγατρική του οίκου Flammarion, που με τη σειρά του ήταν θυγατρική του πολυεθνικού κολοσσού RCS (Rizzoli Corriere della Sera). Τον Δεκέμβριο 2012 ο όμιλος Flammarion πέρασε στην ιδιοκτησία του οίκου Madrigall, μητρικής μεταξύ άλλων του Gallimard και τρίτου σε μέγεθος εκδοτικού ομίλου στη Γαλλία. Βλ. http://bd.casterman.com/Contents_detail.cfm?id=82.

34. Όπως τα «Η Πεντάμορφη του κοιμισμένου δάσους», «Η Τριανταφυλλένια, η Χιονένια και άλλα παραμύθια», «Τα δώδεκα αδέρφια» κλπ.

γίνεται συνήθως.» Ο Τάκης Γεμεντζόπουλος, τέλος, εκδίδει τα *Παραμύθια* στην «Ιδανική Βιβλιοθήκη» του σε μικρό σχήμα, χωρίς ιδιαίτερες αισθητικές αναζητήσεις στο σκληρό πλαστικοποιημένο εξώφυλλο, αλλά με αξιόλογη (ανυπόγραφη) εικονογράφηση στο εσωτερικό.[35]

Η πιο ενδιαφέρουσα ίσως έκδοση της περιόδου προέρχεται από τις εκδόσεις Αλ. Παπακώστα – «Οι Φίλοι του Παιδιού». *Ο θαυμαστός κόσμος των αδελφών Γκριμμ* και κυκλοφορεί το 1969 με 27 παραμύθια. Τη μετάφραση υπογράφει ο Στρατής Τσίρκας σε μια εποχή όπου λόγω δικτατορίας δεν εκδίδει δικά του έργα. Η έκδοση αναπαράγει έργο βραβευμένο με την ανώτατη κρατική διάκριση της Ανατολικής Γερμανίας, «Die Schönsten Bücher der DDR», για το 1963. Η προέλευση της πρωτότυπης έκδοσης είναι ενδεικτική των επιλογών του οίκου[36] και ασφαλώς συνάδει με την πολιτική τοποθέτηση του Τσίρκα. Στα παιδικά βιβλία αυτού του είδους χρησιμοποιείται η πρωτότυπη εικονογράφηση (εδώ, του κορυφαίου γραφίστα και εικονογράφου Werner Klemke) και απλά υποκαθίσταται το κείμενο στην ελληνική γλώσσα. Το συγκεκριμένο δείγμα μπορεί να είναι ιδιαίτερα υψηλής ποιότητας, αυτή η τάση, όμως, θα κυριαρχήσει πλήρως στο παιδικό βιβλίο τα επόμενα χρόνια, εκτοπίζοντας ουσιαστικά τους Έλληνες καλλιτέχνες και πλημμυρίζοντας την αγορά με εκδόσεις πανομοιότυπες με του εξωτερικού, μειωμένου φόρτου εργασίας στην παραγωγή τους και οπωσδήποτε χαμηλότερου κόστους, καθώς οι εκδότες απαλλάσσονται από τα πνευματικά δικαιώματα του εικονογράφου. Η εξέλιξη της τυπογραφικής τεχνολογίας θα μειώσει περαιτέρω το κόστος. Από τη δεκαετία του 1980 ουσιαστικά η ανερχόμενη αγορά του παιδικού βιβλίου (που θα φθάσει στην κορύφωσή της το 2006 να αντιπροσωπεύει το 1/4 της συνολικής βιβλιοπαραγωγής στην Ελλάδα) κατακλύζεται από μεταφράσεις που αποτελούν τα 2/3 περίπου των τίτλων για παιδιά που εκδί-

35. Η μετάφραση είναι της Μαρίας Θωμαΐδου σε επιμέλεια Τάκη Παναγιώτου.

36. Οι εκδόσεις Αλ. Παπακώστα είχαν, πριν τη δικτατορία, κυκλοφορήσει το *Κομμουνιστικό Μανιφέστο* (1963, 1965).

Από το *Ο θαυμαστός κόσμος των αδελφών Γκριμμ* σε εικονογράφηση Werner Klemke και μετάφραση Στρατή Τσίρκα (Οι Φίλοι του Παιδιού, 1969).

δονται ετησίως.[37] Το πεδίο του παιδικού βιβλίου μονοπωλείται πλέον από συγκεκριμένους εκδότες με αποκλειστικά συμβόλαια με μεγάλους ξένους οίκους, όπως ο Disney, και απαγορευτικό κόστος εισόδου σε μια απολύτως εξειδικευμένη αγορά. Η διαπίστωση επαληθεύεται και στην ειδικότερη περίπτωση των αδελφών Grimm, όπου οι τίτλοι συγκεντρώνονται κυρίως στους μεγάλους του χώρου (Παπαδόπουλος, Modern Times, Πατάκης, Σαββάλας, Άγκυρα, Ψυχογιός και Μίνωας).[38]

Η γενικευμένη αυτή πρακτική ασφαλώς δεν αποκλείει πολύ ελκυστικά αποτελέσματα, όπως τα δύο βιβλία παραμυθιών των Ύψιλον/Βιβλία που κυκλοφόρησαν το 1988 με την έξοχη εικονογράφηση των David Hockney[39] (που όμως δεν απευθύνεται σε παιδιά) και Maurice Sendak.[40] Μεγαλώνει, ωστόσο, την απόσταση μεταξύ των ακριβότερων «καλλιτεχνικών» επιμεληµέ-

37. Για το 2006, 2.064 τίτλοι παιδικών βιβλίων σε σύνολο 8.209. Βλ. *Η βιβλιοπαραγωγή* …, 2007, σσ. 25-27.

38. Συχνά συνοδεύονται από κασέτες και CD με ανάγνωση του κειμένου από ηθοποιούς ή από παιχνίδια, όπως κούκλες κουκλοθέατρου.

39. Πρόκειται για τη συλλογή *Έξι παραμύθια*.

40. *Η Χιονάτη και οι εφτά νάνοι και άλλα παραμύθια*.

νων εκδόσεων και της μαζικής τυποποιημένης παραγωγής διασκευών, που κυριεύουν την αγορά. Φωτεινή εξαίρεση αποτελεί η συστηματική επιλογή Ελλήνων συντελεστών για τις παιδικές τους εκδόσεις από τα Ελληνικά Γράμματα, που κυκλοφορούν τρία παραμύθια των αδελφών Grimm το 2003[41] και η ανάλογη απόπειρα του Μεταίχμιου την ίδια εποχή,[42] που όμως δεν είχαν συνέχεια. Η έκδοση για ενηλίκους με τίτλο *Τα παραμύθια των αδελφών Γκριμ* σε τρεις τόμους από την Άγρα (1994-1995) δεν μπορεί να συνεξεταστεί εδώ ως «παιδικό βιβλίο». Το υψηλής αισθητικής αυτό έργο, βραβευμένο από την Ελληνική Εταιρεία Μεταφραστών Λογοτεχνίας για την απόδοσή του στα ελληνικά από τη Μαρία Αγγελίδου (1995), αναπαράγει την εικονογράφηση των γερμανικών και βρετανικών εκδόσεων του 19ου αιώνα, συνοδεύεται από κασέτα με ανάγνωση από την Όλια Λαζαρίδου σε μουσική Γιώργου Κουμεντάκη και η έκδοσή του κατέστη δυνατή χάρη στη χορηγία του γερμανικού ιδρύματος Internaziones.

Συμβαδίζοντας, τέλος, με τις τάσεις της αγοράς και τη γενικότερη κίνηση του βιβλίου, τα τελευταία χρόνια της δεκαετίας του 2000 οι αδελφοί Grimm συμπεριλήφθηκαν στις εβδομαδιαίες προσφορές των εφημερίδων,[43] μάρτυρας ασφαλώς της εμπορικής τους επιτυχίας αλλά και ταυτόχρονα της σύγχρονης διάρρηξης της παραδοσιακής αλυσίδας του βιβλίου «συγγραφέας - εκδότης - βιβλιοπώλης - αναγνώστης» με την αμφισβήτηση του ρόλου των δύο ενδιάμεσων συντελεστών.

Οι εκδόσεις των *Παραμυθιών* των αδελφών Grimm παρακολουθούν την ιστορία του βιβλίου στην Ελλάδα, από τον τυπογράφο-εκδότη του 19ου αιώνα στη μεγάλη βιομηχανική κλίμακα της δεκαετίας του 1930, πριν η διεθνής οικονομική κρίση γίνει αισθητή στη χώρα, τις ειδικές συνθήκες της Κατοχής και

41. Και τα τρία σε μετάφραση Αργυρώς Κοκορέλη με εικονογράφηση Βασίλη Παπατσαρούχα (*Η Κοκκινοσκουφίτσα*), Ελένης Τσακμάκη (*Η Χιονάτη και οι εφτά νάνοι*) και Χρήστου Δήμου (*Χάνσελ και Γκρέτελ*).

42. Με το *Η κυρία του χιονιού* σε εικονογράφηση Μαρίας Μπαχά (2004).

43. Από το *Ποντίκι* κυκλοφόρησε το *Ραπουνζέλ και άλλα παραμύθια των αδελφών Γκριμ* (2007) και από την *Καθημερινή* έξι τίτλοι, το 2008, σε μετάφραση Σοφίας Γιαννέτσου και συνοδευόμενοι από «3 δαχτυλόκουκλες».

Η κυρία του χιονιού σε εικονογράφηση Μαρίας Μπαχά (Μεταίχμιο, 2004).

την κυριαρχία των φθηνών εκδόσεων με αποδέκτη το μαζικό κοινό μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ιδιαίτερα όσον αφορά το παιδικό βιβλίο, προστίθεται η παράμετρος της δραματικής υποχώρησης της εγχώριας συμμετοχής στο τελικό προϊόν μετά το 1980, με την επιλογή της αναπαραγωγής των ξένων εκδόσεων, ιδιομορφία της αγοράς που δεν ισχύει για τις λοιπές κατηγορίες βιβλίων. Η ετέρα διαπίστωση ότι τα *Παραμύθια* των Grimm εμφανίζουν σχετικά περιορισμένη διείσδυση στην ελληνική βιβλιαγορά απαιτεί ασφαλώς ειδικότερη διερεύνηση περισσότερο κοινωνιολογικού και ανθρωπολογικού χαρακτήρα. Καθώς η απήχηση των *Παραμυθιών* έχει διεθνώς συνδεθεί με την άνοδο των μεσοαστικών κυρίως στρωμάτων σε περιόδους πολιτικής ειρήνης και κοινωνικής ευημερίας και ερμηνεύεται στο πλαίσιο της αναζήτησης εθνικών προτύπων διαπαιδαγώγησης,[44] μια πρώτη εξήγηση θα μπορούσε ίσως να μας δώσει η «καχεξία του αστικού στοιχείου στη νεοελληνική κοινωνία και ιδεολογία», για να δανειστούμε τον τίτλο του Παναγιώτη Κονδύλη.[45] Δεν θα πρέπει, εν τέλει, να παραβλέψουμε την απόσταση που χωρίζει τον

44. F. J. Darnton ([3]1999), 5.
45. Παναγιώτης Κονδύλης, 2011.

γερμανικό συμβολικό κόσμο και την κεντροευρωπαϊκή θεματολογία (όπως είναι οι αναφορές στα πυκνά δάση, τους νάνους και τα φεουδαρχικά περιβάλλοντα) από το ελληνοκεντρικό πρότυπο, που συστηματικά προωθείται στα ελληνικά αναγνώσματα για παιδιά κατά το μεγαλύτερο τμήμα του 20ού αιώνα, αλλά ούτε και τον καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας των μεταφράσεων/διασκευών που προτείνονται στο ελληνικό κοινό. Να εξετάσουμε δηλαδή γιατί η αμφισημία και η δυνατότητα για πολλαπλές αναγνώσεις και προσωπικές ερμηνείες, που αναγνωρίζονται ως ο μεγαλύτερος ίσως συντελεστής επιτυχίας των αδελφών Grimm, δεν λειτούργησαν εξίσου αποτελεσματικά στην ελληνική περίπτωση όπως στον υπόλοιπο δυτικό κόσμο.

Βιβλιογραφία

Alderson, Brian (1993), The Spoken and the Read: *German Popular Stories* and English Popular Diction. In Donald Haase (ed.) (1993), *The Reception of Grimm's Fairy Tales. Responses, Reactions, Revisions*, Ντιτρόιτ, Wayne State University Press, σσ. 59-77.

Anderson, Brian, De Marez Oyens Felix (2006), *Be Merry and Wise. Origins of Children's Book Publishing in England, 1650-1850*, Oak Knoll Press.

Bottinheimer, Ruth B. (1993), The Publishing History of Grimm's Tales: Reception at the Cash Register. In Donald Haase (ed.), *The Reception of Grimm's Fairy Tales. Responses, Reactions, Revisions*, Ντιτρόιτ, Wayne State University Press, σσ. 78-101.

Corcy, Stéphanie (2005), *La vie culturelle sous l'Occupation*, Perrin, Παρίσι και Pascal Fouché (1990), L'édition littéraire, 1914-1950. In Roger Chartier, Henri-Jean Martin (επιμ.), *Histoire de l'édition française*, vol. 4: *Le livre concurrencé, 1900-1950*, Fayard/Cercle de la Librairie, Παρίσι.

Darnton, F. J. Harvey ([3]1999), *Children's Books in England. Five Centuries of Social Life*, Oak Knoll Press/The British Library.

Donald, Haase (ed.) (1993), *The Reception of Grimm's Fairy Tales. Responses, Reactions, Revisions*, Ντιτρόιτ, Wayne State University Press.

Hearne, Betsie (1988), Booking the Brothers Grimm: Art, Adaptations, and Economics. In James M. McGlathery (ed.), *The Brothers Grimm and Folktale*, University of Illinois Press, Urbana/Chicago.

Kamenetsky, Christa (1992), *The Brothers Grimm and Their Critics. Folktales and the Quest for Meaning*, Ohio University Press, Αθήνα.

Luey, Beth (2009), Modernity and Print III: The United States 1890-1970. In Simon Eliot και Jonathan Rose (eds.), *A Companion to the History of the Book*, Wiley-Blackwell.

Lund, Allan (1974), «Εἰσαγωγή». Στο: Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, *Οδοιπορικό στην Ελλάδα*, μετάφραση Allan Lund, Εστία.

Wullschlager, Jackie (2002), *Hans Christian Andersen: The Life of a Storyteller*, Λονδίνο, The British Library.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991), *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Γεωργίου-Νίλσεν, Μυρτώ (1997), *Η Ελλάδα του Άντερσεν. Από τα ημερολόγια του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν*, Πατάκης, Αθήνα.

Γιάκος, Δημήτρης ([10]1993), *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας του ΙΘ΄ και Κ΄ αιώνα*, Δημ. Παπαδήμας, Αθήνα.

Η βιβλιοπαραγωγή το 2006, ΕΚΕΒΙ, Μάιος 2007.

Καγιαλής, Τάκης (2003), Λογοτεχνία και πνευματική ζωή. Στο: Χρ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τόμ. B_2: *1922-1940, Ο Μεσοπόλεμος*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, σσ. 294-365.

Κονδύλης, Παναγιώτης (2011), *Οι αιτίες της παρακμής της σύγχρονης Ελλάδας: Η καχεξία του αστικού στοιχείου στη νεοελληνική κοινωνία και ιδεολογία*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα, έργα, ρεύματα, όροι (2007), Πατάκης, Αθήνα.

Λογοτεχνικές εκδόσεις 1941-1944 από τη Βιβλιοθήκη Γεωργίου Δολιανίτη (2009), Κατάλογος έκθεσης, 19-30 Οκτωβρίου 2009, Αθήνα, Στοά του Βιβλίου.

Ντελόπουλος, Κυριάκος (1995), *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα. Σχολιασμένη και εικονογραφημένη βιβλιογραφική καταγραφή. Πρώτη προσέγγιση*, ΕΛΙΑ, Αθήνα.

Ηλεκτρονικές πηγές

http://bd.casterman.com/Contents_detail.cfm?id=82 (τελευταία πρόσβαση 18/3/2015)

Τσοκόπουλος Βάσιας, «Ιστορία της έκδοσης στην Ελλάδα. 1830-1974: Μια επισκόπηση», στο http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=596 (τελευταία πρόσβαση 18/3/2015)

http://www.antiquetrader.com/features/the_history_of_little_golden_books (τελευταία πρόσβαση 18/3/2015)

http://mentalfloss.com/article/28840/childrens-books-children-history-little-golden-books (τελευταία πρόσβαση 18/3/2015)

ABSTRACT

This article traces the publishing history of the Brothers Grimm's fairy tales in Greece from their first edition in 1886, as a textbook for young pupils, to the present. Brothers Grimm were most popular during the Occupation years, presumably as the result of pressure from the German Authorities to prefer German authors. A growing number of Grimm editions appears in the second half of the twentieth century. While in the 1940s the tendency to "hellenize" names and sites in the fairy talesand to use original illustrations by Greek artists is dominant, in the following decades Greek editions in most cases simply reproduce foreignones, usually of American origin, in order to reduce cost. The fairy tales are published in adaptation for young children and only recently we have scholarly editions of the original text. Despite their long presence in the Greek book market, Brothers Grimm do not appear to be as successful as Hans Christian Andersen. This is probably due to their marked central European tradition as well as to the absence of a strong Modern Greek bourgeoisie that has supported this kind of reading for their offspring elsewhere in Europe and the United States.

Τριαντάφυλλος Β. Δούκας[1]

ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΦΑΣΗΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (Ε.Σ.Δ.Δ.) ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1986-2004

Στο παρον αρθρο εξετάζονται τα προγράμματα σπουδών της κοινής φάσης των δεκαπέντε πρώτων εκπαιδευτικών σειρών των αποφοίτων της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης την περίοδο 1986-2004. Η βασική υπόθεση έχει να κάνει με το ότι παρότι οι απόφοιτοι της σχολής δέχτηκαν διαδοχικές υποβαθμίσεις του υπηρεσιακού τους status στην πορεία του χρόνου, παρόλα αυτά —και κατά το ίδιο διάστημα— το περιεχόμενο των σπουδών εντός της σχολής αναβαθμίστηκε. Επιπλέον, έχει κανείς να κάνει με τη μετάβαση από θεωρητικά και γενικά σε εφαρμοσμένα και πιο εξειδικευμένα διδακτικά αντικείμενα. Η υπόθεση τελικά επαληθεύεται με βάση την ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων των προγραμμάτων σπουδών.

1. Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών, Απόφοιτος Ε.Σ.Δ.Δ.

1. *Αντικείμενο - Σκοπός - Υποθέσεις - Μέθοδος της έρευνας*

Η κοινή φάση σπουδών καλύπτει το αρχικό στάδιο από τα δύο περίπου έτη φοίτησης των σπουδαστών της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης (Ε.Σ.Δ.Δ.) κατά την εξεταζόμενη εδώ περίοδο 1986-2004.[2] Ονομάζεται κοινή διότι περιλαμβάνει ίδια μαθήματα για όλους τους σπουδαστές, ανεξάρτητα από τα τμήματα στα οποία κατατάσσονται ήδη αμέσως μετά τον —ομολογουμένως απαιτητικό— εισαγωγικό διαγωνισμό και στοχεύει στην, κατά το δυνατόν, ομογενοποίηση εισαχθέντων στη σχολή από διαφορετικά επιστημονικά πεδία.[3]

Η Ε.Σ.Δ.Δ. ιδρύθηκε με βάση το νόμο 1388 της 29ης Αυγούστου 1983. Σκοπός της ήταν η παραγωγή ταχείας εξέλιξης στελεχών για το ελληνικό δημόσιο, τα οποία θα επιλέγονταν μέσα από έναν απαιτητικό διαγωνισμό δύο φάσεων, κυρίως για πτυχιούχους σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς όμως να αποκλείονται και ήδη υπηρετούντες δημόσιοι υπάλληλοι (Δούκας, 2003: 19). Ο ιδιάζων χαρακτήρας της σχολής φάνηκε από τη ρητή δήλωση του νομοθέτη ότι «παρέχει εκπαίδευση με διαφορετική φύση και περιεχόμενο από την εκπαίδευση που παρέχουν τα κάθε μορφής Ιδρύματα ανώτερης ή ανώτατης παιδείας, είτε προπτυχικά, είτε μεταπτυχιακά» (Ν. 1388/83, άρθρο 14). Σε σχετική υπόμνηση κατέφυγε και η εισηγητική έκθεση του νόμου, δηλώνοντας κατηγορηματικά ότι με «την πανεπιστημιακή παιδεία βέβαια η Σχολή έχει πολύ μικρή σχέση, διότι αποβλέπει στην επαγγελματική κατάρτιση που στηρίζεται σ' ένα

2. Τα προγράμματα σπουδών συγκεντρώθηκαν από το γράφοντα, κυρίως από τα γραφεία του δημοσιοϋπαλληλικού συλλόγου των σπουδαστών, αλλά και από ιδιωτικά αρχεία αποφοίτων, προκειμένου να αποτελέσουν αρχικά τη βάση ευρύτερης μελέτης (Δούκας, 2003).

3. Διδασκαλία ειδικότερων αντικειμένων που σχετίζονται με τα επιμέρους τμήματα της σχολής (γενικής διοίκησης, τοπικής αυτοδιοίκησης, ακολούθων κτλ.) γίνεται σε μια δεύτερη φάση —ειδική φάση— σπουδών, η οποία ακολουθεί πάντα την κοινή.

σύστημα ταχύρυθμης εκπαίδευσης που δεν συμβιβάζεται με τη θεωρητική και την προβληματική των Α.Ε.Ι.» (Εισηγητική Έκθεση, 1983: 1). Άλλωστε η Ε.Σ.Δ.Δ. εξ' αρχής προοριζόταν να ανήκει στο τότε Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης και όχι στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.[4] Επιπλέον, οι εισαχθέντες σπουδαστές στη σχολή αμέσως μετά την επιτυχή εισαγωγή τους είναι δόκιμοι δημόσιοι υπάλληλοι· μετά δε την αποφοίτησή τους κατανέμονται σε υπηρεσίες εντός της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, αναλόγως των τμημάτων —και της βαθμολογίας— αποφοίτησης.

Το εγχείρημα ίδρυσης της σχολής έλαβε χώρα σε μια περίοδο κατά την οποία η έννοια του εκδημοκρατισμού πήρε λαϊκιστική πορεία και είχε σαν συνέπεια για τη διοίκηση την ισοπέδωση κάθε έννοιας ιεραρχικής διαφοροποίησης, την κατάργηση της βαθμίδας των γενικών διευθυντών και την αντικατάστασή τους από «πολιτικούς συμβούλους», το διορισμό με βάση κοινωνικά κριτήρια και την εξέλιξη από πολιτικά ελεγχόμενα υπηρεσιακά συμβούλια (Spanou, 1996). Έτσι, η θεσμοθέτηση της Ε.Σ.Δ.Δ. την ίδια περίοδο ήταν η εξαίρεση στον παραπάνω κα-

---

4. Χαρακτηριστικά, ο τότε εισηγητής της πλειοψηφίας Γεώργιος Παπανδρέου κατά τη συζήτηση στη Βουλή του ιδρυτικού νόμου της Ε.Σ.Δ.Δ., το καλοκαίρι του 1983 υποστήριζε πως η σχολή α) δε θα μπορούσε να ανήκει στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση μιας και θα δημιουργούνταν προβλήματα διεκδίκησης από τα επιμέρους ιδρύματα αυτής αλλά και προβλήματα σχετικά με τη φύση του υπηρεσιακού καθεστώτος των σπουδαστών, αλλά ούτε και θα υποβάθμιζε την πανεπιστημιακή εκπαίδευση μιας και θα έδινε δίοδο στους αποφοίτους της, β) θα μπορούσε να προσαρμόζεται ευκολότερα στις ανάγκες της διοίκησης – να είναι περισσότερο ευέλικτη στην καινοτομία μέσα από τη μη ύπαρξη μόνιμου διδακτικού προσωπικού, γ) θα χρησιμοποιούσε μια νέα παιδαγωγική πέρα από την κλασική σχέση σπουδαστή-καθηγητή μια και θα μπορούσε να περάσει έτσι «ένα πνεύμα συλλογικής λειτουργίας, γιατί ο υπάλληλος συμμετέχει σε συμβούλια, σε επιτροπές, σε τμήματα, δηλαδή καθημερινά είναι σε μια λειτουργία συλλογική με τους συνανθρώπους του», δ) θα χρειαζόταν «άτομα διαφορετικών γνωστικών και κοινωνικών προελεύσεων, που η ίδια τους η πλούσια εμπειρία ζωής θα [ήταν] και αυτή ένα μέρος της εκπαίδευσης» (Πρακτικά Βουλής των Ελλήνων, 1983: 694), (Δούκας, 2003: 19-21).

νόνα. Και αυτό διότι η λειτουργία της «η οποία υποτίθετο ότι θα παρήγαγε μια διοικητική elite [δήλωνε ότι] ο λαϊκισμός, ενώ κυριαρχούσε, δεν ήταν η μοναδική όψη της ιδεολογίας και της πολιτικής του ΠΑΣΟΚ» (Spanou, 1996: 116).[5]

Επίσης, η Ε.Σ.Δ.Δ. άρχισε να λειτουργεί σε μια δεκαετία όπου γινόταν όλο και πιο φανερό ότι η εκπαίδευση των διοικητικών στελεχών χρειαζόταν αναβάθμιση· καλύτερα μάλλον αλλαγή θεωρητικού υποδείγματος (paradigm). Μια αναβαθμισμένη εκπαίδευση διοικητικών στελεχών δεν απαιτούσε απλά τη γραφειοκρατική-νομικιστική κουλτούρα, αλλά το μπόλιασμά της με το αγοραίο πρότυπο. Την αγγλοσαξωνικής έμπνευσης «επιχειρηματική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της διοικητικής δράσης» (Τσέκος, 1998-99: 218). Έτσι, η σχολή έπρεπε να στοχεύσει στο να παρέχει εκπαίδευση —και κατ' επέκταση διοικητική δράση— προσανατολισμένη στην επίτευξη ουσιαστικών αποτελεσμάτων (result oriented administrative action) και όχι απλά στην τήρηση κανόνων (rule oriented administrative action). Άλλωστε, με αυτόν και μόνο τον τρόπο η διοίκηση μεταλλάσσεται από διοίκηση διαμέσου του ελέγχου (management by control) σε διοίκηση μέσω της προσαρμογής (management by adaptation) (Μιχαλόπουλος, 1993: 11-12) και να καταστεί οργανισμός ο οποίος μαθαίνει (learning organization) (Μιχαλόπουλος, 2007: 323-353).

Η αρχική υπόθεση του ερευνητή έχει να κάνει με το ότι η αναβάθμιση της ποιότητας και του περιεχομένου εντός της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης στην πορεία του χρόνου δε σχετίζεται με αντίστοιχη αναβάθμιση στο υπηρεσιακό καθεστώς των αποφοίτων. Οι απόφοιτοι στην πορεία του χρόνου υπέστησαν de jure και de facto υποβάθμιση. De jure υποβάθμιση αποτελεί η σταδιακή υποβάθμιση του υπηρεσιακού status των αποφοίτων (Ντόλκα, 2002). De facto υποβάθμιση αποτελεί ο μικρός αριθμός αποφοίτων ο οποίος έχει πάρει την ίδια περίοδο διευ-

5. Σύμφωνα μάλιστα με τον Δημήτρη Σωτηρόπουλο η σχολή αποτέλεσε «μια, αν όχι η σημαντικότερη, καινοτομία των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ στη δημόσια διοίκηση» (Σωτηρόπουλος, 1999).

θυντική θέση εντός της ελληνικής δημόσιας διοίκησης (Παπούλιας, κ.ά.: 2002). Η αναβάθμιση ή όχι του περιεχομένου σπουδών στην πορεία του χρόνου θα αναδειχτεί μέσα από την εξέταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των δεκαπέντε εκπαιδευτικών σειρών. Έτσι, για την επαλήθευση ή τη διάψευση της αρχικής υπόθεσης, δόθηκε έμφαση στα προγράμματα σπουδών, στα ωρολόγια προγράμματα και στα περιεχόμενα διδασκαλίας της Ε.Σ.Δ.Δ., ως πρωτογενείς πηγές άντλησης και αξιολόγησης δεδομένων.

Από την ποσοτική και ποιοτική εξέταση των προγραμμάτων θα προκύψουν: α) τα γνωστικά αντικείμενα και οι κατηγορίες γνωστικών αντικειμένων που διδάχτηκαν περισσότερο στην πορεία του χρόνου μέσα από το συνολικό χρόνο διδασκαλίας τους στην κάθε εκπαιδευτική σειρά β) οι συνολικές ώρες διδασκαλίας στις οποίες εκπαιδεύτηκε η κάθε εκπαιδευτική σειρά της σχολής στην κοινή φάση γ) η απάλειψη και η πρόσθεση νέων γνωστικών αντικειμένων στο πρόγραμμα της σχολής. Τα παραπάνω τρία κριτήρια συνιστούν στοιχεία ιεράρχησης της γνώσης μέσα στη σχολή, δίνουν φυσιογνωμία σε αυτή και απαντούν στο ερώτημα που τέθηκε στην προηγούμενη παράγραφο.

Με δεδομένο τον επαγγελματικό χαρακτήρα της σχολής, την ηλικία των εκπαιδευόμενων [έχουμε να κάνουμε ουσιαστικά με μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005: 45)], της φύσης των σπουδών καθώς και της ποιότητας των εκπαιδευομένων εντός αυτής, η ταξινόμηση και η περιχάραξη, σύμφωνα με την τυπολογία του Basil Bernstein, είναι ασθενείς.[6] Αυτό που

6. Όταν γίνεται αναφορά στην ταξινόμηση μεταξύ γνωστικών περιεχομένων εννοούμε «τον βαθμό της διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων» (Bernstein, 1991: 67-68). Ασθενή ταξινόμηση μεταξύ των περιεχομένων που διδάσκονται έχουμε όταν αυτά δεν είναι μονωμένα αυστηρά μεταξύ τους, αλλά αντίθετα επικοινωνούν προκειμένου να σχηματιστεί η γνωστική δομή ως διαδικασία μάθησης. Η περιχάραξη «αναφέρεται στο φάσμα των διαθέσιμων, σε διδάσκοντα και διδασκόμενο, επιλογών όσον αφορά τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται» (Bernstein, 1991: 67-68). Όπου η περιχάραξη είναι ασθενής υπάρχει ένα θολό όριο ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να διδαχτεί και να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπο-

απομένει να ειδωθεί επίσης είναι οι διαφορετικές κατηγορίες ταξινόμησης στην πορεία του χρόνου μια και «μπορεί να υπάρξει αντικατάσταση κατηγοριών στο εσωτερικό μιας υπάρχουσας ενότητας (π.χ. 'εφαρμοσμένες' στη θέση των 'θεωρητικών', πιο εξειδικευμένες στη θέση των λιγότερο εξειδικευμένων)» (Bernstein, 1991: 206).

2. *Τα δεδομένα της έρευνας και η ερμηνεία τους: αποτίμηση των Προγραμμάτων της Κοινής Φάσης Σπουδών (Α΄-ΙΕ΄ εκπαιδευτικές σειρές)*

2.α. *Περιορισμοί της έρευνας*

Η αποτίμηση της πορείας της κοινής φάσης σπουδών μέσα από τη συγκριτική παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών σειρών της Ε.Σ.Δ.Δ., καθίσταται καταρχήν προβληματική καθότι δεν είναι εύκολος ένας κοινός τρόπος παρουσίασης των δεδομένων αυτών. Και αυτό γιατί δημιουργείται ένας πρώτος περιορισμός από το γεγονός ότι η κοινή φάση σπουδών στην Ε.Σ.Δ.Δ. δε διαρκούσε πάντα το ίδιο. Έτσι, με βάση την υπουργική απόφαση 6025/15.3.2000 του υφυπουργού Εσωτερικών, από το χρονικό σημείο αυτό και έπειτα έχουμε μείωση του συνολικού χρόνου φοίτησης στην Ε.Σ.Δ.Δ. από είκοσι επτά σε είκοσι τρεις μήνες, με παράλληλη σύντμηση του χρόνου της κοινής φάσης σπουδών από επτά σε τέσσερις μήνες.[7] Έτσι μέχρι τη ΙΓ΄ εκπαιδευτική σειρά το πρόγραμμα σπουδών της κοινής φάσης δομούνταν με βάση την εβδομαδιαία διδασκαλία των μαθημάτων.[8] Η διδασκαλία επίσης χωριζόταν σε δύο τρίμηνα, γε-

---

ρεί. Από τους παραπάνω δύο ορισμούς μπορεί να ειπωθεί συνοπτικά ότι η ταξινόμηση αφορά κυρίως στο «τι» και η περιχάραξη κυρίως στο «πως» της γνώσης και της μάθησης.

7. Το γεγονός αυτό δημιούργησε θεωρητικά δύο κατηγορίες αποφοίτων της Ε.Σ.Δ.Δ. Όμως, στην πράξη δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση στο σώμα των αποφοίτων και στα επαγγελματικά δικαιώματά τους.

8. Η κατά εβδομάδες διδασκαλία του κάθε γνωστικού αντικειμένου από τα στοιχεία φαίνεται να δημιουργούσε προβλήματα για το πόσες ώρες —και

γονός το οποίο οδηγούσε σε χωρισμό της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου σε δύο μαθήματα. Π.χ. *Πολιτική Οικονομία Ι* στο πρώτο τρίμηνο και *Πολιτική Οικονομία ΙΙ* στο δεύτερο τρίμηνο. Έτσι για τις ανάγκες της συγκριτικής παρουσίασης των δεδομένων, για την κατάσταση πριν τη ΙΓ΄ εκπαιδευτική σειρά, γίνεται αναγωγή των ωρών διδασκαλίας του κάθε γνωστικού αντικειμένου με βάση τις συνολικές ώρες διδασκαλίας σε όλη την κοινή φάση σπουδών.[9] Αυτό σημαίνει ότι και όταν έχουμε σε δύο τρίμηνα τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, αυτό υπολογίζεται πάλι στο συνολικό αριθμό των ωρών διδασκαλίας του.

Ένας δεύτερος περιορισμός για τη συγκριτική παράθεση των δεδομένων της κοινής φάσης σπουδών, προκύπτει από το ότι για τις εκπαιδευτικές σειρές Γ΄-Η΄ τα μαθήματα χωρίζονταν σε δυο κατηγορίες: στα *Κοινά μαθήματα* για όλους τους σπουδαστές και στα *Εναλλακτικά μαθήματα*. Όσοι σπουδαστές εισερχόταν στη σχολή με σπουδές στις νομικές και πολιτικές επιστήμες διδασκόταν «υποχρεωτικά ποσοτικά μαθήματα (Μαθηματικά και Στατιστική) και Οικονομία, αντί των θεμάτων Δημοσίου Δικαίου»[10] (Ε.Σ.Δ.Δ., 1993: 33). Αντίθετα, όσοι σπουδαστές εισέρ-

---

πόση βαρύτητα κατά συνέπεια— θα δινόταν σε καθένα από αυτά σε σχέση πάντα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των σπουδαστών. Από τα δεδομένα προκύπτει μικρή διαφοροποίηση των ωρών διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και έτσι αυτό ήταν πιο ανελαστικό. Έτσι αυτά ως προς τις ώρες διδασκαλίας παίρνουν συγκεκριμένες τιμές, μικρής διακύμανσης. Αντίθετα με την παρουσίαση των δεδομένων των ωρών διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων μετά το 2001 και τη ΙΓ΄ εκπαιδευτική σειρά, φαίνεται αυτά να παρουσιάζουν μεγαλύτερη διακύμανση και κατά συνέπεια να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ελαστικότητα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των σπουδαστών.

9. Τέτοια συνολικά στοιχεία παρατίθενται συνήθως και από τα ίδια τα προγράμματα σπουδών. Αν αυτό δε συμβαίνει τότε πολλαπλασιάζονται οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου επί τις εβδομάδες που διαρκούσε το κάθε τρίμηνο (συνήθως δεκατρείς).

10. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι η *Οικονομία* εισήχθη ως γνωστικό αντικείμενο, προκειμένου να συμπληρώσει σπουδές των αποφοίτων νομικών και πολιτικών τμημάτων, σαν να μην είχαν διδαχθεί τέτοια αντικείμενα προ-

χονταν στη σχολή με βασικές σπουδές στις «οικονομικές, πολυτεχνικές, φυσικομαθηματικές και γεωπονικές Σχολές διδάσκονται υποχρεωτικά θέματα Δημοσίου (Συνταγματικού και Διοικητικού) Δικαίου, αντί της Οικονομίας και των ποσοτικών μαθημάτων (Μαθηματικών και Στατιστικής)» (Ε.Σ.Δ.Δ., όπ.π.). Όσοι προέρχονταν από άλλη κατηγορία σπουδών εκτός από τις παραπάνω, όπως π.χ. οι πτυχιούχοι φιλοσοφικών σχολών, είχαν δικαίωμα να επιλέξουν μια από τις δυο παραπάνω κατηγορίες «εναλλακτικών μαθημάτων».[11] Έτσι, κατά την εκτίμηση των συνολικών ωρών διδασκαλίας στην Ε.Σ.Δ.Δ., για τις παραπάνω εκπαιδευτικές σειρές, πρέπει να υπολογιστεί η τελευταία παράμετρος.

Ένας τρίτος περιορισμός για την αποτίμηση και την ερμηνεία των αριθμητικών δεδομένων, αποτελεί το ότι στο πρόγραμμα σπουδών της κοινής φάσης της Α΄ εκπαιδευτικής σειράς δεν αναγράφονται οι ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων. Αντίθετα όμως, αναγράφονται οι συνολικές ώρες διδασκαλίας και κατ' επέκταση παρακολούθησης των σπουδαστών για όλη την κοινή φάση σπουδών καθώς και οι ώρες διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Επειδή αυτές οι ώρες είναι και στις δυο περιπτώσεις ίδιες περίπου με τις αντίστοιχες της Β΄ εκπαιδευτικής σειράς, οι οποίες είναι γνωστές, εικάζεται ότι τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και οι κατηγορίες τους, καταλαμβάνουν περίπου ίδιες διδακτικές ώρες.[12]

πτυχιακά. Αυτό ήταν εν μέρη άτοπο δεδομένου του ότι από την εξέταση της επιμέρους ύλης των αντικειμένων αυτών διαπιστώνεται ότι δε διδάσκονταν *Οικονομικά Μαθηματικά* αλλά *Αρχές Μικροοικονομίας* και *Μακροοικονομίας*.

11. Την ύπαρξη του συστήματος αυτού επιβεβαιώνει και επικροτεί η Βασιλική Μεσθενέως, η οποία τονίζει ότι είχε στα θετικά του «την κάλυψη κενών πανεπιστημιακών γνώσεων ώστε, αφενός, να μην υποχρεούνται όλοι οι σπουδαστές να κάνουν επανάληψη των πανεπιστημιακών μαθημάτων τους και, αφετέρου να μην δημιουργούνται βαθμολογικές ανισότητες μεταξύ τους» (Μεσθανέως, 1998: 65).

12. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε μικρή απόκλιση ως προς τις ώρες διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων για κάθε εκπαιδευτική σειρά σε σχέση με την αντίστοιχη του Παναγιώτη Καρκατσούλη (Καρκατσούλης, 1998).

2.β. *Αποτίμηση και ερμηνεία των δεδομένων*

Βασική αρχή για την ερμηνεία αλλά και για την ταξινόμηση των δεδομένων, αποτελεί το ότι, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, τα διδασκόμενα αντικείμενα παρουσιάζουν χαμηλή περιχάραξη μεταξύ τους. Είναι ελάχιστα μονωμένα, δεν αποτελούν αδιαπέραστες γνωστικές περιοχές αλλά αντίθετα συσχετίζονται μεταξύ τους. Έτσι, στο σχηματισμό των κατηγοριών των γνωστικών αντικειμένων που διδάχτηκαν διαχρονικά στη σχολή προέκυψε θέμα ταξινομητικού κριτηρίου. Λαμβάνοντας υπόψη και το τι αποτελεί το ζητούμενο για την προεισαγωγική διοικητική εκπαίδευση στη σχετική βιβλιογραφία, τα γνωστικά αντικείμενα της κοινής φάσης σπουδών χωρίστηκαν σε επτά κατηγορίες: *Δημόσια Διοίκηση, Κράτος και Δίκαιο, Οικονομικά μαθήματα, Ευρωπαϊκό και Διεθνές περιβάλλον, Θετικές Επιστήμες, Άλλες Κοινωνικές Επιστήμες* και *Εφαρμογές*.[13] Προβλήματα που ανακύπτουν από αυτή την κατηγοριοποίηση, όπως π. χ. το ότι το *Διεθνές Δίκαιο* δε συμπεριλαμβάνεται στην κατηγορία *Κράτος και Δίκαιο* επιλύονται με βάση τον κύριο χαρακτήρα του διδασκόμενου αντικειμένου. Επίσης, στην κατηγορία *Εφαρμογές* περιλαμβάνονται γνωστικά αντικείμενα τα οποία εμπίπτουν, ως προς τη θεματική τους και σε άλλες κατηγορίες. Εδώ το κύριο κριτήριο είναι ο εφαρμοσμένος χαρακτήρας του συγκεκριμένου κάθε φορά γνωστικού αντικειμένου ως προς τη μελλοντική απασχόληση των αποφοίτων.

Ξεκινώντας την αποτίμηση των δεδομένων παρατηρείται από τον Πίνακα 1Α ότι στην πορεία των δεκαπέντε εκπαιδευτικών σειρών της σχολής υπερτερούν μέχρι τώρα οι *Ξένες Γλώσσες* με 23% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας και ακολουθούν οι *Εφαρμογές* με το 22% των ωρών. Το γεγονός αυτό και μόνο συντείνει στο χαρακτηρισμό της Ε.Σ.Δ.Δ. ως παραγωγικής-επαγγελματικής σχολής εκμάθησης εφαρμοσμένων γνωστικών αντικειμένων, παρόλο που αυτά τα αντικείμενα μπορούσαν να διδα-

13. Στην κατηγορία των εφαρμογών συγκαταλέγονται, εν ευρεία έννοια και οι *Ξένες Γλώσσες*.

χθούν και εκτός της σχολής. Έπονται τα γνωστικά αντικείμενα της *Δημόσιας Διοίκησης* με το 14% των ωρών διδασκαλίας, της κατηγορίας *Κράτος και Δίκαιο* με 13%, των *Οικονομικών μαθημάτων* με 10%, των μαθημάτων της κατηγορίας *Ευρωπαϊκό και Διεθνές Περιβάλλον* με 7% των ωρών διδασκαλίας, της κατηγορίας *Άλλες Κοινωνικές Επιστήμες* με 6% και τέλος των μαθημάτων της κατηγορίας *Θετικές Επιστήμες* με ποσοστό 5%.

Η τελευταία αυτή κατηγορία απαντάται μέχρι και τη Ι΄ εκπαιδευτική σειρά το 1995, όπου διάφορα μαθήματά της διδάσκονται κάτι παραπάνω από πενήντα ώρες συνολικά και καλύπτει την κατηγορία των εναλλακτικών μαθημάτων που προσφέρονταν στους σπουδαστές νομικών και πολιτικών επιστημών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Έκτοτε, και ορθώς, λόγω του ότι δεν αποτελεί κάτι περισσότερο από την παρουσίαση γνωστικών αντικειμένων επιστημονικών περιοχών που διδάσκονται σε τμήματα θετικών επιστημών των ελληνικών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σταματούν να διδάσκονται στη σχολή μαθήματα αυτής της κατηγορίας. Στις τελευταίες εκπαιδευτικές σειρές παρατηρείται και ο περιορισμός της διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων της κατηγορίας *Άλλες Κοινωνικές Επιστήμες*. Όμως, στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές σειρές η κατηγορία αυτή περιλάμβανε έξι γνωστικά αντικείμενα και με το 1/5 περίπου των συνολικών ωρών. Σε αυτές παρατηρείται η διδασκαλία αντικειμένων τα οποία δεν απαντώνται ποτέ ξανά στη σχολή, όπως: *Τεχνολογία - Ανάπτυξη - Εκσυγχρονισμός, Χωροταξία - Περιβάλλον - Αναπτυξιακός και Αστικός Σχεδιασμός, Οικολογία - Περιβάλλον, Εξωτερική Πολιτική και Άμυνα, Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Ισότητα των δύο φύλων*. Αυτό συνιστούσε: Έλλειψη σαφούς κατανόησης του προσανατολισμού της σχολής σε μια περίοδο πειραματική; Βάρος σε αντικείμενα τα οποία ταίριαζαν στη συγκυρία της δεκαετίας του ’80; Ευαισθησία του πρώτου διευθυντή της σχολής λόγω της επιστημονικής πειθαρχίας που δίδασκε;[14] Ή ανυπαρξία διδασκόντων που να είχαν

14. Πρώτος διευθυντής της σχολής ήταν ο αείμνηστος καθηγητής Κοσμάς Ψυχοπαίδης.

γνώση εξειδικευμένων —εφαρμοσμένων στη δημόσια διοίκηση— γνωστικών αντικειμένων; Πέρα από αυτές τις υποθέσεις, που μάλλον ευσταθούν όλες, ως πολλαπλά αιτία αρθρωμένα μεταξύ τους, είναι γεγονός ότι στις τρεις τελευταίες εκπαιδευτικές σειρές —συνεπεία και του ότι συντμήθηκε η διάρκεια της κοινής φάσης σπουδών— διδάσκεται από ένα μάθημα έως κανένα γνωστικό αντικείμενο αυτής της κατηγορίας. Αυτή η εξέλιξη πιστώνεται στα θετικά της πορείας της Ε.Σ.Δ.Δ. και της κοινής φάσης σπουδών ειδικότερα, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των σπουδαστών της είναι απόφοιτοι κοινωνικών και νομικών επιστημών. Έτσι, μια επανάληψη γνώσεων που ήδη είχαν λάβει στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών, και τις είχαν πιθανόν επαναλάβει δίνοντας σχετικά μαθήματα στον εισαγωγικό διαγωνισμό, θα ήταν άσκοπη.[15] Άλλωστε ο σκοπός της ομογενοποίησης των γνώσεων των σπουδαστών μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από γνωστικά αντικείμενα άλλων κατηγοριών, όπως αυτές αναφέρονται εδώ. Όπως με αντικείμενα *Δημόσιας Διοίκησης*, *Κράτους και Δικαίου, Οικονομικών μαθημάτων*, τα οποία αφενός περιέχουν στοιχεία κοινωνικών επιστημών αφετέρου είναι περισσότερο εφαρμόσιμα για ένα μελλοντικό διοικητικό στέλεχος.

Μεγάλο εύρος μαθημάτων Διοικητικής επιστήμης κάλυπταν ένα σχετικά μεγάλο μέρος του προγράμματος διδασκαλίας κατά τις πρώτες εκπαιδευτικές σειρές. Αυτά κάλυπταν, σε μια μεγάλη γκάμα αντικειμένων, συνολικά το 1/3 των ωρών διδασκαλίας. Αυτό το ποσοστό καθώς και ο αριθμός των διδασκόμενων μαθημάτων θα περιοριστεί από την Γ΄ εκπαιδευτική σειρά και σαν ποσοστό θα τείνει να πλησιάσει αυτό της κατηγορίας *Κράτος και Δίκαιο*. Από τότε και μετά ποτέ δε διδάχθηκαν πάνω από δυο μαθήματα *Δημόσιας Διοίκησης*. Απορίας άξιο είναι το γεγονός ότι δε διδάσκεται *Δημόσιο Management*, ως ξεχωριστό αντικείμενο για ένδεκα εκπαιδευτικές σειρές, παρότι αρχικά εισήχθη ως *Αρχές Διοίκησης Οργανώσεων (Management)* πολύ

15. Για τις προτιμήσεις των σπουδαστών για τα μαθήματα του εισαγωγικού διαγωνισμού καθώς και τις σχολές προέλευσης των εισακτέων βλ. (Παπούλιας, κ.ά., 2002: 58-61).

νωρίς, από την Γ΄ εκπαιδευτική σειρά.[16] Την απορία επιτείνει το ότι ήδη οι σπουδαστές της Θ΄ εκπαιδευτικής σειράς τόνιζαν σε αδημοσίευτο έγγραφο, ότι πρέπει να δίνεται «έμφαση σε θέματα management και σύγχρονων τεχνικών διοίκησης, που λείπουν εμφανώς από το πρόγραμμα σπουδών» (Κείμενο Σπουδαστών, 1994). Το αντικείμενο αυτό επανεισήχθη έπειτα από απαίτηση των σπουδαστών και συγκατάθεση της διοίκησης της σχολής στην ΙΔ΄ εκπαιδευτική σειρά για διδασκαλία και αξιολόγηση από κοινού με το μάθημα *Δημόσια Διοίκηση*, παρότι από το πρόγραμμα σπουδών της προηγούμενης προκύπτει ως ρητά διατυπωμένος στόχος αυτού η «περαιτέρω προσπάθεια για τη διεύρυνση των διοικητικών εμπειριών των σπουδαστών της [Ε.Σ.Δ.Δ.] στις σύγχρονες πρακτικές του management» (Ε.Σ.Δ.Δ., 2000). Στο πλαίσιο του ίδιου μαθήματος διδασκόταν και το αντικείμενο *Θεωρία των Οργανώσεων*. Μόλις στη ΙΕ΄ εκπαιδευτική σειρά παρατηρείται αυτόνομη διδασκαλία του μαθήματος *Δημόσιο Management*, ύστερα από επισήμανση και πάλι του συλλόγου των σπουδαστών της σχολής (Δημοσιοϋπαλληλικός Σύλλογος Σπουδαστών, 2002). Το γεγονός αυτό αποτελεί σίγουρα μια υστέρηση της σχολής στην προσπάθειά της να παράσχει στους σπουδαστές «εξειδικευμένη *τεχνογνωσία* σε πεδία που άπτονται της διοικητικής οργάνωσης και της δημόσιας πολιτικής, η οποία *δεν παρέχεται από την ακαδημαϊκή παιδεία και δεν εξασφαλίζεται μέσω της εμπειρίας*» (Τσέκος, 1998-99).

Τα γνωστικά αντικείμενα της κατηγορίας *Κράτος και Δίκαιο* δεν καταλάμβαναν μεγάλο μέρος του ωρολογίου προγράμματος γενικά. Διδάχθηκαν τις περισσότερες ώρες στις μεσαίες εκπαιδευτικές σειρές (Δ΄-Θ΄), στα προγράμματα σπουδών των οποίων κατέχουν σταθερά πάνω από 104 ώρες διδασκαλίας, φθά-

16. Το πρόγραμμα σπουδών αυτής της σειράς στην αρχή, αναφέρει ως βασικό στόχο του προγράμματος την εξέταση «των βασικών αρχών οργάνωσης, διοίκησης (management), ανάλυσης πολιτικής, αξιολόγησης προγραμμάτων και λήψης αποφάσεων» (Ε.Σ.Δ.Δ., 1988: 2). Στις αμέσως επόμενες εκπαιδευτικές σειρές διακηρύσσονται οι ίδιοι στόχοι, χωρίς όμως να εισάγεται το management ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο.

νοντας μάλιστα στη Δ΄ εκπαιδευτική σειρά τις 186 ώρες, με τη διδασκαλία πέντε μαθημάτων. Μετά τη Ι΄ εκπαιδευτική σειρά η διδασκαλία τους ήταν σταθερά κάτω από 100 ώρες. Συνήθως διδάσκονταν έκτοτε δύο μαθήματα για κάθε εκπαιδευτική σειρά τα οποία σχετίστηκαν με τις γνωστικές περιοχές του *Δημόσιου Δικαίου (Διοικητικό και Συνταγματικό)* καθώς και του *Κράτους και Κοινωνίας*. Η διδασκαλία αυτών των θεματικών περιοχών στην Ε.Σ.Δ.Δ. δεν είναι μεγάλη συνολικά, συγκρινόμενη με τα αντίστοιχα προγράμματα σχολών δημόσιας διοίκησης της ηπειρωτικής Ευρώπης, όπως της γαλλικής E.N.A. (Ecole National d' administration) καθώς και της γερμανικής Ανώτατης Σχολής Διοικητικών Επιστημών του Spayer.[17]

Τα γνωστικά αντικείμενα της κατηγορίας *Ευρωπαϊκό και Διεθνές περιβάλλον* διδάχθηκαν σε όλες τις εκπαιδευτικές σειρές στην κοινή φάση σπουδών, ποτέ όμως πάνω από 78 διδακτικές ώρες συνολικά. Συνήθως τα αντικείμενα αυτά καλύπτουν γύρω στις 50 ώρες διδασκαλίας για κάθε εκπαιδευτική σειρά,[18] με τάση αυξητική κατά την πορεία εξέλιξης των προγραμμάτων, λόγω και της ένταξης της χώρας όλο και περισσότερο στο κοινοτικό κεκτημένο. Σε κάθε εκπαιδευτική σειρά συνήθως διδασκόταν ένα γνωστικό αντικείμενο *Διεθνούς Δικαίου* και ένα *Ευρωπαϊκής πολιτικής*. Το τελευταίο μάλιστα διδασκόταν από την πρώτη εκπαιδευτική σειρά παρόλο τον ευρωσκεπτικισμό, που τότε άρχιζε να υποχωρεί, στην ελληνική πολιτική σκηνή. Χαρακτηριστικό των τάσεων της εποχής ήταν και η διδασκαλία μαθήματος με τίτλο *Εξωτερική Πολιτική-Άμυνα*.

Τα αντικείμενα της κατηγορίας *Άλλες κοινωνικές επιστήμες* δεν παρουσιάζουν συνέχεια ως προς τα επιμέρους μαθήματα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Κατά τις μεσαίες —ως προς τις εξεταζόμενες εδώ— εκπαιδευτικές σειρές (Ε΄-Θ΄) παρατηρεί-

---

17. Στις χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης, παρατηρείται μια διοικητική κουλτούρα η οποία είναι προσηλωμένη στο νομικισμό, κάτι το οποίο δεν είναι βέβαια καθόλου άγνωστη κατάσταση και στην περίπτωση της Ελλάδας.

18. Βλέπε στοιχεία Πίνακα 1.

ται η διδασκαλία μόνο ενός γνωστικού αντικειμένου, της *Φιλοσοφίας της Δημόσιας Διοίκησης* με σταθερές σχεδόν ώρες διδασκαλίας.[19] Το αντικείμενο αυτό βέβαια δεν μπορεί καθαρά να ενταχθεί στην προαναφερόμενη κατηγορία, δεδομένου ότι προσιδιάζει και με τα αντίστοιχα της κατηγορίας *Δημόσια Διοίκηση*. Από τα υπόλοιπα το μόνο στο οποίο χωράει ξεχωριστή μνεία είναι αυτό της *Ιστορίας του ελληνικού κράτους*. Το αντικείμενο αυτό απαντάται να διδάσκεται σε τέσσερις εκπαιδευτικές σειρές και σχετίζεται και με την εξέτασή του στον εισαγωγικό διαγωνισμό για την Ε.Σ.Δ.Δ. Σε αυτή την κατηγορία αξιοσημείωτη είναι η απουσία της διδασκαλίας αντικειμένου σχετικού με την *Νεοελληνική Διοικητική Ιστορία*, παρόλο που στοιχεία τέτοια παρείχαν σε υποενότητές τους άλλα αντικείμενα των κατηγοριών *Κράτος και Δίκαιο* και *Δημόσια Διοίκηση*. Στην τελευταία —από τις εξεταζόμενες εδώ— εκπαιδευτική σειρά δεν παρατηρείται η διδασκαλία κανενός γνωστικού αντικειμένου, θετική εξέλιξη με τη λογική που αναφέρθηκε και παραπάνω. Αυτή την εξέλιξη την επιτείνει και το γεγονός ότι στην τελική απόφαση μάλλον ελήφθησαν υπόψη από τη διοίκηση οι επισημάνσεις του συλλόγου των σπουδαστών της σχολής και έτσι η τελευταία φαίνεται ότι έλαβε υπόψη τις επισημάνσεις των αποδεκτών του μαθησιακού προϊόντος αυτής (Δημοσιοϋπαλληλικός Σύλλογος Σπουδαστών Ε.Σ.Δ.Δ.).

Από τα στοιχεία της κατηγορίας *Εφαρμογές*, παρατηρείται η σταθερή διδασκαλία αντικειμένων *Πληροφορικής*, *Μεθοδολογίας κατάρτισης δημοσίων εγγράφων* και *Ανάλυσης Δημόσιας πολιτικής*. Αυτό το οποίο απουσιάζει από τη διδασκαλία της κοινής φάσης, όσον αφορά τα αντικείμενα της κατηγορίας *Εφαρμογές* είναι η διδασκαλία αντικειμένων *Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων, Θεωρίας των Αποφάσεων* καθώς και *Οργανωτικός σχεδιασμός Δημοσίων υπηρεσιών*. Τέτοια αντικείμενα συμβάλλουν «στην παροχή των απαραίτητων *γνώσεων* και *πρακτικών δεξιοτήτων* στον εκπαιδευόμενο [...] που δεν προσφέρονται

19. Το μάθημα διδασκόταν από τους Δεκλερή και Χαραλάμπους, όπως προκύπτει από τα στοιχεία που δίνουν τα προγράμματα σπουδών.

σ' άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα» (Καρκατσούλης, 1998). Η εισαγωγή τέτοιων αντικειμένων βέβαια, τα οποία εμπίπτουν στο περιεχόμενο των αντιστοίχων της κατηγορίας *Δημόσια Διοίκηση* και των οποίων η εισαγωγή τέμνει ως πρόταση όλα τα επιμέρους τμήματα δεν πρέπει να ειδωθεί σε μια προοπτική σώρευσης επιπλέον ωρών διδασκαλίας, αλλά σε μια αντίστοιχη μετασχηματισμού του χαρακτήρα της σχολής.

Το γνωστικό αντικείμενο το οποίο παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα αλλά και τη μεγαλύτερη συνοχή ως προς τα περιεχόμενά του, σύμφωνα και με τα στοιχεία του Πίνακα 1, είναι το: *Ανάλυση Δημόσιας Πολιτικής*, το οποίο απαντάται συνεχώς στις εκπαιδευτικές σειρές Γ΄-ΙΔ΄.[20] Το αντικείμενο αυτό ξεκινάει με τον τίτλο *Γενική Θεωρία Οργάνωσης και Ανάλυση Δημόσιας Πολιτικής* για τις εκπαιδευτικές σειρές Γ΄-Ε΄, κατόπιν σπάει στα δύο συνθετικά του μέρη, σε *Γενική Θεωρία Οργάνωσης* και σε *Ανάλυση Δημόσιας Πολιτικής* για τις εκπαιδευτικές σειρές Στ΄-Θ΄, και έκτοτε διδάσκεται μόνο η *Ανάλυση Δημόσιας Πολιτικής*. Η διδασκαλία του μαθήματος συμπίπτει με την άφιξη στο ΕΚΔΔ του Μιχαήλ Δεκλερή, τον Αύγουστο του 1988. Αυτός έκτοτε έχει την ιδιότητα «του συνδιαμορφωτού του Προγράμματος Σπουδών της Σχολής, του Προέδρου του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, του Προέδρου της Κεντρικής Επιτροπής εξετάσεων του εισαγωγικού διαγωνισμού της Σχολής, του εμπνευστού πρωτοποριακών σεμιναρίων ανωτάτων στελεχών της Περιφερειακής διοίκησης, καθώς και διεθνών συνεδρίων υψηλού επιστημονικού προφίλ, του οργανωτή εσωτερικής ομάδας εργασίας για το masterplan, δηλαδή για το επιζητούμενο προφίλ του αποφοίτου της Σχολής» (Μεσθανέως, 1999). Πρόκειται πέρα από «ένα 'οιονεί ιδρυτικό μέλος' του ΕΚΔΔ» (Μεσθανέως, 1999), για έναν σημαντικό μέγα-φορέα δράσης στο πεδίο της σχολής (Μακρυδημήτρης, 2009: 125-126). Η διδασκαλία του παραπάνω γνω-

20. Παρόμοια τάση παρατηρείται και στα προγράμματα σπουδών της ειδικής φάσης σπουδών των τμημάτων που εξέτασε ο γράφων στην ευρύτερη μελέτη του.

στικού αντικειμένου από τον ίδιο σχετιζόταν με μια εμπεριστατωμένη γνώση των αναγκών εκπαίδευσης των σπουδαστών της Ε.Σ.Δ.Δ. Το γνωστικό αντικείμενο της *Δημόσιας Πολιτικής* εγγράφεται στην κατηγορία των εφαρμοσμένων και είναι εκτός αυτών που διδάσκονται σε ακαδημαϊκό πλαίσιο ή είναι προϊόντα της εμπειρίας. Άρα, η μη συμπερίληψή του στο πρόγραμμα σπουδών της ΙΕ′ εκπαιδευτικής σειράς, αφήνει ένα δυσαναπλήρωτο κενό στο κατά την κοινή φάση σπουδών.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στη διαπίστωση ότι μια τυχαία περίπτωση σπουδαστή της Ε.Σ.Δ.Δ. θα είχε διδαχθεί στην Ε.Σ.Δ.Δ. κατά την περίοδο της κοινής φάσης σπουδών σίγουρα δύο *ξένες γλώσσες*, μαθήματα Π*ληροφορικής*, ενώ θα είχε μεγάλες πιθανότητες να είχε διδαχθεί και γνωστικά αντικείμενα *Δημοσίου Δικαίου, Κράτους και κοινωνίας, Ανάλυσης Δημόσιας πολιτικής, Ευρωπαϊκής πολιτικής, Οικονομικών μαθημάτων* καθώς και *Μεθοδολογίας κατάρτισης δημοσίων εγγράφων.* Η παρουσία τέτοιων σταθερών αντικειμένων στο πρόγραμμα σπουδών της σχολής ως μεταβλητή δεν μπορεί απαραίτητα να συσχετιστεί με το βαθμό ικανοποίησης των σπουδαστών στην πορεία του χρόνου (Παπούλιας, κ.ά., 2002: 175).

Στην πορεία του χρόνου παρατηρείται ως γενική τάση η μείωση των ωρών διδασκαλίας στην κοινή φάση σπουδών της Ε.Σ.Δ.Δ. Από την εικόνα που δίνει ο Πίνακας 1 θα πρέπει να διαιρεθούν δια δύο οι ώρες διδασκαλίας των εναλλακτικών μαθημάτων κατά τις εκπαιδευτικές σειρές Γ′-Θ′.[21] Επίσης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η σύντμηση της κοινής φάσης σπουδών μετά το 2000. Έτσι π.χ. οι 539 ώρες διδασκαλίας κατά την ΙΓ′ εκπαιδευτική σειρά είναι σαφώς περισσότερες, λαμβανομένης υπόψη της χρονικής έκτασης των σπουδών, από τις 650 της προηγούμενης.[22]

---

21. Για αυτό το λόγο οι διδακτικές ώρες των κατηγοριών *Οικονομικά μαθήματα* και *Θετικές επιστήμες* από τη μια μεριά και *Κράτος και Δίκαιο* από την άλλη σε αυτές τις εκπαιδευτικές σειρές είναι ισοδύναμες (περίπου εκατόν τέσσερις ώρες).

22. Κάτι που φαίνεται να έλαβε υπόψη η διοίκηση στο διάστημα που επακολούθησε.

Εκείνο που ακολουθεί αυτή τη φθίνουσα πορεία είναι η διδασκαλία των *Ξένων γλωσσών*, ενώ αντίθετα οι ώρες των μαθημάτων της *Πληροφορικής* παραμένουν σταθερές.

Από την εξέταση των προγραμμάτων προκύπτει επίσης ως γενική τάση μια εξέλιξη των γνωστικών αντικειμένων από λιγότερο εξειδικευμένα σε περισσότερο εξειδικευμένα και από θεωρητικά σε εφαρμοσμένα.[23] Αλλάζουν δηλαδή οι κατηγορίες της ταξινόμησης στην πορεία του χρόνου, σύμφωνα και με την προαναφερθείσα θεωρία του Basil Bernstein, χωρίς αυτή να γίνεται πάντα, λόγω των εξειδικευμένων αντικειμένων, περισσότερο ασθενής. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δε χωρούν βελτιώσεις σύμφωνα με όσα λέχθηκαν παραπάνω και με όσα θα ακολουθήσουν στο κεφάλαιο των τελικών συμπερασμάτων και προτάσεων. Επίσης η όποια εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων προκύπτει και μέσα από την αντίστοιχη πορεία των επιστημών στο χρόνο καθώς και της εξέλιξης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη χώρα.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 1 προκύπτει τέλος ότι τα σημεία τομής στις αλλαγές του προγράμματος σπουδών είναι οι εκπαιδευτικές σειρές Γ′ (1988), ΙΑ′ (1997) και ΙΓ′ (2000). Αυτές οι χρονολογίες, που σκόπιμα τοποθετήθηκαν εδώ μετά την παράθεση των σειρών, συμπίπτουν με αλλαγές στη διοίκηση της σχολής (Παπούλιας, κ.ά., 2002: 166). Κάποιες αλλαγές, όπως αυτή του 1993, δεν επηρέασαν το πνεύμα των διδασκόμενων αντικειμένων, ίσως και επειδή ήταν σύντομες. Έτσι κάθε νέα διοίκηση ερχόμενη τροποποιεί και το πρόγραμμα σπουδών της Ε.Σ.Δ.Δ., ενεργώντας ως μέγα-φορέας δράσης (Μουζέλης, 1992: 97-100). Βέβαια σε αυτή τη δράση του δεν ενεργεί αυθαίρετα, αλλά λαμβάνει σαφώς υπόψη του τις εισηγήσεις των αρμοδίων (διδασκόντων, πορισμάτων εκθέσεων και ερευνών, σπουδαστών, επιστημονικού συμβουλίου, υπεύθυνων τμημάτων κτλ.).[24] Στην περί-

---

23. Αυτό δε σημαίνει βέβαια πως αυξάνεται η διδασκαλία της κατηγορίας *Εφαρμογές*. Επίσης η πορεία αυτή δεν είναι ευθύγραμμη και χωρίς περιστροφές στο χρόνο.

24. Η εξέταση της συμμετοχής του καθενός από αυτούς τους φορείς

πτωση της αλλαγής του προγράμματος μετά το 1995, οι αλλαγές σχετίστηκαν και με το αβέβαιο μέλλον της λειτουργίας της Ε.Σ.Δ.Δ., καθότι για αυτή την περίοδο, για δεύτερη φορά μετά από το 1989-90, υπήρχαν φήμες για κατάργηση μια και εκείνη την περίοδο δεν πραγματοποιήθηκε και εισαγωγικός διαγωνισμός.[25] Επίσης το 1994 ο τότε υπουργός Προεδρίας Αναστάσιος Πεπονής αναρωτιόταν για την πορεία στο μέλλον της Ε.Σ.Δ.Δ., καθότι η σχολή ξέφυγε από το πλαίσιο του αρχικού σκοπού της.[26] Η κατάσταση ομαλοποιήθηκε με την έλευση του νέου αιώνα, όταν προβλέφθηκε —και υλοποιήθηκε— η διενέργεια εισαγωγικού διαγωνισμού κάθε χρόνο, κάτι το οποίο παρά τις παλινωδίες του Ν. 4024/2011, διατηρήθηκε σταθερά στην πορεία μέχρι σήμερα.

Παρά τις όποιες ασυνέχειες, αστοχίες αλλά και παλινωδίες στην πορεία του χρόνου, με βάση τα παραπάνω προκύπτει η μετάβαση, κατά την κοινή φάση σπουδών της σχολής, από γενικότερου-ακαδημαϊκού προσανατολισμού σε πιο εξειδικευμένα και εφαρμοσμένα διδακτικά αντικείμενα, τα οποία κατά κανόνα δεν διδάσκονταν εντός των πανεπιστημιακών τειχών κατά την εξεταζόμενη εδώ περίοδο. Αυτό προέκυψε, ως συμπέρασμα και κατά την εξέταση της πορείας όλων των σπουδών εντός της σχολής (Δούκας, 2003).

δράσης στην εξέλιξη της σχολής θα χρειαζόταν περαιτέρω έρευνα σε πρακτικά του διοικητικού συμβουλίου, επιτροπών κτλ., πράγμα το οποίο ξεφεύγει από τα όρια αυτής της μελέτης.

25. Κατά τη Μαρία Ντόλκα «οι σχέσεις των αποφοίτων και της Διοίκησης έφθασαν [...] στο ναδίρ κατά την περίοδο 1995/96 και παραλίγο σήμερα να μην υπάρχει καθόλου Ε.Σ.Δ.Δ. [...] ή, έστω, να υπάρχει μεν, αλλά να έχει απολέσει τον επαγγελματικό χαρακτήρα της και να έχει γίνει κάτι σαν τα αντίστοιχα αμιγώς ἀκαδημαϊκά τμήματα του Παντείου Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Αθηνών» (Ντόλκα, 2002: 23).

26. Ο τότε υπουργός χαρακτηριστικά τόνιζε ότι «δε θα καθορίζεται η διδασκόμενη ύλη από τις επιλογές προσώπων που επιθυμούμε να τους εξυπηρετήσουμε με αναθέσεις διδασκαλίας. Αντίθετα, οι ανάγκες της διοίκησης προσδιορίζουν το πρόγραμμα σπουδών και αυτό μόνο καθορίζει τις επιλογές των προσώπων» (*Το Βήμα*, 1994). Επίσης, ζητούσε από τους σπουδαστές να είναι σε θέση να συντάσσουν ορθά κείμενα εντός της διοίκησης καθώς και να αποκτήσουν καλή γνώση της πληροφορικής.

Πίνακας 1: Μαθήματα και ώρες διδασκαλίας της κοινής φάσης σπουδών

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ														
	Α′ (’86)	Β′ (’87)	Γ′ (’88)	Δ′ (’89)	Ε′ (’90)	ΣΤ′ (’92)	Ζ′ (’93)	Η′ (’93)	Θ′ (’94)	Ι′ (’95)	ΙΑ′ (’97)	ΙΒ′ (’99)	ΙΓ′ (’00)	ΙΔ′ (’01)	ΙΕ′ (’02)
ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ															
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	0														
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	0	60													
ΜΟΡΦΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	0	30													
ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	0														
ΔΙΟΚΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ	0														
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	0														
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	0	40													
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	0	40													
ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ		40													
ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ		100													
ΑΡΧΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ (MANAGEMENT)			26												
ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ			104	104	50	52	58	54		26		21			
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΩΝΙΚΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ			78												

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ															
	Α′ ('86)	Β′ ('87)	Γ′ ('88)	Δ′ ('89)	Ε′ ('90)	ΣΤ′ ('92)	Ζ′ ('93)	Η′ ('93)	Θ′ ('94)	Γ′ ('95)	ΙΑ′ ('97)	ΙΒ′ ('99)	ΙΓ′ ('00)	ΙΔ′ ('01)	ΙΕ′ ('02)
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ						22	26	32	28	26					
ΘΕΩΡΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ											52	52	48		
ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟ ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ														50	
ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ															30
ΔΗΜΟΣΙΟ ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ															35
ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ										26					
ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟ															
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΡΑΤΟΣ	0	20	26	26		26	26	26	26						
ΔΟΜΗ & ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΝΝΟΜΗΣ ΤΑΞΗΣ	0														
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ											26	52	27		
ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΑΡΧΕΣ & ΘΕΣΜΟΙ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ	0	50													
ΔΗΜΟΣΙΟ ΔΙΚΑΙΟ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ						26	78								
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟ		18													
ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟ		18	26	26	26										
ΘΕΜΑΤΑ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ			26	52	78	78	110	110							
ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΝΤ. & ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ											26	26			

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ														
	Α′ (’86)	Β′ (’87)	Γ′ (’88)	Δ′ (’89)	Ε′ (’90)	ΣΤ′ (’92)	Ζ′ (’93)	Η′ (’93)	Θ′ (’94)	Ι′ (’95)	ΙΑ′ (’97)	ΙΒ′ (’99)	ΙΓ′ (’00)	ΙΔ′ (’01)	ΙΕ′ (’02)
ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ				52											
ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ				26											
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟΥ & ΓΕΝΙΚΟΥ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ										26					
ΔΗΜΟΣΙΟ ΔΙΚΑΙΟ - ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ													30		
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ															30
ΔΗΜΟΣΙΟ ΔΙΚΑΙΟ (ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟ-ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ)														28	
ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ														20	
ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ															25
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ															
ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ			26	26											
ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ			26												
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ			104	78	52	50	52	58	54						
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ											52	52	48		
ΔΗΜΟΣΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ- ΔΗΜΟΣΙΟ ΛΟΓΙΣΤΙΚΟ											52	52	48		
ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΜΑΚΡΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ										26					
ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΜΙΚΡΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ										26					
ΔΗΜΟΣΙΟ ΛΟΓΙΣΤΙΚΟ															20
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ														35	25

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ														
	Α′ (’86)	Β′ (’87)	Γ′ (’88)	Δ′ (’89)	Ε′ (’90)	ΣΤ′ (’92)	Ζ′ (’93)	Η′ (’93)	Θ′ (’94)	Ι′ (’95)	ΙΑ′ (’97)	ΙΒ′ (’99)	ΙΓ′ (’00)	ΙΔ′ (’01)	ΙΕ′ (’02)
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ															
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ										52					
ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ			26												
ΔΙΕΘΝΕΣ ΔΙΚΑΙΟ & ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ										26	26	26		20	20
ΤΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ											26				
ΔΙΕΘΝΕΣ ΔΙΚΑΙΟ - ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ													27		
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ												52	48		
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ														35	30
Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ & ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ	0	40		26	26	52	52	58	54						
ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ															
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΙΣΜΟΣ			26												
ΘΕΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ		52	26												
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ & ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ				52	52	52	52	52							
ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ									56						
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝ. ΜΕΓΕΘΩΝ	0														

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ														
	Α′ ('86)	Β′ ('87)	Γ′ ('88)	Δ′ ('89)	Ε′ ('90)	ΣΤ′ ('92)	Ζ′ ('93)	Η′ ('93)	Θ′ ('94)	Γ′ ('95)	ΙΑ′ ('97)	ΙΒ′ ('99)	ΙΓ′ ('00)	ΙΔ′ ('01)	ΙΕ′ ('02)
ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ & ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ											52				
ΑΛΛΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ															
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ															
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ-ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ	0	30													
ΧΩΡΟΤΑΞΙΑ, ΠΕΡ. ΑΝΑΠ. & ΑΣΤ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	0	40													
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ-ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	0	30													
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ-ΑΜΥΝΑ	0	25													
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	0	20													
ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ		20													
ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			26												
Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ					26	26	26	32	28						
ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ-ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ											26	26			
ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (Ε)														10	
ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ			26	26											
ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ-ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ											26	26			
ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ												52	32		
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ										26					

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ														
	Α′ (’86)	Β′ (’87)	Γ′ (’88)	Δ′ (’89)	Ε′ (’90)	ΣΤ′ (’92)	Ζ′ (’93)	Η′ (’93)	Θ′ (’94)	Ι′ (’95)	ΙΑ′ (’97)	ΙΒ′ (’99)	ΙΓ′ (’00)	ΙΔ′ (’01)	ΙΕ′ (’02)
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ															
ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ			26	78	78										
ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ						22	26	26	26						
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ						52	52	58	54	52	52	52	48	20	
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	0	52	52	52	52		52	64	54						
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΠΑΚΕΤΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ (Ε)													32	35	36
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ						52				104	52				
ΔΙΚΑΙΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ													9		
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ													18		
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ														21	15
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ & ΕΓΓΡΑΦΩΝ							52	58	54						
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΝΟΜΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ										26					
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΕΓΓΡΑΦΩΝ (Ε)											26		18	25	25
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ														28	20
ΜΕΘΟΔΟΙ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	0	20			26										
ΔΟΜΗ & ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΕΓΓΡΑΦΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	0														
Η ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ					26										

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ														
	Α′ ('86)	Β′ ('87)	Γ′ ('88)	Δ′ ('89)	Ε′ ('90)	ΣΤ′ ('92)	Ζ′ ('93)	Η′ ('93)	Θ′ ('94)	Γ′ ('95)	ΙΑ′ ('97)	ΙΒ′ ('99)	ΙΓ′ ('00)	ΙΔ′ ('01)	ΙΕ′ ('02)
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ (Ε)															15
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ						52									
ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (Ε)														25	
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ & ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΥΦΟΣ (Σ)												26			
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ			52	26											
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	200	200	208	156	156	160	172	180	176	208	156	156	64	56	52
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΩΡΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΣΕΙΡΑ	945	945	806	806	728	694	718	812	774	679	624	625	539	402	363

Πίνακας 1Α

Βιβλιογραφία

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δημοσιοϋπαλληλικός Σύλλογος Σπουδαστών Ε.Σ.Δ.Δ.: *Αξιολόγηση της Κοινής Φάσης Σπουδών και της εξεταστικής διαδικασίας της ΙΔ΄ εκπαιδευτικής σειράς (Δεκέμβριος 2001-Απρίλιος 2002) και προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωσή της και προσαρμογή της στις υπηρεσιακές ανάγκες*, Αρ. Πρ. 9/16 Ιουλίου 2002.

Δούκας, Τρ. (2003). *Η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης μέσα από τα προγράμματα σπουδών της (1986-2003): ανάγκη για γενική ή εφαρμοσμένη γνώση;* Αθήνα (ανέκδοτη διπλωματική εργασία στην Ε.Σ.Δ.Δ.).

«Εισηγητική Έκθεση στο σχέδιο νόμου για την ίδρυση Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης», Βουλή των Ελλήνων («Αρχείον της Βουλής», Προεδρία Ιωάννη Ν. Αλευρά, Υπουργείον Προεδρίας της Κυβέρνησης, 15 Απριλίου 1983).

Ε.Σ.Δ.Δ. (1988). *Πρόγραμμα Σπουδών Γ΄ εκπαιδευτικής σειράς*.

Ε.Σ.Δ.Δ. (1993). *Πρόγραμμα Κοινής Φάσης Σπουδών Η΄ εκπαιδευτικής σειράς προεισαγωγικής εκπαίδευσης*.

Ε.Σ.Δ.Δ. (2000). *Πρόγραμμα σπουδών ΙΓ΄ εκπαιδευτική σειρά*.

Καρκατσούλης, Π. (1998). *Διοικητική μεταρρύθμιση και προεισαγωγική διοικητική εκπαίδευση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Κείμενο επισημάνσεων και προτάσεων των σπουδαστών της Θ΄ εκπαιδευτικής σειράς, της κοινής φάσης σπουδών, Αρ. Πρ. 67/13 Οκτωβρίου 1994.

Κόκκος, Αλ. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακρυδημήτρης, Αντ. (2009). *Απρόρρητα - πολιτικά, πολιτιστικά και άλλα*. Αθήνα: Το Πέρασμα.

Μεσθανέως, Β., Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης: ο επαγγελματικός χαρακτήρας της, *Διοικητική Ενημέρωση, 8*, Μάιος 1998, 60-73.

Μεσθανέως, Β., Ομιλία στην εκδήλωση της Ένωσης Αποφοίτων της Ε.Σ.Δ.Δ. προς τιμήν του προέδρου κ. Μιχαήλ Δεκλερή, *Ρηξικέλευθον, 9*, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1999, 8-13.

Μιχαλόπουλος, Ν. (1993). Το φαινόμενο της μεταρρύθμισης του διοικητικού κράτους: τάσεις και χαρακτηριστικά, στο Τσέκος, Θ. (επιμ.). *Διοικητικός Εκσυγχρονισμός. Κείμενα συνεδρίου*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ-Ι.Δ.Ε., 11-12.

Μιχαλόπουλος, Ν. (2003). *Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μιχαλόπουλος, Ν. (2007). *Η δημόσια διοίκηση στην εποχή των αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μουζέλης, Ν. (1992). *Μεταμαρξιστικές προοπτικές: για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*. Αθήνα» Θεμέλιο.

Νόμος 1388/29 Αυγούστου 1983 «Ίδρυση Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης», (ΦΕΚ 113, τχ. Α΄).

Νόμος 4024/27 Οκτωβρίου 2011 «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο-βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2011-2012», (ΦΕΚ 226, τχ. Α΄).

Ντόλκα, Μ. (2002). *Αποτίμηση του μέχρι τώρα ρόλου της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης στο διοικητικό εκσυγχρονισμό και οι προοπτικές για το μέλλον*. Ανέκδοτη εργασία, Ε.Σ.Δ.Δ., ΙΓ΄ Εκπαιδευτική Σειρά, Ταύρος.

Παπούλιας, Δ., Σωτηρόπουλος, Δ., & Οικονόμου, Χ. (2002). *Το εκκρεμές της Διοικητικής μεταρρύθμισης: το παράδειγμα της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης*. Αθήνα: Ποταμός.

Πρακτικά Βουλής των Ελλήνων, Τμήμα Θερινών Διακοπών 1983, τόμος 9ος, συνεδρίαση ΙΘ′ (21 Ιουλίου 1983), 691-738 & τόμος 10ος, συνεδρίαση ΚΑ′ (26 Ιουλίου 1983), 769-817.

Spanou, K., Penelope's Suitors: administrative modernisation and party competition in Greece, περ. *West European Politics*, τόμ. 19,1, Ιανουάριος 1996, 97-124.

Σωτηρόπουλος, Δ., Η άδοξη επανάσταση. Ίδρυση, κρίση και παρακμή της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης, *Κοινωνία Πολιτών*, *2*, Άνοιξη 1999, 21-23.

Συνέντευξη Αν. Πεπονή στην εφ. *Το Βήμα της Κυριακής*, 28 Σεπτεμβρίου 1994.

Τσέκος, Θ., Ανάπτυξη προσωπικού για μια ανοιχτή Δημόσια Διοίκηση: σε αναζήτηση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής, περ. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, *5*, 1998-1999, 199-222.

Υπουργική Απόφαση 6025/15.3.2000 του Υφυπουργού Εσωτερικών: Μείωση του συνολικού χρόνου φοίτησης στην ΕΣΔΔ, με μείωση του χρόνου της Κοινής Φάσης Σπουδών (ΦΕΚ 342, τχ. Β′).

ABSTRACT

In this article examines the course timetable of the fifteen educational series which have graduated from the National School of Public Administration in Greece during the period 1986-2004. Especially of the common phase of studies. The basic hypothesis on which the paper is based and which is in the course confirmed is that the downgrading of the officials regime School's graduates' is not related to the quality and the content of the school's studies. This is confirmed by the examinations of the educational programmes of the fifteen educational series, where there is a transposition from the theoretical and of general content to the specialized and applied subjects inside the school.

Ευάγγελος Ανάγνου[1]

ΙΧΝΗΛΑΤΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΕΝΑΝ ΘΕΣΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ:

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1997-ΣΗΜΕΡΑ)

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ αναφέρεται στο ιστορικό της ίδρυσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στην Ελλάδα. Ξεκινώντας από την αρχική πρόταση για τη δημιουργία Σ.Δ.Ε., που έγινε το 1997 στον τότε Υπουργό Παιδείας από την Ευρωπαϊκή Επίτροπο για θέματα Έρευνας, Καινοτομίας και Επιστήμης, παρουσιάζονται και αναλύονται τα σημαντικά δεδομένα και γεγονότα όλων των διαδοχικών φάσεων μέχρι σήμερα: της φάσης προετοιμασίας, της πιλοτικής, της πειραματικής και της φάσης επέκτασης. Καταληκτικά αναδεικνύονται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και μελλοντικά διακυβεύματα για τα Σ.Δ.Ε.

Εισαγωγή

Τα Σ.Δ.Ε. ξεκίνησαν από την Ευρώπη ως ένα συγχρηματοδοτούμενο από τα κράτη-μέλη Πρόγραμμα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με την ιδρυτική τους

1. ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

διακήρυξη από την τότε αρμόδια επίτροπο Ed. Cresson, ιδρύθηκαν για νέους που είχαν χάσει την «πρώτη τους ευκαιρία» στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το βασικό σκεπτικό ήταν: *«να παρέχουν στους νέους που ήδη έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα ή κινδυνεύουν να αποκλειστούν από αυτό την καλύτερη δυνατή κατάρτιση και την καλύτερη δυνατή υποστήριξη, που θα τους προσφέρουν αυτοπεποίθηση»* (E.C., 1995, σ. 42). Η ιδέα, ωστόσο, για τα Σ.Δ.Ε. δεν είναι του 1995, ούτε ευρωπαϊκή σύλληψη· 500 «σχολεία εντατικής μάθησης» («accelerated schools») είχαν ήδη τεθεί σε λειτουργία σε αστικές περιοχές των Η.Π.Α., με προγενέστερη υλοποίηση της ιδέας στο Ισραήλ.[2]

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 είχε ως προτάγματα την προώθηση της δια βίου μάθησης και την κοινωνία της γνώσης (E.C., 1995· E.C., 2000· Ευρωπαϊκή Ένωση-Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λισσαβόνας, 2000· Green, 2006), με αποτέλεσμα μεταξύ των ετών 1997 και 2000 δεκατρείς πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης να ιδρύσουν Σ.Δ.Ε. (E.C., 1999· E.C., 2001a· E.C., 2001b). Μία από τις χώρες στις οποίες ιδρύθηκαν Σ.Δ.Ε. την περίοδο αυτή ήταν και η δική μας.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα τα Σ.Δ.Ε. ιδρύονται με τον Ν. 2525/1997 (άρθρο 5), με βάση τον οποίο συνδέθηκαν:

---

2. Τα accelerated schools είναι βασισμένα στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας είναι ικανοί να φθάσουν στο ίδιο επίπεδο ακαδημαϊκών επιτευγμάτων ως την ηλικία που πρέπει να τελειώσουν το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν επίδοση κάτω από το αναμενόμενο πρέπει να οδηγηθούν στο να εργαστούν με έναν πιο γρήγορο ρυθμό σε σύγκριση με τους μαθητές που είναι πιο καλοί από αυτούς. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή άριστων σχολείων (schools of excellence) στους υστερούντες σε επίδοση μαθητές. Στο Ισραήλ, πριν ακόμη αυτό γίνει κράτος, αναπτύχθηκε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό σύστημα για νέους, στο οποίο οι νέοι ζουν και διδάσκονται σε κοινότητες-χωριά. Έτσι ενσωματώθηκαν παιδιά πρόσφυγες από την Ευρώπη, το Μαρόκο, την Αιθιοπία κλπ. Από την υιοθέτησή του μέχρι το 1995, χάρη σε αυτή την εκπαιδευτική προσέγγιση (γνωστή ως Alyat Hanoar), είχαν εκπαιδευτεί και ενσωματωθεί στην ισραηλινή κοινωνία πάνω από 300.000 νέοι, με ένα ποσοστό διαρροής πολύ χαμηλότερο από τον εθνικό μέσο όρο (3% έναντι 10%). Για περισσότερες πληροφορίες (E.C., 1995, Annex, σσ. 43, 64, 65, 66).

α) με την εκπαίδευση ενηλίκων (δεν απευθύνονται σε νέους 18-24, όπως είναι η κοινή πρακτική στην υπόλοιπη Ευρώπη (E.C., 2001a: 6), αλλά σε «νέους» άνω των 18, δηλαδή ενήλικες. Υπογραμμίζουμε ότι στον ιδρυτικό νόμο δεν ορίζεται ανώτατο ηλικιακό όριο. Επιπλέον, την ίδρυσή τους προτείνει το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), ενώ αργότερα την τελική ευθύνη για τα Σ.Δ.Ε. την αποκτά η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων[3] (ΓΓΕΕ), με το υπαγόμενο πλέον σε αυτή ΙΔΕΚΕ[4] να έχει ως έργο την απορρόφηση της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης και την υλοποίηση του Προγράμματος[5] των Σ.Δ.Ε. (Ν. 2909/2001, άρθρο 3).

Η Ελλάδα είναι μια χώρα χωρίς μεγάλη παράδοση στη δια βίου μάθηση (Karalis & Vergidis, 2004), με την ευκαιρία που προσέφερε η Ευρωπαϊκή Ένωση έγιναν *«…προσπάθειες να γεφυρωθούν η "δεύτερη ευκαιρία" και η "εκπαίδευση ενηλίκων" […]»* (E.C., 2001a: 6.).

β) με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στους απόφοιτους των Σ.Δ.Ε. χορηγείται τίτλος ισότιμος με του Γυμνασίου.

Συνεπώς, τα Σ.Δ.Ε., όπως και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, εντάσσονται στην τυπική[6] εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005, σ. 45).

Μετά από μια περίοδο προετοιμασίας, το πρώτο Σ.Δ.Ε. ιδρύεται στο Περιστέρι το 2000 και λειτουργεί ως πιλότος για το

---

3. Πρώην Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), μετέπειτα Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και νυν (Ν. 3699/2008, άρθρο 33) Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ).

4. Βάσει της ΚΥΑ 127175/Η (ΦΕΚ Β2508/4-11-2011), το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ) μετονομάστηκε σε Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ), μετά τη συγχώνευση διά απορροφήσεως του ΙΔΕΚΕ και του Ινστιτούτου Νεολαίας σε ενιαίο φορέα, που εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

5. Ο όρος θα δηλώνει εφεξής τα Σ.Δ.Ε. ως ευρωπαϊκό συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα και θα διακρίνεται από το «πρόγραμμα σπουδών» των Σ.Δ.Ε.

6. Για τους όρους «τυπική», «μη τυπική» και «άτυπη» εκπαίδευση ενηλίκων βλ. μεταξύ άλλων The World Bank, 2003, σ. 3.

Πρόγραμμα. Μέχρι το 2003 ιδρύονται άλλα τέσσερα Σ.Δ.Ε.. Η περίοδος αυτή είναι η πειραματική φάση λειτουργίας των Σ.Δ.Ε., η οποία έχει ως σημαντικά ορόσημα τέλους της α) τη δημοσίευση του κανονισμού οργάνωσης και λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. στην εφημερίδα της κυβέρνησης (Υ.Α. 2373/2003 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας») και β) την εκπόνηση των προδιαγραφών σπουδών για τα Σ.Δ.Ε. (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003).

Κατά την περίοδο αυτή μέσα από συνδιαμορφωτικές διαδικασίες (Βεκρής, 2004, σ. 21· Λύτσιου, 2007, σ. 18, σημ. 3) στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι εμπλεκόμενοι (Ομάδα Έργου, Επιστημονική Επιτροπή, διευθυντές, εκπαιδευτικοί και σύμβουλοι και των πέντε Σ.Δ.Ε.) αποκρυσταλλώθηκαν και τελικά θεσμοθετήθηκαν οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε., που είναι (Ανάγνου, 2011):

Α) Η επιλογή εκπαιδευομένων
Β) Η «εν όλω» υποστήριξη των εκπαιδευομένων
Γ) Η επιλογή προσωπικού των Σ.Δ.Ε.
Δ) Ο πολυσύνθετος «ρόλος» του εκπαιδευτικού των Σ.Δ.Ε.
Ε) Η επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών
ΣΤ) Η ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών στα Σ.Δ.Ε.
Ζ) Το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. και η διαμόρφωσή του σε επίπεδο σχολικής μονάδας
Η) Η σύνδεση με την τοπική κοινωνία
Θ) Η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε αποκεντρωμένη βάση.

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τις φάσεις λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Οι τέσσερις φάσεις λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα

Στη διαδρομή των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα μπορούμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες φάσεις:

Α) *Η φάση προετοιμασίας*: καλύπτει την περίοδο 1997 (οπότε και άρχισαν οι συζητήσεις για τη δημιουργία Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα) έως το 2000 (έτος έναρξης της λειτουργίας του πρώτου «πιλοτικού» Σ.Δ.Ε., αυτού στο Περιστέρι).

Β) *Η πιλοτική φάση*: καλύπτει το σχολικό έτος 2000-2001, κατά τη διάρκεια του οποίου λειτούργησε μόνο το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου, η εμπειρία και η αξιολόγηση του οποίου οδήγησε στην επόμενη φάση.

Γ) *Η πειραματική φάση*: καλύπτει την περίοδο 2001-2003,[7] κατά την οποία λειτούργησαν συνολικά πέντε Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα: Περιστερίου (2000), Αχαρνών, Νεάπολης Θεσσαλονίκης, Τυλίσου Ηρακλείου και Πατρών (τα οποία ιδρύθηκαν και λειτούργησαν το 2001). Η περίοδος αυτή οδήγησε στη διαμόρφωση των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα και ολοκληρώνεται με την έκδοση της Υ.Α. 2373/ 2003, με την οποία θεσμοθετούνται αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώθηκαν κατά την πειραματική φάση των Σ.Δ.Ε. (Βεργίδης, 2010, σ. 386).

Δ) *Η φάση επέκτασης*: Καλύπτει την περίοδο από το 2003 μέχρι σήμερα, κατά την οποία σημειώθηκαν διαφορετικές φάσεις επέκτασης του αριθμού των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα. Σημειώνουμε ότι θα μπορούσε κανείς να διακρίνει δύο επιμέρους περιόδους στην φάση επέκτασης, με κριτήριο διάκρισης το νομοθετικό πλαίσιο για τα Σ.Δ.Ε., το οποίο υφίσταται σε κάθε μία από αυτές: η πρώτη επιμέρους περίοδος αφορά στα έτη 2003-2008,

---

7. Διευκρινίζουμε ότι στη διάκριση που εμείς κάνουμε έτος έναρξης της πειραματικής φάσης θεωρούμε το 2001 και όχι το 2000, συμφωνώντας σε αυτό το σημείο με τους ιθύνοντες του προγράμματος: η υπεύθυνη έργου των Σ.Δ.Ε. αναφέρει σχετικά: «Το 1997 ολοκληρώνεται η σύνταξη του Τεχνικού Δελτίου για το πιλοτικό Σ.Δ.Ε. (Σ.Δ.Ε. Περιστερίου)[…]» (Λύτσιου, 2007, σ. 16, η υπογράμμιση δική μας)· στα συμπεράσματα της έκθεσης αξιολόγησης (2001) της πιλοτικής φάσης (η έκθεση αναφέρεται σε δεδομένα από τη λειτουργία του μοναδικού Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα κατά το έτος 2000-2001, του Σ.Δ.Ε. Περιστερίου) αναφέρεται σχετικά: «Θεωρείται σκόπιμο και η νέα φάση εφαρμογής/επέκτασης του θεσμού του Σ.Δ.Ε. να έχει πιλοτικό χαρακτήρα […]» (Ματθαίου, 2001, σ. 75, η υπογράμμιση δική μας).

στην οποία βρίσκεται σε ισχύ η προαναφερόμενη Υ.Α. 2373/2003· η δεύτερη επιμέρους περίοδος αφορά στα έτη 2008 και εξής, όπου η οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε. ρυθμίζεται βάσει της Υ.Α. 260/2008, με την οποία, τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο, υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα Σ.Δ.Ε.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα σημαντικότερα δεδομένα από τις τέσσερις αυτές φάσεις.

Α) *Η φάση προετοιμασίας*

Σύμφωνα με δήλωση του Γ. Ποταμιάνου, πρώην προέδρου του Δ.Σ. του ΙΔΕΚΕ, η ιδέα για τα Σ.Δ.Ε. προτάθηκε το 1997 στον τότε Υπουργό Παιδείας από την αρμόδια Ευρωπαϊκή Επίτροπο για θέματα Έρευνας, Καινοτομίας και Επιστήμης (1995-1999), Cresson, στο περιθώριο μιας συνάντησης Υπουργών Παιδείας:

> «Συνόδευα τον Υπουργό Παιδείας, με την ιδιότητά μου ως ειδικού Συμβούλου, στο Συμβούλιο Υπουργών του Άμστερνταμ όταν η Επίτροπος κ. Κρεσόν απευθύνθηκε στον κ. Αρσένη λέγοντάς του "πρέπει να κάνετε και στην Ελλάδα ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας". Γυρίζοντας στην Ελλάδα, συντάξαμε στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε. μια εισήγηση που περιέγραφε πώς βλέπουμε το Σχολείο στην Ελλάδα. Ο Υπουργός υιοθέτησε την εισήγησή μας, συνάντησε τους τρεις Δημάρχους (Αβραμόπουλο, Δημητρακόπουλο, Τράπαλη) στην Αθήνα σε κοινή συνέντευξη Τύπου. Αυτό έγινε πριν από τρία χρόνια, το '97» (ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ, 2000, σ. 30).

Η αρχική δυσκολία, συνεπώς, αφορούσε την εξεύρεση πόρων χρηματοδότησης, με τη λύση να βρίσκεται στην ένταξη του προγράμματος στο ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Παιδείας.

Επιπλέον, οι γραφειοκρατικές δυσκολίες για την έγκριση του Τεχνικού Δελτίου ήταν μεγάλες και καθυστέρησαν την έναρξη του προγράμματος για περίπου ενάμισι χρόνο. Δεν υπήρχε ο κατάλληλος προγραμματισμός σε εθνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να υλοποιηθεί ο αρχικός σχεδιασμός που προέβλεπε την ίδρυση 10 Σ.Δ.Ε. σε όλη την Ελλάδα. Τελικά, η σύμβαση μεταξύ του Υπουργού Παιδείας και του προέδρου του ΙΔΕΚΕ υπο-

γράφτηκε στις 14 Απριλίου 1999 και το Ινστιτούτο άρχισε να υλοποιεί το πρόγραμμα για ένα Σ.Δ.Ε. με τη σύμπραξη τριών δήμων της Αττικής: Αθήνας, Νίκαιας και Περιστερίου (ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ, 2000, σ. 31).

Η αρχική εισήγηση του ΙΔΕΚΕ ήταν το Σ.Δ.Ε. να ιδρυθεί ως νομικό πρόσωπο, πρόταση που δεν υιοθέτησε το Υπουργείο Παιδείας, δεδομένης της συνταγματικής υποχρέωσης η εκπαίδευση να παρέχεται κεντρικά από το Υπουργείο. Το Σ.Δ.Ε., τελικά, υπήχθη στο ΙΔΕΚΕ, με το στελεχιακό δυναμικό του να αποσπάται στο Ινστιτούτο. Δεν προχώρησε, δηλαδή, η αρχική σύλληψη που ήθελε το Σ.Δ.Ε. ένα αυτόνομο σχολείο το οποίο εξαρτάται από το Υπουργείο Παιδείας και την Τοπική Αυτοδιοίκηση, με το ΙΔΕΚΕ να έχει τον ρόλο του τεχνικού συμβούλου (ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ, 2000, σ. 32).

Η νομοθετική ρύθμιση, σύμφωνα με την οποία τα Σ.Δ.Ε. υπάγονταν στο ΙΔΕΚΕ, έγινε το Σεπτέμβριο του 1997, οπότε και εκδόθηκε ο Ν. 2525, στο άρθρο 5 του οποίου αποφασίζονταν η ίδρυση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε.

Παράλληλα, για τη διοίκηση του Έργου, δημιουργήθηκε αρχικά μια Συντονιστική Επιτροπή, στην οποία συμμετείχαν οι εκπρόσωποι των τριών Δήμων και οι εκπρόσωποι-συνεργάτες του ΙΔΕΚΕ (ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ, 2000, σ. 34).

Τελικά, επιλέχθηκε ο δήμος Περιστερίου, λόγω των υψηλών ποσοστών αναλφαβητισμού και ανεργίας που παρουσίαζε, συγκριτικά με άλλες περιοχές του Λεκανοπεδίου της Αττικής (Βεκρής, 2003, σ. 21).

Στην τριετή περίπου αυτή περίοδο προετοιμασίας, οι σημαντικότερες ενέργειες που έγιναν ήταν:

Η Ελλάδα, μέσω του ΙΔΕΚΕ, συμμετείχε από το 1997 στις ευρωπαϊκές συναντήσεις που οργανώθηκαν από την 22η Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που στόχο είχαν τη συζήτηση θεμάτων που αφορούσαν την ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία και διοίκηση των Σ.Δ.Ε. (Λύτσιου, 2007, σ. 16).

Το σχετικό Τεχνικό Δελτίο συντάχθηκε το 1997 και μετά από συζητήσεις και τροποποιήσεις εγκρίθηκε στις 16.4.1999 (Λύτσιου, 2007· ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ, 2000, σ. 50).

Από τα τέλη του 1997 μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2000 (που άρχισε να λειτουργεί το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου) έγιναν τα εξής, σύμφωνα με όσα αναφέρουν ιθύνοντες του προγράμματος και ο εξωτερικός αξιολογητής της πιλοτικής φάσης (Λύτσιου, 2007: 16-17· Βεκρής, 2003: 20-21· Ματθαίου, 2001, σσ. 44-47· ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ, 2000, σ. 50 κ.έ.):

α) Πρόσκληση ενδιαφέροντος για πρόσληψη εκπαιδευτικών στο Σ.Δ.Ε. (στα τέλη του 1997). Ανταποκρίθηκαν εβδομήντα εκπαιδευτικοί.

β) Επιλογή και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής ήταν ο βαθμός εξοικείωσης των υποψηφίων με θέματα συμβουλευτικής, διδασκαλίας σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες και σε εσπερινά σχολεία κ.ά. Οι εικοσιένα εκπαιδευτικοί οι οποίοι τελικά επελέγησαν βάσει βιογραφικού παρακολούθησαν επιμορφωτικό πρόγραμμα 60 περίπου ωρών σε θέματα όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός και η σχολική αποτυχία, ο συμβουλευτικός και εμψυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε Σ.Δ.Ε. κλπ. Στα τέλη του 1998 ακολούθησε ένας δεύτερος κύκλος επιμόρφωσης, διάρκειας 60 ωρών, με θεματικές εστιασμένες στο πρόγραμμα σπουδών και στη διδακτική μεθοδολογία ενηλίκων. Τον Οκτώβριο του 1998 πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Σ.Δ.Ε. Χαμελίνας στη Φιλανδία, προκειμένου να υπάρξει ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας και τα καινοτομικά χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε. Επίσης, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Σ.Δ.Ε. Μασσαλίας. Ακολούθησε ένα δεύτερο στάδιο επιλογής εκπαιδευτικών, προκειμένου να οριστικοποιηθεί η ομάδα που θα στελέχωνε τελικά το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου. Η τελευταία επιμορφωτική φάση πραγματοποιήθηκε στα τέλη του 1999 με αρχές 2000.

γ) Παραχώρηση από το Δήμο Περιστερίου, σε Λύκειο της περιοχής έξι αιθουσών για αποκλειστική χρήση από το Σ.Δ.Ε. (τρεις αίθουσες διδασκαλίας, ένα εργαστήριο πληροφορικής, μια αίθουσα συμβουλευτικής, μια αίθουσα γραμματειακής υποστήριξης).

δ) Διαδικασίες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας (δελτία τύπου, διαφημιστικά φυλλάδια, ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά μηνύματα).

ε) Επιλογή εκπαιδευομένων. Ανταποκρίθηκαν πενήντα πέντε άτομα, ενώ επιλέχθηκαν τελικά σαράντα δύο. Οι εκπαιδευόμενοι που επιλέχθηκαν, ηλικίας 21-59 ετών, επί 4 μήνες (Μάρτιος-Ιούνιος 2000) συμμετείχαν σε συναντήσεις συμβουλευτικής, προπαρασκευαστικές δραστηριότητες (πολιτιστική και αισθητική αγωγή, εισαγωγικά σεμινάρια στη χρήση Η/Υ, επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη), προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα των Σ.Δ.Ε.

στ) Απόσπαση καθηγητών από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους. Το προσωπικό του Σ.Δ.Ε. Περιστερίου αποτελούνταν από 1 διευθυντή, 13 εκπαιδευτικούς, 2 ψυχολόγους, 1 υπεύθυνο για τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και 1 γραμματέα.

ζ) Διάθεση του απαραίτητου εξοπλισμού. Σε 1,8 εκπαιδευομένους αντιστοιχούσε 1 Η/Υ.

η) Εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων, συγγραφή σχολικών βιβλίων, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Τα αναλυτικά προγράμματα καθορίστηκαν μετά από εισήγηση του ΙΔΕΚΕ και σύμφωνη γνώμη υπ' αριθμ. 692/28-2-2000 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με την Υ.Α. Γ2/2066.

Η έναρξη λειτουργίας μαθημάτων στο Σ.Δ.Ε. Περιστερίου έγινε τελικά στις 4 Σεπτεμβρίου του 2000 (ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ, 2000, σσ. 122-123).

Β) *Η πιλοτική φάση*

Υπήρξε εξωτερική αξιολόγηση της πιλοτικής φάσης, προκειμένου οι υπεύθυνοι του προγράμματος να προχωρήσουν σε βελτιωτικές παρεμβάσεις. Βασικά συμπεράσματα αυτής της αξιολόγησης ήταν (Ματθαίου, 2001, σ. 68 κ.έ.):

α) Υπήρξαν δυσκολίες, καθυστερήσεις και αμφιταλαντεύσεις στον φορέα υλοποίησης του προγράμματος, αναφορικά με: α) την υιοθέτηση συγκεκριμένης πολιτικής και θεσμικού χαρακτήρα των Σ.Δ.Ε. β) την ανάπτυξη της απαιτούμενης οργανωτικής υποδομής γ) την επιλογή του ΙΔΕΚΕ ως φορέα υλοποίη-

σης και χρηματοδότησης του προγράμματος δ) τις ασυνεχείς επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, ε) τα ασαφή κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών στ) την καθυστέρηση στην οριστικοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και τη συνακόλουθη καθυστερημένη αποστολή στο Σ.Δ.Ε. των σχολικών εγχειριδίων.

β) Η εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή αποτυπώνεται στο Τεχνικό Δελτίο του Έργου, *«…ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές και τη λογική των προτάσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής […]»* (Ματθαίου, 2001, σ. 69).

γ) Οι εκπαιδευόμενοι δεν ανήκαν στην προβλεπόμενη από το σχεδιασμό και σύμφωνη με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές ομάδα-στόχο, αλλά, αντίθετα, ήταν στην πλειονότητά τους μέσης ηλικίας εργαζόμενοι που επιδίωκαν τη βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης.

δ) Υπήρξαν αρκετά σημεία «σχολειοποίησης» του Σ.Δ.Ε.: α) η περιορισμένη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία β) το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία είχαν συνταχθεί με βάση τη λογική και τα χαρακτηριστικά του τυπικού δημόσιου σχολείου γ) το ωράριο λειτουργίας, σε συνδυασμό με τις αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις του προγράμματος ήταν ανελαστικό και ανεπαρκές για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων των Σ.Δ.Ε.

ε) Αναδείχτηκε η σημασία και η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ένα τόσο καινοτομικό Πρόγραμμα.

Στην εξωτερική αξιολόγηση της πιλοτικής φάσης των Σ.Δ.Ε. διατυπώνονται και σχετικές προτάσεις (Ματθαίου, 2001, σ. 74 κ.έ.):

στ) Η επέκταση των Σ.Δ.Ε. να διατηρήσει τον πειραματικό χαρακτήρα και να ιδρυθεί (όχι βιαστικά, αλλά βάσει σχεδίου και διαρκούς αξιολόγησης) μικρός αριθμός νέων Σ.Δ.Ε. σε περιοχές που παρουσιάζουν μεταξύ τους ενδιαφέρουσες διαφορές, όσον αφορά τη γεωγραφική θέση, την αγορά εργασίας, το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον κλπ.

ζ) Σχέδιο ανάπτυξης των νέων Σ.Δ.Ε., βάσει των σχετικών διακηρυγμένων αρχών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, λαμβάνοντας όμως υπόψη και την ελληνική πραγματικότητα.

η) Προβολή του εγχειρήματος των Σ.Δ.Ε..

θ) Δημιουργία τριμερούς σχήματος διοίκησης: α) ένα αντιπροσωπευτικό σώμα με συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων (ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, διευθυντές Σ.Δ.Ε., εκπρόσωποι ΟΤΑ, επιχειρήσεων, εκπαιδευτικών φορέων) β) μια ολιγομελής διοικούσα επιτροπή γ) τέλος, μια επιστημονική ομάδα, με έργο την ongoing αξιολόγηση των Σ.Δ.Ε. και η οποία θα ήταν ο βασικός εισηγητής κάθε επιχειρούμενης βελτιωτικής αλλαγής.

ι) Η ομάδα-στόχος να είναι αποκλειστικά αυτή που καθορίζεται από τα σχετικά κείμενα ελληνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, να δινόταν δηλαδή προτεραιότητα στις περισσότερο περιθωριοποιημένες και ευάλωτες ομάδες του νεανικού πληθυσμού.

ια) Εξειδικευμένη και συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και συμβουλευτικού προσωπικού των Σ.Δ.Ε.

ιβ) Αναθεώρηση των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της ευελιξίας και της «αποσχολειοποίησης». Επίσης, κρίθηκε ως άκρως επείγουσα η αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων προς την κατεύθυνση της συμβατότητας με την εκπαίδευση ενηλίκων.

ιγ) Κτιριακή αυτονομία των Σ.Δ.Ε. (δηλαδή, όχι συστέγαση με άλλα σχολεία της δευτεροβάθμιας), τόσο για λόγους λειτουργικούς όσο —και κυρίως— για λόγους συμβολικούς.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι έγιναν λάθη σχεδιασμού κατά την πιλοτική φάση. Το βασικό πρόβλημα ήταν ότι το Σ.Δ.Ε. αρχικά

> «…σχεδιάστηκε με τα πρότυπα του τυπικού σχολείου <και> προφανώς δεν πληρούσε τις εξαγγελίες για τις καινοτομίες που το χαρακτήριζε, ενώ συγχρόνως δεν υπήρξε διαφοροποίηση της δεύτερης ευκαιρίας από την πρώτη. Όλα λειτουργούσαν και προσφέρονταν όπως στο τυπικό σχολείο» (Ταρατόρη κ.ά., 2008: σ. 24).

Στην πειραματική φάση έπρεπε να γίνουν πολλά.

Γ) *Η πειραματική φάση λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.*

Το βασικό χαρακτηριστικό της φάσης αυτής των Σ.Δ.Ε. ήταν ακριβώς ο πειραματικός της χαρακτήρας. Υιοθετήθηκε ένα μοντέλο ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ όλων των εμπλεκομένων με βασική αρχή τη συνδιαμόρφωση, δεδομένου ότι τα βασικά χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε. τότε διαμορφώνονταν, μέχρι την τελική οριστικοποίησή τους σε θεσμικές προδιαγραφές: τον κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. (Υ.Α. 2373/2003) και την εκπόνηση των προδιαγραφών για τα Σ.Δ.Ε. και το πρόγραμμα σπουδών τους (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003). Πιο συγκεκριμένα:

Στην περίοδο αυτή επιλύθηκαν τα βασικότερα ζητήματα που είχαν τεθεί με βάση και την αξιολόγηση της πιλοτικής φάσης (Ματθαίου, 2001). Πιο συγκεκριμένα:

Ο φορέας υλοποίησης του Προγράμματος των Σ.Δ.Ε.

Το ΙΔΕΚΕ είχε συσταθεί με το Ν. 2327/1995, άρθρο 4, ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, υπαγόμενο απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Όπως έχουμε προαναφέρει, με τον Ν. 2525/1997 τα Σ.Δ.Ε. υπάγονταν στο ΙΔΕΚΕ.

Το 2001, με τον Ν. 2909, άρθρο 3, δημιουργούνται νέα δεδομένα σχετικά με τον φορέα υλοποίησης των Σ.Δ.Ε. Ειδικότερα:

α) η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.)[4?????] (παράγραφος 1).

β) το ΙΔΕΚΕ υπάγεται στη ΓΓΕΕ (παράγραφος 3α) (και όχι πλέον απευθείας στον Υπουργό Παιδείας).

γ) η ευθύνη για τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε. περιέρχεται πλέον στη ΓΓΕΕ (από το ΙΔΕΚΕ) (παράγραφος 2).

δ) με την παράγραφο 3β, αντικαθίστανται διατάξεις του Ν. 2327/1995 σχετικά με την οργάνωση του ΙΔΕΚΕ. Σύμφωνα με τις τροποποιημένες διατάξεις [οι οποίες αποτυπώνονται και στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του ΙΔΕΚΕ (Υ.Α. 2107/2002)], το ΙΔΕΚΕ υπάγεται στη ΓΓΕΕ (επιτελικός φορέας), τις δράσεις της οποίας ορίζεται ότι το ΙΔΕΚΕ υποστηρίζει τεχνολογικά και

επιστημονικά. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι χρηματοδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εν προκειμένω και των ΕΚΤ και ΕΤΠΑ για τα Σ.Δ.Ε.) απορροφούνται μέσω του ΙΔΕΚΕ. Η τελική ευθύνη για τη λειτουργία των Σ.Δ.Ε. ανήκει στη ΓΓΕΕ.

Παρακολούθηση του Προγράμματος Σ.Δ.Ε.

Όσον αφορά την παρακολούθηση του Προγράμματος Σ.Δ.Ε., δημιουργήθηκαν κατά την πειραματική φάση δύο βασικές ομάδες: η «Ομάδα Έργου»,[8] η οποία είχε την ευθύνη της παρακολούθησης της υλοποίησης του Έργου, και η «Ομάδα Συντονισμού»,[9] η οποία είχε την ευθύνη της επιστημονικής υποστήριξης του Έργου.

Η Ομάδα Έργου αποτελείται από τον/την Υπεύθυνο/η Έργου, τα Μέλη της Ομάδας Έργου (στα οποία συμπεριλαμβάνεται και ο Διαχειριστής του Έργου, ο οποίος έχει την ευθύνη για την οικονομική παρακολούθηση του Έργου) και τη γραμματειακή υποστήριξη. Στελεχώνεται με μόνιμο προσωπικό της ΓΓΕΕ και του ΙΔΕΚΕ, αλλά κυρίως με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, ενώ ο αριθμός των μελών της μεταβάλλονταν κατά περιόδους.[10]

Στην Ομάδα Συντονισμού συμμετείχαν: η Υπεύθυνη Έργου, μέλη της Ομάδας Έργου, η Υπεύθυνη Επιμόρφωσης, οι Θεματικοί Υπεύθυνοι[11] (ένας για κάθε γραμματισμό, καθώς και για

---

8. Η Ομάδα Έργου αρχικά ονομαζόταν Επιτροπή Παρακολούθησης (βλ. Βεκρής, 2004, σ. 22).

9. Από το σχολικό έτος 2005-2006 η Ομάδα Συντονισμού αντικαθίσταται από την Επιστημονική Επιτροπή, η οποία αποτελείται από 2 υπεύθυνους επιμόρφωσης, από 2 συντονιστές γραμματισμών (οι συντονιστές γραμματισμών καταργούνται ως ανεξάρτητη ομάδα) για την Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά και την Πληροφορική, και από 1 για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και τη Συμβουλευτική Ψυχολογία. Σήμερα έχει αντικατασταθεί από την Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης Εκπαιδευτικού Έργου με 13 μέλη (βλ. πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος 660/10/70380/07-10-2014).

10. Ο κατώτατος αριθμός ήταν 3 μέλη, ενώ τουλάχιστον μέχρι το έτος 2007, για το οποίο είμαστε σε θέση να έχουμε πληροφόρηση, ο αριθμός έφθασε τα 15 μέλη.

11. Οι θεματικοί υπεύθυνοι κατόπιν μετονομάστηκαν σε συντονιστές γραμματισμού (Λύτσιου, 2007, σ. 18, σημ. 3).

τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και τη Συμβουλευτική Ψυχολογίας), και (μέχρι το 2003-2004) ο υπεύθυνος εξωτερικής διαμορφωτικής αξιολόγησης (Βεργίδης, 2010, σ. 386). Τα μέλη της Ομάδας Συντονισμού (εκτός από τα μέλη της Ομάδας Έργου που συμμετείχαν σε αυτή) ήταν πανεπιστημιακοί.

Παράλληλα, το κάθε Σ.Δ.Ε. το υποστήριζε επιστημονικά-παιδαγωγικά ένας επιστημονικός υπεύθυνος, επίσης πανεπιστημιακός.[12]

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων

Αυτό που έχει μεγάλο ενδιαφέρον είναι ο τρόπος που επιλέχτηκε για τη λήψη αποφάσεων όσον αφορά βασικές παραμέτρους του Προγράμματος. Σε κεντρικό επίπεδο υιοθετήθηκε ένα συμμετοχικό-συνδιαμορφωτικό μοντέλο:

> «Αρχικά, τα μέλη της Ο.Ε., οι επιστημονικοί υπεύθυνοι, οι θεματικοί υπεύθυνοι, η υπεύθυνη επιμόρφωσης και οι διευθυντές των 5 Σ.Δ.Ε. συμμετέχουν[13] σε κοινές συναντήσεις εργασίας με στόχο την κατάρτιση του Κανονισμού Λειτουργίας των Σ.Δ.Ε., τη σύνταξη του πλαισίου Προγράμματος Σπουδών και τη συζήτηση των προβλημάτων και των δυσχερειών που ανακύπτουν στην πορεία» (Λύτσιου, 2007, σ. 18, σημ. 3).

Παράλληλα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις των Σ.Δ.Ε. δίνονταν η δυνατότητα στο σύλλογο των εκπαιδευτικών και στον επιστημονικό του υπεύθυνο να συνδιαμορφώσει τα βασικά ζητήματα λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, αναφέρουμε χαρακτηριστικά, σε ένα από τα 5 Σ.Δ.Ε. αυ-

---

12. Από το σχολικό έτος 2005-2006, ο ένας επιστημονικός υπεύθυνος ανά Σ.Δ.Ε., αντικαταστάθηκε από τον ένα Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης ανά διοικητική περιφέρεια, με Σ.Δ.Ε. ευθύνης του όσα Σ.Δ.Ε. ανήκουν σε αυτήν την περιφέρεια (βλ. και Λύτσιου, 2007, σ. 18, σημ. 2). Ο Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης δεν ήταν πανεπιστημιακός, αλλά εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αυξημένα τυπικά προσόντα και εμπειρία. Σήμερα η θέση αυτή έχει καταργηθεί.

13. Στην επιστημονική επιτροπή συμμετείχε και ο υπεύθυνος αξιολόγησης. Βλ. (Βεργίδης, 2010, σ. 386).

τής της πειραματικής φάσης, το Σ.Δ.Ε. Νεάπολης, στο διάστημα από 19-11-2001 έως 31-5-2003 πραγματοποιήθηκαν 55 παιδαγωγικές συνεδριάσεις, με συνολικό χρόνο συνεδριάσεων 150-160 ώρες και μέσο όρο συνεδρίασης τις 3 ώρες. Τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν 140 και αφορούσαν στη λειτουργία του Σ.Δ.Ε. Νεάπολης, τους εκπαιδευομένους, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό, το πρόγραμμα σπουδών και το ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς και την ενδοσχολική επιμόρφωση (Χατζησαββίδης, 2004, σ. 104).

Ο κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Η ομάδα εργασίας για τη σύνταξη του κανονισμού, στην οποία συμμετείχαν στελέχη του φορέα υλοποίησης, μέλη της επιστημονικής επιτροπής, όλοι οι επιστημονικοί υπεύθυνοι και οι διευθυντές των πέντε Σ.Δ.Ε. που λειτουργούσαν τότε, συνέταξε ένα αρχικό κείμενο. Το κείμενο αυτό στάλθηκε σε όλα τα Σ.Δ.Ε. και οι σχολικές μονάδες το επεξεργάστηκαν στις παιδαγωγικές συναντήσεις και κατέθεσαν σχετικές παρατηρήσεις και προτάσεις. Οι προτάσεις και οι παρατηρήσεις αυτές λήφθησαν υπόψη για τη σύνταξη του τελικού κειμένου του κανονισμού (βλ. Βεκρής, 2004, σ. 21). Ο κανονισμός εγκρίθηκε με την Υ.Α. 2373/2003 και δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως.

Οι προδιαγραφές του Προγράμματος των Σ.Δ.Ε. και του προγράμματος σπουδών

Το 2003 εκδόθηκαν οι προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών των Σ.Δ.Ε. (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003).

Σύμφωνα με τον πρόλογο των επιμελητών, ήταν το επιστέγασμα μιας διετούς προσπάθειας, η οποία ξεκίνησε το καλοκαίρι του 2001, με τη σύσταση ad hoc ομάδας εργασίας. Στην ομάδα αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και διευθυντές των Σ.Δ.Ε., θεματικοί και επιστημονικοί υπεύθυνοι, ενώ τον συντονισμό είχαν οι δύο επιμελητές της έκδοσης των προδιαγραφών, μέλη της Ομάδας Έργου και μέλος της επιστημονικής επιτροπής αντίστοιχα.

Στο βιβλίο που εκδόθηκε υπήρχαν βασικές προδιαγραφές:

α) για το Πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. (τι είναι και τι επιδιώκει το Σ.Δ.Ε., το πλαίσιο λειτουργίας του, σύνδεση του Σ.Δ.Ε. με τις αρχές της δια βίου μάθησης, μεθόδευση της διδασκαλίας, ζητήματα αξιολόγησης κλπ.), καθώς και

β) για το πρόγραμμα σπουδών (βασικές αρχές, σκοποί, στόχοι, περιεχόμενο, προτάσεις διδασκαλίας, διδακτική μεθοδολογία κλπ., για κάθε γραμματισμό).

Αυτό που πρέπει να υπογραμμιστεί με έμφαση είναι ότι στην πειραματική φάση «αποσχολειοποιούνται» τα Σ.Δ.Ε.:

1) στις προδιαγραφές υιοθετείται η αντίληψη των πολυγραμματισμών και όχι του αναλυτικού προγράμματος (Χοντολίδου, 2003)

2) τα σχολικά εγχειρίδια της πιλοτικής φάσης αντικαθίστανται από *φακέλους υλικού* για κάθε γραμματισμό, οι οποίοι: i) εκπονήθηκαν από ομάδες εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε., υπό την επιμέλεια και επιστημονική ευθύνη των συντονιστών των γραμματισμών ii) ήταν σε συνέπεια με τις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών iii) περιείχαν γενικούς σκοπούς, στόχους, αρχές διδακτικής μεθοδολογίας σχετικά με τον γραμματισμό, καθώς και σχετική βιβλιογραφία iv) περιείχαν ικανό αριθμό προτάσεων διδασκαλίας. Το υλικό αυτό μοιράστηκε σταδιακά σε όλα τα Σ.Δ.Ε. και ο εκπαιδευτικός μπορούσε είτε να το χρησιμοποιήσει αυτούσιο, είτε να το προσαρμόσει με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων του, είτε να αντλήσει από αυτό ιδέες και να παράξει δικό του (σε συμφωνία πάντοτε με τις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών των Σ.Δ.Ε.).

Η προετοιμασία για τη φάση επέκτασης του δικτύου των Σ.Δ.Ε.

Το 2001 εκδόθηκε σχετική μελέτη χωροθέτησης των Σ.Δ.Ε. (Ευστράτογλου, 2001), στην οποία αναλύονταν και τεκμηριώνονταν το σε ποιες περιοχές της χώρας έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα για την ίδρυση και λειτουργία Σ.Δ.Ε.

Τέλος, τονίζουμε ότι κατά την ολοκλήρωση της πειραματικής φάσης πραγματοποιήθηκε το 1ο πανελλήνιο συνέδριο των Σ.Δ.Ε. (Ιούνιος 2003), στις θεωρητικές και ερευνητικές εισηγήσεις του οποίου κατατίθενται και αποτυπώνονται η εμπειρία,

οι προβληματισμοί και οι προτάσεις των συμμετεχόντων (στελεχών φορέα υλοποίησης, μελών επιστημονικής επιτροπής, επιστημονικών υπευθύνων, συμβούλων, διευθυντών και —κυρίως— εκπαιδευτικών) από την μέχρι τότε πορεία του προγράμματος των Σ.Δ.Ε. (Βεκρής & Χοντολίδου, 2004).

Την ίδια περίοδο οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, όπως έγινε στο Σ.Δ.Ε. Αχαρνών (Κατσαρού κ.ά, 2004) και στο Σ.Δ.Ε. Περιστερίου (Σακελλάρη, Τζουμάκα & Φρυδάκη, 2004, σ. 408).

Συνεπώς, όλα τα κρίσιμα ζητήματα αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία. Σε αυτό συνέβαλε σημαντικά το «χαλαρό θεσμικό περιβάλλον» μέσα στο οποίο βρέθηκε η Ομάδα Έργου και η επιστημονική επιτροπή (Βεκρής, 2004, σ. 20).

Η αξιολόγηση της πειραματικής φάσης

Βασικά συμπεράσματα της αξιολόγησης της πειραματικής φάσης των Σ.Δ.Ε. ήταν (Βεργίδης, 2003, σ. 254 κ.έ.):

- Σταδιακή αλλαγή (σε σχέση με την προσδιορισμένη από τα θεσμικά κείμενα και το σχεδιασμό ομάδα-στόχο) των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι στην πλειονότητα τους δεν ήταν περιθωριοποιημένα άτομα. Σημειώνεται ότι το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από μεταγενέστερες μελέτες (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008).
- Το πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.
- Διαπιστώθηκε και ερευνητικά μέσα από την αξιολόγηση ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε. είναι καθοριστικός.
- Οι επιμορφωτικές συναντήσεις *«…στήριξαν πολύπλευρα το Πρόγραμμα και συνέβαλαν ουσιαστικά στη θετική εξέλιξή του»* (Βεργίδης, 2003, σ. 263).
- Προβλήματα και δυσλειτουργίες που αναφέρθηκαν αφορούσαν την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, τις χρηματοροές, τις ασάφειες του πλαισίου λειτουργίας και τις δυσκολίες συνεργασίας με τον κεντρικό φορέα.

Η αξιολόγηση κατέληξε και στη διατύπωση προτάσεων, κυριότερες από τις οποίες ήταν (Βεργίδης, 2003, σ. 254 κ.έ.):

- Δυνατότητα πιστοποίησης από το Σ.Δ.Ε., με ένα σύστημα εσωτερικής εξέτασης, γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, π.χ. στους Η/Υ και στις νέες τεχνολογίες.
- Αποτελεσματικότερη ενημέρωση τόσο όλων των εκπαιδευτικών φορέων για το Σ.Δ.Ε. όσο και του πληθυσμού-στόχου.
- Προετοιμασία του κεντρικού φορέα του Προγράμματος για υποδοχή στο μέλλον εκπαιδευομένων με ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας.
- Ανάπτυξη συνεργασίας με τους συγκείμενους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς.
- Υποστήριξη των εκπαιδευομένων που συνεχίζουν τις σπουδές τους μετά το Σ.Δ.Ε.
- Συνεχιζόμενη επιμόρφωση (εξωσχολική και ενδοσχολική) των εκπαιδευτικών.
- Επιμόρφωση των έμπειρων εκπαιδευτικών και στελεχών (διευθυντών) των Σ.Δ.Ε., οι οποίοι θα αξιοποιούνται ως επιμορφωτές, δεδομένης της επικείμενης επέκτασης του Προγράμματος.[14]
- Επεξεργασία πενταετούς σχεδίου επέκτασης των Σ.Δ.Ε., με στόχο την ίδρυση ενός τουλάχιστον Σ.Δ.Ε. σε κάθε νομό.[15]
- Τα Σ.Δ.Ε. μπορούν και πρέπει να *«…παράγουν προϊόντα,*

---

14. Το ανθρώπινο αυτό δυναμικό προτεινόταν να συγκροτήσει μια «δεξαμενή στελεχών», τα οποία θα επιμορφώνονται σε ειδικά θέματα. Η παραγωγή αυτή στελεχών, που θα εξελίσσονται με εσωτερικές διαδικασίες και θα επιφορτίζονται με ανάλογα καθήκοντα, κρινόταν ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επέκταση του Προγράμματος.

15. Βάσει συγκεκριμένων προτεραιοτήτων, όπως: το επίπεδο σχολικής διαρροής ανά νομό, το δίκτυο των νυκτερινών σχολείων, τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου, τη διαθεσιμότητα συνεργασίας της τοπικής κοινωνίας, τα διαθέσιμα τοπικά στελέχη και εκπαιδευτικοί με τα κατάλληλα προσόντα, τη διάθεση κατάλληλης υποδομής από την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Βεργίδης, 2003, σ. 266).

αποτελέσματα και επιπτώσεις που θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση και των νυκτερινών σχολείων» (Βεργίδης, 2003, σ. 266).

Πολλές από αυτές τις προτάσεις υιοθετήθηκαν κατά τη φάση επέκτασης από τους ιθύνοντες του Προγράμματος.

Καταλήγοντας, κατά τη διάρκεια της πειραματικής φάσης έγινε εκ νέου σχεδιασμός σε αρκετές παραμέτρους (με κυριότερη την «αποσχολειοποίηση») και ταυτόχρονα διαμορφώθηκαν οι αρχές και τα βασικά χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε.

Δ) *Η φάση επέκτασης*

Η εξέλιξη του δικτύου των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα αποτυπώνεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Διαχρονική εξέλιξη του δικτύου των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	**Σ.Δ.Ε.**
Αν. Μακεδονίας & Θράκης	**Αλεξανδρούπολης** (Έβρου, 2003), **Δράμας** (Δράμας, 2003, *Τμήμα Νευροκοπίου*), **Καβάλας** (Καβάλας, 2008), **Κομοτηνής** (Ροδόπης, 2003, *Τμήμα Οργάνης*), **Ξάνθης** (Ξάνθης, 2004, *α) Τμήμα Μύκης, β) Τμήμα Μάνταινας*), **Ορεστιάδας** (Έβρου, 2006), **Σαππών** (Ροδόπης, 2005)
Κεντρικής Μακεδονίας	**Γιαννιτσών** (Πέλλας, 2003, *Τμήμα Έδεσσας*), **Δέλτα** (Θεσσαλονίκης, 2014), **1ο Θεσσαλονίκης (Νεάπολης)** (Θεσσαλονίκης, 2001), **2ο Θεσσαλονίκης** (Θεσσαλονίκης, 2003), **3ο Θεσσαλονίκης (Φυλακές)** (Θεσσαλονίκης, 2006), **Κατερίνης** (Πιερίας, 2005), **Κορδελιού-Ευόσμου** (Θεσσαλονίκης, 2014), **Λαγκαδά** (Θεσσαλονίκης, 2014), **Νάουσας** (Ημαθίας, 2005, *Τμήμα Αλεξάνδρειας*), **Πυλαίας Χορτιάτη** (Θεσσαλονίκης, 2014), **Σερρών** [Σερρών, 2004, *Τμήμα Ροδόπολης (Κερκίνης)*]
Δυτικής Μακεδονίας	**1ο Γρεβενών (Φυλακές)** (Γρεβενών, 2010), **Καστοριάς** (Καστοριάς, 2004), **Κοζάνης** (Κοζάνης, 2005, *α) Τμήμα Πτολεμαΐδας, β) Τμήμα Σιάτιστας**), **Φλώρινας** (Φλώρινας, 2004, *Τμήμα Αμύνταιου*)
Ηπείρου	**Άρτας** (Άρτας, 2008), **Ιωαννίνων** (Ιωαννίνων, 2003)

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Σ.Δ.Ε.
Θεσσαλίας	**Βόλου** (Μαγνησίας, 2004, *α) Τμήμα Ζαγοράς-Μουρεσίου, β) Τμήμα Σκιάθου*), **Καρδίτσας** (Καρδίτσας, 2004, *Τμήμα Σοφάδων*) **1ο Λάρισας** (Λάρισας, 2003), **2ο Λάρισας (Φυλακές)** (Λάρισας, 2004), **1ο Τρικάλων** (Τρικάλων, 2004), **2ο Τρικάλων (Φυλακές)** (Τρικάλων, 2008)
Δυτικής Ελλάδας	**Αγρινίου** (Αιτωλοακαρνανίας, 2003), **Πατρών** [Αχαΐας, 2001, *Τμήμα Αγ. Στεφάνου (Φυλακές)*], **Πύργου** (Ηλείας, 2003, *Τμήμα Ζακύνθου*)
Στερεάς Ελλάδας	**Αλιβερίου** (Ευβοίας, 2004), **Άμφισσας** (Φωκίδας, 2004), **1ο Δομοκού (Φυλακές)*** (Φθιώτιδας, 2008), **1ο Ελαιώνα Θηβών (Φυλακές)** (Βοιωτίας, 2008), **Λαμίας** (Φθιώτιδας, 2004, *Τμήμα Καρπενησίου**), **Μαντουδίου-Λίμνης-Αγίας Άννας** (Ευβοίας, 2014), **Ορχομενού** (Βοιωτίας, 2004, *Τμήμα Θήβας*)
Αττικής (ένας νομός)	**Αγίων Αναργύρων** (2004), **Αχαρνών** (2001), **Καλλιθέας** (2003), **1ο Κορυδαλλού** (2003), **2ο Κορυδαλλού (Φυλακές)** (2005), **Παλλήνης** (2008), **Πειραιά** (2004, *Τμήμα Αίγινας*), **Περιστερίου** (2000)
Πελοποννήσου	**Άσσου Λεχαίου** (Κορινθίας, 2005), **Καλαμάτας** (Μεσσηνίας, 2005), **Ναυπλίου** (Αργολίδας, 2006, *Τμήμα Κρανιδίου*), **Σπάρτης** (Λακωνίας, 2005, *Τμήμα Μολάων*), **Τριπόλεως** (Αρκαδίας, 2008)
Βορείου Αιγαίου	**Μυτιλήνης** (Λέσβου, 2003, *Τμήμα Καλλονής*), **Σάμου** (Σάμου, 2006, *Τμήμα Καρλοβασίου*), **Χίου** (Χίου, 2005)
Νοτίου Αιγαίου	**Ρόδου** (Δωδεκανήσου, 2008), **Σύρου** (Κυκλάδων, 2008, *α) Τμήμα Νάξου, β) Τμήμα Θήρας*)
Ιονίων Νήσων	**Κέρκυρας** (Κέρκυρας, 2005, *Τμήμα Λευκίμης*)
Κρήτης	**Ιεράπετρας** (Λασιθίου, 2003, *α) Τμήμα Σητείας, β) Τμήμα Αγ. Νικολάου*), **Ρεθύμνου** (Ρεθύμνου, 2005, *Τμήμα Αμαρίου*), **Τυλίσου** (Ηρακλείου, 2001, *Τμήμα Μινώα Πεδιάδας*), **Χανίων** (Χανίων, 2006, *α) Τμήμα Πλατανιά, β) Τμήμα Κισσάμου*)

Πηγή: www.gsae.edu.gr[16] (επεξεργασία δική μας)

16. Πηγή: http://www.gsae.edu.gr/el/tracts/1095-prosklisi-ekdilosis-endiaferontos-gia-plirosi-theseon-me-epilogi-ekpaideftikon-protovathmias-kai-

Σημείωση: Στη 2η στήλη εντός παρενθέσεων αναφέρονται κατά σειρά: ο νομός στον οποίο ανήκει το κάθε Σ.Δ.Ε., το έτος ίδρυσής του, τα τυχόν τμήματα εκτός έδρας που ανήκουν σε αυτό το Σ.Δ.Ε.
* Βρίσκεται σε αναστολή λειτουργίας (Απόφαση 12627/24-10-2014 του Γενικού Γραμματέα Διά Βίου Μάθησης)

Όπως διαπιστώνουμε από τον Πίνακα 1, με διαδοχικές αποφάσεις των πολιτικών ηγεσιών, τα Σ.Δ.Ε., από πέντε που ήταν στην πειραματική φάση, αυξήθηκαν σε 18 το 2003-2004, κατόπιν σε 32 το 2004-2005, έπειτα σε 43 το 2005-2006, μετά σε 48 το 2006-2007, ύστερα τα 57 το 2008-2009, στη συνέχεια σε 58 το 2009-2010, για να καταλήξουν σε 63 Σ.Δ.Ε. το 2014 (την τρέχουσα σχολική χρονιά-2015- λειτουργούν 62 Σ.Δ.Ε., καθώς το Σ.Δ.Ε. Φυλακών Δομοκού βρίσκεται σε αναστολή λειτουργίας).

Υπογραμμίζουμε ότι επτά Σ.Δ.Ε./τμήματα εκτός έδρας λειτουργούν σε Φυλακές (το Σ.Δ.Ε. Φυλακών Δομοκού βρίσκεται σε αναστολή λειτουργίας).

Πρέπει να προσθέσουμε ότι το σχολικό έτος 2008-2009 ιδρύθηκαν τμήματα εκτός έδρας (παραρτήματα) Σ.Δ.Ε. Ειδικότερα, το σκεπτικό της ίδρυσής τους αποτυπώνεται στην Υ.Α. 4014/27-11-07:

> «... προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες εκπαίδευσης-επιμόρφωσης ομάδων πολιτών που διαμένουν εκτός της έδρας λειτουργίας των Σ.Δ.Ε., αποφασίζουμε: Στα πλαίσια της Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι δυνατόν να λειτουργούν τμήματα εκτός της έδρας τους και σε όλη την έκταση του νομού, ύστερα από έγκριση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Ειδικότερα, λειτουργούν 28 τμήματα εκτός έδρας (τα τμήματα Καρπενησίου και Σιάτιστας βρίσκονται σε αναστολή λειτουργίας) σήμερα (το 2011 τα τμήματα εκτός έδρας είχαν φθάσει τα 59· Ανάγνου, 2011, σσ. 38-39).

---

defterovathmias-ekpaidefsis-gia-tin-kalypsi-theseon-ekpaideftikou-prosopikousta-sxoleia-defteris-efkairias, ανακτήθηκε 6/1/2015 και http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias/sde/, ανακτήθηκε 6/1/2015.

Διαπιστώνουμε ότι Σ.Δ.Ε. λειτουργούν και στις 13 διοικητικές περιφέρειες της χώρας. Σημειώνουμε ότι σε 9 από τις 13 συνολικά περιφέρειες λειτουργούν Σ.Δ.Ε. (ή/και τμήματα εκτός έδρας) σε όλους τους νομούς των περιφερειών αυτών [Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Δυτικής Ελλάδας, Αττικής (η οποία, βέβαια, αποτελείται από έναν μόνο νομό), Πελοποννήσου, Βορείου Αιγαίου, Νοτίου Αιγαίου και Κρήτης]. Η περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας έχει Σ.Δ.Ε. σε 4 από τους 5 συνολικά νομούς της (πλην του ν. Ευρυτανίας). Η περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας έχει Σ.Δ.Ε. σε 5 από τους 7 συνολικά νομούς της (πλην των νομών Κιλκίς και Χαλκιδικής). Η περιφέρεια Ηπείρου έχει Σ.Δ.Ε. σε 2 από τους 4 συνολικά νομούς της (πλην των νομών Θεσπρωτίας και Πρέβεζας). Τέλος, τη μικρότερη αντιπροσώπευση ανά νομό έχει η περιφέρεια Ιονίων Νήσων, καθώς έχει Σ.Δ.Ε. μόνο σε 1 από τους συνολικά 4 νομούς (δεν υπάρχουν Σ.Δ.Ε. στους νομούς Κεφαλλονιάς, Ζακύνθου και Λευκάδας).

Επιπλέον, Σ.Δ.Ε. λειτουργούν σε 42 από τους 51 [δεν προσμετρούμε το Άγιο Όρος (Άθως)] συνολικά νομούς της χώρας. Ενώ η γενική αρχή φαίνεται πως είναι: «ένα Σ.Δ.Ε. σε κάθε νομό», το πληθυσμιακό μέγεθος των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης επέβαλε τη δημιουργία περισσότερων Σ.Δ.Ε.: Στον ν. Αττικής 8 Σ.Δ.Ε. και στον ν. Θεσσαλονίκης 7 Σ.Δ.Ε..

Τέλος, σημειώνουμε ότι από το σχολικό έτος 2006-2007 λειτουργούν Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Ι.Σ.Δ.Ε.) στην Καρδίτσα, την Κατερίνη και την Καλαμάτα (βλ. Πρόσκληση ενδιαφέροντος, ΥΠΕΠΘ, αριθμ. 562956/Α2/09-2007). Τα Ι.Σ.Δ.Ε. υπάγονται στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, ως αυτόνομες, όμως, σχολικές μονάδες (η οργάνωση και λειτουργία τους καθορίζεται με την 113202/Α2/16-09-2009 Απόφαση του Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων).

Στην ανάπτυξη του δικτύου των Σ.Δ.Ε. διαφαίνονται και ορισμένες *στρεβλώσεις*. Ειδικότερα:

1) Ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις ιδρύθηκαν Σ.Δ.Ε. στις πρωτεύουσες των νομών, αυτό δε συνέβη στις εξής περιπτώσεις:

α) στο νομό Πέλλας (πρωτεύουσα η Έδεσσα, Σ.Δ.Ε. στα Γιαννιτσά),

β) στο νομό Ημαθίας (πρωτεύουσα η Βέροια, Σ.Δ.Ε. στη Νάουσα).

γ) στο νομό Βοιωτίας (πρωτεύουσα η Λιβαδιά, Σ.Δ.Ε. στον Ορχομενό),

δ) στο νομό Αιτωλοακαρνανίας (πρωτεύουσα το Μεσολόγγι, Σ.Δ.Ε. στο Αγρίνιο),

ε) στο νομό Εύβοιας (πρωτεύουσα η Χαλκίδα, Σ.Δ.Ε. στο Αλιβέρι),

στ) στο νομό Ηρακλείου (πρωτεύουσα το Ηράκλειο, Σ.Δ.Ε. στην Τύλισο)

ζ) στο νομό Λασιθίου (πρωτεύουσα ο Άγιος Νικόλαος, Σ.Δ.Ε. στην Ιεράπετρα)

η) στο νομό Κορίνθου (πρωτεύουσα η Κόρινθος, Σ.Δ.Ε. στον Άσσο Λεχαίου).

Εικάζουμε ότι στις περιπτώσεις αυτές είτε δεν συνέτρεχαν αθροιστικά τα κριτήρια επιλογής χωροθέτησης (Ευστράτογλου, 2001), είτε δεν ευοδώθηκαν τη χρονική περίοδο που συντάσσονταν τα αντίστοιχα Τεχνικά Δελτία οι συνεννοήσεις μεταξύ ΓΓΕΕ και ΙΔΕΚΕ από τη μια μεριά και των Τοπικών Αυτοδιοικήσεων των ανωτέρω πρωτευουσών από την άλλη ή/και υπήρξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον και επίπεδο συνεννόησης με τις Τοπικές Αυτοδιοικήσεις των περιοχών στις οποίες τελικά ιδρύθηκαν Σ.Δ.Ε.

2) Δεν φαίνεται να λήφθησαν υπόψη οι συστάσεις των εξωτερικών αξιολογήσεων της πιλοτικής (Ματθαίου, 2001) και της πειραματικής φάσης των Σ.Δ.Ε. (Βεργίδης, 2003), σύμφωνα με τις οποίες η ανάπτυξη του δικτύου των Σ.Δ.Ε. έπρεπε να σχεδιαστεί, ώστε γίνει στοχευμένα και σταδιακά. Επιπλέον, όπως έχει δειχτεί και ερευνητικά (Ανάγνου & Βεργίδης, 2014), αυτή η ραγδαία και σημαντική ποσοτική αύξηση του αριθμού των Σ.Δ.Ε. πανελλαδικά εγείρει και ορισμένα ποιοτικά ζητήματα, όπως κατά πόσο μπορεί να συνάδει με τη διατήρηση βασικών χαρακτηριστικών των Σ.Δ.Ε., όπως η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε αποκεντρωμένη βάση.

Καταληκτικές επισημάνσεις

Η Διά Βίου Μάθηση αποτελεί διεθνώς βασικό αναπτυξιακό πυλώνα. Σύμφωνα με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), μέχρι το 2020 το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων μεταξύ 25 και 64 ετών κατά μέσον όρο θα πρέπει να συμμετέχει σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Δυστυχώς, η Ελλάδα *«εμφανίζει μόλις 3% ποσοστό συμμετοχής των ατόμων ηλικίας 25-65 ετών στη ΔΒΜ, το χαμηλότερο ποσοστό στην ΕΕ-17 και το πέμπτο χαμηλότερο στην ΕΕ-27»* (ΓΓΔΒΜ, 2013, σ. 13).

Με βάση αυτά τα δεδομένα, τα Σ.Δ.Ε. αποτελούν σημαντικό θεσμό τόσο για την ελληνική εκπαίδευση γενικότερα όσο και για τη διά βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, αφενός συντελούν σημαντικά στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αφετέρου αναδεικνύονται σε σημαντικό πυλώνα της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι σε αυτά το 2012 φοίτησαν 4.187 ενήλικες (ΓΓΔΒΜ, 2013, σ. 28), αριθμός που αποδεικνύει τόσο τον μεγάλο βαθμό αποδοχής των Σ.Δ.Ε. από την ελληνική κοινωνία όσο και την αναγκαιότητά τους.

Οι βασικές αρχές και χαρακτηριστικά των Σ.Δ.Ε. αποτελούν σημαντικές καινοτομίες για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Βεκρής, 2003 και 2004· Χοντολίδου, 2003), αποτυπώνοντας, συν τοις άλλοις, βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα δόθηκε θεσμικά στη σχολική μονάδα η δυνατότητα για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, υπήρξαν συμβουλευτικές υπηρεσίες (ψυχολόγος και σύμβουλος σταδιοδρομίας), το πρόγραμμα σπουδών διαμορφωνόταν με βάση προδιαγραφές, ανάγκες των εκπαιδευομένων και ιδιαιτερότητες των τοπικών κοινωνιών, υπήρχε διαρκής μέριμνα για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο σε κεντρικό επίπεδο, αλλά και περιφερειακό, καθώς

και επίπεδο σχολικής μονάδας, εφαρμόστηκαν καινοτόμες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής είναι, επίσης, πολύ σημαντικό το γεγονός ότι για τη διαμόρφωση αυτών των αρχών και χαρακτηριστικών ακολουθήθηκε ένα συμμετοχικό-συνδιαμορφωτικό μοντέλο λήψης αποφάσεων στο οποίο συμμετείχαν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Είναι, επιπλέον, μία πρωτόγνωρη εμπειρία για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα ένας θεσμός να λειτουργεί πρώτα πιλοτικά, να αξιολογείται, να συντάσσεται μελέτη χωροθέτησης, να λειτουργεί κατόπιν πειραματικά, να αξιολογείται εκ νέου και κατόπιν να επεκτείνεται το δίκτυό του (ας σημειωθεί ότι οι αξιολογήσεις συνεχίζονται και κατά τη φάση επέκτασης, δεδομένου ότι η αξιολόγηση αποτελεί συμβατική υποχρέωση για όλα τα συγχρηματοδοτούμενα από την Ε.Ε. προγράμματα).

Είναι γεγονός, όπως φάνηκε και από την ανάλυση που προηγήθηκε, ότι, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια του εγχειρήματος, υπήρξαν και αστοχίες, παλινωδίες και γενικότερα μια κάποια έλλειψη προετοιμασίας. Ωστόσο, αυτές ξεπεράστηκαν με πολλή δουλειά και κυρίως το μεράκι όλων των εμπλεκομένων. Φυσικά, σε αυτό συνέβαλε και η αυξανόμενη απήχηση που έδειχναν σταδιακά ότι αποκτούσαν τα Σ.Δ.Ε. στην ελληνική κοινωνία.

Τα Σ.Δ.Ε. διανύουν πλέον το 15ο έτος λειτουργίας τους. Έχουν επεκταθεί σε όλη σχεδόν την Ελλάδα και προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε σημαντικό αριθμό πολιτών. Τονίζουμε, όμως, ότι η μελλοντική βιωσιμότητα των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας, που η ανάπτυξη τους στηρίχτηκε και συνεχίζει να στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στους πόρους ευρωπαϊκών διαρθρωτικών ταμείων, είναι ένα σημείο που προκαλεί ανησυχία σε έγκριτους μελετητές (βλ. σχετικά Καραντινός, 2010, σ. 55). Το μελλοντικό στοίχημα φαίνεται ότι είναι διττό: α) διασφάλιση των απαραίτητων για τη συνέχιση του Προγράμματος υλικών προϋποθέσεων και β) διατήρηση της ποιότητας και των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα.* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάτρα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Ανάγνου, Ε., Βεργίδης, Δ. (2008). Οι στρατηγικές δράσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηναία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τεύχος 13, Αφιέρωμα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ιανουάριος-Απρίλιος 2008*, Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων/Μεταίχμιο, σσ. 11-18.

Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ποσοτική αύξηση και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.* Τεύχος 32, Μάιος-Αύγουστος 2014, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων/Μεταίχμιο, σσ. 3-18.

Βεκρής, Λ. (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε, (επιμ.). *1ο πανελλήνιο συνέδριο των Σ.Δ.Ε., Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου*. Αθήνα, ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, σσ. 19-25.

Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η ελληνική εκδοχή. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, σσ. 7-25.

Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

Ευρωπαϊκή Ένωση-Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λισσαβόνας. (2000). *Συμπεράσματα Προεδρίας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Ένωση.

Βεργίδης, Δ. (2010). Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο: Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 369-400.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Αξιολόγηση του προγράμματος Σ.Δ.Ε. για τις σχολικές περιόδους 2001/02-2002/03*. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης (αδημοσίευτη έρευνα).

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ). (2013). *Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf, ανακτήθηκε στις 12-08-2013.

Ευστράτογλου, Ά. (2001). *Μελέτη Διάγνωσης των Εκπαιδευτικών Αναγκών & Χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Κατάρτισης, Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης (αδημοσίευτη μελέτη).

Green, A. (2006). Οι πολλές όψεις της διά βίου μάθησης: σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη (μτφρ. Μούτσιος, Σ.). Στο: Καψάλης, Α., Παπασταμάτης, Α., (επιμ.). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 15-42.

Καραντινός, Δ. (2010). Συμμετοχή στη διά βίου μάθηση: τάσεις και προοπτικές. Στο: Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 43-62.

Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε., Τσάφος, Β. (2004). Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε., (επιμ.). *1ο πανελλήνιο συνέδριο των Σ.Δ.Ε., Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου*. Αθήνα, ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, σσ. 111-116.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Λύτσιου, Λ. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας-Ιστορική διαδρομή. Στο: Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β., Χατζηθεοχάρους, Π., (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλ-*

λακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης. Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, σσ. 15-19.

Ματθαίου, Δ. (2001). *Έκθεση Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας»*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ (αδημοσίευτη μελέτη).

Σακελλάρη, Μ., Τζουμάκα, Τ., Φρυδάκη, Λ. (2004). Καινοτομίες στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου και στάσεις των εκπαιδευομένων απέναντι σε αυτές. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε., (επιμ.). *1ο πανελλήνιο συνέδριο των Σ.Δ.Ε., Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου*. Αθήνα, ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, σσ. 407-418.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2009/C 119/02).

Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη, Φ., Φράγκου, Τρ. (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Θεωρία-Έρευνα*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ (2000). *Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αττικής. Πρακτικά ημερίδας ενημέρωσης*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΙΔΕΚΕ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Γλωσσικός Γραμματισμός (Ελληνική και Αγγλική Γλώσσα). Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, σσ. 81-118.

Χοντολίδου, Ε. (2003). Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, σσ. 75-80.

Ξενόγλωσση

European Commission (EC). (1995). *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*. Βρυξέλλες: EC.

E.C. (1999). *Second chance schools, Guide for setting up a second chance school*. Βρυξέλλες: EC.

E.C. (2000). *Memorandum on life long learning*. Βρυξέλλες: EC.

E.C. (2001a). *Second Chance Schools, The results of a European pilot project*. Βρυξέλλες: EC.

E.C. (2001b). *The Second Chance. Learning in the context of the Second Chance School pilot scheme*. Βρυξέλλες: European Commission/Directorate-General for Education and Culture/BBJ Bruxelles. Italian Branch.

Karalis, Th., Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 179-189.

The World Bank (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries*. Washington D.C.: The World Bank.

Νομοθεσία

Νόμος 2327/1995 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας, παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 156/31-7-1995, τχ. Α΄), άρθρο 4 «Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων».

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», (ΦΕΚ 188/23/9/1997, τχ. Α΄), άρθρο 5 «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»

Νόμος 2909/2001 «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 90/2-5-2001, τχ. Α΄), άρθρο 3 «Θέματα Λαϊκής Επιμόρφωσης»

Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 199/2-10-2008, τχ. Α΄), άρθρο 33 «Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης».

Υπουργική Απόφαση Γ2/2066 «Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 943/31-7-2000, τχ. Β΄).

Υπουργική Απόφαση 2107 «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)» (ΦΕΚ 993/1-8/2002, τχ. Β΄).

Υπουργική Απόφαση 2373/2003 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 1003/22-7-2003 τχ. Β΄).

Υπουργική Απόφαση 4014/27-11-07 «Λειτουργία τμημάτων εκτός έδρας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)» (ΦΕΚ 34/16-01-08, τχ. Β′).

Υπουργική Απόφαση 260/2008 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 34/16-1-2008, τχ. Β′).

Κοινή Υπουργική Απόφαση 127175/Η «Συγχώνευση διά απορροφήσεως των Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου «ΕΘΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΤΗΤΑΣ» (Ε.Ι.Ν), «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ» (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) και «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΕΟΛΑΙΑΣ» (Ι.Ν.), εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.» (ΦΕΚ 2508/4-11-2011, τχ. Β′).

Απόφαση 113202/Α2/16-09-2009 του Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων «Οργάνωση και λειτουργία των Ιερατικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 2067/24-09-2009, τχ. Β′).

Απόφαση 12627/24-10-2014 του Γενικού Γραμματέα Διά Βίου Μάθησης με θέμα: «Αναστολή Λειτουργίας Σ.Δ.Ε. και εκτός έδρας τμημάτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας».

Πρόσκληση ενδιαφέροντος για υποψηφίους διευθυντές ΙΣ.Δ.Ε., ΥΠΕΠΘ Αριθμ. 562956/Α2/09-2007.

Πρόσκληση Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος για επιλογή μελών Επιτροπής Παρακολούθησης και Στήριξης Εκπαιδευτικού Έργου με σύμβαση μίσθωσης έργου για το Πρόγραμμα «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», ΓΓΔΒΜ/ΙΝΕΔΙΒΙΜ, Αρ. Πρωτ.: 660/10/70380/07-10-2014.

ABSTRACT

This paper traces the history of the establishment and operation of Second Chance Schools (SCS) in Greece. Starting from the initial proposal to create SCS in Greece, made in 1997 to the then Minister of Education by the European Commissioner for Research, Innovation and Science, we present and analyze important data and events of all the phases until now: the preparation phase, the pilot, experimental and expansion phase. Concluding, educational policy issues and future challenges for SCS emerge.

Ματενόγλου Εύα[1]

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΜΑΡΤΥΡΑ ΣΤΗ «ΣΑΓΗΝΗ ΤΟΥ ΘΥΤΗ»

Σκέψεις με αφορμή το βιβλίο της Charlotte Lacoste, *Seductions du bourreau. Negation des victimes*, Presses Universitaires de France, Paris 2010.

Σαγήνη δημίου, απάρνηση θυμάτων

(Όταν ο δήμιος αποπλανά, τα θύματά του ξαναγίνονται θύματα· αυτή τη φορά της απάρνησής μας).

Μπορει η λογοτεχνια, και γενικότερα η τέχνη, να προσφέρει ένα πρίσμα θέασης του παρελθόντος, και μάλιστα των πιο επίμαχων πλευρών του, που να ανοίγει την κερκόπορτα στα πάντοτε διαθέσιμα, και από πολλούς ευπρόσδεκτα, εγχειρήματα του ιστορικού αναθεωρητισμού; Ποιος είναι ο ρόλος της μυθοπλασίας στην πρόσληψη του ιστορικού παρελθόντος και στην άρθρωση ενός συνεκτικού αφηγήματος, ικανού να συμβάλλει τόσο στην επεξεργασία τραυματικών βιωμάτων όσο και στην συγκρότηση ταυτοτήτων, στην οποία αυτή η επεξεργασία εκβάλλει; Η διερεύνηση και η κατανόηση του παρελθόντος δεν αποτελεί πλέον προνομιακό χώρο μόνο για την ιστοριογραφία, αλλά ανοίγει ένα

1. Φιλόλογος.

ευρύτατο πεδίο δημιουργικών αναζητήσεων και για τη λογοτεχνία, όπως και για άλλες μορφές τέχνης. Μάλιστα, σ' αυτόν τον διαφιλονικούμενο και τόσο ζωτικής σημασίας για τις ανθρώπινες κοινωνίες χώρο, η μυθοπλασία διαθέτει πολλαπλάσια επιδραστική ικανότητα, και λόγω τους εύρους του κοινού στο οποίο απευθύνεται αλλά και λόγω της εγγενούς δυνατότητάς της να δημιουργεί μια υποβλητική ατμόσφαιρα με τη χρήση ποικίλων εκφραστικών πόρων και τη συνακόλουθη πρόκληση έντονων συναισθημάτων μέσω της λειτουργίας της ταύτισης. Είναι αυτή που μπορεί να πείσει τον εκάστοτε δέκτη ότι το διακύβευμα του αφηγήματος τον αφορά, απευθύνεται άμεσα σε αυτόν, διεκδικώντας έτσι την ιδιαίτερη ανταπόκρισή του. Όταν, όμως, τα ζητήματα που τίθενται από αυτό αφορούν σε γεγονότα ενός ιδιαίτερα τραυματικού παρελθόντος και γι' αυτό έχουν τη δύναμη να επηρεάζουν πολύ βαθιά τους ανθρώπους είτε μέσω της τραυματικής μνήμης είτε μέσω μιας βεβιασμένης μερικής ή ολικής λήθης (απώθησης ή άρνησης), επικαθορίζοντας στον μέγιστο βαθμό τη συγκρότηση της τρέχουσας ταυτότητάς τους και τη βίωση του παρόντος, εύλογα αναφύεται ένας προβληματισμός σχετικά με την πρόθεση του δημιουργού, που μας προσφέρει ένα «κλειδί» ανάγνωσης του παρελθόντος, αλλά και την ευθύνη του για τη χρήση (ή κατάχρηση) του τεκμηριωτικού εξοπλισμού της ιστοριογραφίας για τη δόμηση μιας «πραγματικότητας» με συγκεκριμένες ιδεολογικές συντεταγμένες.

Αυτός ο προβληματισμός βρίσκεται στο επίκεντρο του δοκιμίου της Charlotte Lacoste *Seductions du bourreau*, στο οποίο αναπτύσσει μια δριμεία πολεμική ενάντια στον σφετερισμό της λειτουργίας της ιστορικής μαρτυρίας από τους αφηγητές της μυθοπλασίας, οι οποίοι κατορθώνουν από το ασυνήθιστο βήμα του μάρτυρα-δήμιου να ρευστοποιήσουν την κρίση του κοινού σχετικά με το πιο επίμαχο (και «οριακό» από πολλές απόψεις) γεγονός, το Ολοκαύτωμα. Η μυθοπλασία, προσφέροντας το βήμα αυτό στον δήμιο, που σε κάθε (μυθοπλαστική) περίπτωση είναι ένας πολύ ικανός αγορητής, προικισμένος με μια σειρά από πνευματικά και ηθικά χαρίσματα και σκληρά δοκιμαζόμενος από μια σειρά ψυχοσωματικών τραυμάτων και ατυχών συγκυριών, γίνε-

ται, εντέλει, μέσο χειραγώγησης του κοινού, που εύκολα αφήνεται στον πλάνο λόγο του δήμιου. Η σαρωτική κριτική της Lacoste προδίδει έντονη ανησυχία για τις συνέπειες που μπορεί να έχει ο αποπλανητικός ρόλος του δημίου σε μια εποχή που το φαινόμενο του αρνητισμού, φανερού ή συγκαλυμμένου, κάθε άλλο παρά σε αποδρομή βρίσκεται. Αλλά και γιατί —αυτός μάλιστα φαίνεται να είναι ο κυριότερος φόβος της— μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία συνειδησιακών και ηθικών συνθηκών ικανών να επηρεάσουν δραματικά την πρόσληψη του εαυτού και τη συνακόλουθη ανάληψη ρόλων (και υιοθέτηση πρακτικών) από τα υποκείμενα της εν λόγω πρόσληψης. Τα καυστικά βέλη της βρίσκουν εύκολα τον στόχο τους, καθώς, παρότι μ' έναν λόγο συχνά μονοδιάστατο και αφοριστικό (που ίσως κάποτε να αποκτά μια χροιά διδακτισμού ή ηθικολογίας), καταφέρνει να δικαιολογήσει επαρκώς τη δυσφορία της για τον αλαζονικό αισθητισμό ορισμένων δημιουργών αλλά και ευρύτερων κύκλων της διανόησης, που υποδέχονται με αδόκητη θέρμη τα έργα τους, υιοθετώντας μια στάση μάλλον ανεύθυνη. Εμβόλιμα στην ενδελεχή μελέτη έργων μυθοπλασίας και αυθεντικών ιστορικών μαρτυριών, ανατέμνονται από τη Lacoste έργα καταξιωμένα (όπως του Browning,[2] της Arendt[3] και του Milgram[4]) και καθιερωμένα όχι μόνο στη συνείδηση των ειδικών (ιστορικών, φιλοσόφων, ψυχολόγων) αλλά και ενός ευρύτερου κοινού, με στόχο να καταδειχθούν οι ερμηνευτικές αλλοιώσεις που υπέστησαν για να εξυπηρετήσουν αλλότριους σκοπούς. Έτσι, η επιχειρηματολογία της, που επενδύεται με άφθονη δηκτική ειρωνεία, αντλεί ερείσματα από διάφορους χώρους (πολιτική, τέχνη, κριτική της τέχνης, ιστορία, φι-

2. Christopher Browning R., *Des hommes ordinaires. Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*, μτφρ. στα γαλλικά Elie Barnavi, πρόλογος Pierre Vidal-Naquet, Tallandier, coll. «Texto», Παρίσι 2007.

3. Hannah Arendt, *Eichmann à Jérusalem: rapport sur la banalité du mal*, μτφρ. στα γαλλικά Anne Guérin, πρόλογος Michelle-Irène Brudny de Launay, Gallimard, coll. «Folio Histoire», Παρίσι 2002.

4. Stanley Milgram, *La Soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, Παρίσι 1994.

λοσοφία, κοινωνιολογία, ψυχολογία), αποβλέποντας στη δημιουργία μιας εναργούς εποπτείας. Χωρίς περιφράσεις, η Lacoste απαντά θετικά και κατηγορηματικά στο αρχικό ερώτημα και κάνει ό,τι μπορεί για να απομυθοποιήσει τον μυθοποιητικό λόγο του δήμιου και να του επιστρέψει τον ρόλο του θύτη που με τόση επιδεξιότητα αποποιείται.

Ο σφετερισμός του λόγου της ιστορικής μαρτυρίας

Παρακολουθώντας τη διαδρομή της ιστορικής μαρτυρίας ως γραμματολογικού είδους, από τη στιγμή της εμφάνισής της μετά το Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι τις μέρες μας, η Lacoste προβαίνει σε μια κριτική αποτίμηση τόσο της τεκμηριωτικής της αξίας (της αξιοπιστίας των καταγραφών που την απαρτίζουν) όσο και της δύναμης που έχει να επηρεάζει τη συνείδηση, τη μνήμη, την ταυτότητα των ανθρώπων. Η Lacoste αξιοποιεί το πολύτιμο έργο του Jean Norton Cru,[5] ενός ανθρώπου που έζησε τον πόλεμο των χαρακωμάτων και μέσα από τη συγκριτική μελέτη μαρτυριών που παρήχθησαν μεταξύ του 1915 και του 1928, επιχείρησε να αναδείξει τα ψεύδη, τις ανακολουθίες και τους μύθους τους, που απαιτήθηκαν για να κατασκευαστούν πολεμικές εποποιίες. Ελάχιστοι κατάφεραν να εναντιωθούν στο κυρίαρχο αυτό αίτημα της εποχής του, ανοίγοντας τον δρόμο σ' εναν τρόπο καταγραφής ακριβή και νηφάλιο, απελευθερωμένο από τις συμβάσεις της πολεμικής μυθολογίας. (16-46).[6]

Από το 1960, με τη δίκη του Άιχμαν, εισερχόμαστε στην κυρίως «εποχή της μαρτυρίας», κατά την ορολογία της Annette Wieviorka, « [...] *από την οποία δεν έχουμε ακόμη βγει*» (47).[7]

---

5. Jean-Norton Cru, *Témoins; essai d'analyse et critique des souvenirs de combattants édités en français de 1915 à 1928*, Les Étincelles, Παρίσι 1929.

6. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις παραπέμπουν στις αντίστοιχες σελίδες του βιβλίου της Charlotte Lacoste.

7. Η Lacoste παραθέτει την Annette Wieviorka, *L'Ère du témoin*, Hachette Literatures, coll. «Pluriel», Παρίσι 1998, 8.

Ωστόσο, η εποχή αυτή έρχεται να προσθέσει νέα δεινά και νέα άρνηση στη μαρτυρία ως είδος λόγου που κανείς δεν είναι διατεθειμένος ν' ακούσει, μιας και οι μάρτυρες είναι κυρίως επιζώντες από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και το βίωμά τους είναι τόσο ακραίο, που φοβούνται ότι, ακόμη κι αν καταφέρουν να το βάλουν σε λέξεις, δεν θα γίνουν πιστευτοί, ή πολύ χειρότερα δεν θα βρούνε ακροατές. Η απροθυμία του κόσμου να παρακολουθήσει μια επισκόπηση των ατέλειωτων δεινών που υπέστησαν —χωρίς μάλιστα να τα λαμπρύνει κανένα «*ένδοξο υπόβαθρο*»— επιβεβαίωσε τους χειρότερους φόβους τους (όπως παραδειγματικά διατυπώθηκαν από τον Primo Levi) ότι κανείς δεν θα καταλάβει, κανείς δεν θα αφουγκραστεί και ότι, τελικά, θα μείνουν στην απόλυτη μοναξιά (33). Στον αντίποδα αυτής της επικοινωνιακής απομόνωσης στην οποία καταδικάζεται το υποκείμενο της αυθεντικής μαρτυρίας, άλλου είδους «μαρτυρίες» με αντικείμενο την ανείπωτη φρίκη των στρατοπέδων συγκέντρωσης βρίσκουν ένα ιδιαίτερα ένθερμο και ευρύ κοινό: τα έργα μυθοπλασίας. Παρά τη δριμεία κριτική που ασκήθηκε εξαρχής στα έργα αυτά και από επιζήσαντες, η ενθουσιώδης αποδοχή τους είναι δεδομένη και αναντίλεκτη και ενισχύεται από ένα μεγάλο μέρος της διανόησης που επιλέγει να πολλαπλασιάσει τον απόηχό τους.

Το πρόβλημα με την οικειοποίηση της μαρτυρίας από τη λογοτεχνία είναι ότι θέτει εν αμφιβόλω τη βασική λειτουργία της ιστορικής μαρτυρίας, που, σύμφωνα με τη Lacoste, είναι κυρίως παιδαγωγική. Η αισθητική πρόθεση θα έπρεπε να παραμερίζεται προς όφελος της ηθικής στόχευσης για μετάδοση μιας γνώσης που αφορά σε ολόκληρη την ανθρωπότητα και είναι εντελώς ασύμβατη με την στυλιστική διγλωσσία και τις επαμφοτερίζουσες ερμηνείες. Στην μαρτυρία τα πάντα πρέπει να είναι ξεκάθαρα: καμιά σκοτεινή διατύπωση δεν εγχωρεί, το νόημά της πρέπει να είναι εύληπτο, αν θέλει να έχει κάποια αξία. Και αφού απευθύνεται στη λογική και στην κριτική σκέψη του κοινού, θα πρέπει ομοίως να εξοβελίσει από το πεδίο δράσης της το πάθος. Δεν χρειάζεται τις κραυγές ούτε καμιά υπερχείλιση συναισθήματος, που μπορεί να προκαλέσει σύγχυση διακυβεύοντας την ευθυκρισία.

Στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και κυρίως προς το τέλος του, συμβαίνει μία ακόμη σημαντική αλλαγή στον χώρο της ιστορικής μαρτυρίας: σε όλο και περισσότερες περιπτώσεις ο λόγος της μαρτυρίας, αντί να δίνεται στους επιζώντες, δίνεται στον δήμιο, που δεν χάνει την ευκαιρία να ιδιοποιηθεί όχι μόνο τον ρόλο του μάρτυρα αλλά και του θύματος. Ο λόγος του, όπως είναι αναμενόμενο, εστιάζει πάντα στον εαυτό του, καθώς η εκδίπλωση της εσωτερικής «αλήθειας» του αποκαλύπτει τις μυθοποιητικές διαδικασίες που τον οδήγησαν στο έγκλημα και, κάνοντάς το, συγκροτεί μια νέα εικόνα του και μια νέα ταυτότητα: αυτή του αληθινού θύματος. Αναλύοντας με ιδιαίτερη προσοχή τέτοιου είδους μαρτυρίες, η Lacoste διαπιστώνει την τάση του να εξισώνει τη θέση του με εκείνη του θύματος, παρά τον εξόφθαλμα ετεροβαρή συσχετισμό δυνάμεων, και να δομεί μια εικόνα του εαυτού του ως «*καλού βασανιστή*», ευαίσθητου, καλλιεργημένου, ευσυνείδητου αλλά και με πάθος για τη ζωή. Ένα πάθος που θα τον κάνει να τολμήσει να γνωρίσει, ενδίδοντας «*ηρωικά*» σε αυτόν, τον «*πειρασμό του ανθρώπου να κάνει κομμάτια τον πλησίον του*» (71). Με κάθε τρόπο πασχίζει να αποδώσει στην εικόνα του συνήθειες, στάσεις και κίνητρα του «συνηθισμένου ανθρώπου», που μισεί τη βία, τουλάχιστον όσο και οι άλλοι, αφού αυτός την άσκησε, άρα τη γνώρισε πολύ καλύτερα, και «δικαιούται» να μας βεβαιώσει για την απέχθειά του γι' αυτήν (65-74).

Η προσπάθεια του δήμιου να αποκαταστήσει τη φήμη του μέσω του λόγου της μαρτυρίας, πλαισιώνεται από το αυξανόμενο ενδιαφέρον της μυθοπλασίας να δημιουργήσει τους δικούς της δημίους και να φέρει στο λογοτεχνικό, καλλιτεχνικό και μιντιακό προσκήνιο το μαζικό έγκλημα μέσα από την οπτική του δήμιου. Και, περιέργως, οι δήμιοι, πλαστοί και αληθινοί, αναδεικνύονται ως οι μόνοι κάτοχοι της ιστορικής αλήθειας (75).

Πράγματι, η Lacoste, επισημαίνει το παράδοξο φαινόμενο της προτίμησης του κοινού για τις λογοτεχνικές «μαρτυρίες», όχι με βάση την αισθητική τους υπεροχή, αλλά την ίδια την αξιοπιστία τους. Οι «μάρτυρες» της μυθοπλασίας χαίρουν της απόλυτης εμπιστοσύνης του κοινού, το οποίο, αντίθετα, φαίνεται ιδιαίτερα επιφυλακτικό και καχύποπτο σε σχέση με τις αλη-

θινές μαρτυρίες. Είναι φανερό ότι η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται και την αναγνώριση της τεράστιας ευθύνης που φέρουν όσοι επηρεάζουν σε τέτοιο βαθμό τη συνείδηση και την κρίση του. Ωστόσο, κανένας δημιουργός δεν φαίνεται διατεθειμένος να αποδεχθεί μια τέτοια ευθύνη – αντίθετα, όλοι την αποποιούνται επικαλούμενοι «*μια αισθητική αλήθεια ανώτερη από την αλήθεια των γεγονότων*» (84). Η Lacoste διαμαρτύρεται ότι έτσι οι καλλιτέχνες «*παίζουν σε διπλό ταμπλώ*» και διεκδικούν ένα διπλό στάτους που τους εξυπηρετεί σε κάθε περίπτωση: από τη μια πλευρά κραδαίνουν τη σημαία της καλλιτεχνικής ελευθερίας και της αφοσίωσης στην «καθαρή» αισθητική μορφή, ενώ από την άλλη καταχρώνται συχνά την εμπιστοσύνη της οποίας απολαύουν, παραχαράσσοντας την ιστορική αλήθεια. Μια σειρά έργων τέχνης από διάφορες περιοχές της καλλιτεχνικής δημιουργίας, τα οποία γνώρισαν —και γνωρίζουν— τεράστια επιτυχία αναλύονται από τη Lacoste, με στόχο την κατάδειξη της συμβολής της μυθοπλασίας στην πλαστογράφηση της Ιστορίας και της οικειοποίησης των δικαιωμάτων της στην ερμηνεία του παρελθόντος και στη διαμόρφωση συλλογικών ή ατομικών ταυτοτήτων. Ιδιαίτερη έκταση καταλαμβάνει η αναφορά στο έργο του Jonathan Littell *Οι Ευμενίδες*,[8] έργο με τεράστια απήχηση, που δέχθηκε μεγάλες τιμές από κοινό και κριτικούς σε πολλές χώρες και το οποίο έχει την «τιμητική» του και στο δοκίμιο της Lacoste, αν και για εντελώς διαφορετικούς λόγους.

Το ριζικό Κακό (ή ο δήμιος μέσα μας)

Η σύγχρονη μυθοπλασία αφήνεται στη γοητεία που πάντα ασκούσε η τοποθέτηση στο κέντρο της ανθρώπινης ύπαρξης μιας εγγενούς τάσης προς το κακό, της οποίας η υποτιθέμενη εκρίζωση προϋποθέτει την αναγνώρισή της (άρα και της δυνητικής ομοιότητάς μας με τον δήμιο). Αυτή την ομοιότητα μάς καλεί

8. Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, Gallimard, Παρίσι 2006 [ελληνική έκδοση Ευμενίδες, μτφρ. Άγγελος Φιλιππάτος, Λιβάνη, Αθήνα 2008].

να αναγνωρίσουμε και ο αφηγητής των *Ευμενίδων*, Maximilien Aue, στέλεχος των SS που συμμετείχε ενεργά στα προγράμματα εξόντωσης των Εβραίων και, σε ώριμη πια ηλικία, αποφασίζει να κάνει έναν απολογισμό της ζωής του και μια εξομολόγηση όχι μόνο των πράξεων αλλά και των πιο μύχιων σκέψεων και επιθυμιών του, φωτίζοντας έτσι το σκοτεινό μονοπάτι που ακολουθεί ένας άνθρωπος (και μάλιστα ένας καλλιεργημένος, εκλεπτυσμένος αστός) που οδηγείται στο μαζικό έγκλημα. Ο Littell εφοδιάζει τον ήρωά του με όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά[9] που θα έκαναν τον αναγνώστη ευεπίφορο σε μια ταύτιση μαζί του (227-228). Τού χαρίζει υψηλού επιπέδου μόρφωση, αγάπη για τα βιβλία και τη μουσική, ευαισθησία, αξιοπρέπεια, γενικότερα τις ποιότητες ενός σκεπτόμενου ηθικού ανθρώπου. Όμως η ταύτιση αυτή έχει ένα υψηλό κόστος για τον αναγνώστη, που καλείται να αντικρίσει τον εαυτό του ως εν δυνάμει δήμιο και να θεωρήσει την ψυχή του καταφύγιο ενός αινιγματικού και αδυσώπητου κακού. Όμως, ακόμη και ο ίδιος ο Littell παραδέχεται ότι αυτή η αυτεπίγνωση δεν οδηγεί στη βελτίωση της πραγματικότητας ούτε μπορεί να εξουδετερώσει το κακό. Το μόνο που μπορεί να προσφέρει αυτή η εγρήγορση (ή θέση σε επιφυλακή) είναι μια ήσυχη συνείδηση σε κάθε περίπτωση: α) εάν το τέρας βγει από την κρύπτη του, η δικαιολογία είναι έτοιμη (η ανθρώπινη φύση) και β) εάν το τέρας παραμείνει σε νάρκη (σε λανθάνουσα κατάσταση) εξασφαλίζει στο άτομο τη ναρκισσιστική ικανοποίηση ότι ανήκει σε αυτούς που αποτρέπουν τα δεινά του ολοκληρωτισμού, μόνο και μόνο επειδή έχουν συνείδηση του κινδύνου που ελλοχεύει μέσα τους (και φυλάγονται). Έτσι, το εγχείρημα της μυθοπλασίας, τελικά, αντί να μας βοηθήσει να συγκρατήσουμε το «κτήνος», μας καθιστά απλώς πιο ανεκτικούς απέναντι σε αυτούς που (φευ) είδαν το δικό τους «τέρας» να πραγματώνει τη μετάβασή του από την περιοχή της δυνατότητας στην πραγματική υπόσταση του δημίου (288-289).

---

9. Henri Alleg, *Retour sur la question. Entretiens avec Gilles Martin*, Aden, Βρυξέλλες 2006, 55.

Το ερώτημα, συνεπώς, που θέτει η Lacoste είναι εάν αυτή η «επιείκεια» συνιστά επίσης μια μορφή δικαίωσης (για τον δήμιο) και συνενοχής (για όλους τους άλλους) (290). Προχωρώντας ακόμη περισσότερο, διερωτάται (όπως και ο Henri Alleg, στον οποίο παραθέτει) μήπως αυτή η συνεχής επίκληση στην ανθρώπινη φύση που κυριαρχείται από αρχέγονα ένστικτα και ρέπει αταβιστικά προς το κακό, που αντιμάχεται αέναα και σθεναρά κάθε προσπάθεια εκπολιτισμού και εξόδου από τη βαρβαρότητα, μήπως αυτή ακριβώς η εμμονή σε μια τόσο πεσιμιστική θεώρηση του ανθρώπου και του κόσμου υποδηλώνει και μια πολιτική πρόθεση: την πρόθεση να παραμείνει ως έχει, απαράλλαχτη (ομοίως προς την ανθρώπινη φύση), η τρέχουσα κατάσταση των πραγμάτων (291).

Οι δημιουργοί που διατείνονται ότι συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας που οδηγεί στο μαζικό έγκλημα υποκαθιστούν στην πολιτική ανάλυση μια βιολογίζουσα θεωρία μυστικιστικής έμπνευσης που, εστιάζοντας στο οντολογικό κακό που κρύβει η ανθρώπινη φύση, μας απομακρύνει από την πραγματική πηγή των προβλημάτων μας. Με την τοποθέτησή της στο κέντρο μιας προβληματικής που αφορά στο καθολικό κακό η γενοκτονία αποϊστορικοποιείται. Το Κακό —υποστασιοποιημένο— θεωρείται πια αναπόφευκτο και ενδογενές στον κόσμο. Ο αναγνώστης υποχρεώνεται να αντιμετωπίσει το Ολοκαύτωμα ως υπαρξιακό πρόβλημα που υπερβαίνει τα ζητήματα της ιστορικοποίησης. Η συγγραφέας εκφράζει σοβαρές αμφιβολίες για το κατά πόσο ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να παραγάγει διδάγματα για την ανθρώπινη φύση. Αντίθετα, τονίζει την ανάγκη

> «[...] να μελετηθεί η διαδικασία μέσω της οποίας μια εξουσία (που πρέπει να ταυτοποιηθεί) οδηγεί τους ανθρώπους στον αλληλοσπαραγμό, νομιμοποιώντας το έγκλημα: δικαιολογώντας το, καταστρώνοντάς το και προστάζοντάς το» (298).

Αν θέλουμε να κατανοήσουμε αυτό που μετατρέπει τον συνηθισμένο άνθρωπο σε βασανιστή, πρέπει να εστιάσουμε στις πολιτικές και ηθικές συνθήκες που διαστρέφουν τις ανθρώπινες αξίες

και νομιμοποιούν το έγκλημα στο όνομα της υπεράσπισης του πολιτισμού. Οι συνθήκες είναι αυτές που προκαλούν ανικανότητα στοχασμού, ιδεολογική εξάρτηση, η οποία αποβλακώνει και ματαιώνει κάθε διάθεση κριτικής, κάθε έννοια ηθικής, κάθε σπίθα ευφυΐας και κάθε είδους αυτεπίγνωση. Περίπου δηλαδή αυτά που εννοούσε η Hannah Arendt επικαλούμενη την «*κοινοτοπία του κακού*».[10] Οι «*συνηθισμένοι άνθρωποι*» του Christopher Browning,[11] ήταν κατηχημένοι άνθρωποι, που είχαν τεθεί σε μια συνθήκη που αποκλείει κάθε δυνατότητα στοχασμού και υπαγορεύει μόνο την πρόκληση του κακού στον άλλον, γεμάτοι ψέματα, φτιαγμένοι για το μίσος και τον όλεθρο: μπορούμε, λοιπόν, ακόμα να τους χαρακτηρίζουμε «συνηθισμένους»; Η μεταμόρφωσή τους δεν έρχεται ως μια φυσική διαδικασία, όπως, ας πούμε, η πτερόρροια στο ζωικό βασίλειο, αλλά ως αποτέλεσμα μιας σύνθετης διαδικασίας ιδρυματοποίησης.

Όταν, επομένως, ο Littell στοχάζεται με αυτούς τους όρους πάνω στο θέμα της προσχώρησης ενός ατόμου στον ναζισμό, βυθοσκοπώντας με εικασίες την ανθρώπινη φύση, προτείνοντας μάλιστα την εν λόγω μεταβολή μέσα από έναν μόνο χαρακτήρα (με ψυχαναλυτικού τύπου εμπλοκές) αυτό που καταφέρνει, τελικά, είναι να συγκαλύψει το αληθινό ιστορικό και ηθικό διακύβευμα. Με την ανάδειξη του (αξεδιάλυτου, καθόσον μη αναγώγιμου σε κάτι άλλο) «μυστηρίου» που περιβάλλει τη γενοκτονία, επιτυγχάνεται ο στόχος της παράκαμψης κάθε κατανόησης και λογικής εξήγησης του φαινομένου.[12]

---

10. Χάνα Άρεντ, «*Ο Άιχμαν στην Ιερουσαλήμ. Έκθεση για την κοινοτοπία του κακού*», μτφρ. Βασίλης Τομανάς, Νησίδες, Αθήνα 2009.

11. Christopher Browning, *ό.π.* Στο βιβλίο του αυτό μελέτησε τη δράση του Αστυνομικού Τάγματος 101, που συμμετείχε σε μαζικές εκτελέσεις Εβραίων στην Πολωνία από τον Μάρτιο του 1942 μέχρι τον Φεβρουάριο του 1943, με βάση αρχεία που περιείχαν το δικανικό υλικό (κατηγορητήρια, καταθέσεις μαρτύρων, ανακρίσεις, απολογίες) από τις δίκες των μελών του τάγματος.

12. Ο Ν. Σαρκοζί, υπουργός Οικονομικών κατά την περίοδο που το γαλλικό κράτος πραγματοποιούσε υπόγειες οικονομικές συναλλαγές με το νεοναζιστικό καθεστώς του Juvenal Habyarimana, δηλώνει στο *Philosophie*

Όταν ερμηνεύεται το κρατικό έγκλημα βάσει της «φυσικής» κακίας που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, η ευθύνη διαχέεται σε όλη την ανθρωπότητα – που περιλαμβάνει αδιακρίτως θύματα και θύτες. Ο Littell, εφαρμόζοντας την αρχή των συγκοινωνούντων δοχείων, μας καλεί να προσεγγίσουμε τον ήρωα-δήμιο συμπάσχοντας με αυτόν, αναγνωρίζοντας στο πρόσωπό του τα δικά μας ελαττώματα και, τελικά, αφού επωμισθούμε το βάρος του λάθους του, να τον αντικρίσουμε με *ευμένεια* —όπως άλλωστε και τον ίδιο μας τον εαυτό. Σε αυτό το σημείο προβάλλει ένα φαινόμενο εντροπίας που εξισώνει ολόκληρο τον κόσμο μπροστά στο έγκλημα που διαπράχθηκε. Και στη μέση αυτού του τεράστιου πλήθους των εν δυνάμει ενόχων (ικανοποιημένων που νίκησαν την ενοχή τους) οι συγκεκριμένοι υπεύθυνοι μπορούν να αναπαυθούν στη λήθη. Η εποχή του δήμιου με το ανθρώπινο πρόσωπο μας εισάγει άρδην στην εποχή της αποενοχοποίησης. Έτσι, το διαχρονικό πρόβλημα της ενοχής ενός υποκειμένου παρακάμπτεται από τον δημιουργό των *Ευμενίδων*, την ίδια στιγμή που η ευθύνη διαχέεται σε όλους —θύματα και θύτες— καθιστώντας δυνατή για τους τελευταίους την αποφυγή της τιμωρίας τους. (303)[13]

---

magazine απερίφραστα την ίδια ανάγκη: πρέπει να παραιτηθούμε από κάθε προσπάθεια κατανόησης της γενοκτονίας – καλύτερα να μιλάμε για το "μυστήριο" ή την "τρέλα" του εγκλήματος, παρά να ψάχνουμε για λογικές εξηγήσεις (302).

13. Το γαλλικό κράτος που έχει βρεθεί σε δεινή θέση λόγω της ενοχης εμπλοκής του στη γενοκτονία της Ρουάντας (η οποία έγινε υπό την αιγίδα του γαλλικού στρατού) υποδέχτηκε με τεράστια ανακούφιση την πρόταση διανοούμενων και συγγραφέων για μια εκ νέου επεξεργασία του θέματος προς την παραπάνω κατεύθυνση, υποβοηθώντας με τον τρόπο αυτό το οργανωμένο εγχείρημα του ιστορικού αναθεωρητισμού, μέσω του οποίου επιχειρεί να ξεπλύνει από πάνω του το μαζικό έγκλημα. Εξάλλου, η Γαλλία, που ήδη έχει γίνει τόπος ασύλου για τους υπεύθυνους της εν λόγω γενοκτονίας, κατηγορείται ότι διαθέτει ένα νομικό οπλοστάσιο που εγείρει ανυπέρβλητα εμπόδια στη δίωξη των εγκλημάτων πολέμου και των γενοκτονιών (το επισημαίνει μέλος της Διεθνούς Αμνηστίας, το οποίο τυγχάνει και Πρόεδρος της Γαλλικής Συμμαχίας για το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο). Τα πράγματα μπορεί να γίνουν ακόμα χειρότερα με την επικείμενη εισαγωγή στον Κώδικα Ποινικής Δικονομίας ενός άρθρου που προβλέπει την

Ο Άιχμαν στην Ιερουσαλήμ

Η Χάνα Άρεντ με το βιβλίο της *Ο Άιχμαν στην Ιερουσαλήμ*,[14] επηρέασε το έργο πολλών διανοητών, καλλιτεχνών αλλά και επιστημόνων, όπως ο ψυχολόγος Στάνλεϋ Μίλγκραμ, που με τα περίφημα «πειράματα για την υπακοή», μελέτησε τη σύγκρουση ανάμεσα στην (ανήθικη) διαταγή και στην (ηθική) επιταγή που εμποδίζει την τήρησή της και, επομένως, ανάμεσα σε μια κατάσταση αυτονομίας και μια κατάσταση χειραγώγησης (ετερονομίας). Ωστόσο, τόσο το έργο του Μίλγκραμ όσο και το έργο της ίδιας της Άρεντ έγιναν αντικείμενο σφοδρής διαστρέβλωσης στο πλαίσιο μιας εκλαϊκευτικής λογικής που ανατροφοδοτεί την ίδια συζήτηση για το υποτιθέμενο «ριζικό» Κακό που εδράζεται στο κέντρο της ανθρώπινης ύπαρξης.

Ένα από τα έργα στα οποία η Lacoste επισημαίνει τον αμφισβητήσιμο χαρακτήρα της συγγένειάς του με το έργο της Άρεντ είναι η ταινία των Eyal Sivan και Rony Brauman *Un Specialiste. Portrait d' un Criminel Moderne*, η οποία δημιουργήθηκε με βάση αρχειακό υλικό από τη δίκη του Άιχμαν. Συρράπτοντας σκηνές διάρκειας δύο ωρών από ένα οπτικοακουστικό υλικό 350 ωρών, προτείνουν μια θέαση του πρωταγωνιστή τους, η οποία αποκλίνει σε μεγάλο βαθμό από την αντίστοιχη της Arendt, παρόλο που διατείνονται ότι πηγή της έμπνευσής τους υπήρξε το δικό της έργο. Ακόμη και η χρήση ειδικών εφέ εικόνας και ήχου αποβλέπει στην κατασκευή μιας εικόνας του πρωταγωνιστή αποσπασματικής, μερικής και άκρως μυθοποιητικής. Αυτή η διαστρέβλωση δεν έχει σχέση, διευκρινίζει η Lacoste, με την περίφημη «σύμβαση» μεταξύ του θεατή και των δημιουργών, κι ας αντιτείνουν αυτοί στις διαμαρτυρίες των ιστορικών ότι δεν τίθεται θέμα ιστορικής αλήθειας («*η εικόνα δεν έχει αλήθεια*»,

---

ανάδειξη της Γαλλίας σε ζώνη ατιμωρησίας για τους αυτουργούς τέτοιων εγκλημάτων (304-305).

14. Hannah Arendt, *ό.π.*

λένε – η Lacoste παραθέτει τον Brauman[15]) (396), ενώ την ίδια στιγμή επιτρέπουν στον εαυτό τους να χρησιμοποιούν κατά το δοκούν ιστορικά αρχεία, επαναφέροντας με τον τρόπο αυτό μια συζήτηση για τη δίκη και για την ετυμηγορία των δικαστών. Τριάντα οκτώ χρόνια μετά από την απόφανση του δικαστηρίου, ο θεατής καλείται να δώσει μια νέα «δική του» κρίση, παγιδευμένος και χειραγωγημένος από πλαστές εικόνες που του προσφέρουν οι δημιουργοί, έχοντας ήδη επιλέξει ως σημείο εκκίνησης την απόλυτη πίστη στα λεγόμενα του κατηγορουμένου. Οι δημιουργοί της ταινίας τον παρουσιάζουν ακριβώς όπως θα παρουσίαζε και ο ίδιος τον εαυτό του: ως έναν διοικητή που θα έκανε ό,τι και κάθε άλλος στη θέση του. Μας καλούν να ταυτιστούμε μαζί του και δείχνουν να ελκύονται από την ιδέα (ή το φόβο) του υποβιβασμού της ευθύνης του Άιχμαν, καθώς και της πρόκλησης ενός αισθήματος επιείκειας και κατανόησης (398-399).

Κατά την Arendt, ωστόσο, η πεποίθηση που εξέφρασε ο Άιχμαν σχετικά με τη «συνηθισμένη δουλειά» του οφειλόταν σε ένα «βραχυκύκλωμα» της συνείδησης και της σκέψης του, που τον εμπόδιζε να δει την πραγματικότητα: ότι ούτε συνηθισμένη ήταν η δουλειά του ούτε είναι στη φύση της γραφειοκρατικής δουλειάς να κατευθύνει και να οργανώνει ένα μαζικό και πρωτόγνωρο έγκλημα. Αυτό λοιπόν που είναι «κοινό», κατά την Arendt, δεν είναι το ίδιο το κακό που βρίσκεται σε όλους, αλλά ο τρόπος με τον οποίο αποκτηνώθηκε ο ίδιος, «[...] *ώστε να μην βλέπει στην πράξη της θανάτωσης τίποτε άλλο παρά ένα πράγμα "κοινό"*» (227, υπογράμμιση της Lacoste).

Προφανώς, η άποψη που επιλέγουν να παρουσιάσουν οι δημιουργοί της ταινίας, υποστηρίζει η Lacoste, εκβάλλει στην αποκατάσταση όλων των δολοφόνων της Ιστορίας (404-405). Ποιον πρέπει, λοιπόν, να κατηγορήσουμε τώρα, από τη στιγμή που βάλαμε τους ναζί στην άκρη; Τους ίδιους τους Εβραίους, σαρκάζει η Lacoste, αρχίζοντας, φυσικά από τους περίφημους *Sonderkommandos*. Περιέργως, αυτοί, οι καταδικασμένοι να συνεργαστούν

15. Brauman Rony, Sivan Eyal, *L'éloge de la désobéissance. A propos d' «un spécialiste», Adolf Eichmann*, Le Pommier, coll. «Poche», Παρίσι 2006.

με τους δημίους τους για τον ίδιο τους τον χαμό, θεωρούνται τελικά ως οι μόνοι κάτοχοι της δυνατότητας επιλογής – άρα και ως οι μόνοι πραγματικά υπεύθυνοι. Κι όμως αν οι ναζί επινόησαν τη λεγόμενη «γκρίζα ζώνη»[16] για να επιταχύνουν τη διαδικασία του ηθικού και σωματικού εκμηδενισμού των θυμάτων τους, ήταν ακριβώς για να διακυβεύσουν και την υπόληψή τους: το σφάλμα πέφτει επάνω τους, και όχι στους τυράννους τους.

Η «Κριτική του (εβραϊκού) λόγου» και η αποκαθήλωση της ηθικής

Ο κοινωνιολόγος Zygmunt Bauman, στο έργο του *Νεωτερικότητα και Ολοκαύτωμα*[17] δεν διστάζει να κατηγορήσει τον «*ορθολογικό κόσμο του πολιτισμού της νεωτερικότητας*» για τις γενοκτονικές πρακτικές του *Ολοκαυτώματος*. Το *Ολοκαύτωμα* για τον Bauman είναι το φυσικό πεπρωμένο των κοινωνιών μας, γίνεται μάλιστα το «παράδειγμα» του πολιτισμού της νεωτερικότητας, το φυσικό ή φυσιολογικό προϊόν της. Εδώ το «τέρας» δεν κατοικεί πια στο βάθος της ανθρώπινης ψυχής, αλλά βρίσκεται εν σπέρματι μέσα στον ίδιο τον πολιτισμό.

Η Lacoste παραδέχεται ότι «[...] *η δομολειτουργική οπτική αποκλείει ότι το Ολοκαύτωμα ήταν υπόθεση καθαρά εβραϊκή*[...]», αλλά με πολύ υψηλό κόστος, αφού τώρα «[...] *διαγράφεται ως υπ' αριθμόν ένα εχθρός το πνεύμα του ορθολογισμού,*

---

16. Η «*γκρίζα ζώνη*» είναι ο όρος που προτείνει ο Primo Levi στο βιβλίο του *Αυτοί που βούλιαξαν και αυτοί που σώθηκαν*, μτφρ. Χαρά Σαρλικιώτη, Άγρα, Αθήνα, 2000 και αναφέρεται στους «συνεργαζόμενους» με τους ναζί εβραίους εκτοπισμένους, τους Sonder-kommandos. Ο Levi επεξεργάζεται την έννοια αυτή στο πλαίσιο μιας ανάλυσης που υπερβαίνει τα απλουστευτικά σχήματα στη θεώρηση του θύματος σε σχέση με τον θύτη, αλλά, σύμφωνα με την Lacoste, έγινε και αυτή αντικείμενο εκμετάλλευσης από αυτούς που επιδιώκουν την εξίσωση και τον συμψηφισμό των δεινών τους (341-344).

17. Zygmunt Bauman, *Modernité et Holocauste*, μτφρ. από τα αγγλικά Paule Guivarch, La Fabrique, Παρίσι 2002.

που επιτέλους αποκαλύφθηκε», όπως και το γεγονός ότι κι εμείς είμαστε πρόθυμοι, έτοιμοι να δείξουμε θαυμασμό και σεβασμό προς αυτό (411). Από τα παραπάνω προκύπτει και η θέση του Bauman ότι η «*Τελική Λύση*» «[...] *γεννήθηκε από μια ανησυχία στ' αλήθεια λογική*», ότι η Λογική ανέθρεψε το τέρας και, επομένως, σύμφωνα με αυτήν, σε τελική ανάλυση, οι μόνοι υπαίτιοι είναι οι Εβραίοι. Ο Bauman πιστεύει, ενάντια σε οποιαδήποτε έννοια λογικής και ενάντια στην ίδια την πραγματικότητα, όπως τονίζει η Lacoste, ότι οι Εβραίοι *είχαν* επιλογή —ήταν οι μόνοι που είχαν— και αυτό που τους κατεύθυνε σε κάθε περίπτωση να επιλέξουν (τον χαμό τους) δεν ήταν τίποτε άλλο παρά η λογική! («*τους αναθεματισμένους τους Εβραίους*», σαρκάζει η Lacoste, «*δεν μπορούσαν να' ναι λιγότερο λογικοί;*») (412).

Μετά την κατασυκοφάντηση της λογικής έρχεται η σειρά της ηθικής που πρέπει να αποκαθηλωθεί – άλλωστε ποια είναι η θέση της ηθικής στην εποχή της «*μετα-ανθρωπότητας*»; Η Lacoste αναλύει τις απόψεις που διατύπωσε ο φιλόσοφος Michel Onfray στο έργο του *Le Songe d' Eichmann*,[18] από τις οποίες ούτε λίγο ούτε πολύ προκύπτει, κατά τη γνώμη της, ότι ο Διαφωτισμός ήταν το πρελούδιο του ναζισμού. Η ίδια η κατηγορική προσταγή του Καντ επιστρατεύεται για να δικαιολογήσει τις επιλογές του Άιχμαν, ο οποίος προφέροντας μέσα στο δικαστήριο τη φράση «[...] *η αρχή της θέλησής μου πρέπει πάντα να είναι τέτοια που να μπορεί να γίνει αρχή γενικών νόμων*» (421) κατάφερε να χριστεί υποδειγματικός μαθητής του Καντ. Άρα, η συμπεριφορά του γενοκτόνου αποκτά καθολική αξία και ισχύ («*τους αναθεματισμένους τους ναζί, δεν μπορούσαν να ήταν λιγότερο ηθικοί;*») τη στιγμή που ο («*καντιανός*») Άιχμαν «[...] *έρχεται να καταδείξει την ακυρότητα και τη μη βιωσιμότητα της φιλοσοφίας και της λογικής*» (418-420). Οι ιδέες, πράγματι, απαξιώνονται ως «[...] *παγίδες για τους αφελείς που γίνονται φανατικοί οπαδοί δικτατόρων και ανοίγουν την πόρτα στον ολοκληρωτισμό*» (419). Όλα τα δεινά πηγάζουν από την υποκα-

18. Michel Onfray, *Le songe d' Eichmann*, Galilée, coll. «Incises», Παρίσι 2008.

τάσταση του αφηρημένου στο συγκεκριμένο, και έτσι ο ιδεαλισμός χρεώνεται με όλη την ευθύνη για το κακό, ενώ η μυστικιστική-εσχατολογική θεώρηση του κόσμου θριαμβεύει.

Ο σφετερισμός της θέσης του θύματος

Η μυθοπλασία που έχει ως πρωταγωνιστή τον δήμιο συχνά εισηγείται την ύπαρξη ενός «*ανεξήγητου δεσμού*», μιας μυστικής συμφωνίας ή αντιστοιχίας ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα, που κάνει τις θέσεις τους να φαίνονται ανταλλάξιμες. Καταρχάς, ο δήμιος της μυθοπλασίας υπήρξε ο ίδιος ένα παιδί – μάρτυρας, κουβαλά στους ώμους του ένα εξαιρετικά επώδυνο παρελθόν, αργότερα βλέπει το «όραμά» του να θρυμματίζεται και τέλος (όπως ο Max Aue του Littell) εμφανίζεται και ο ίδιος θρυμματισμένος: ζει σε ένα σύμπαν αισθητηριακής αποστέρησης που προαναγγέλλει τον θάνατο. Φαίνεται, λοιπόν, καταδικασμένος να ζει τον θάνατο των θυμάτων του και, καθώς η ζωή του μετατρέπεται σε έναν διηνεκή θάνατο, ο δήμιος δοκιμάζει πλήρη ενσυναίσθηση γι' αυτούς που σκότωσε. Η καθημερινότητά του είναι διάστικτη από επεισόδια σωματικών δυσλειτουργιών (για παράδειγμα, ταλαιπωρείται από συμπτώματα ναυτίας και τάσης προς εμετό) και τελικά ο ίδιος δεν γίνεται μόνο θύμα του αδυσώπητου παρελθόντος του αλλά και της ανθρωπότητας ολόκληρης, η οποία τον έχει μετατρέψει σε αποδιοπομπαίο τράγο. Έτσι, ο δήμιος καταλήγει να μην ξεχωρίζει από το θύμα του και οι ρόλοι θύματος και θύτη φαίνονται τυχαία κατανεμημένοι (335). Αυτό που ξεχωρίζει τον δήμιο από το θύμα του είναι ότι αναγκάστηκε από το «τέρας» που τον καταδυναστεύει να διαπράξει το ανεπανόρθωτο. Η ορμή προς την εξολόθρευση είναι ανώτερη από κάθε άλλη δύναμη (π.χ. πολιτική) που θα μπορούσε να δικαιολογήσει τις πράξεις του. Και είναι πάνω απ' όλα αυτοκαταστροφική. Ο «*εσωτερικός εχθρός*» ροκανίζει τον δήμιο, ο οποίος, για να τον κατευνάσει κάπως, υποχρεώνεται να βρει κάποιον κατάλληλο να ενσαρκώσει τον εχθρό (που έτσι θα γίνει εξωτερικός) και να τον καταστρέψει. Μέσα στη «λογική» της γενοκτονίας ο φο-

νιάς σκοτώνει τον εν δυνάμει φονιά του, προτού προλάβει αυτός να τον βλάψει. Η αντιστροφή των ρόλων μέσα σε αυτή την «*γενοκτονική διαλεκτική*» επιχειρεί να νομιμοποιήσει τον φόνο, λειτουργώντας όπως το επιχείρημα της «νόμιμης άμυνας», αλλά στην κλίμακα μιας ολόκληρης χώρας (339).

Ο εκλεπτυσμένος δήμιος

Άλλο ένα θέμα στο οποίο η μυθοπλασία επιφυλάσσει μια ιδιαίτερα προνομιακή θέση είναι το «*κλισέ του καλλιεργημένου δήμιου*» (355). Ο άνθρωπος αυτός, που μετέχει συνήθως στη φύση τόσο του καλλιτέχνη όσο και του επιστήμονα, τοποθετείται πολύ πιο πάνω από τον μέσο όρο ως προς την ευφυΐα, την παιδεία, την ευγένεια, την υψηλή αισθητική. Προς επίρρωσιν της θέσης της, η συγγραφέας κάνει αναφορά τόσο σε λογοτεχνικούς δήμιους (όπως ο Max Aue του Littell ή ο διοικητής του στρατοπέδου της *Treblinca*, ήρωας του Steiner), όσο και σε θεατρικούς πρωταγωνιστές, που αποδεικνύονται το ίδιο «*μελομανείς*». Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή της θεατρικής παράστασης με τον τίτλο *Ruhe*, στην οποία εκτυλίσσεται η εξομολόγηση ενός ηλικιωμένου SS με την υπόκρουση της μουσικής (των *lieder*) του Franz Schubert. Το όλο σκηνοθετικό εγχείρημα αποβλέπει τόσο με τους ηθοποιούς του διάσπαρτους ανάμεσα στο κοινό όσο και με τη μουσική που παρεμβάλλεται, στο να πεισθούμε ότι αυτοί που η συνείδησή μας μέχρι τώρα μάς επέβαλλε να τους εκλαμβάνουμε ως τέρατα, στην πραγματικότητα δεν διαφέρουν και πολύ από εμάς: αγαπούν όσο κι εμείς τη μουσική – η ομορφιά της τους αγγίζει, τους συγκινεί. Η έντονη γοητεία που ασκείται από τα έργα αυτά σε κοινό και κριτικούς διαμορφώνει μια ιδιαίτερα υπολογίσιμη δυναμική, η οποία κατορθώνει με τη δημιουργία «μαρτυριών» πλαστών χαρακτήρων να υποσκελίσει την επίδραση της ίδιας της ιστορικής μαρτυρίας. Είναι ν' απορεί κανείς, παρατηρεί η συγγραφέας, που αυτές οι «μαρτυρίες», που δεν είναι μαρτυρίες, αφού αυτός που τις καταγράφει δεν βρέθηκε ποτέ στον τόπο της σφαγής και των άλλων δεινών που περι-

γράφει, δίνουν στον δημιουργό το προνόμιο να θεωρείται «*αυτόπτης μάρτυρας*», μέχρι και ιστορικός! Ένας ιστορικός, βέβαια, που κατακτά την ιστορική αλήθεια χωρίς μέθοδο και δίνοντας τον λόγο σε έναν δήμιο, που αποδεικνύεται ιδιαίτερα καλός ομιλητής, η δικαιολόγηση των πράξεών του βρίσκει τρόπο να γλιστρήσει μέσα στον λόγο του, που στοχεύει τελικά να μας πείσει ότι ναι, υπάρχει ένας τύπος ανθρώπου «[...] *μέσα στον οποίο γειτονεύει ο Μενουχίν με αυτόν που καταβροχθίζει ανθρώπινη σάρκα*» (368)! Τέλος, η Lacoste υπενθυμίζει ότι η εικόνα του διακεκριμένου δήμιου συντηρείται από τον ίδιο στο βαθμό που η φαντασία της ανωτερότητάς του προκαλεί την περιφρόνηση του άλλου και διευκολύνει το πέρασμα στην πράξη.

Στον αντίποδα της παραπάνω θεώρησης του δημίου που προτείνεται από τη μυθοπλασία, η Lacoste επικαλούμενη αληθινές μαρτυρίες επιζώντων από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, περιγράφει έναν πιο ρεαλιστικό τύπο δημίου (είτε πρόκειται για ναζί είτε για hutu στη Ρουάντα) που, παρά την καλή του φήμη (η οποία άνθησε μεταξύ των λογοτεχνών και των αρνητών), εμφανίζεται πολύ λιγότερο καλλιεργημένος και πολύ περισσότερο σκαιός και απάνθρωπος. Η συμπεριφορά του εύλογα μπορεί να θεωρηθεί προϊόν μιας εντατικής διαδικασίας αφαίρεσης κάθε ίχνους ανθρωπιάς και πολιτισμού. Κι όμως, παρά την κτηνωδία, την αμορφωσιά, «*την εύθυμη και καμαρωτή υιοθέτηση της αγριότητας*», καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια να τον δούμε ως διακεκριμένο για την υψηλή κουλτούρα του με κάθε κόστος. Το γεγονός αυτό απαιτεί μια εξήγηση και η Lacoste καταλήγει στην ακόλουθη: ο στόχος της επινόησης αυτών των ηρώων είναι ν' αποδειχθεί ότι η κουλτούρα βλάπτει! Μάλιστα, η συγγραφέας μάς προειδοποιεί ότι η προσπάθεια να πιστέψουμε στην υποτιθέμενη κουλτούρα τους συνιστά μια ανησυχητική μορφή αναθεωρητισμού. Βλέπουμε πως η ενασχόλησή τους με τα γράμματα και τις τέχνες δεν τους οχύρωσε ενάντια στην ανοησία. Όμως η μουσική, η λογοτεχνία και η φιλοσοφία δεν δημιουργήθηκαν για να διαπλάθουν γενοκτόνους· αντίθετα, προσέφεραν μεγάλες υπηρεσίες στα θύματα, σύμφωνα με μαρτυρίες επιζώντων που εκτοπίστηκαν, οι οποίοι δηλώνουν ότι η κουλτούρα τους έσωσε τη ζωή (376).

Αλλά το πιο επικίνδυνο είναι ότι όλη αυτή η προσπάθεια βοηθά τελικά να επανακάμψει η μυθοποίηση που κατέστησε δυνατό το έγκλημα. Γιατί αυτή ακριβώς ευδοκιμεί στα έργα της σύγχρονης τέχνης και διανόησης που αποδύονται σε μια προσπάθεια να ξανακάνουν οικείο τον γενοκτόνο και να αποκαταστήσουν το δικό του «σύστημα αξιών». Η Lacoste βλέπει πίσω από αυτή την «*συμμαχία του λυρισμού με το αιματοκύλισμα*» (364) και το υποβλητικό θεωρητικό οικοδόμημα για την ύπαρξη ενός μη αναγώγιμου (ή ριζικού) Κακού, το στρεβλωτικό εγχείρημα του «*λογοτεχνικού αναθεωρητισμού*», που επανεγκαθιδρύει «*νέους "ηθικούς" κώδικες, που νομιμοποιούν το μη ανεκτό και επαναπροσδιορίζουν την ανθρωπότητα προς τα κάτω, παραδίνοντάς την στην κατάπτωση*» (457). Ανοίγοντας τον δρόμο στην εποχή του «*αποσυμπλεγματοποιημένου ναζισμού*», εκφράζει με τον πιο έκτυπο τρόπο την πρόθεση των μετανεωτερικών κοινωνιών να ενορχηστρώσουν έναν αντιανθρωπισμό που εμπνέεται από προϊούσες μηδενιστικές τάσεις, να σχετικοποιήσουν και να «ρευστοποιήσουν» την κρίση μας και να εξοβελίσουν, τελικά, την πολιτική από το πεδίο της ανθρώπινης σκέψης και πράξης.

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

Χαράλαμπο Χαρίτο

[συνέχεια από το προηγούμενο τεύχος]

Με πρωτοβουλία της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης και τη συνεργασία του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της Εταιρείας Θεσσαλικών Ερευνών οργανώθηκε εκδήλωση στην κεντρική αίθουσα του Δημαρχείου Βόλου την Παρασκευή 24 Ιανουαρίου 2014 στις 7.30 μ.μ. για να τιμηθεί η προσωπικότητα και το πολυσχιδές επιστημονικό και διδακτικό έργο του ομότιμου καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Χαράλαμπου Χαρίτου. Την εκδήλωση προλόγισαν ο Αντώνης Χουρδάκης, πρόεδρος της ΕΛΕΙΕ και καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης, και ο Χρήστος Γκόβαρης, καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Για την προσφορά και το έργο του τιμωμένου μίλησαν ο Αντώνης Σμυρναίος, επ. καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ο Γιώργος Κοντομήτρος, δρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης, η Ιουλία Κανδήλα, δρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ο Νίκος Στάμος, πτυχιούχος ΠΤΔΕ, η Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, αν. καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, και ο Δαυίδ Αντωνίου, επίτιμος διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Την εκδήλωση συντόνισε η Μηλίτσα Ζαρλή-Καραθάνου, επίτιμη διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Παρουσιάζονται οι εργασίες της εκδήλωσης που δεν συμπεριελήφθησαν στο προηγούμενο τεύχος.

Αισθανομαι πολύ μεγάλη τιμή και πολύ μεγαλύτερη χαρά που συμμετέχω απόψε στην τιμητική εκδήλωση που με πρωτοβουλία της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης και τη συνεργασία του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της Εταιρείας Θεσσαλικών Ερευνών διοργανώνεται για τον Χαράλαμπο Χαρίτο, ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Πριν αναφερθώ και εγώ στο έργο του, θα μου επιτρέψετε να μοιραστώ μαζί σας κάποιες σκέψεις για τον δάσκαλο, συνεργάτη και φίλο μου Μπάμπη Χαρίτο. Είχα την τύχη, αν και Λαρισαία —σημειώνω ότι η καταγωγή μου αποτέλεσε πολλές φορές, άλλοτε σοβαρά άλλοτε αστεία, σημείο αναφοράς— να είμαι το πρώτο «παιδί», εννοώ πνευματικό, του Μπάμπη Χαρίτου. Τον γνώρισα ένα πρωινό του Απρίλη του 1996 στο μικρό αλλά τόσο ζεστό γραφείο του 3ου ορόφου του κτηρίου Παπαστράτου. Στην αρχή των ερευνητικών αναζητήσεών μου εγώ, επίκουρος καθηγητής εκείνος. Από τις πρώτες επαφές και συζητήσεις μαζί του κατάλαβα ότι θα συνεργαζόμουν με έναν άνθρωπο σοβαρό, αυστηρό θα έλεγα και απαιτητικό, που με λιτό, σαφή και ξεκάθαρο λόγο έθετε τη βάση των συζητήσεων και των συνεργασιών. Μέρα με τη μέρα έβλεπα τα βασικά του χαρακτηριστικά: εργασιομανής και τελειομανής, συστηματικός, κατηγορηματικός σε πολλά πράγματα, απαιτητικός όσον αφορά τον εαυτό του και τους συνεργάτες του για καθετί που αναλάμβανε. Ταυτόχρονα οδηγός και καθοδηγητής σε κάθε κίνηση, πρόθυμος για κάθε βοήθεια, συνοδοιπόρος σε κάθε δυσκολία. Από τις πρώτες μας συναντήσεις έχουν περάσει 18 χρόνια. Δεκαοχτώ χρόνια μαθητείας κοντά του, στενής συνεργασίας και φιλίας. Συνεργασία καλή και φιλία αληθινή, παρά τις διαφορές και τις επιμέρους διαφωνίες μας.

Από το πλούσιο, πολυσχιδές και πολύπλευρο ερευνητικό, συγγραφικό, διδακτικό και διοικητικό έργο του Χαράλαμπου Χαρίτου θα προσπαθήσω να παρουσιάσω την δραστηριότητά του σε τρεις τομείς και συγκεκριμένα:

Στην ίδρυση, λειτουργία και δραστηριότητα του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας,

στην προσπάθεια ίδρυσης Μουσείου Εκπαιδευτικής Ιστορίας και

στην ενασχόλησή του με την Τοπική Ιστορία.

Το 1993 ιδρύεται, με δική του πρωτοβουλία και απόφαση της τότε Διοικούσας Επιτροπής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το Εργαστήριο της Εκπαιδευτικής και Τοπικής Ιστορίας. Πρωτοπόρος και καινοτόμος σε πολλούς τομείς προχώρησε στη δημιουργία του Εργαστηρίου, το οποίο διηύθυνε μέχρι την αφυπηρέτησή του το 2010. Το Εργαστήριο, θεσμοθετημένο επίσημα με Προεδρικό Διάταγμα από το 1996, παρουσίασε στα 17 χρόνια λειτουργίας του υπό τη διεύθυνση του Μπάμπη Χαρίτου πλουσιότατο έργο. Χωρίς να έχει ποτέ την πολυτέλεια ενός ξεχωριστού χώρου —το εργαστήριο λειτουργούσε στον ίδιο χώρο με το γραφείο του— κατάφερε να δημιουργήσει ένα χώρο έρευνας και δράσης γεμάτο ζωντάνια και δημιουργικότητα. Η πλούσια και ειδικευμένη βιβλιοθήκη του, ο πλήρης εξοπλισμός του, που με πολλούς κόπους κατάφερε να τον αποκτήσει, αλλά κυρίως η δημιουργική πνοή ήταν τα βασικά χαρακτηριστικά του. Οι βασικές δράσεις του Εργαστηρίου κάλυπταν όλες τις πτυχές των ερευνητικών και διδακτικών ενδιαφερόντων του Μπάμπη Χαρίτου: τη συγκέντρωση και ταξινόμηση παλαιών σχολικών βιβλίων, τη φροντιστηριακή άσκηση των φοιτητών, τον σχηματισμό αρχείων από παλιά σχολεία της Θεσσαλίας, τη διοργάνωση εκθέσεων, ομιλιών, διαλέξεων και συνεδρίων εκπαιδευτικής και τοπικής ιστορίας, την υποστήριξη της διδασκαλίας της τοπική ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, την παραγωγή διδακτικού υλικού. Υπεύθυνο για την φύλαξη, διαχείριση και επιστημονική αξιοποίηση των αρχείων των πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών Λάρισας και Λαμίας και της Σχολής Νηπιαγωγών Καρδίτσας προχώρησε, μέσω ερευνητικών προγραμμάτων, στα οποία συμμετείχαν οι συνεργάτες του εργαστηρίου —υποψήφιοι διδάκτορες και φοιτητές— στην ταξινόμηση, καταγραφή χειρόγραφη και ηλεκτρονική του αρχείου της Ακαδημίας Λαμίας και στη μελέτη των αρχείων των Διδασκαλείων Λαμίας και Καρπενησίου, καρπός της οποίας

υπήρξε η έκδοση της Ιστορίας των Διδασκαλείων Λαμίας και Καρπενησίου στη σειρά «Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» των εκδόσεων Gutenberg. Το βασικότερο επίτευγμα, κατά την άποψή μου, του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας ήταν η έκδοση δεκαπέντε (15) μονογραφιών, που φέρουν την υπογραφή τόσο του Χαράλαμπου Χαρίτου όσο και των εκάστοτε συνεργατών του. Δεκαπέντε (15) εκδόσεις με αντικείμενο θέματα εκπαιδευτικής και τοπικής ιστορίας, που αποτελούν δημιούργημα από την αρχή ως το τέλος του Εργαστηρίου: από την έρευνα μέχρι τη σύνθεση του περιεχομένου, το στήσιμο του βιβλίου, την εκτύπωση και τη βιβλιοδεσία σε ορισμένα από αυτά.

Είχα την τύχη να συμμετέχω από πολύ κοντά σε όλη αυτή την πλούσια δραστηριότητα του Εργαστηρίου τόσο κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής όσο και κυρίως στα τέσσερα χρόνια της απόσπασής μου στο Εργαστήριο. Θυμάμαι νοσταλγικά την κάθε ημέρα που ξεκινούσε με τη σύντομη σύσκεψη των συνεργατών του Εργαστηρίου παράλληλα με την απόλαυση του πρωινού καφέ – κάτι που ζήλευαν αρκετοί που μας έβλεπαν. Μίνι σύσκεψη στην οποία μεταξύ δημιουργικών διαφωνιών, αλλά τελικής συμφωνίας, καθορίζαμε τις εργασίες μας και προσπαθούσαμε να ξεπεράσουμε τα προβλήματα για ό,τι είχε δρομολογηθεί κάθε φορά: εκδήλωση, συνέδριο, ερευνητικό πρόγραμμα, έκδοση. Βασικός στόχος: να μη μας ξεφύγει ούτε η παραμικρή λεπτομέρεια, λεπτομέρειες που οι περισσότεροι προσπερνούμε. Για τον ίδιο, όμως, η κάθε λεπτομέρεια έπαιζε καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της προσπάθειάς μας. Και οφείλω να ομολογήσω ότι για μένα η συνεργασία μου αυτή με τον Μπάμπη Χαρίτο στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας υπήρξε δεύτερο σχολείο, ουσιαστικό και δημιουργικό.

Η δεύτερη καινοτόμος δράση του Χαράλαμπου Χαρίτου δεν είχε, δυστυχώς, την ευτυχή κατάληξη της πρώτης. Αναφέρομαι στην προσπάθειά του για ίδρυση Μουσείου Εκπαιδευτικής Ιστορίας ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο Βόλου. Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε το 1995 μετά την επιστροφή του από τη Γαλλία, όπου

παρακολούθησε μαθήματα εκπαιδευτικής μουσειογραφίας στο Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης στη Ρουέν. Με πολλούς κόπους και συνεχείς αναστολές, έχοντας όμως στο πλευρό του τη συγκατάθεση προσωπικοτήτων της πόλης, κατάφερε να γίνει αποδεκτή η πρότασή του από την Διοικούσα Επιτροπή του Πανεπιστημίου και τον Οκτώβριο του 1996 ιδρύεται το Μουσείο και ορίζεται Διευθύνουσα Επιτροπή, η οποία και όρισε ως επιστημονικό υπεύθυνο-διευθυντή του Μουσείου τον Χαράλαμπο Χαρίτο. Ένα μήνα αργότερα συντάσσεται ο κανονισμός λειτουργίας του και λίγο αργότερα συστήνεται σωματείο από πολίτες του Βόλου με την επωνυμία «Φίλοι του Μουσείου Εκπαιδευτικής Ιστορίας», για να στηρίξει και να βοηθήσει στη λειτουργία. Πόθος και όνειρο του Χαρίτου, που εξέθεσε δημόσια ήδη από το 1991 με ένα άρθρο στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», όντας ακόμη λέκτορας ενός επαρχιακού πανεπιστημίου —δανείζομαι τις τελευταίες λέξεις από μια εισήγησή του για το θέμα αυτό— πόθος του, λοιπόν, να λειτουργήσει και στη χώρα μας, όπως συνέβαινε στην Ευρώπη, ένα μουσείο της ιστορίας της εκπαίδευσης. Κύριος σκοπός του Μουσείου η διάσωση, μελέτη, επιστημονική αξιοποίηση και προβολή κάθε στοιχείου που αναφέρεται στην εκπαιδευτική κληρονομιά. Με μια σειρά εκδηλώσεων το Μουσείο άρχιζε να κερδίζει το ενδιαφέρον των πολιτών του Βόλου αλλά και ευρύτερα της Θεσσαλίας. Και ενώ είχε ορισθεί ο χώρος της στέγασής του σε αίθουσα του Πανεπιστημίου και είχαν δαπανηθεί χρήματα για τον εξοπλισμό του με απόφαση του τότε πρύτανη ακυρώνονται όλες οι προηγούμενες αποφάσεις, αφαιρείται ο χώρος, το υλικό παραμένει εγκιβωτισμένο και το όνειρο σταματά. Θυμάμαι όλες τις κοπιαστικές ενέργειες, τον χρόνο που αφιέρωσε σε αυτή την ωραία και τόσο πρωτοποριακή ιδέα. Θυμάμαι ακόμη την επίσκεψή μας στο Μουσείο Εκπαιδευτικής Ιστορίας της πόλης Βιλερμπάν της Γαλλίας, όταν μας δόθηκε η ευκαιρία στο πλαίσιο ενός προγράμματος κινητικότητας εκπαιδευτικών το 1998 στη Λυών της Γαλλίας, στο οποίο συμμετείχαν φιλόλογοι της Λάρισας —κάποιοι από τους συμμετέχοντες τότε Λαρισαίους φιλολόγους είναι μαζί μας απόψε— και ο Μπάμπης Χαρίτος ως επίσημος προσκεκλημένος.

Ξεκλέψαμε χρόνο ανάμεσα στα τόσα ενδιαφέροντα πράγματα του προγράμματος να επισκεφτούμε το Μουσείο της πόλης Βιλερμπάν και να δούμε από κοντά τον τρόπο λειτουργίας του, να μιλήσουμε με τους υπεύθυνους, για να οργανώσουμε και το δικό μας μουσείο. Θυμάμαι ακόμη και την πλήρη απογοήτευσή μας, όταν οριστικά, παρά τις προσπάθειες του Μπάμπη Χαρίτου, τελείωσε το όνειρο. Το πλούσιο υλικό που με πολλούς κόπους συγκεντρώθηκε, το υλικό αυτό που θα μπορούσε να αναστήσει πραγματικά ολόκληρη τάξη του παρελθόντος με κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το υλικό που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί επιστημονικά παραμένει ακόμη στα κουτιά. Πιστεύω ότι κάποια στιγμή θα αξιοποιηθεί κατάλληλα στο Μουσείο ιστορίας του Βόλου, όπου έχει παραχωρηθεί.

Ο τρίτος τομέας αφορά στην πολύχρονη ενασχόληση και τη μεγάλη συμβολή του Χαράλαμπου Χαρίτου στην ανάδειξη και προβολή της Τοπικής Ιστορίας. Δεύτερη ενασχόληση η Τοπική Ιστορία στο επίσημο κομμάτι της ακαδημαϊκής του καριέρας, αλλά σύμφωνα με τον ίδιο η ερωμένη του που πάλευε πάντοτε έναντι της πρώτης, της επίσημης αγαπημένης του, της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει χρόνος για να μιλήσει κανείς αναλυτικά για τον τομέα αυτόν. Η αγάπη του για την τοπική ιστορία φαίνεται από τα πρώτα δημοσιεύματά του σε περιοδικά και εφημερίδες του Βόλου στα τέλη της δεκαετίας του 1960, όντας φοιτητής ακόμη της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Τα δεκάδες άρθρα του, οι αυτοτελείς μελέτες, οι εισηγήσεις του σε ημερίδες και συνέδρια αποδεικνύουν τη διαρκή ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία. Μεταξύ των εισηγητών και ένθερμος υποστηρικτής στη δεκαετία του ’80 για την εισαγωγή του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιστημονικός υπεύθυνος προγραμμάτων τοπικής ιστορίας, ιδρυτικό μέλος σωματείων και πρόεδρος Διοικητικών Συμβουλίων σχετικών, πρόεδρος επιστημονικών επιτροπών για την έκδοση σχετικών μελετών. Διδάσκει από τα πρώτα χρόνια της πανεπιστημιακής καριέρας Τοπική Ιστορία και η τελευταία εξέλιξή του στη βαθμίδα του καθηγητή έχει πια επίσημα αντικείμενο και την Τοπική Ιστορία. Πρωτοπόρος και καινοτόμος, όπως πάντα, ανα-

θέτει εργασίες στους φοιτητές του βασισμένες στην έρευνα πρωτογενών πηγών, τις οποίες καθοδηγεί και επιβλέπει συνεχώς, οργανώνει εκπαιδευτικές εκδρομές των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και διδάσκει επιτόπια το μάθημα και τους ξεναγεί στον χώρο.

Η βιβλιογραφία της τοπικής ιστορίας του Βόλου και της Μαγνησίας κυρίως αλλά και ευρύτερα της Θεσσαλίας συγκροτείται σήμερα κατά ένα μεγάλο ποσοστό από τα δημοσιεύματα του Χαρίτου. Αναφέρω ενδεικτικά ορισμένους τίτλους των αυτοτελών εκδόσεων τοπικής ιστορίας: Το Μικρό Πολυτεχνείο του Βόλου, Η Εμπορική Σχολή του Βόλου, Η Αχιλλοπούλειος Εμπορική Σχολή, Σελίδες του Ενικού Διχασμού – Η τοπική επιτροπή Αργαλαστής, Ο Γεώργιος Καρτάλης και η Δημαρχία του στο Βόλο, Κασσαβέτεια Γεωργική Σχολή Αϊδινίου, Η Τοπική Ιστορία στο σχολείο, Γ. Δροσίνης και Πήλιο, Το χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου, Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου Πάου Αργαλαστής, ο Βάρναλης σχολάρχης στην Αργαλαστή, Επαγγελματική Σχολή Απόρων Δήμου Ζούλια στην Πορταριά.

Η επιστημονική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές, η τοπική κοινωνία του Βόλου οφείλουμε πολλά ευχαριστώ στον Χαράλαμπο Χαρίτο για τη τεράστια και πολυσχιδή συμβολή του στην Ιστορία της Εκπαίδευσης και στην Τοπική Ιστορία. Προσωπικά θέλω και δημόσια με αυτή την ευκαιρία απόψε να εκφράσω τις ευχαριστίες μου για όσα διδάχθηκα και έμαθα κοντά του, για τους δρόμους που μου άνοιξε, για την φιλία του που με τιμά.

Μπορεί η όρασή του να τον προδίδει τα τελευταία χρόνια και να του βάζει εμπόδια στην περαιτέρω ενασχόλησή του με ό,τι αγάπησε και δημιούργησε τόσα χρόνια. Μπορεί να μην έχει την δυνατότητα να μελετήσει ένα αρχείο, όπως έκανε μέχρι τώρα και να μας δώσει μια νέα δουλειά. Πιστεύω όμως ότι μπορεί να συνεχίσει να προσφέρει με βάση το πλούσιο εφόδιο της γνώσης που κουβαλά ή να δημιουργήσει με τα μάτια της ψυχής προς άλλες ενδεχομένως κατευθύνσεις. Εύχομαι να τα καταφέρει.

Σας ευχαριστώ πολύ,

Ιουλία Κανδήλα
Δρ. Ιστορίας της Εκπαίδευσης

Κυριες και κυριοι, ευχαριστώ τους διοργανωτές που μου παρέχουν την τιμή να εκθέσω κι εγώ τις εμπειρίες μου από τη μαθητεία μου και τη συνεργασία μου με τον τιμώμενο ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Χαράλαμπο Χαρίτο. Επιτρέψτε μου να αναφερθώ σε ορισμένες μόνο πτυχές της δράσης του και της ποιοτικής επιστημονικής του εργογραφίας. Βέβαια, η δράση του αυτονόητα συμβαδίζει με την εργογραφία. Οι διημερίδες π.χ. που οργανώθηκαν στο Μοναστήρι Πάου της Αργαλαστής,[1] συνεδριακό κέντρο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας τώρα, έχουν το συμβολισμό τους, αφορούν το πρώτο δημοσιευμένο έργο[2] του ομότιμου καθηγητή.

Το πρώτο αυτό έργο που ασχολείται με τη ναοδομία, την εικονογράφηση, την ιστορία και τη λαογραφία συνείρει μία ομάδα ομόθεμων εργασιών, όπως η Αγία Παρασκευή Ζαγοράς,[3] η Μονή του Αγίου Αθανασίου Λαύκου,[4] ο Άγιος Νικόλαος του Βόλου.[5]

Και επειδή έγινε λόγος για λαογραφία παρασυρόμαστε από το άλλο αριάδνειο νήμα που οδηγεί στα λαογραφικά της Πρό-

---

1. Η πρώτη διημερίδα οργανώθηκε στις 14-15 Μαΐου 2004 και είχε θέμα «Η Ιστορία της εκπαίδευσης: προβλήματα και πραγματικότητα στην Ελλάδα σήμερα». Η δεύτερη έγινε στις 27- 28 Μαΐου 2005 με θέμα «Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Προβληματισμοί - Εφαρμογές» και η τρίτη στις 16-17 Μαΐου 2008 με θέμα «Η νεοελληνική εκπαίδευση στα εγχειρίδια ιστορίας της παιδαγωγικής – από τις απαρχές έως τη δεκαετία του 1960».

2. Χ. Γ. Χαρίτος, «Η Μονή του Αγ. Νικολάου Πάου Αργαλαστής», *Αρχείον Θεσσαλικών Μελετών*, τόμ. 1ος (1972), σσ. 51-93.

3. Χ. Γ. Χαρίτος «Αγ. Παρασκευή Ζαγοράς-χαρακτηριστικό πηλιορείτικο μνημείο της Τουρκοκρατίας», *Θεσσαλία*, 5-12-76.

4. Χ. Γ. Χαρίτος «Σελίδες από την ιστορία της Μονής Αγ. Αθανασίου στη θέση Κωτίκια Λαύκου», *Θεσσαλικό Ημερολόγιο*, τομ. 2ος (1980), σσ. 1-8.

5. Χ. Γ. Χαρίτος «Η αλληλογραφία [του Κίτσου Μακρή] με τον Αγήν. Αστεριάδη & Η αγιογράφηση του Αγίου Νικολάου», *Θεσσαλία* - Διαδρομές, 14-10-2007, σσ. 4 & 8.

παν,[6] στα πηλιορείτικα Δωδεκαήμερα,[7] στον Πουριανό γάμο,[8] στους Καλλικάντζαρους και τις μεταμφιέσεις. Στα Θεοφάνεια στο Βελεστίνο.[9]

Τα νήματα, όπως βλέπουμε, είναι πολλά, πολλές οι διαδρομές και οι σταθμοί τόσοι, που ο χρόνος δεν επαρκεί ούτε για την εκφώνησή τους. Ανάγκη στήναι, λοιπόν, σ' αυτό το πολυσχιδές έργο και να ακολουθήσουμε τις κύριες αρτηρίες.

Μία από αυτές, αυτή του Παρθεναγωγείου, τη διατρέξαμε ήδη. Όμως μία στάση στα του Βόλου είναι απαραίτητη. Οργανική συνέπεια της ίδρυσης του Παρθεναγωγείου ήταν να προχωρήσουν οι κύριοι πρωταγωνιστές και στην ίδρυση του Εργατικού Κέντρου Βόλου, του πρώτου στη χώρα. Ο Χαράλαμπος Χαρίτος είχε την τύχη να γεννηθεί σε μία πόλη, η οποία στις αρχές του περασμένου αιώνα επέδειξε επιτεύγματα σε πολλούς τομείς, που ξεπερνούσαν και την πρωτεύουσα ακόμη. Έτσι το ελληνικό εργατικό-συνδικαλιστικό κίνημα έλαβε εδώ μία από τις πιο αντιπροσωπευτικές του μορφές. Ο καθηγητής είχε την τύχη ακόμη να συμπεριλαμβάνεται στα στελέχη του εργατικού κέντρου και ο παππούς του Χαράλαμπος Χαρίτος κι εκείνος. Επωμίστηκε, λοιπόν, το καθήκον να δώσει σ' αυτόν τον καινοφανή τότε θεσμό για τη χώρα την επιστημονική του έκφραση, χωρίς να ενδώσει σε συναισθηματισμούς, που σε κάθε βήμα καραδοκούσαν. Οι μελέτες του για το εργατικό κέντρο Βόλου[10] άνοι-

---

6. Χ. Γ. Χαρίτος «Λαογραφικά της Πρόπαν», *Θεσσαλία*, 3-6-73.

7. Χ. Γ. Χαρίτος «Τα πηλιορείτικα Δωδεκαήμερα», *Θεσσαλία*, 29-12-76.

8. Χ. Γ. Χαρίτος «Ο Πουριανός γάμος (μετάφραση από τα γαλλικά)», *Αρχείο Θεσσαλικών Μελετών*, τόμ. 5ος (1979), σσ. 139-165.

9. Χ. Γ. Χαρίτος «Καλλικάντζαροι και μεταμφιέσεις. Τα Θεοφάνεια στο Βελεστίνο», *Θεσσαλία* - Πολιτισμός" 5 Ιανουαρίου 2003.

10. Ενδεικτικά: α) *Σημειώσεις για το εργατικό κίνημα στην Ελλάδα. Η "νηπιακή" και η "παιδική" του ηλικία (1879-1918) - Η περίπτωση του Βόλου*, Εργατοϋπαλληλικό Κέντρο Βόλου, Βόλος 1984, β) *Στιγμές του εργατικού κινήματος στο Βόλο (1907-1918)*, Εταιρεία Θεσσαλικών Ερευνών, Βόλος 2008, γ) «Το πρώτο Καταστατικό του Εργατικού Κέντρου Βόλου: πρώτη δημοσίευση και σχόλια», *Εν Βόλω*, τχ. 30/Ιούλ.-Σεπτ.2008, (αφιερωματικό τεύχος στο εργατικό κίνημα στο Βόλο), δ) «Η ίδρυση (1908) και

ξαν το δρόμο, ώστε οι επόμενοι ερευνητές να διανύουν πιο εύκολα ασφαλή πορεία, έστω και αν δεν επιτεύχθηκε ακόμη η συλλογική δράση, η οποία θα οδηγούσε στην πλήρη εξιστόρηση.

Το συντελεσθέν συγγραφικό έργο του καθηγητή αριθμεί πλέον χιλιάδες σελίδες και είναι πάντοτε στους τομείς που εντρυφά σημείο αναφοράς είτε για παραπομπές σοβαρών ομοτέχνων του επιστημόνων είτε για την ανέξοδη δανειοληψία άλλων.

Δεν υπάρχει εκπαιδευτικός θεσμός στην περιοχή της Μαγνησίας που να μην έγινε αντικείμενο μελέτης του τιμώμενου.

Στην ουσία εδώ πρωτοεμφανίστηκε η εμπορική εκπαίδευση. Ίσως είναι, επιτρέψτε μου την παρήχηση, η πρώτη πρωτιά της πόλης του Βόλου. Η ιστορία της Εμπορικής Σχολής Βόλου, ίσως της πρώτης στην Ελλάδα, που απέκτησε μεγάλη φήμη ακόμη και εκτός των συνόρων της χώρας, υπήρξε σοβαρό αντικείμενο πραγμάτευσης του καθηγητή. Η ίδρυση της σχολής ήταν αποτέλεσμα πρωτοβουλίας φορέως της πόλης, του Εμπορικού Συλλόγου, που σε κάποια στιγμή, ενώ εξελισσόταν ικανοποιητικά, συνάντησε και τον ευεργετισμό του Ιωάννη Καρτάλη. Κι εδώ μια καινοτομία βρίσκει την πρωτότυπη επιστημονική της έκφραση. Αυστηρή προσήλωση στις αυθεντικές πηγές, αρχειακή έρευνα, άντληση πληροφοριών από κάθε πηγή, επεξεργασία, αξιολόγηση, αταλάντευτη πορεία προς την επιστημονική εγκυρότητα, στέρεο επιστημονικό αποτέλεσμα, επιτυχής τελική έκφραση. Με τον τρόπο αυτό πρόλαβε τον ερασιτεχνισμό, επιδημικό πολλές φορές, που εύκολα θα μπορούσε να προκύψει, από τον οποιοδήποτε είχε μια απλή πρόσβαση στα αρχεία. Όποιος ανα-

---

τα πρώτα βήματα του Εργατικού Κέντρου Βόλου», *Αρχείο Θεσσαλικών Μελετών*, αφιερωματικός 17ος τόμος (2008), ε) «Ας θυμηθούν οι Βολιώτες τα 100χρονα της τοπικής πρωτοπορίας» [για την επέτειο 100 χρόνων από την ίδρυση του Εργατικού Κέντρο και ΑΔΠ], *Θεσσαλία*, 8 Ιουλίου 2007, στ) «Μια σημαντική επέτειος: τα 80χρονα από την ίδρυση του Παρθεναγωγείου και του Εργατικού Κέντρου Βόλου», *Ώρες*, τχ. 34 (15-11-88), η) «Χαράλ. Γρηγ. Χαρίτος - απ' τους πρωτοπόρους στο εργατικό κίνημα», *Βόλος η πόλη μας*, τχ. 11 (1988), θ) «Οι απαρχές του Εργατικού Κέντρου Βόλου», *Εν Βόλω*, τχ. 29 (Απριλ.-Ιούν.) 2008, ι) «Πώς (δεν) γράφηκε η ιστορία του Εργατικού Κέντρου Βόλου», *Εν Βόλω*, τχ. 30/Ιούλ.-Σεπτ. 2008.

ζητά εδώ τη λογοκοπία, που μάταια προσπαθεί να αναδείξει ένα τόπο σε ομφαλό της γης, ματαιοπονεί.[11] Από τις πρώτες επίσης εμπορικές σχολές ήταν και η της Τσαγκαράδας,[12] δημιούργημα καθαρό του ευεργετισμού των απόδημων αδελφών Αχιλλόπουλων και πρωτότυπη στο είδος της. Κι εδώ η προσέγγιση, η έρευνα, η τεκμηρίωση και εν τέλει η γραφή του Χαρίτου έχει τα ίδια στέρεα χαρακτηριστικά.

Τον Ιούνιο του 2010 ο τιμώμενος καθηγητής παρέδωσε το τελευταίο του πανεπιστημιακό μάθημα, στο οποίο παρουσιάστηκε το έργο του «Ο ιδρυτικός νόμος για τα δημοτικά σχολεία - γαλλικές και γερμανικές επιδράσεις, συμβολή στην ιστορία των εκπαιδευτικών θεσμών».[13] Ο μακαρίτης Αλέξης Δημαράς, ο πρύτανης των ιστορικών της εκπαίδευσης, όπως τον αποκαλεί ο τιμώμενος, δήλωσε κατά την παρουσίαση της μελέτης πως ο συντοπίτης καθηγητής έκλεισε ένα θέμα της επιστημονικής έρευνας. Το αορίστως λεγόμενο για επιδράσεις γαλλικές ή γερμανικές ή και τα δύο αποσαφηνίστηκε οριστικά μέσα από την εξαντλητική συγκριτική μελέτη των φερόμενων ως προτύπων. Τονίστηκε από τον άτυπο πρύτανη, τον Αλέξη Δημαρά, ότι ο καθηγητής ανάλογα είχε πράξει και στην περίπτωση του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου Βόλου, όπου πάλι έκλεισε ένα σημαντικό ζήτημα της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Σε σχέση με τον ιδρυτικό νόμο ο Χ. Χαρίτος προσέφερε στην επιστημονική κοινότητα και στο ευρύτερο αναγνωστικό κοινό μία συνθετική μελέτη εκατοντάδων σελίδων, στις οποίες περιδιαβαίνει στις προηγούμενες συχνές αναφορές στο ζήτημα των επιδράσεων, στις πληροφορίες και τις πηγές, που σχετίζονται με τα διάφορα στάδια μέχρι την τελική διατύπωση, την κύ-

---

11. Χ. Γ. Χαρίτος *Η Εμπορική Σχολή του Βόλου (1900-1977) - Συμβολή στην ιστορία της*, Εταιρεία Θεσσαλικών Ερευνών, Βόλος, 1992.

12. Χ. Γ. Χαρίτος *Η Αχιλλοπούλειος Εμπορική σχολή. Συμβολή στην ιστορία των δευτεροβάθμιων σχολείων της Τσαγκαράδας*, Βόλος, 1993.

13. Χ. Γ. Χαρίτος *Ο ιδρυτικός νόμος για τα Δημοτικά σχολεία - γαλλικές και γερμανικές επιδράσεις συμβολή στην ιστορία των εκπαιδευτικών θεσμών*, εκδ. Π. Ζησιμάτος, Βόλος, 2010.

ρωση και δημοσίευση του νόμου. Επίσης, παρουσιάζει τους γαλλικούς και γερμανικούς νόμους που αποτέλεσαν τα πρότυπα ή επηρέασαν τον ελληνικό νόμο, προβαίνοντας στους συσχετισμούς. Επί τέλους ξεκαθαρίζεται το συγκεκριμένο πλαίσιο των επιδράσεων, όπως επίσης ξεκαθαρίζονται και όλες οι διαδικασίες που οδήγησαν στην οριστικοποίηση του νόμου. Πρόκειται όντως για καταλυτική συμβολή στην ιστορία του θεμελιώδους αυτού εκπαιδευτικού θεσμού του νεοσύστατου νεοελληνικού κράτους.

Στον κάθε αναγνώστη η περιδιάβαση στις σελίδες της μελέτης προσφέρει μία συναρπαστική εμπειρία, καθώς ανά πάσα στιγμή γίνεται κοινωνός των πρωτογενών πηγών, που τον μεταφέρουν στην ίδια τη γένεση των εκπαιδευτικών θεσμών και γενικότερα στην πορεία της θεμελίωσης του νεοελληνικού κράτους.

Η ιστορία του ελληνικού νηπιαγωγείου είναι μία άλλη μεγάλη συμβολή.[14] Πρόκειται για ένα ξεκαθάρισμα του ιστορικού παρελθόντος, δίκην παλίμψηστου, ενός εκπαιδευτικού θεσμού αυτονόητου σήμερα, που όμως άλλοτε αποτελούσε ζητούμενο η θεσμική του, δηλαδή η κρατική υιοθέτηση. Αναζητούνται οι ευρωπαϊκές καταβολές του θεσμού, το έργο των πρωτοπόρων στην Ελλάδα, η περιπέτεια της θέσμισής του, καθώς και της καθιέρωσης της εξειδικευμένης κατάρτισης των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής. Κι εδώ έχουμε να κάνουμε με την προσφορά της υποδομής σε όποιον θέλει να πληροφορηθεί και σε όποιον θέλει να προχωρήσει σε περαιτέρω δικές του διερευνήσεις. Επισημαίνουμε ότι βιβλιοκριτικές δημοσιεύτηκαν ασφαλώς σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά της χώρας μας αλλά και του εξωτερικού.

Οι εφαρμογές της γαλλικής παιδαγωγικής του Τάγματος «Αγίου Ιωσήφ», που εμφανίστηκαν σε ορισμένα ελληνικά αστικά κέντρα και στην πόλη του Βόλου, ήταν επίσης αντικείμενο επίπονης και συστηματικής έρευνας του τιμώμενου καθηγητή και μπορεί να λεχθεί ότι αναμφίβολα συνιστά συμβολή και

---

14. Χ. Γ. Χαρίτος *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του - Συμβολή στην ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*, Gutenberg, Σειρά: Τεκμήρια Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ. 4 (διευθ. Καθηγ. Σ. Μπουζάκης), Αθήνα, 1996.

ότι και εδώ η λειτουργία του τρόπου προσέγγισης συνιστά μάθημα και το τελικό αποτέλεσμα υποδομή, κατάκτηση του κλάδου των ιστορικών της εκπαίδευσης.[15]

Κι αν η μεγάλη επιστημονική συμβολή του τιμωμένου συνίσταται στην κατασκευή των τεσσάρων μεγάλων διαδρομών, δηλαδή του Παρθεναγωγείου, και του ελληνικού νηπιαγωγείου, στα της γαλλικής παιδαγωγικής του Τάγματος του Αγίου Ιωσήφ και του ιδρυτικού νόμου των δημοτικών σχολείων δεν είναι ασήμαντοι οι παράδρομοι. Οι εργασίες π.χ. για τα Διδασκαλεία Λαμίας και Καρπενησίου έχουν ευρύτερο ενδιαφέρον και ήδη έχουν αποτελέσει βάση και αφετηρία αρκετών επίδοξων ομοτέχνων, ώστε να βοηθηθούν στη δική τους διαδρομή.

Η σημασία των μελετών του Χ. Χαρίτου για τους ασχολούμενους με τα εκπαιδευτικά ζητήματα και όλους τους ενδιαφερόμενους γι' αυτά είναι προφανής, καθώς προωθούν την αυτογνωσία σε σχέση με το είναι των θεσμών, που αφορούν στην παραγωγή και τη μεταφορά της γνώσης και γενικότερα στην ανάπτυξη της παιδείας στη χώρα μας. Οι μελέτες του συνιστούν υπόδειγμα επιστημονικής μεθοδολογίας σε όσους σκοπεύουν να αφοσιωθούν σε παρόμοιες προσεγγίσεις ζητημάτων της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Μπορεί ο Χ. Χαρίτος να αποχώρησε από τα αμφιθέατρα, όμως το έργο του εξακολουθεί να διδάσκει και να παρέχει ασφάλεια σε εκείνους που με σοβαρότητα προτίθενται να διεισδύουν στις πηγές της ιστορίας με σκοπό να δώσουν απαντήσεις σε σοβαρά ζητήματα που επηρεάζουν την πορεία μας στο παρόν και το μέλλον.

Έτσι κι αλλιώς, ένα ιστορικό έργο δεν ανταποκρίνεται παρά σε μία ανθρώπινη ανάγκη να αποκαλυφθούν οι ρίζες, ώστε να επακολουθήσει η σύλληψη της θέσης, στην οποία βρισκόμαστε, και της πορείας που επιβάλλεται να ακολουθηθεί. Είναι ο ψυχικός κνησμός που με σαφήνεια εκφράστηκε στον σοφόκλειο

---

15. Χ. Γ. Χαρίτος *Το Χρονικό της Σχολής καλογραιών του Βόλου. Συμβολή στην Ιστορία της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.

Οιδίποδα. Η κίνηση προς την αφετηρία, πάντα επώδυνη και προ παντός μοναχική.

Είχα την τύχη να παρακολουθήσω εκ του σύνεγγυς εν μέρει την εν λόγω ακάματη προσπάθεια, την αγωνία για το εγχείρημα, τη συστηματικότητα, την υπομονή, την αδιάκοπη αναζήτηση των πηγών, την κριτική αποτίμηση των εργασιών όσων προγενέστερα καταπιάστηκαν με τα θέματα, την τελική κατάληξη και τη σύνθεση, την πορεία προς το εντελώς έχειν. Επρόκειτο για μια ανεπανάληπτη μαθητεία. Η προσωπική μου διάθεση για ερευνητικές εργασίες βρήκε ανταπόκριση μεγάλη, καθώς τα πρώτα βήματά μου διανύθηκαν υπό τέτοια σκιά και ορισμένα ευτυχώς έγιναν από κοινού, ώστε αντιμετωπίστηκαν ανώδυνα οι ανασφάλειές μου. Καθώς ήμουν δίπλα σε έναν από τους θεμελιωτές του κλάδου Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, που εξ αρχής έθεσαν υψηλά τον πήχη των απαιτήσεων, ένιωθα ότι μπορούσα τουλάχιστον να διέρχομαι κάτω από αυτόν τον πήχη αφοπλισμένος βέβαια από κάθε δυνατότητα να επαναλάβω τη θεμιστόκλεια ρήση ουκ εά με καθεύδειν το του Μιλτιάδου τρόπαιον.

Γιώργος Κοντομήτρος
Διδάκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης
Σχ. Σύμβουλος Δ/θμιας Εκπαίδευσης

Αζέλης, Αγαθοκλής, *Τύπος και κρίση. Οι αντιπαραθέσεις για πολιτική κρίση και μεταρρυθμίσεις στον Ελληνικό Τύπο από την ήττα του 1897 έως το Κίνημα του 1909 στο Γουδή*, Λογείον, Τρίκαλα 2014, σ. 319

Για τους σχετικιστες μεταμοντέρνους θεωρητικούς, ο ιστορικός είναι ένας τεχνικός της εξουσίας ή της αντι-εξουσίας: κατασκευάζει μηχανές άσκησης πειθούς. Δομεί και αποδομεί δίκτυα συναίνεσης. Θεωρεί άπιαστο όνειρο ή και ιδεολόγημα την πιστότερη κατά το δυνατόν ανασυγκρότηση της ιστορικής πραγματικότητας. Τον ενδιαφέρει μόνο η προβολή του παρόντος του στο παρελθόν. Επομένως, διαπράττει κατά συρροήν το προπατορικό αμάρτημα του αναχρονισμού.

Για τους μοντέρνους θεωρητικούς της ιστορίας, αντίθετα, ο ιστορικός είναι ένας προνομιακός συνομιλητής των νεκρών, επιφανών και αφανών. Ένας Σίσυφος που φαντασιώνεται ότι μπορεί να κατορθώσει το ακατόρθωτο: όχι μόνο να ανοίξει διάλογο με το παρελθόν, αλλά και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε να συμπέσουν το ιστορικό παρελθόν δηλαδή αυτό που κατασκευάζεται διυποκειμενικά από την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία, με το πραγματικό παρελθόν, δηλαδή αυτό που όντως συνέβη. Ή, αλλιώς, να ταυτιστούν το πεδίο της ιστορικής ερμηνείας με αυτό της ιστορικής αλήθειας. Κάτι που σημαίνει ότι δεν μπορεί παρά να θεωρείται έκπτωτη κάθε μορφή του λεγόμενου πρακτικού παρελθόντος, δηλαδή, από τη μια πλευρά, η χειραγωγημένη ή και προγραμματικά ιδεολογικοποιημένη ιστορία και, από την άλλη, η βιωμένη ιστορία, που είναι διάστικτη από συμφέροντα και από την ανάγκη του καθημερινού προσανατολισμού καθενός μας.

Αν μπείτε στον πειρασμό να ξεκινήσετε την ανάγνωση του βιβλίου του Αζέλη από τα παραθέματα που προτάσσονται, θα εντοπίσετε τις συντεταγμένες των επιστημολογικών, ιστοριογραφικών και αξιακών παραδοχών του συγγραφέα. Θα αντιληφθείτε ότι αυτός κινείται στο ευρύχωρο πλαίσιο της μοντέρνας ολιστικής ιστορίας, του δεύτερου παραδείγματος που αναφέρθηκε. Διαθέτει όμως ένα σπάνιο συγκριτικό πλεονέκτημα: την πολύπλευρη συγκρότηση του διανοουμένου, την ευρύτητα του πνεύματος, που του δίνει το δικαίωμα να μιλά με την ίδια ζέση και για τα σύνθετα και για τα ταπεινά, καθώς γνωρίζει ότι μέσα στο μικρό κρύβεται το μεγάλο, ενώ και το μεγάλο προκύπτει συχνά από διευρυμένους ομόκεντρους κύκλους. Ταυτόχρονα, όμως, το αναγνωστικό ενδιαφέρον πρέπει να τραφεί και από το Επίμετρο του βιβλίου: όχι μόνο γιατί διαφαίνεται εκεί μια ιστορική αναλογία μεταξύ της κρίσης της σήμερον και της κρίσης με την οποία ασχολείται ο συγγραφέας —θέμα επίμαχο καθεαυτό η ιστορική αναλογία και η ερμηνευτική της εμβέλεια— αλλά και γιατί η όλη προβληματική του Αζέλη μάς βοηθά να αντιληφθούμε τις ποικίλες διαστάσεις της σχέσης που υπάρχει μεταξύ πληροφορίας και σχολιασμού σε καιρούς συγκρουσιακούς.

Ο Αζέλης δεν αντιλαμβάνεται τον τύπο της περιόδου που μελετά σαν κάτοπτρο. Ούτε είναι θιασώτης μιας αφυδατωμένης ιστορίας που εργαλειοποιεί τις κειμενικές της πηγές. Απεναντίας, αναπτύσσει την έρευνά του στο πλαίσιο της νέας διεπιστημονικής πολιτισμικής ιστορίας. Ταυτόχρονα, δίνοντας τη σημασία που της αρμόζει στη λειτουργία της γλώσσας ως φίλτρου της πραγματικότητας ή και ως καταστατικού ενδιάμεσου μεταξύ πραγματικού και υπό όρους αληθούς, ερωτοτροπεί και με τις ήπιες εκδοχές του ιστοριογραφικού μεταμοντερνισμού, όπως αποδεικνύει άλλωστε και η εξοικείωσή του με τα γλωσσολογικά εργαλεία.

Στην ουσία ο Αζέλης επιλέγει την ερμηνευτική στρατηγική της σύγκρισης και της συγκειμενοποίησης των εφημερίδων που εξετάζει, τόσο στο μικροεπίπεδο του μεμονωμένου άρθρου όσο και σε αυτό της ιδεολογικής τοποθέτησης και της πολιτικής μιας εφημερίδας ή, πολύ περισσότερο, και ενός αστερισμού εντύπων. Παράλληλα, η διεπιστημονική βάση της έρευνάς του συνεισφέρει κατά πολλούς τρόπους στην κατανόηση και αποτίμηση της επιρροής του τύπου (η λεγόμενη press effect) στην ιδεολογική ταυτότητα και την κομματική στράτευση του πολίτη, όπως επίσης στην χαρτογράφηση της πολιτικής ιδεολο-

γίας και γενικότερα του πολιτικού φαντασιακού στην Ελλάδα στο μεταίχμιο 19ου και 20ού αιώνα. Συγχρόνως, καίρια είναι η συμβολή του στο πεδίο της ιστορίας των πολιτικών εννοιών. Παρά τις προαναφερθείσες παραδοχές, είναι ανάγκη όμως να έχουμε μια τάξη μεγέθους για το τιράζ των εφημερίδων, ώστε να μη μεγιστοποιείται ο βαθμός επίδρασης του ελληνικού και ειδικότερα του αθηναϊκού τύπου. Είναι γνωστό ότι μεταξύ των ετών 1887-1897 το τιράζ της *Ακροπόλεως* κυμάνθηκε ανάμεσα στα 10.000 και 18.000 φύλλα ημερησίως. Φαίνεται, ωστόσο, ότι η κρίση του 1909 αύξησε σημαντικά τη ζήτηση. Στη συγκυρία αυτή, η *Πατρίς*, λόγου χάρη, ανέβασε την ημερήσια κυκλοφορία της στα 30.000 φύλλα. Όπως διαπιστώνει ο Νίκος Μπακουνάκης στο βιβλίο του *Δημοσιογράφος ή ρεπόρτερ; Η αφήγηση στις ελληνικές εφημερίδες, 19ος-20ός αιώνας*, Πόλις, Αθήνα 2014, η ποσοτική απογείωση του ελληνικού τύπου θα γίνει μόλις στις αρχές της τρίτης δεκαετίας του 20ού αιώνα, όταν θα εκδοθεί το *Ελεύθερον Βήμα* (1922) και η Ελλάδα θα ζήσει τους σεισμικούς κραδασμούς της Μικρασιατικής Καταστροφής, την εσωτερική αναδίπλωση και την πολιτική αστάθεια του Μεσοπολέμου. Γενικότερα, πάντως, έχει διαπιστωθεί ότι ο ελληνικός τύπος άνθησε σε περιόδους έντονων πολιτικών κρίσεων.

Πτυχή της νέας πολιτισμικής ιστορίας (που μελετά ανθρώπινα σύνολα) μπορεί να θεωρηθεί και η νέα διανοητική ιστορία (που μελετά ατομικές περιπτώσεις διανοουμένων, λόγους και νοηματοδοτικές πρακτικές). Κάνω την τεχνική αυτή επισήμανση, προκειμένου να υπογραμμίσω τη συμβολή της ποσοτικής ανάλυσης που επιχείρησε ο Αζέλης —αναφορικά με τα δομικά στοιχεία της ύλης του ελληνικού τύπου κατά την περίοδο 1897-1909— στην κατανόηση της ειδικής σημασίας που είχαν οι επιφυλλίδες στη δομή των εφημερίδων, τόσο υπό τύπον σχολίου της επικαιρότητας όσο και ως αφήγηση δραματικών καθημερινών ιστοριών, όταν βεβαίως δεν επρόκειτο για καθαρή λογοτεχνία σε συνέχειες ή αλλιώς για λογοτεχνική δημοσιογραφία (feilleton). Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Ιωάννη Κονδυλάκη αλλά και του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Οι επιφυλλίδες ήταν δηλαδή κείμενα «κριτικής υποκειμενικότητας», που ενσάρκωναν την έκφραση έγκυρης γνώμης εκ μέρους καταξιωμένων διανοουμένων και λογοτεχνών, «αφηγηματοποιώντας το καθημερινό» ή «εκλογοτεχνίζοντας» τον δημοσιογραφικό λόγο. Μια απλή σύγκριση με τον σύγχρονο ελληνικό τύπο δείχνει το μεγάλο ρήγ-

μα που τον χωρίζει από τον παλαιότερο στο ζήτημα αυτό. Η κυριαρχική παρουσία των επιφυλλίδων σε όλο σχεδόν τον ελληνικό τύπο της περιόδου είναι προφανώς σοβαρή ένδειξη του τρόπου αντιμετώπισης της διανόησης ως δημιουργού ιδεών και ως διαμορφωτή της κοινής γνώμης. Αλλά o tempora, o mores! Βεβαίως η κυριαρχία των επιφυλλίδων στην ύλη των εφημερίδων σχετίζεται αιτιακά με τη δεσπόζουσα θέση που απολάμβανε ο δημοσιογράφος-λογοτέχνης στην εσωτερική ιεραρχία των εντύπων. Κάτι που όμως έγινε παρελθόν —για ευνόητους λόγους— μετά το 1922, αφού πλέον βάραινε ιδιαίτερα η παρουσία του δημοσιογράφου-ρεπόρτερ (Μπακουνάκης, 2014: 209). Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι υποβαθμίστηκε δραστικά, σε όλο το φάσμα του ελληνικού τύπου, ο ρόλος του διανοουμένου και του επιστήμονα. Ας πούμε, στο *Ελεύθερον Βήμα* η θέση τους παρέμεινε ισχυρή, διαμορφώνοντας έκτοτε μια εδραία παράδοση πολλών δεκαετιών (Μπακουνάκης, 2014: 210).

Θεωρώ εξαιρετικά ενδιαφέρον —και για τα ελληνικά τουλάχιστον δεδομένα πρωτότυπο— το κεφάλαιο στο οποίο ο συγγραφέας προβαίνει στην συγκριτική ανάλυση των τίτλων των άρθρων που αποδελτίωσε. Αν και είχα διαμορφώσει την προσδοκία ότι οι εφημερίδες που κινούνται στον αντι-φιλελεύθερο αστερισμό ή, αν θέλετε, στο νεφέλωμα που εγώ έχω αποκαλέσει «πολιτικό ανορθολογισμό», θα υπερθεμάτιζαν σε συναίσθημα και άρα στη μεταφορική και όχι κυριολεκτική, όπως και στη μη σχετική και μη αξιακά ουδέτερη λειτουργία της γλώσσας των τίτλων, η έρευνα του Αζέλη με διέψευσε πανηγυρικά. Γιατί απέδειξε: πρώτον, την απόλυτη διασπορά της νοηματικής ρευστότητας και εκφραστικής διολίσθησης σε όλο το φάσμα του ελληνικού τύπου της περιόδου που μελετάται και, δεύτερον, ότι οι επιλογές που γίνονται από έντυπα τα οποία ανήκουν στην ίδια, σε γενικές γραμμές, ιδεολογικοπολιτική συζυγία, μπορεί να αποκλίνουν σημαντικά μεταξύ τους. Ενδεικτικά αξίζει να επισημανθεί η έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στη *Νέα Ημέρα* και τον *Χρόνο*).

Η ίδια ανάλυση δείχνει επίσης πως, παρά το γεγονός ότι η προτρεπτική, δηλαδή η άμεσα προπαγανδιστική, γλωσσική λειτουργία στους τίτλους, δεν χαρακτηρίζει στο σύνολό του τον ελληνικό τύπο της εποχής. Και μάλιστα —κι αυτό είναι το παράδοξο— σε περίοδο δομικής κρίσης του πολιτικού συστήματος της χώρας. Εντούτοις, στην αύξουσα κλίμακα της άμεσης πολιτικής παρώθησης των αναγνωστών για λόγους πολιτικής «εντυπωσιοθηρίας»

δεσπόζει η πιο εκσυγχρονιστική, καινοτόμος αλλά και «γειωμένη» ταυτόχρονα εφημερίδα, η *Ακρόπολις* του Βλάση Γαβριηλίδη, η οποία, ως γνωστόν, ιδρύθηκε το 1883. Πάντως, και αυτή με όχι υψηλό ποσοστό (μόλις 13,51%) και όχι ευδιάκριτο προτρεπτικό ρόλο. Ας αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι, κατά τον Μπακουνάκη, όλες οι εφημερίδες οι οποίες εκδόθηκαν στις αρχές του 20ού αιώνα ακολούθησαν πιστά ή και αντέστρεψαν το πρότυπο της *Ακροπόλεως*. Όπως γράφει, οι εκδότες τους «ήταν "παιδιά" του Βλάση Γαβριηλίδη και, σε αρκετές περιπτώσεις, τα "κακά" παιδιά» (Μπακουνάκης, 2014: 195). Είναι προφανές ότι αναφορικά με τον βαθμό επίδρασης ή ηγεμονίας των προτύπων που διαμόρφωσε ο Γαβριηλίδης, Αζέλης και Μπακουνάκης αλληλοσυμπληρώνονται.

Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο που έχει ιδιάζουσα σημασία είναι η διαπίστωση του συγγραφέα ότι η μόνη εφημερίδα που πληρούσε όλα τα κριτήρια μιας εφημερίδας γνώμης είναι —ανέλπιστα κατ' εμέ τουλάχιστον— η *Νέα Ημέρα*, δηλαδή η ναυαρχίδα της αντικοινοβουλευτικής αποδόμησης, για να προσφύγω κι εγώ σε ένα ρητορικό αναχρονισμό.

Καταλήγοντας, θα ήθελα να υπογραμμίσω τη συμβολή του Αγαθοκλή Αζέλη στη μετακένωση στην ελληνική ιστοριογραφία προβληματισμών, μεθόδων και αναλυτικών εργαλείων από τη γερμανική και αυστριακή ιστοριογραφία και γενικότερα τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες του γερμανόφωνου χώρου. Είναι παράδοξο αλλά τόσο αληθινό ότι, παρά την ομφάλια σχέση που έχει η ελληνική διανόηση με τη γερμανική ήδη από τα χρόνια της συγκρότησης του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, αυτή η σχέση μόνο συνεχής και αμετάπτωτη δεν υπήρξε, καθώς εξακολουθεί να υπονομεύεται από την ίδια την τραυματική ιστορική εμπειρία του ελληνικού λαού και από τις πολιτικές ηγεμονισμού που εφαρμόζει η γερμανική κυβέρνηση. Αίτια αμφότερα της δημιουργίας ενός κλίματος αμοιβαίας καχυποψίας και μνησικακίας, που δυσχεραίνει αφάνταστα την αλληλοκατανόηση και την ιστορική συμφιλίωση των δυο λαών.

Γιώργος Κόκκινος

* * *

Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, εκδ. αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015, σ. 295.

Το βασικο προσον του βιβλίου, πέρα από την πρωτοτυπία, τη μεθοδολογική ωριμότητα και την εμβρίθεια, είναι η ευφυΐα και η σκηνοθετική ευρηματικότητα, με την οποία ο συγγραφέας συγκροτεί τη δομή του και αρθρώνει τα επιμέρους κεφάλαιά του. Ο νοητικός αιφνιδιασμός και η «οπισθοπροοπτική», θα λέγαμε, οργάνωση των διαφόρων επεισοδίων της «καθόλου ευκλεούς» ιστορίας που αφηγείται, δηλαδή η ανατροπή της σχέσης παρελθόντος-παρόντος, πρότερου-επόμενου, δικαιώνουν, αναμφίβολα, τη ριζοσπαστική αφηγηματική επιλογή του συγγραφέα. Πράγματι, η λύση του μυστηρίου βρίσκεται στα τελευταία κεφάλαια του βιβλίου, κυρίως στο τελευταίο και το προτελευταίο. Για τους ευφάνταστους, η μονογραφία του Χάρη Αθανασιάδη μπορεί να διαβαστεί και σαν αστυνομικό μυθιστόρημα. Στο τέλος ανακαλύπτουμε τον δολοφόνο.

Ξεκινώ την σχολιογραφική περιδιάβασή μου λέγοντας πως θεωρώ ουσιώδη συμβολή το βιβλίο του Χάρη Αθανασιάδη. Συμβολή τόσο στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας όσο και σε αυτό της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Χαιρετίζω μάλιστα το εγχείρημά του διότι λίγοι συνάδελφοι μέχρι σήμερα έχουν διοχετεύσει τον ερευνητικό τους ζήλο στο θέμα που πραγματεύεται το βιβλίο, μολονότι το θέμα αυτό, στενό και περιορισμένο εν πρώτοις, λειτουργεί, παρόλα αυτά, σαν εξαιρετικό πρίσμα, για τη θέαση του συνολικού πεδίου της πολιτικής ιδεολογίας, ειδικά στο ζήτημα της συνάρθρωσής της με ιστορικά βιώματα, τραυματικές μνήμες, συγκρουσιακές αναγνώσεις του παρελθόντος, πολιτικές σκοπιμότητες και ταξικά συμφέροντα.

Με το βιβλίο αυτό ο Αθανασιάδης επιχειρεί να συγκροτήσει μια άτυπη γενεαλογία κι έναν κανόνα θα έλεγα «αποσυρθέντων» βιβλίων ιστορίας στη μακρά διάρκεια ενάμιση περίπου αιώνα, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του σε έξι εμβληματικές περιπτώσεις, με διαφοροποιημένα ή συγκλίνοντα κριτήρια. Εντυπωσιάζει, ωστόσο, η δομή του βιβλίου ή ακριβέστερα η πλοκή της ανάπτυξης του θέματος διότι ο συγγραφέας επιλέγει να μην έχει ως αφηγηματική αφετηρία τις απαρχές των σχετικών αντιπαραθέσεων, αλλά τα τελευταία τους επεισόδια στο παρόν, δηλαδή τις σπασμωδικές και πολλαπλασιαζόμενες αναφλέξεις των συμβολικών πολέμων για το νόημα του παρελθόντος, για τη συλλογική ταυτότητα και την αυτοεικόνα του έθνους μας κατά τις

δύο δεκαετίες της κυριαρχίας του εκσυγχρονιστικού προτάγματος στη χώρα μας.

Η επιλογή του αυτή έχει στρατηγική σημασία, όπως ήδη ανέφερα, γιατί εμμέσως πλην σαφώς έρχεται να δηλώσει τον βαθμό που το παρόν, η τρέχουσα εμπειρία και ευαισθησία, τρέφουν τα ερευνητικά ερωτήματα και διαμορφώνουν τους όρους, τα πλαίσια και τη μέθοδο προσέγγισης, όπως και τη μορφή της ρητορικής και της επιχειρηματολογίας. Άλλωστε, κάθε ιστοριογραφικό εγχείρημα, όπως γνωρίζουμε, είναι με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο διάλογος του παρόντος με το παρελθόν. Ταυτόχρονα, όμως, είναι και έμμεση παραδοχή των συντεταγμένων του —επιστημολογικών, ιδεολογικών και αφηγηματικών—, που φέρουν σαν σφραγίδα ανάγλυφη τη χρονική εγγραφή του παρόντος.

Ένα από τα κύρια προτερήματα του βιβλίου του Αθανασιάδη είναι ότι δεν προσεγγίζει το θέμα από μια μονομερή οπτική γωνία. Αντιθέτως, εντάσσοντας τη συζήτηση για τα σχολικά βιβλία ιστορίας στη γενικότερη διένεξη για τη νοηματοδότηση του παρελθόντος σε καιρούς επιστημολογικής «ανομίας», δηλαδή κρίσης ιστοριογραφικού παραδείγματος, αλλά και σε καιρούς έντονων κοινωνικο-πολιτικών τριγμών και θαλερής ανάπτυξης της Δημόσιας Ιστορίας, εγκαθιδρύει μια πολυπρισματική συνθήκη, η οποία βοηθάει τον συγγραφέα να εντοπίσει τις ποικίλες εστίες παραγωγής ιστορικού νοήματος, αλλά και να περιγράψει αδρά το δίκτυο που συνυφαίνουν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις τους, η συμπόρευση και ο ανταγωνισμός τους.

Άλλα γνωρίσματα που προσδίδουν στο βιβλίο του Αθανασιάδη την αύρα μιας εξαιρετικής συμβολής είναι η θεωρητική διαύγεια των προλεγομένων, η διεμβολιστική προσέγγιση της έννοιας της Δημόσιας Ιστορίας, η ένταξη της σχολικής ιστορίας στο διάκενο μεταξύ επίσημης ιστορίας και ιστορικού κανόνα, αφενός, και Δημόσιας Ιστορίας και κοινωνικής διαβούλευσης για το νόημα του παρελθόντος, αφετέρου. Όπως επίσης —και επιτρέψτε μου να πω κυρίως— η τόλμη του συγγραφέα, ο οποίος χωρίς ναρκισσιστικούς ακκισμούς επιζητεί την κριτική των συναδέλφων του, ακόμα κι όταν αυτή δεν είναι τόσο γενναιόδωρη όσο ο ίδιος. Τόλμη που μόνο συνήθης δεν είναι στους επιστημονικούς κύκλους, οι οποίοι πάσχουν από αυτοεπιβεβαιωτικά σύνδρομα, όπως είναι παγκοίνως γνωστό. Είμαι βέβαιος πάντως ότι την επιδοκιμασία της επιστημονικής κοινότητας θα αποσπάσει και η στρατηγική επιλογή του Αθανασιάδη να διακρίνει τόσο τις εσωτερικές ρηγματώσεις

των ιδεολογικοπολιτικών μετώπων που συγκροτήθηκαν στη διάρκεια των συμβολικών πολέμων για τα σχολικά βιβλία της ιστορίας, όσο και τα πεδία διεπαφής αυτών των μετώπων και τις οσμώσεις τους. Η περίπτωση του εσωτερικού διχασμού των Βενιζελικών για τα *Ψηλά βουνά* (1919) του Ζαχαρία Παπαντωνίου είναι ιδιαιτέρως ενδεικτική και ενδιαφέρουσα, όπως παραδείγματος χάρη αποδεικνύει η εθνικιστική κριτική της δημοτικίστριας, κοινωνικά ευαίσθητης και φεμινίστριας Γαλάτειας Καζαντζάκη, η οποία εννοεί με όρους εθνικής προδοσίας την άμβλυνση της σχέσης «έθνους και ορθοδοξίας». Όπως, άλλωστε, και η γνωστότερη περίπτωση της Πηνελόπης Δέλτα.

Θαρρώ ότι τα ερμηνευτικά σχήματα που θέτει σε εφαρμογή ο Αθανασιάδης, τόσο το κεντρικό, που αφορά τον ιστορικό κανόνα και το κυρίαρχο εθνικό αφήγημα που βρίσκεται στο υπέδαφος ή στον ορίζοντα όλων των κοινωνικο-πολιτικών αναφλέξεων για τα σχολικά βιβλία ιστορίας, όσο και τα επιμέρους, όπως η αντιστροφή του ερμηνευτικού σχήματος του Πήτερ Μάκριτζ, θα δικαιωθούν από την επιστημονική κοινότητα.

Ο Χάρης Αθανασιάδης είναι ένας από τους ελάχιστους συναδέλφους, οι οποίοι αναγνώρισαν ευθαρσώς ότι υπήρξε «αμφιθυμική υποδοχή» του βιβλίου της ομάδας Ρεπούση «από τους επαγγελματίες ιστορικούς» (σ. 15 την προλεγομένων) και όχι ενιαία στάση, όπως θέλησαν να δημιουργήσουν την εντύπωση για δικούς τους λόγους τότε εκσυγχρονιστές ταγοί του κεντροαριστερού χώρου και νυν διαπρύσιοι υπερασπιστές της κυβερνώσας Αριστεράς, οι οποίοι αγνοούν τη λέξη αυτοκριτική. Για να γίνω ολίγον «συναισθηματικός» και «μελοδραματικός»: όταν μέσα στις «φλόγες της μάχης» υποστήριζα τη θέση της εσωτερικής διάσπασης του μετώπου της Νέας Ιστορίας, λόγω των πολλαπλών προβλημάτων του βιβλίου της ομάδας Ρεπούση (που πάντως ήταν επαρκέστερο και σε επίπεδο περιεχομένου και κυρίως σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας από αυτό που το αντικατέστησε με την αντιδεοντολογική πρακτική της ανάθεσης και με βασικό κριτήριο την ιδεολογική συγγένεια), αντιμετώπισα την μήνιν των εκσυγχρονιστών της Αριστεράς και εξακολουθώ έκτοτε να πληρώνω, όπως και άλλοι ευάριθμοι συνάδελφοι, τις συνέπειες της «παλαιάς αμαρτίας». Αν το συντηρητικότερο τμήμα της Δεξιάς στη χώρα μας «παρασιτολογεί», «απεντομώνει», προπηλακίζει και διώκει δικαστικά τους αντιπάλους του, η Αριστερά γνωρίζει πολύ καλά να αποκλείει και να αποσιωπά επιλεκτικά.

Ας μου επιτραπούν στο σημείο αυτό ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις που καλό θα ήταν να ληφθούν υπόψη από τον συγγραφέα κατά την πιθανή επανέκδοση του βιβλίου:

- Πρώτον, θα ήθελα να αναφερθώ στο εξώφυλλο του βιβλίου, από το οποίο παραδόξως λείπει η φωτογραφία των εξωφύλλων των βιβλίων των ομάδων Κόκκινου και Ρεπούση, μολονότι η διαπραγμάτευση των «ιστοριών» τους καταλαμβάνει τις μισές περίπου σελίδες του βιβλίου του Χάρη Αθανασιάδη.
- Δεύτερον, είναι εμφανής η έλλειψη ενός συγκεντρωτικού βιβλιογραφικού καταλόγου στο τέλος του βιβλίου, πολλαπλά βοηθητικού τόσο για τη διακρίβωση των ιδιαίτερων συντεταγμένων της προσέγγισης του Χ. Αθανασιάδη, όσο και για τη πλοήγηση νεότερων ερευνητών και μεταπτυχιακών φοιτητών στο πολυδιάστατο πρωτογενές υλικό που κατόρθωσε να τιθασεύσει ο συγγραφέας.
- Τρίτον, θεωρώ αδικαιολόγητη την βιβλιογραφική παράλειψη σημαντικών συμβολών για τη διαμάχη των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στην Ελλάδα, στην πρώτη γραμμή των οποίων θα τοποθετούσα τον συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε ο καθηγητής Ανδρέας Ανδρέου με τίτλο *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Ο τόμος αυτός εκδόθηκε από τον εκδοτικό οίκο Μεταίχμιο τον Ιούνιο του 2008, ενώ διαρκούσε ακόμη ο απόηχος της πολύκροτης υπόθεσης του σχολικού βιβλίου ιστορίας της έκτης Δημοτικού.
- Τέταρτον, αναφορικά με την προσέγγιση της υπόθεσης του βιβλίου της δικής μου ομάδας, έχω τη γνώμη ότι η στρατηγική επιλογή του συγγραφέα να αναδείξει κατ' αποκλειστικότητα σχεδόν ως αίτιο της απόσυρσής του το Κυπριακό Πρόβλημα και τον ιδεολογικό χαρακτηρισμό της ΕΟΚΑ και του στρατηγού Γρίβα, αν και εμφανίζεται ως δεσπόζον στοιχείο στον λόγο της πολιτικής αντιπαράθεσης και της δημοσιολογούσας κριτικής, είναι εν μέρει παραπλανητική. Θεωρώ δηλαδή ότι οι ενστάσεις εναντίον του βιβλίου δεν περιορίστηκαν στο Κυπριακό, αλλά περιλάμβαναν μεταξύ άλλων κομβικά ζητήματα, όπως η αμφιθυμική στάση της ιεραρχίας της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Επανάσταση του 1821, η πολιορκία της Τρίπολης, οι επιλογές της ηγεσίας του ΕΔΕΣ στην ύστερη φάση της τριπλής Κατοχής της χώρας, ο ελληνικός δωσιλογισμός, η αποτί-

μηση του ρόλου και του έργου του Κωνσταντίνου Καραμανλή, η αξιολόγηση των Λαϊκών Δημοκρατιών και άλλα. Προφανώς τους επικριτές του βιβλίου δεν ενδιέφερε ούτε η έμφαση στην παγκόσμια ιστορία ούτε η διεύρυνση του πεδίου της ιστορικής κουλτούρας εκπαιδευτικών και μαθητών ούτε η διδακτική του επάρκεια και η δημιουργία κινήτρων ιστορικής μάθησης και σκέψης.

- Πέμπτον, τρέφω ισχυρές αμφιβολίες για το εάν γενικευτικά η σχολική ιστορία «δεν είναι τίποτε άλλο παρά η επίσημη δημόσια ιστορία» (141), παρά το γεγονός ότι η εμπειρία μας από χώρες με τραυματικό παρελθόν, εμφυλίους πολέμους, αδικαίωτο αλυτρωτισμό και συλλογική αυτοεικόνα που συγκροτείται με γνώμονα τη διπλή θυματοποίηση (θύματα τόσο του ναζισμού όσο και του σταλινικού κομμουνισμού), πιστοποιεί, σε ικανό βαθμό, την αλήθεια του ισχυρισμού του Χάρη Αθανασιάδη. Τείνω, εντούτοις, να πιστέψω ότι η στρατηγική της επιστημονικοποίησης, του μεθοδολογικού πλουραλισμού και του θεματολογικού ολισμού, που διακρίνει τη σχολική ιστορία στο δυτικό κόσμο κατά τις τελευταίες δεκαετίες, παρά τις αναπόφευκτες παλινδρομήσεις, που οφείλονται στην αρνητική ιδεολογικοπολιτική συγκυρία, δεν είναι ένα στοίχημα οριστικά χαμένο. Ο αγώνας για την αλήθεια και τον πολλαπλό εκδημοκρατισμό στην ιστορική εκπαίδευση δεν θα παραμείνει εσαεί —απλώς και μόνο— το αγαθό κίνητρο, η κινητοποιός δύναμη, η ουτοπία του χώρου μας. Αργά ή γρήγορα θα μετασχηματιστεί σε νέες δομές μάθησης.
- Τέλος, έκτον, αν η αμφισβήτηση του «εθνικού κανόνα» είναι το κυρίαρχο πρίσμα μέσα από το οποίο ο Χ. Αθανασιάδης επιχειρεί να αποτυπώσει πανοραμικά το θέμα του, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και άλλα μερικότερα —πάντως ενδιαφέροντα— πρίσματα, τα οποία μας βοηθούν να εξηγήσουμε τους λόγους για τους οποίους, παράλληλα με τα «εθνοκτόνα» βιβλία που προκάλεσαν κοινωνικοπολιτικούς κραδασμούς, αποσύρθηκαν μάλλον «διακριτικά» κατά την πυκνή σε τέτοια γεγονότα περίοδο της Μεταπολίτευσης και άλλα σχολικά βιβλία ιστορίας, όπως η περίφημη *Ιστορία του ανθρώπινου γένους* του Λευτέρη Σταυριανού, η *Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου* του Βασίλη Κρεμμυδά και το «αιρετικό» (αλήθεια, για ποιους λόγους;) «κόκκινο βιβλίο» του Γιάννη Γιαννόπου-

λου (και άλλων). Η ευθύνη της ακαδημαϊκής Αριστεράς στις αποσύρσεις αυτές δεν είναι αμελητέα, μολονότι δεν στάθηκε αποφασιστική. Ας υπενθυμίσω μόνο ότι «τον καιρό εκείνο» ένα τμήμα της ανανεωτικής Αριστεράς έκανε πόλεμο θέσεων εναντίον της δομολειτουργικής ιστορίας και υπέρ της μαρξίζουσας ανανεωτικής έχοντας στο μυαλό του το δέντρο και όχι το δάσος.

Γιώργος Κόκκινος

Έλλη Λεμονίδου[1]

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΔΗΜΗΤΡΗ Φ. ΚΥΠΡΙΩΤΗ

Δημήτρη Φ. Κυπριώτη *«Το φωτογραφικό τεκμήριο ως ιστορική πηγή για την κοινωνική και πολιτισμική Ιστορία: Η κοινωνία της Σύμης και γενικότερα της Δωδεκανήσου κατά την περίοδο 1908-1946 μέσα από το φωτογραφικό αρχείο των Φιλήρατου και Αντώνη Πάχου»*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, 2014.

Η ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ του Δημήτρη Κυπριώτη, η οποία υπεβλήθη πρόσφατα με επιτυχία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Γιώργο Κόκκινο, αποτελεί μια ιδιαίτερα αξιέπαινη επιστημονική εργασία.

Αφορμή για την εκπόνηση της διατριβής, σε συνέχεια των προηγούμενων σπουδών του κ. Κυπριώτη, ήταν η ύπαρξη μιας εξαιρετικά σπάνιας συλλογής φωτογραφιών και συγκεκριμένα του αρχείου του Δωδεκανήσιου φωτογράφου Φιλήρατου Πάχου και του υιού του Αντώνη. Το αρχείο αυτό, εντυπωσιακά πλούσιο σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του εκλιπόντος Αντώνη Πάχου,

1. Επίκουρη Καθηγήτρια Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας Πανεπιστήμιο Πατρών.

είχε εγκαταλειφθεί για πολλά χρόνια σε ακατοίκητο, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, σπίτι της οικογένειας στη Σύμη.

Η ανάκτηση του υλικού και η εκπεφρασμένη επιθυμία για διάσωση και αξιοποίησή του στάθηκαν αφορμή, για να έρθει σε επαφή ο Αντώνης Πάχος με τον κ. Κυπριώτη και να ξεκινήσει μια μακρά εργασία ταξινόμησης και ψηφιοποίησης του υλικού, η οποία ώθησε λίγο αργότερα τον κ. Κυπριώτη να στηρίξει σε αυτό το αρχείο την πρότασή του για διδακτορική διατριβή.

Το κείμενο του κ. Κυπριώτη συνιστά μια πρωτότυπη και ουσιαστικότατη συμβολή στους επιστημονικούς τομείς που υπηρετεί· αφενός, καθώς η ίδια η χρήση ενός φωτογραφικού αρχείου ως κύριου πρωτογενούς υλικού για μια επιστημονική εργασία αυτού του επιπέδου δεν είναι μια ιδιαίτερα συνηθισμένη επιλογή· αφετέρου, καθώς το κατεξοχήν ερευνητικό μέρος της διατριβής, που αφορά το αρχείο Πάχου, πλαισιώνεται από ένα πρώτο, πλουσιότατο θεωρητικό μέρος. Σε αυτό ο συγγραφέας προσφέρει ένα περιεκτικό πανόραμα τόσο της ιστορικής εξέλιξης όσο και των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων του φωτογραφικού φαινομένου, συνδυάζοντας με τρόπο αξιοθαύμαστο την πειθαρχημένη και τεκμηριωμένη γραφή για θέματα που αγγίζουν πλείονες επιστημονικούς κλάδους με την απρόσκοπτη ροή του λόγου, που κρατά ενεργό το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Πιο συγκεκριμένα, ο κ. Κυπριώτης ξεκινά με μια αναφορά στην ιστορία της φωτογραφίας ως τέχνης και τεχνικής, ανάγοντας τις απαρχές της σε παρατηρήσεις για το φως και την έννοια του σκοτεινού θαλάμου, που είχαν γίνει ήδη από την αρχαιότητα και στα χρόνια της Αναγέννησης, φτάνοντας μέχρι και την οριστική ανακάλυψη της φωτογραφικής τεχνικής στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα και την αλματώδη ανάπτυξη του μέσου στις δεκαετίες που ακολούθησαν. Είναι επαινετέα η άνεση με την οποία ο κ. Κυπριώτης αναφέρεται με τρόπο ευσύνοπτο ακόμα και σε πολύ τεχνικές λεπτομέρειες, που άπτονται του αντικειμένου των φυσικών επιστημών και σχετίζονται άμεσα με την εξέλιξη της φωτογραφικής τεχνικής.

Στις επόμενες σελίδες γίνεται μια εισαγωγική αναφορά στις λειτουργίες που δύναται να επιτελέσει η φωτογραφία μέσα σε

ένα κοινωνικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις απόψεις που έχουν διατυπώσει από τον 19ο αιώνα έως σήμερα διακεκριμένοι άνθρωποι του πνεύματος και ειδικοί μελετητές της φωτογραφικής τέχνης. Γίνεται λόγος, μεταξύ άλλων, για τη μοναδικότητα και την ιστορικότητα της φωτογραφικής λήψης, για τα εργαλεία του φωτογράφου και τον τρόπο αξιοποίησής τους (γωνία λήψης, κάδρο, εστίαση, φωτισμός, διαδοχικά ενσταντανέ), για την πολλαπλή κοινωνική λειτουργία της φωτογραφίας (από τη δύναμη του φωτογραφικού πορτρέτου, που υποκατέστησε το πολύ πιο χρονοβόρο και δαπανηρό ζωγραφικό αντίστοιχό του, έως το πλέγμα δυναμικών και διασχέσεων που κρύβει ακόμα και η πιο συμβατική οικογενειακή φωτογραφία), αλλά και για τις ιδιαιτερότητες της χρήσης της ως ιστορικής πηγής (εργαλειακή χρήση του μέσου, εκ των υστέρων παρεμβάσεις σε φωτογραφικό υλικό κλπ.).

Στη συνέχεια, σε ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και τεκμηριωμένα κεφάλαια της διατριβής, ο κ. Κυπριώτης καταγράφει τους κύριους άξονες της Θεωρίας της Σημειωτικής, με ειδικότερη αναφορά στην αντιμετώπιση της φωτογραφίας από τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις αυτού του επιστημονικού κλάδου. Ο συγγραφέας καταγράφει με επάρκεια και σαφήνεια τους κυριότερους άξονες ανάλυσης του επικοινωνιακού φαινομένου, θέτοντας ουσιαστικά τις βάσεις για τη διατύπωση του δικού του θεωρητικού μοντέλου, που θα ακολουθήσει σε επόμενο κεφάλαιο.

Ο κ. Κυπριώτης επιστρέφει στη θεωρητική ανάλυση για την ίδια τη φωτογραφία και για ορισμένες επί μέρους λειτουργίες της σε σχέση με τον άνθρωπο ως αντικείμενο φωτογράφησης (απόσταση λήψης, στάση σώματος, έκφραση προσώπου) και συνεχίζει το κείμενό του με μια περιεκτική αναφορά στα κυριότερα ερμηνευτικά μοντέλα που έχουν προταθεί για την ανάλυση των φωτογραφικών τεκμηρίων. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με την περιγραφή του μοντέλου έρευνας και ανάλυσης που ακολούθησε ο ίδιος ο συγγραφέας, αξιοποιώντας, όπως ο ίδιος τονίζει, με εκλεκτικιστικό τρόπο τα προηγούμενα ερμηνευτικά μοντέλα και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του αρχείου Πάχου.

Στο ξεκίνημα του δεύτερου μέρους της διατριβής ο κ. Κυπριώτης αλλάζει αντικείμενο και περνά σε μια εκτενή ιστορική επισκόπηση του χωροχρόνου που καλύπτει το υπό εξέταση φωτογραφικό αρχείο, δηλαδή της Σύμης κατά τη διάρκεια της Ιταλοκρατίας. Πρόκειται για μια πλούσια και ενδιαφέρουσα αφήγηση, η οποία συμπυκνώνει τα πορίσματα και τις πληροφορίες της προϋπάρχουσας (ενίοτε δυσεύρετης) βιβλιογραφίας, δίδοντας έμφαση σε πτυχές της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας της νήσου, οι οποίες άλλωστε είναι αυτές που ενδιαφέρουν κατεξοχήν τον συγγραφέα ενόψει της μελέτης του φωτογραφικού αρχείου.

Ακολουθεί ένα πιο σύντομο, αλλά εξαιρετικά κατατοπιστικό κεφάλαιο, που καταγράφει το ιστορικό και τη μεθοδολογία της διάσωσης, διατήρησης και ψηφιοποίησης του πολύτιμου φωτογραφικού υλικού, καθώς και τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Αξίζει να επισημανθεί η εκ μέρους του συγγραφέα επιμελής θεωρητική τεκμηρίωση ακόμα και φαινομενικά απλών —αλλά αποφασιστικής σημασίας— επιλογών, που σχετίζονται με τον ορθό τρόπο διάσωσης και αποθήκευσης σημαντικών εικονογραφικών τεκμηρίων.

Η εργασία του κ. Κυπριώτη κορυφώνεται με το κατεξοχήν πρωτότυπο ερευνητικό μέρος, που αφορά στην ανάλυση επιλεγμένων τεκμηρίων από το αρχείο Πάχου. Ο συγγραφέας επιλέγει να χρησιμοποιήσει για την ανάλυση αυτή ένα μέρος μόνο από το αχανές υλικό του αρχείου, προκειμένου να αναδείξει συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, οι οποίοι σχετίζονται με την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Σύμης και διαφωτίζονται με πολύ ιδιαίτερο τρόπο από τις φωτογραφίες που έρχονται στο φως. Τόσο η επιλογή των φωτογραφιών όσο και η ανάλυση σε επίπεδο μεμονωμένης εικόνας και θεματικής ομάδας γίνονται με τρόπο υποδειγματικό και ακολουθούν γενικά με συνέπεια το θεωρητικό μοντέλο που προσδιόρισε σε προηγούμενο κεφάλαιο ο κ. Κυπριώτης.

Σε μια γενική αποτίμηση η εργασία του κ. Κυπριώτη αξιολογείται ως μια σημαντική επιστημονική κατάθεση: αφενός, γιατί ακολουθεί σύγχρονες ιστοριογραφικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες τα οπτικοακουστικά αρχεία, με όλες τις δυνατότητες

και τους περιορισμούς τους, συνιστούν εξίσου σημαντική πρωτογενή πηγή για την ιστορική έρευνα όσο και οι παραδοσιακές έγγραφες μαρτυρίες – κι είναι αυτός ένας τομέας ο οποίος, παρά την κινητικότητα των τελευταίων δεκαετιών, εν πολλοίς παραμένει ακόμα αναξιοποίητος στη χώρα μας· αφετέρου, γιατί η διατριβή συνιστά ουσιαστική συμβολή στην επιστήμη, τόσο στον τομέα της επεξεργασίας και ανάλυσης φωτογραφικών τεκμηρίων όσο και στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Δωδεκανήσου κατά τη διάρκεια της ιταλικής κατοχής.

Ο κ. Κυπριώτης κινείται με επάρκεια στις απαιτήσεις πολύ διαφορετικών μεταξύ τους επιστημονικών κλάδων. Η βιβλιογραφία, ελληνόγλωσση και αγγλόγλωσση, είναι πλούσια και η αξιοποίησή της μέσα στο κείμενο γίνεται με τρόπο άρτιο, χωρίς ιδιαίτερες παραλείψεις ή υπερβολές. Ιδιαίτερα θετικά αξιολογείται η πλούσια χρήση τεκμηριωτικού φωτογραφικού υλικού, είτε εντός του κειμένου είτε στα παραρτήματα του τέλους, σε πλήρη συμφωνία με τη λογική και τους σκοπούς της εργασίας.

Μια σκέψη που έρχεται σχεδόν αυτόματα στη σκέψη κάθε αναγνώστη του κειμένου του κ. Κυπριώτη είναι ότι η διατριβή αυτή αξίζει να εκδοθεί σε μορφή βιβλίου. Τόσο η αξία του πρωτογενούς φωτογραφικού υλικού όσο και η σημασία της ιστορικής περιόδου που αυτό καλύπτει συνηγορούν στην εκτίμηση ότι μια τέτοια έκδοση, με τις απαραίτητες μικροδιορθώσεις και προσαρμογές που θα απαιτούσε η στόχευση σε ένα ευρύτερο κοινό, θα μπορούσε να αποτελέσει ουσιαστικότατη προσθήκη στη ελληνόγλωσση βιβλιογραφική σκευή για την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Ιταλοκρατίας στα Δωδεκάνησα αλλά και για το ευρύτερο ζήτημα της οργάνωσης και αξιοποίησης φωτογραφικών αρχείων. Χωρίς αμφιβολία, αυτή η άρτια και πολύμοχθη εργασία αξίζει να καταστεί όσο το δυνατό πιο γνωστή στους κύκλους της επιστημονικής κοινότητας και του ευρύτερου αναγνωστικού κοινού.

Άννα Ενεπεκίδου[1]

Η ΕΚΘΕΣΗ «ΣΚΟΤΕΙΝΗ ΕΠΤΑΕΤΙΑ: Η ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΑΡΧΩΝ, 1967-1974» ΚΑΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΣΥΖΗΤΑΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑ» ΤΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων

Σκοπος του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων είναι

> «η μελέτη και προβολή των κοινοβουλευτικών θεσμών και της δημοκρατίας, η ενίσχυση των προσπαθειών για τη βελτίωση της διεθνούς θέσεως της Ελλάδας και την υποστήριξη γενικώς των συμφερόντων του Ελληνισμού, η συμβολή στην καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης του λαού και ιδίως των νέων και η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των λαών. Η εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού επιτελείται με: α) τη συγκέντρωση, συστηματική κατάταξη και αξιοποίηση των αναγκαίων στοιχείων και την εκπόνηση ή ανάθεση σχετικών μελετών, β) την οργάνωση και πραγματοποίηση διαφόρων εκδηλώσεων όπως εκθέσεων, συνεδρίων, εκδόσεων, γ) την υποστήριξη της ανάπτυξης των σχέσεων της Βουλής των Ελλήνων με τα ξένα Κοινοβούλια και τους διεθνείς οργανισμούς, δ) την υποστήριξη, χρηματοδότηση και διεξαγω-

1. Μουσειολόγος, υπεύθυνη Τμήματος Εκθέσεων του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων.

> γή κάθε μελέτης, έργου ή δραστηριότητας από φυσικά ή νομικά πρόσωπα οιασδήποτε μορφής στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, που συμβάλλει, άμεσα ή έμμεσα, στην εξυπηρέτηση των σκοπών του Ιδρύματος».[2]

Τα τελευταία χρόνια το Ίδρυμα της Βουλής έχει σταδιακά αναδείξει ένα πλούσιο πλέγμα δράσεων, με στόχο τη διερεύνηση των εννοιών του κοινοβουλευτισμού και της δημοκρατίας, εκτιμώντας ότι η βαθιά γνώση και κατανόηση του παρελθόντος και του παρόντος θα βοηθήσει τις επόμενες γενιές στις επιλογές τους για μια καλύτερη πολιτική και κοινωνική ζωή. Αποτελεί ή φιλοδοξεί να αποτελεί χώρο «νοήματος και κοινωνικής (ανα)παραγωγής».[3]

Είναι η δημοκρατία δεδομένη; Είναι η δημοκρατία το καλύτερο πολίτευμα; Το ζητούμενο είναι να αναζητηθούν οι απαντήσεις των πολιτών, να ξεκινήσει ο διάλογος γύρω από αυτά τα θέματα, να αποτυπωθούν διαδρομές σκέψης, να αναδειχθεί η ιδέα πως η δημοκρατία χρειάζεται μόχθο, προσπάθεια, ενεργό συμμετοχή, ενδιαφέρον και γνώση και να ενδυναμωθεί η κατανόηση και η αντίληψη σχετικά με αυτά τα θέματα. Αυτά τα ζητούμενα καλούν το Ίδρυμα της Βουλής να παίξει έναν ενεργότερο ρόλο στη σημερινή κοινωνία, η οποία είναι, ή πρέπει να είναι, συμμετοχική και πολλαπλά ευαισθητοποιημένη.

Στο παρόν άρθρο, με την ευκαιρία της τρέχουσας έκθεσης *Σκοτεινή Επταετία: η Δικτατορία των Συνταγματαρχών, 1967-1974* και του εκπαιδευτικού προγράμματος *Συζητάμε για τη Δικτατορία*,[4] το οποίο παρουσιάζεται στο πλαίσιο αυτής της έκθεσης, θα περιγράψουμε αδρομερώς τους προβληματισμούς και τις επιδιώξεις των τμημάτων εκθέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Ιδρύματος της Βουλής. Αυτά θα μπορούσαν να

---

2. http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=106I333I920I646I434495, (τελευταία επίσκεψη 7/4/2015).

3. Hooper-Greenhill (2007).

4. Εκθεσιακός χώρος: Λεωφ. Αμαλίας 14, Αθήνα, Διάρκεια: 19 Νοεμβρίου 2014 - 15 Ιουνίου 2015, Γενική Επιμέλεια Έκθεσης Άννα Ενεπεκίδου, Χρήστος Χρηστίδης, Γιώργος Σταθακόπουλος.

συνοψισθούν στον κεντρικό στόχο της διαμόρφωσης ενός εκθεσιακού περιβάλλοντος που θα προτρέπει όλους τους επισκέπτες και τους μαθητές να συνδιαλέγονται γόνιμα με την προτεινόμενη αφήγηση και να αναζητούν δημιουργικά την ερμηνεία των ιστορικών τεκμηρίων τόσο για την κατανόηση της ιστορίας όσο και για την κατανόηση του παρόντος, προκειμένου να αποκτηθούν τρόπος σκέψης και δεξιότητες εφαρμόσιμες και σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις.

Σημειώνεται μάλιστα ότι η κοινή προσπάθεια και εμπειρία των τελευταίων ετών έχει οδηγήσει στη δημιουργία ενός πνεύματος σύμπνοιας και συνέργειας, που υποστηρίζει κοινό σκοπό και αξίες, διευκρινισμένους ρόλους, αμοιβαίο σεβασμό, δοκιμασμένους τρόπους συνεργασίας, αίσθημα ευθύνης και διάθεση επίλυσης αντιπαραθέσεων και προβλημάτων, αλλά και την εμπιστοσύνη και στήριξη των ανωτέρων στην ιεραρχία του οργανισμού.[5]

Το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων έχει διαμορφώσει σταδιακά και μεθοδικά μια κοινότητα αναφοράς, κυρίως μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία ανταποκρίνεται άμεσα και τακτικά στις πρωτοβουλίες και στα καλέσματα του Τμήματος για συμμετοχή.

Οι *ξεναγήσεις στο κτίριο της Βουλής*, το παλαιότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Βουλής των Ελλήνων, συνιστούν τη βασικότερη και ευχερέστερη δίοδο για την προσπέλαση του πολίτη στο κτίριο, την εξοικείωσή του με την ιστορία του, τη χρήση του και τις λειτουργίες που φιλοξενεί, το πραγματοποιούμενο εντός αυτού έργο, καθώς και τη σημασία και αξία του έργου αυτού. Το πρόγραμμα των ξεναγήσεων αποτελεί μέχρι σήμερα το σημαντικότερο από άποψη αριθμητικών δεδομένων πρόγραμμα.[6]

---

5. http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/resources/policymaps.html (τελευταία επίσκεψη 2/4/2015).

6. Το έτος 2014 ξεναγήθηκαν στη Βουλή 83.824 άτομα.

Η *Βουλή των Εφήβων* απευθύνεται σε μαθητές της Β΄ τάξης των λυκείων της Ελλάδας, της Κύπρου, των ελληνικών σχολείων του απόδημου ελληνισμού καθώς και των ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ. Στόχος του τριήμερου προγράμματος αλλά και της ετήσιας περί αυτό διαδικασίας είναι η εξοικείωση των μαθητών με τον τρόπο λειτουργίας του Κοινοβουλίου, αλλά και η ανάδειξη του ρόλου του ενεργού πολίτη στη σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία.[7] Ο στόχος αυτός υπηρετείται μέσω της προσομοίωσης του κοινοβουλευτικού έργου, στη νομοθετική και ελεγκτική πτυχή του, προσομοίωση που αποτελεί και τη βασική παιδαγωγική μέθοδο του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος.

Το *Πρόγραμμα Φιλοξενία* εκφράζει την προσπάθεια του Ιδρύματος να προσεγγίσει μαθητές γυμνασίων από απομακρυσμένες περιοχές, οι οποίοι συμμετέχουν σε ένα ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό τριήμερο στην Αθήνα, με στόχο, εκτός από την επίσκεψη και την ξενάγηση στη Βουλή, να γνωρίσουν το παλαιότερο και το σημερινό πρόσωπο της πρωτεύουσας και να αποκτήσουν υψηλού επιπέδου μορφωτικές και πολιτιστικές εμπειρίες. Φέτος μάλιστα, το πρόγραμμα έλαβε μια επιπλέον διάσταση, κοινωνική, καθώς δημιουργήθηκε μια διαδικτυακή γέφυρα με παιδιά σχολείων της Αττικής, που αποτέλεσαν τους υποδοχείς των προσκεκλημένων παιδιών και επικοινωνούσαν τακτικά μεταξύ τους σε ψηφιακή πλατφόρμα.[8]

Το *Εργαστήρι Δημοκρατίας* σχεδιάστηκε με στόχο να εξοικειώσει μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού με τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και τελικά με την έννοια της δημοκρατίας. Το εργαστήρι προσεγγίζει τις συζητούμενες έννοιες και τα δικαιώματα μέσα από τη δραματοποιημένη στέρησή τους: η εμψυχώτρια μπαίνει στο ρόλο ενός φανταστικού και αυταρχικού δικτάτορα, τα παιδιά χάνουν τα δικαιώματά τους μέσα από μια συμβολική

---

7. http://www.efivoi.gr/?CMD=to_programma (τελευταία επίσκεψη 7/4/2015).

8. Φέτος τους μαθητές από τη Δυτική Μακεδονία υποδέχτηκαν μαθητές από τον Πειραιά. βλ. http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=110I363I1148I646I453137 (τελευταία επίσκεψη 5/4/2015).

φίμωση του στόματος και οριοθέτηση του χώρου και του τρόπου κίνησής τους, ενώ στη συνέχεια καλούνται να τα επαναδιεκδικήσουν. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με προσομοίωση εκλογών και εκλογικής διαδικασίας, όπου τα παιδιά εξετάζουν τις απόψεις τριών επινοημένων κομμάτων και καλούνται, αφού αναζητήσουν πληροφορίες, να ψηφίσουν ανάλογα με τις απόψεις τους και τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους αναφορικά με τις ιδεολογικές συντεταγμένες και το πολιτικό πρόγραμμα κάθε κόμματος.

Το καλοκαίρι του 2014, ανταποκρινόμενο σε πολλαπλές απαιτήσεις (το εκπαιδευτικό έργο να μην ατονεί κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, να απασχοληθούν δημιουργικά μαθητές με οικονομική δυσχέρεια, να δοθεί έμφαση στην ψυχαγωγία) δημιουργήθηκε το *Καλοκαιρινό Εργαστήρι Δημοκρατίας*. Είναι τριήμερης διάρκειας εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προβλέπει σειρά ψυχαγωγικών και εκπαιδευτικών δράσεων, επισκέψεων, παρουσιάσεων και παιχνιδιών, που συνθέτουν συνολικά μια εικόνα της ιστορίας της δημοκρατίας, των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων του ενεργού πολίτη.[9]

Το πρόγραμμα *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* δημιουργήθηκε με στόχο να προσφέρει προτάσεις διδασκαλίας, κείμενα, εργαστήρια και δραστηριότητες για θέματα, όπως *Κανόνες και νόμοι στην καθημερινή ζωή, Οι μαθητικές κοινότητες, Ο ναζισμός, Όψεις του ρατσισμού, Αθηναϊκή δημοκρατία: πολιτειακοί θεσμοί, Η διαφορετικότητα, Η παιδική εργασία στην Ελλάδα και τον κόσμο, Γυναίκες - το μισό της ανθρωπότητας*. Στο πλαίσιό του, συγκροτείται με τον καιρό μια ηλεκτρονική 'εργαλειοθήκη' για τους εκπαιδευτικούς, με ελεύθερη πρόσβαση για όλους.

Εκπαιδευτικά βίντεο, σύντομης διάρκειας, για την ιστορία του κτιρίου της Βουλής, τη δημοκρατία, την κοινοβουλευτική δημοκρατία, την οργάνωση και λειτουργία της Βουλής, την αξία της Βουλής και της δημοκρατίας, αλλά και διαδικτυακές δραστηριότητες/παιχνίδια γνώσης, με αφορμή τις κατά καιρούς νέες

9. http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=110I450I1146I646I453724 (τελευταία επίσκεψη 7/4/2015).

εκθέσεις αποτελούν επίσης παιδαγωγικά προϊόντα, που έχουν ως στόχο να προσεγγίσουν τον «διαδικτυακό» πολίτη.

Τέλος, κάθε χρόνο σχεδιάζονται νέα περιοδικά προγράμματα με αφορμή τις νέες εκθέσεις του Ιδρύματος της Βουλής.

Το Τμήμα Εκθέσεων

Το Τμήμα Εκθέσεων επιδιώκει να συμβάλει στους σκοπούς του Ιδρύματος:

α) με τη θεωρητική διερεύνηση των θεμάτων που άπτονται με τις έννοιες δημοκρατία και κοινοβουλευτισμός, καθώς και με την ευρύτερη 'ελληνική' ιστορική εμπειρία, β) με τη συνεχή διεύρυνση του κοινού στο οποίο απευθύνεται το Ίδρυμα, δηλαδή με την προσέγγιση κάθε φορά ενός νέου τμήματος από το σύνολο των πολιτών.

Μέχρι σήμερα έχουν αναληφθεί και παρουσιαστεί θέματα με άμεση αναφορά στην ιστορία της δημοκρατίας, όπως για παράδειγμα η έκθεση '*Έδοξεν τη Βουλή και τω Δήμω*' η οποία παρουσίαζε τις αποφάσεις της 'Βουλής' και του 'Δήμου' για κρίσιμα κοινωνικά και πολιτικά θέματα της κλασικής Αθήνας, καθώς και τη συνεισφορά των αποφάσεων αυτών στην εξέλιξη της δημοκρατίας, ενώ άλλες εκθέσεις συνιστούσαν ματιές σε σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως η άφιξη και *Υποδοχή των προσφύγων του '22 στην Αττική ή Η διοικητική ενσωμάτωση των Νέων Χωρών* μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους ή ακόμη *Οι ελληνικές κοινότητες πολιτικών προσφύγων στην Ανατολική Ευρώπη*. Στο πλαίσιο της προετοιμασίας κάθε έκθεσης ικανοποιούνται παράλληλα πολλοί στόχοι, όπως οι συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες για την εξασφάλιση της διαφάνειας και επιστημονικής εγκυρότητας του κάθε έργου αλλά και οι συνεργασίες με φορείς και οργανισμούς με συναφή πολιτιστική και εκπαιδευτική στόχευση.

Η προσέγγιση νέου κάθε φορά κοινού επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας με το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, δηλαδή με την πρόσκληση νέων σχολικών τμημάτων με αφορ-

μή τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, με την προσέλκυση πολιτών με ειδικότερο ενδιαφέρον για το νέο θέμα και με τη μεταφορά των εκθέσεων σε άλλα μέρη της Ελλάδας ή και του κόσμου. Για παράδειγμα, η έκθεση *Η Αττική Γη Υποδέχεται τους Πρόσφυγες του '22*, που οργανώθηκε το 2006, προσέλκυσε πλήθος πολιτών που ενδιαφέρθηκαν για το θέμα[10] και παρακολούθησαν τις παράλληλες εκδηλώσεις, φιλοξένησε μαθητές που παρακολούθησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δημιούργησε πλήθος συνεργασιών για την έρευνα και επιλογή εκθεμάτων, καθώς και συνεργασίες για τη συγγραφή πρωτότυπων κειμένων,[11] ενώ στη συνέχεια μετατράπηκε σε ένα συμμετοχικής φύσης έργο:[12] τα αιτήματα που κατατέθηκαν για μεταφορά της έκθεσης σε προσφυγικούς δήμους της Αττικής αλλά και άλλων τόπων στην Ελλάδα, δημιούργησαν διόδους επικοινωνίας με τις δημοτικές αρχές και τους πολιτιστικούς οργανισμούς τους αλλά και με τοπικούς συλλόγους, ιδιώτες συλλέκτες και ερευνητές, διευρύνοντας τους ενεργά εμπλεκόμενους στη δημιουργία της έκθεσης.[13] Η έκθεση *Μουσική Παιδεία και Δημοκρατία στην Κλασική Αθήνα* παρήγαγε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθυνόταν σε παιδιά του Δημοτικού αλλά και την ευκαιρία για ένα νέο τύπο εκδήλωσης: μουσικές εκπαιδευτικές παραστάσεις για οικογένειες το Σαββατοκύριακο. Για την έκθεση *«Καλή Πατρίδα...»: Ελληνικές κοινότητες πολιτικών προσφύγων στην Ανατολική Ευρώπη* προετοιμάστηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το αφηγηματικό νήμα του οποίου ξεκινούσε από την παγκόσμια ιστορία των

10. 5.624 επισκέπτες.

11. Συλλογικό έργο (2006). *Η αττική γη υποδέχεται τους πρόσφυγες του '22*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.

12. Simon, N. (2010).

13. Η έκθεση μεταφέρθηκε στα Χανιά, το Ρέθυμνο, την Ιεράπετρα, τον Άγιο Νικόλαο, το Ηράκλειο, τη Δράμα και την Νέα Ιωνία Αττικής με προσθήκη τοπικού υλικού και τίτλους αντίστοιχα *Η Αττική και η Κρήτη Υποδέχονται τους Πρόσφυγες του '22*, *Η Αττική και η Δράμα Υποδέχονται τους Πρόσφυγες του '22*, *Η Αττική Υποδέχεται τους Πρόσφυγες του '22: Νέα Ιωνία*, ενώ και άλλες αντίστοιχες συνεργασίες κυοφορούνται.

αρχών του 20ού αιώνα για να καταλήξει στον ελληνικό εμφύλιο πόλεμο και τα απότοκά του.

Οι εκθέσεις προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με έμφαση στη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχουν τη δυνατότητα μετατροπής του εκθεσιακού χώρου σε χώρο εμπειρίας, επικοινωνίας, συνάντησης και ψυχαγωγίας. Πώς υλοποιείται αυτός ο γόνιμος διάλογος μεταξύ των δύο Τμημάτων; Και πώς γίνεται εμφανής στο πλαίσιο της τρέχουσας έκθεσης με θέμα την Απριλιανή Δικτατορία;

Η έκθεση Σκοτεινή Επταετία. Η Δικτατορία των Συνταγματαρχών, 1967-1974

Η έκθεση εγκαινιάστηκε το Νοέμβριο 2014. Ήταν μια από τις δράσεις που ανέλαβε το Ίδρυμα της Βουλής στο πλαίσιο της επετείου των 40 χρόνων από την αποκατάσταση της δημοκρατίας.[14]

Ο τίτλος —εικονογραφικός και συμβολικός— προτείνει στον επισκέπτη τη σκέψη ότι η απουσία της δημοκρατίας βυθίζει την κοινωνία στο σκοτάδι.

Το εισαγωγικό κείμενο (του συνεπιμελητή της έκθεσης ιστορικού Χρήστου Χρηστίδη) εισάγει τον επισκέπτη στο χώρο και το χρόνο, ώστε να αντιληφθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο το τυραννικό καθεστώς επιβλήθηκε, σε μια κοινωνία που πάσχιζε να ενδυναμώσει τις δημοκρατικές ρίζες:

Βασικά στοιχεία της Νεωτερικότητας, όπως αυτή εκφράστηκε ήδη από τον 19ο αιώνα, συνιστούν η αναγνώριση των ατομικών ελευθεριών και η οργάνωση της κοινωνικής ζωής μέσα

---

14. Οι άλλες ήταν α) η έκθεση *Η Δημοκρατία Δικαίω Ουδέποτε Κατελύθη*, που επιμελήθηκε η Βιβλιοθήκη της Βουλής και φιλοξενείται από τις 25 Ιουλίου 2014 στην Αίθουσα Ελευθερίου Βενιζέλου του Μεγάρου της Βουλής και β) το τριήμερο συνέδριο που συμπλήρωσε τις δύο εκθέσεις με επιστημονικές εισηγήσεις για θέματα που δεν μπορούσαν να αναδειχθούν σε περιβάλλοντα έκθεσης.

στο πλαίσιο της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Η πίστη στη δυνατότητα συνεχούς προόδου της κοινωνίας, επρόκειτο όμως να κλονιστεί διεθνώς μέσα στη δίνη των δύο Παγκοσμίων πολέμων και την ανάδυση των ολοκληρωτισμών του πρώτου μισού του 20ού αιώνα. Για την Ελλάδα, οι συνθήκες αποδείχθηκαν ακόμη δυσχερέστερες: η Μικρασιατική καταστροφή, ο Εθνικός Διχασμός, η μεταξική δικτατορία και, τέλος, η Κατοχή και ο Εμφύλιος πόλεμος αποτέλεσαν τραυματικές εμπειρίες, που κατέστησαν την πορεία αυτή ακόμη πιο επώδυνη. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 η ελληνική κοινωνία, παρά τις έντονες ακόμη διαιρετικές τομές του παρελθόντος, κατάφερε σε σημαντικό βαθμό να επουλώσει τις πληγές της κυρίως μέσα από την ανάπτυξη και την συνακόλουθη άνοδο του βιοτικού επιπέδου. Παράλληλα, η πρόταξη του αιτήματος για την εμπέδωση των δημοκρατικών ελευθεριών και την άρση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ 'νικητών' και 'ηττημένων' αναδείχθηκε σε κυρίαρχο στοιχείο του πολιτικού λόγου και των διεκδικητικών δράσεων της δεκαετίας του 1960. Μίας δεκαετίας που έμελλε όμως να σφραγιστεί από την βίαιη ανακοπή των πολιτικών και κοινωνικών εξελίξεων από τη Δικτατορία της 21ης Απριλίου.

Στη συνέχεια, το εισαγωγικό κείμενο αναδεικνύει τους δύο άξονες που πραγματεύεται η έκθεση: την παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ατομικών ελευθεριών από το δικτατορικό καθεστώς και την συνακόλουθη κινητοποίηση και αντίσταση που λαμβάνει χώρα στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Οι πραξικοπηματίες επέβαλαν εν μια νυκτί ένα τυραννικό καθεστώς φόβου και ανομίας, που χαρακτηρίστηκε από την κατάλυση του δημοκρατικού και την κατάφωρη παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ατομικών ελευθεριών: φυλακίσεις, βασανισμοί, εκτοπισμοί, διώξεις και δολοφονίες πολιτών. Οι ενεργοί θύλακες αντίστασης στο εσωτερικό και η διεθνής στήριξη του αντιδικτατορικού αγώνα στο εξωτερικό, υπογράμμιζαν την ευθύνη των πολιτών για την προάσπιση του πολιτεύματος έναντι οποιασδήποτε επιβουλής. Παρά ταύτα, το καθεστώς επιβίωνε, επιδρώντας παράλληλα καταλυτικά στη δομή της ελληνικής κοινωνίας και διαμορφώνοντας νοοτροπίες που σε με-

γάλο βαθμό θα τη χαρακτηρίζουν για τα επόμενα χρόνια. Επιπλέον, η καταπάτηση των δημοκρατικών ελευθεριών των Ελλήνων προκάλεσε μία επώδυνη και εξαιρετικά επικίνδυνη αποκοπή από την Ευρώπη: 'πάγωμα' της συμφωνίας σύνδεσης με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, αποπομπή από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Το τυραννικό καθεστώς, επομένως, ανέκοψε την μακροπρόθεσμη προσπάθεια της χώρας να ενταχθεί πλήρως στον ανεπτυγμένο κόσμο. Το δράμα της Κύπρου, για το οποίο το καθεστώς των συνταγματαρχών έφερε την πρώτιστη ευθύνη, οδήγησε στην κατάρρευση της δικτατορίας, επιβεβαιώνοντας τον φόβο του ποιητή ότι '...η τραγωδία περιμένει αναπότρεπτη στο τέλος'.

Το εισαγωγικό κείμενο συνοδεύεται από μια ευμεγέθη φωτογραφία που συμπυκνώνει το περιεχόμενο της έκθεσης: το κτίριο της Βουλής περικυκλωμένο από άρματα μάχης.

Η αφηγηματική ροή της έκθεσης ξεκινά στο σημείο αυτό, απ' όπου ξετυλίγεται ένα αναλυτικό επιτοίχιο εικονογραφημένο χρονολόγιο (φωτογραφίες, πρωτοσέλιδα εφημερίδων, έγγραφα, επίσημες αποφάσεις, προσωπική αλληλογραφία κ.λπ.) που αποτυπώνει την ιστορική περίοδο: τα γεγονότα της νύχτας του πραξικοπήματος και η παρουσία των τεθωρακισμένων στην Αθήνα, η ηγετική ομάδα του, η ορκωμοσία της νέας 'κυβέρνησης', οι συλλήψεις, η λογοκρισία, η απόλυση καθηγητών πανεπιστημίου και δικαστών, η απόπειρα δολοφονίας του Γεωργίου Παπαδόπουλου από τον Αλέκο Παναγούλη, το δημοψήφισμα του 1968, το νέο 'Σύνταγμα', η κηδεία του Γεωργίου Παπανδρέου, ο ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης, οι δίκες και τα βασανιστήρια, η προπαγάνδα, οι διεθνείς σχέσεις του καθεστώτος, το φοιτητικό κίνημα και οι διαδηλώσεις διαμαρτυρίας, τα γεγονότα του Πολυτεχνείου, η χούντα του Ιωαννίδη και το νέο κύμα συλλήψεων και, τέλος, το κίνημα εναντίον του Μακαρίου και η τουρκική εισβολή στην Κύπρο, που οδηγεί πια στην πτώση της δικτατορίας τον Ιούλιο του 1974. Συνοδευτικά κείμενα εντάσσονται στην αφήγηση αυτή, ώστε να συμπληρώσουν και να διευκολύνουν τη ροή της και την κατανόηση των γεγονότων. Τα

κείμενα απευθύνονται σε ένα διευρυμένο κοινό, αν και έχουν αποφευχθεί οι υπεραπλουστεύσεις.[15]

Η έκθεση συνεχίζεται με οχτώ (8) διακριτές θεματικές ενότητες, οι οποίες πραγματεύονται συγκεκριμένες πτυχές της περιόδου. Στόχος, ο κάθε επισκέπτης να εμπλακεί ενεργά και να οδηγηθεί με το ρυθμό, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του στη βαθύτερη κατανόηση της καθεμιάς από τις εξής ενότητες: «η ιδεολογία και η προπαγάνδα του καθεστώτος», «οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ατομικών ελευθεριών», «η λογοκρισία του πολιτισμού», «ο ελληνικός και ξένος τύπος», «οι δημόσιες τοποθετήσεις πολιτών», «η αντίσταση στην Ελλάδα», «η αντίσταση στο εξωτερικό» και, τέλος, «τεκμήρια ξένων αρχείων».

Οι θεματικές αυτές αναπτύσσονται με την παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού, πρωτότυπων ιστορικών πηγών και μαρτυριών, αλλά και αναπαραγόμενου υλικού. Συμπληρώνονται α) με κινηματογραφικές καταγραφές της εποχής (γιορτές, εκδηλώσεις της χούντας, διαδηλώσεις εναντίον της χούντας, εγκαίνια, επίσημες επισκέψεις, βία και αντίσταση) και ηχητικό ντοκουμέντο με τη φωνή του ποιητή Γιώργου Σεφέρη από τη δήλωσή του στο BBC, τεκμήριο που αποτελεί συνδετικό ίχνος μέσα στην έκθεση, καθώς θυμίζει με συνέπεια ότι «η τραγωδία παραμένει αναπότρεπτη στο τέλος....»· β) με τη σύνθεση αντιδικτατορικών αφισών από πολλά μέρη του δυτικού κόσμου, οι οποίες είναι πυκνά τοποθετημένες, ενώ πίσω τους χάνεται το σύμβολο της χούντας, ο μυθικός αναγεννώμενος φοίνικας.[16]

Η κάθε ενότητα παρουσιάζεται σε ειδική κατασκευή με τη μορφή λιτού σχεδιαστικού γραφείου: στα συρτάρια τοποθετούνται τα τεκμήρια – έγγραφα, φωτογραφίες, εφημερίδες, κλπ. Η

---

15. Ekarv, M. (1999).

16. Το υλικό της έκθεσης αναζητήθηκε σε περίπου 40 ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς και αρχεία αλλά και ιδιώτες συλλέκτες ή μάρτυρες. Ενδεικτικά αναφέρονται η Βιβλιοθήκη της Βουλής, το Μουσείο Μπενάκη, η Γενάδειος Βιβλιοθήκη, το Αρχείο της Δημόσιας Τηλεόρασης, τα Α.Σ.Κ.Ι. αλλά και τα Εθνικά Αρχεία στην Ουάσιγκτον.

επιφάνεια εργασίας φιλοξενεί είτε διαδραστικές οθόνες (τάμπλετ), με τα επίκαιρα της εποχής και άλλο υλικό, είτε αυθεντικά τεκμήρια, με στόχο να καταστεί πιο προσιτή μέσα από την υλικότητα τους η υπό εξέταση εποχή.[17] Οι επιφάνειες εργασίας, με το φωτισμό και τα καθίσματά τους, καλούν τους επισκέπτες και τους μαθητές να μελετήσουν την εποχή και τα τεκμήριά της, να μεταμορφωθούν σε ερευνητές, που θα συνδιαμορφώσουν την αφήγηση και το νόημά της. Ο ενιαίος χώρος, το περιβάλλον εργαστηρίου, οι ευδιάκριτες χρονολογίες και οι γραφιστικές επεμβάσεις στο χώρο, στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος οικείου και φιλικού προς το χρήστη, το οποίο προσφέρει τόσο τη δυνατότητα περισυλλογής όσο και κοινωνικοποίησης.[18] Ο επιστημονικός λόγος μετατρέπεται σε μουσειολογικό και εκείνος με τη σειρά του σε αρχιτεκτονικό και μουσειοπαιδαγωγικό: καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι εκφάνσεις αυτές να συνδέονται αρμονικά και με συνέπεια μεταξύ τους, να απευθύνονται σε πολλαπλές ομάδες κοινού συγχρόνως και να διευκολύνεται η διανοητική και συναισθηματική πρόσβαση του επισκέπτη στο προτεινόμενο μήνυμα.[19]

Το ζητούμενο ήταν να μην αποκλειστούν ενδιαφέροντα τεκμήρια αλλά και να μην καταστεί ο χώρος αποτρεπτικός λόγω υπερπληροφόρησης, να οργανωθεί το ιστορικό υλικό με σαφήνεια και λιτότητα, ξεκάθαρη αφηγηματική ροή και αμεσότητα ως προς τις υπομνήσεις και το πληροφοριακό υλικό. Σκοπός επίσης ήταν, όπως θα συμφωνούσε ο Νίκολας Σερότα, να «δημιουργήσουμε τέτοια συνθήκη μέσα στην οποία οι επισκέπτες θα βιώσουν ένα αίσθημα ανακάλυψης, κοιτάζοντας [συγκεκριμένους πίνακες, γλυπτά ή εγκαταστάσεις σε ένα συγκεκριμένο δωμάτιο μια συγκεκριμένη στιγμή], αντί να βρίσκουν τον εαυτό τους απλά να στέκεται μπροστά στον ιμάντα μεταφοράς της

17. Μπούνια & Νικονάνου (2008).

18. Την αρχιτεκτονική επιμέλεια του χώρου είχε η αρχιτέκτονας κ. Ναταλία Μπούρα.

19. Νάκου (2006): τα τεκμήρια παίρνουν το ρόλο τους και το νόημά τους στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αφήγησης και ματιάς.

ιστορίας».[20] Ρόλος μας ήταν να βοηθηθούν οι επισκέπτες, προκειμένου να έχουν μια ενεργητική στάση απέναντι στα τεκμήρια[21] και να κινηθούν προς μια δική τους πρόσληψη πληροφοριών και γνώσεων. Επιπλέον, να δοθεί ειδικά στα παιδιά η δυνατότητα να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν τα εικονικά και υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τις προτεινόμενες ιστορικές έννοιες. Τέλος, οι σχολικές ομάδες να μπορέσουν να βιώσουν μια νέα για αυτές κατάσταση και εμπειρία στο χώρο και όχι να εισέλθουν σε ένα συμβατικό χώρο διδασκαλίας.

Προγραμματική επιδίωξή μας ήταν η εμπειρία να μην προκύπτει από την «προσομοιωμένη» ανασύσταση του παρελθόντος (π.χ. με κάποιο κατασκευασμένο έκθεμα που προσομοιάζει με κελί φυλακής, σειρήνες κινδύνου μέσα στο σκοτάδι κλπ.), οδηγώντας ίσως σε μια υπεραπλουστευμένη «βιωματική» προσέγγιση (ειδικά σε μια περιοδική έκθεση χαμηλού προϋπολογισμού). Αντίθετα, φιλοδοξήσαμε η εμπειρία να προκύψει με την αναφορά στα ιστορικά δεδομένα, τις φωτογραφίες, τα αποσπάσματα, τις μαρτυρίες κλπ. που παραπέμπουν στην παρελθούσα κατάσταση. Αυτά τα ίχνη ή αποτυπώματα του παρελθόντος στόχο έχουν να διεγείρουν το ενδιαφέρον του επισκέπτη, ο οποίος θα κληθεί μέσα από την έρευνα στο περιβάλλον της έκθεσης να ανακαλύψει τα τεκμήρια, να συμπληρώσει τα κενά της αφήγησης και να ερμηνεύσει τα μηνύματα, τα νοήματα και το περιεχόμενο.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Συζητάμε για τη Δικτατορία»

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμπεριέχει τρεις φάσεις:[22] η πρώτη φάση αποτελεί ένα συνδυασμό αφήγησης και μαιευτικής (συ-

20. Ο διευθυντής της Tate Modern αναφερόμενος στα μουσεία σύγχρονης τέχνης. Serota (2000).

21. Hooper-Greenhill (2007).

22. Σχεδιασμός προγράμματος: Αντώνης Καζάκος, Χρήστος Χρηστίδης, Τέτη Σίδερη.

ζήτησης), η δεύτερη ένα συνδυασμό εξερεύνησης και βιωματικής μάθησης μέσα από δημιουργική δραστηριότητα, ενώ η τελευταία φάση ολοκληρώνει το πρόγραμμα με μια δεύτερη συζήτηση με στόχο την αξιολόγηση και τη μεταφορά των νέων προσλήψεων σε άλλες καταστάσεις ή και σημερινές (Νικονάνου, 2010).

Ο εμψυχωτής, ιστορικός με βαθιά γνώση της μεταπολεμικής ιστορίας, ο οποίος ξεναγεί τα παιδιά στην υπό εξέταση ιστορική περίοδο, προσπαθεί αφενός να τα ενημερώσει και αφετέρου να τα εμπλέξει συναισθηματικά: χρησιμοποιεί το διαθέσιμο οπτικοακουστικό υλικό, διαβάζει μαρτυρίες της εποχής, όπως για παράδειγμα την ακόλουθη: «Ονομάζομαι Γιώργος Σπηλιώτης του Θεοδώρου και με συνέλαβαν όργανα της Γενικής Ασφάλειας Αθηνών στις 3 Ιανουαρίου 1971 […]. Είμαι πτυχιούχος της Παντείου και δικάστηκα από το Πενταμελές Εφετείο Αθηνών σε 2 χρόνια φυλάκιση στις 5 Αυγούστου 1971. Στο διαμέρισμα εισήλθαν προτείνοντας περίστροφο. Τα χτυπήματα και οι απειλές, θα σε σκοτώσουμε, θα σε ρίξουμε από την Πάρνηθα, άρχισαν από την πρώτη στιγμή της σύλληψής μου[23]….». Θέτει ερωτήματα: «πώς θα ήταν αν ήσασταν μαθητές την εποχή της χούντας;», «ποιοι στερήθηκαν δικαιώματα;», «τι μερίδα του πληθυσμού αντιστάθηκε;», «συνεργάστηκε;», «ανέχτηκε;».

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια δραστηριότητα με χρήση των τεκμηρίων της έκθεσης, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών συνθηκών μέσα στις οποίες αυτά δημιουργήθηκαν.[24] Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και μελετούν τα τεκμήρια της ενότητας που τους έχει ανατεθεί. Αναλαμβάνουν ένα ρόλο: είναι φυλακισμένοι που στέλνουν κωδικοποιημένο μήνυμα σε δικούς τους, είναι συντάκτες ξένης εφημερίδας και σχεδιάζουν το πρωτοσέλιδο της επόμενης ημέρας, είναι μέλη αντιστασιακής οργάνωσης που ανακοινώνει αντιδικτατορικό μήνυμα, είναι μια ομάδα πολιτών που υπογράφει και κοινοποιεί δήλωση εναντίον του

23. Χειρόγραφη μαρτυρία, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο – Αρχείο Αμαλίας Φλέμινγκ.

24. Νικονάνου (2010).

καθεστώτος κ.ο.κ. Καλούνται, στο πλαίσιο του ρόλου τους, να αποτυπώσουν ομαδικά το έργο που τους ζητήθηκε πάνω σε ένα χαρτόνι. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με συζήτηση για την αξία της δημοκρατίας, με στόχο μέσα από την κατανόηση του παρελθόντος να αναδειχθούν και οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί του σήμερα.

Από τα έργα των παιδιών τα οποία έχουν προκύψει από την πιο πάνω παρουσιαζόμενη δραστηριότητα, παραθέτουμε ενδεικτικά ένα μαθηματικό τύπο που συνέλαβε και κατέγραψε στο χαρτόνι της μια ομάδα μαθητών ενός ΕΠΑΛ, ο οποίος θα λέγαμε πως συμπυκνώνει το νόημα της έκθεσης και του συνοδού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Όταν ο άνθρωπος προσεγγίζει τη δικτατορία, τείνει προς το μηδέν.

Όταν ο άνθρωπος προσεγγίζει τη δημοκρατία, τείνει προς το άπειρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο: Νικονάνου, Ν. και Κασβίκης, Κ. (επιμ.). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Αθήνα: Πατάκης.

Νάκου, Ει. (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία» στο: Κόκκινος, Γ. - Νάκου, Ει. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

Ekarv, M. (1999). «Combatting redundancy – writing texts for exhibitions» στο: *The Journal of Swedish Travelling Exhibitions*. Στοκχόλμη: Exhibitions in Sweden, on-line στη διεύθυνση http://www.essex.ac.uk/ldev/documents/microfiction/margareta_ekarv.pdf (τελευταία επίσκεψη 7/4/2015).

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.
Serota, Nicholas (2000). *Experience or Interpretation. The Dilemma of Museums of Modern Art*. Λονδίνο: Thames & Hudson.
Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museum 2.0, on-line στη διεύθυνση http://www.participatorymuseum.org/
http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/resources/policymaps.html, (τελευταία επίσκεψη 2/4/2015).

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (2006), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μούλιου, Μ. (2005). «Μουσεία: πεδία για την κατανόηση του κόσμου», *Τετράδια Μουσειολογίας* 2.
Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο: Νικονάνου, Ν. και Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
Νάκου, Ει. (2000). *Μουσεία, ιστορίες και ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
Νάκου, Ει., (2001). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ξενόγλωσση

Bourdieu, P. & Darbel, A. (1966), *L'amour de l' art: les musees d' arts europeens et leur public*. Παρίσι: Editions de Minuit.
Ekarv, M. (1999), «Combatting redundancy – writing texts for exhibitions» στο: *The Journal of Swedish Travelling Exhibitions. Στοκχόλμη:* Exhibitions in Sweden, on-line στη διεύθυνση http://www.essex.ac.uk/ldev/documents/microfiction/margareta_ekarv.pdf (τελευταία επίσκεψη 7/4/2015).
Grenier, C. (2013), *La Fin des Musees?* Παρίσι: Editions du Regard.
Hein, G. (1998), *Learning in the museum*. London, Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007), *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge, Λονδίνο και Νέα Υόρκη.
Pearce, S.M. (1992), *Museum objects and collections, A cultural study*, Leicester και Λονδίνο, Leicester University Press.
Serota, Nicholas (2000). *Experience or Interpretation. The Dilemma of Museums of Modern Art*. Λονδίνο: Thames & Hudson.
Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museum 2.0, on-line στη διεύθυνση http://www.participatorymuseum.org/
Vergo, P. (1989). «The Reticent Object», στο: P. Vergo, *The New Museology*, Λονδίνο, Reaction Books.
http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/resources/policymaps.html, (τελευταία επίσκεψη 2/4/2015).

Άποψη της έκθεσης *Σκοτεινή Επταετία, 1967-1974, η Δικτατορία των Συνταγματαρχών* με εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη β΄ φάση της έρευνας και ερμηνείας των τεκμηρίων.

Οι μαθητές δημιουργούν.

Οι μαθητές παρουσιάζουν το έργο τους στους συμμαθητές τους και εξηγούν ποιοι ήταν και τι έκαναν.

Συζήτηση, προβληματισμοί και συμπεράσματα.

Πρωτοβουλία Εκπαιδευτικών -
Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση
στην Ελλάδα

Αθήνα, 4 Οκτωβρίου 2015

ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το τελευταιο διαστημα παρακολουθούμε μια προϊούσα υποβάθμιση στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια σειρά από κινήσεις οι οποίες υπαγορεύονται, στην καλύτερη περίπτωση, είτε από άστοχους σχεδιασμούς είτε από κριτήρια αμιγώς οικονομικά, οδηγούν στην περιθωριοποίηση του γνωστικού αντικειμένου, αφού:

1. Η Ιστορία δίδεται για διδασκαλία ως πρώτη ανάθεση στους φιλολόγους (ΠΕ02) και σε αποφοίτους του Τμήματος Μεθοδολογίας Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης-ΜΙΘΕ (ΠΕ33)[1] του ΕΚΠΑ και ως δεύτερη ανάθεση σε ειδικότητες οι οποίες έχουν διδαχθεί ελάχιστα το επιστημονικό αντικείμενο και καθόλου την ειδική διδακτική του στην αρχική τους επιμόρφωση (Πανεπιστήμιο). Οι ειδικότητες αυτές είναι ΠΕ01 -

1. Οι διορισμένοι συνάδελφοι με την ειδικότητα αυτή είναι ελάχιστοι (μονοψήφιος αριθμός).

Θεολόγοι, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ34 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής, Ιταλικής Γλώσσας αντίστοιχα), ΠΕ10 (Κοινωνιολόγων) και ΠΕ13 (Νομικών - Πολιτικών Επιστημών).

2. Η πραγματικότητα (στοιχεία των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) δείχνει ότι η Ιστορία, πρακτικά, δεν διδάσκεται πλέον από τους φιλολόγους αλλά από όλες τις άλλες ειδικότητες – καθεστώς πια στα Γυμνάσια[2] της χώρας τα τελευταία χρόνια.
3. Από την προηγούμενη σχολική χρονιά έχει καταργηθεί η διδασκαλία της Ιστορίας στη Β΄ τάξη των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ). Έτσι, για τους μαθητές των σχολείων αυτών η διδασκαλία της Ιστορίας σταματά στην Α΄ τάξη με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης. Φυσικά, δεν διδάσκονται καθόλου Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία.
4. Το μάθημα της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας στη Γ΄ Τάξη του Γυμνασίου από το σχολικό έτος 2015-2016 διδάσκεται για 2 ώρες την εβδομάδα αντί για 3 που διδασκόταν μέχρι πέρσι. Ωστόσο, παραμένουν σε ισχύ το ίδιο Πρόγραμμα Σπουδών και το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, τα οποία έχουν σχεδιαστεί για τρίωρη διδασκαλία.
5. Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας που εντάσσεται από την παρούσα σχολική χρονιά στη ζώνη των βιωματικών δράσεων ανατίθεται σε ΟΛΕΣ τις ειδικότητες πλην φιλολόγων, μαθηματικών και φυσικών!

Η τελευταία απόφαση (η οποία φαίνεται να αναιρείται, εν μέρει, σε χρόνο ρεκόρ) είναι φυσικό να έχει προκαλέσει θύελλα αντιδράσεων στον εκπαιδευτικό κόσμο: το μάθημα αντιμετωπίζεται ως μια εύκολη και μη απαιτητική διαδικασία, αφού ΟΛΕΣ οι ειδικότητες (βλ. γυμναστές, καθηγητές μουσικής, οικιακής οικονομίας, πληροφορικής και τεχνολόγοι κλπ.), ειδικότητες στις οποίες, προφανώς, υπάρχει διαθεσιμότητα θεωρούνται κατάλληλες να εκπονήσουν ένα project Τοπικής Ιστορίας. Οι αυστη-

2. Και στις Α΄ και Β΄ τάξεις των Λυκείων.

ρές πειθαρχίες της Ιστορίας, η ειδική διδακτική, η προσέγγιση δύσκολων και σύνθετων ιστορικών εννοιών, η γνωστική και παιδαγωγική σκευή την οποία πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να προσεγγίσει το σύνθετο και ιδιαίτερα απαιτητικό αντικείμενο της Ιστορίας δεν λαμβάνονται καθόλου υπόψη στο σχεδιασμό του ΥΠΕΘ.

Το μάθημα της Ιστορίας για όλους τους ανωτέρω λόγους θα πρέπει να διδάσκεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, πρωτίστως αποφοίτους ιστορικών τμημάτων και φιλολόγους. Η σωστή εισαγωγική και η συνεχής ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (όπως και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα) θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για την Πολιτεία. Σε καιρούς δύσκολους η Εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί αδιαπραγμάτευτη προτεραιότητα και όχι να δέχεται ψίχουλα: είναι φανερό ότι η αδυναμία διορισμού εκπαιδευτικών από τις προαναφερθείσες «βασικές» ειδικότητες οδηγεί σε λύσεις εξαμβλωματικές.

Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, ως αποτέλεσμα της ιστορικής κατανόησης και του ιστορικού γραμματισμού, αποτελεί πρώτιστο καθήκον για όλους μας και προϋπόθεση για την ανάπτυξη της υγιούς συνείδησης του ενεργού πολίτη. Σε μια περίοδο κυριαρχίας λαϊκισμού και εθνικισμού με ποικίλες εκφάνσεις κατά την οποία οι χρήσεις και καταχρήσεις της Δημόσιας Ιστορίας υποκαθιστούν την ιστορική εκπαίδευση, η επιστημονική προσέγγιση του αντικειμένου αποτελεί επιτακτική πρωτεύουσα ανάγκη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη σοβαρή αναδιάρθρωση και εκσυγχρονισμό των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας. Κάτι που μπορεί να προωθηθεί με την ανάδειξη της ιστορίας-πρόβλημα, η οποία προϋποθέτει την ενεργητική μάθηση (μεθοδική επεξεργασία ιστορικών πηγών, πολυπρισματικές και ενσυναισθητικές προσεγγίσεις, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές), με την κατανόηση εννοιών β΄ επιπέδου (αιτιακή συνάφεια, μακροπρόθεσμες συνέπειες, συνέχεια/ασυνέχεια (τομή), ομοιότητα και διαφορά, ιστορική σημασία, τεκμηρίωση, ηθική διάσταση), πέρα από εκείνες του α΄ επιπέδου (τι, ποιος, πού, πότε, γιατί), με την αναγωγή

του τοπικού και εθνικού στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο, έτσι ώστε να οικοδομείται η «μεγάλη εικόνα». Όλα αυτά απαιτούν καταρτισμένους εκπαιδευτικούς ειδικότητας και όχι «όλες τις ειδικότητες πλην των αρμοδίων ιστορικών/φιλολόγων».

Καλούμε τους υπεύθυνους να διορθώσουν τη λαθεμένη αυτή ενέργεια με τρόπο που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση και την Πολιτεία να σκύψει με υπευθυνότητα και σοβαρότητα στο πρόβλημα της ιστορικής εκπαίδευσης των μαθητών μας διορθώνοντας αστοχίες και λάθη που μας έχουν οδηγήσει στη σημερινή αδιέξοδη κατάσταση.

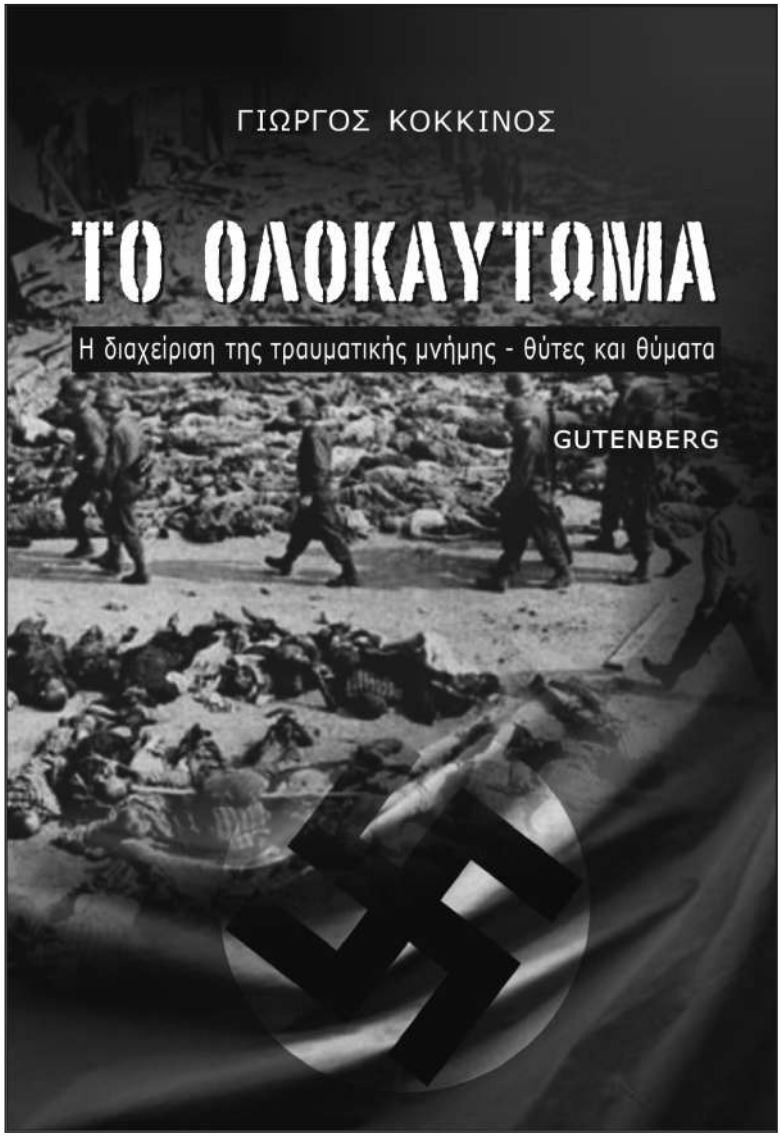
ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ

Ελένη Αποστολίδου, Έφη Αργυρού, Δημήτρης Βασιλείου, Τερέζα Γιακουμάτου, Ιωάννα Δεκατρή, Γιώργος Κόκκινος, Ευαγγελία Κουνέλη, Σωτήρης Κόνδης, Σεβαστή Λάζαρη, Δημήτρης Μαυροσκούφης, Κώστας Μέκκας, Νατάσα Μερκούρη, Κατερίνα Μπρεντάνου, Άγγελος Παλληκίδης, Ζέτα Παπανδρέου, Τριαντάφυλλος Πετρίδης, Χριστίνα Πετροπούλου, Παναγιώτης Πυρπυρής, Βασιλική Σακκά, Ηλίας Στουραΐτης

Α. Γ. Χουρδάκης

Ἀνομολόγητα Μυστικὰ Κοριτσιῶν ἀπὸ τὸ Παρελθόν

GUTENBERG


ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ
ΤΟ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ
Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης - θύτες και θύματα
GUTENBERG

CineScience

Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ
ΣΤΟΝ ΦΑΚΟ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

ΕΚΔΟΣΕΙΣ - ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ
Gutenberg - Τυπωθήτω

Διδότου 37, 106 80 Αθήνα
Τηλ.: 210 36 42003 - Fax: 210 36 42030

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
Ιασωνίδου 13, Τ.Κ. 546 35
Τηλ.- Fax: 2310 271147

www.dardanosnet.gr • info@dardanosnet.gr
e-shop: www.dardanosnet.gr

ΕΙΔΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ δημοσιεύει κυρίως ελληνόγλωσσες και σε ορισμένες περιπτώσεις και ξενόγλωσσες εργασίες από την περιοχή της ιστορίας της εκπαίδευσης. Η έκταση των εργασιών δεν πρέπει να ξεπερνά τις 18 σελίδες (συμπεριλαμβανομένης και της βιβλιογραφίας, πιθανών σημειώσεων κ.λπ.), των 30 γραμμών και 60 χαρακτήρων.

ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αυτοτελώς. Οι εργασίες υποβάλλονται ηλεκτρονικά. Τα στοιχεία του συγγραφέα γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο, για να διευκολύνεται η ανωνυμία του κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές. Το κείμενο της εργασίας πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη 150 περίπου λέξεων στα ελληνικά και αγγλικά, και η οποία θα πρέπει επίσης να υποβάλλεται σε ξεχωριστό φύλλο.

Το περιοδικό εφαρμόζει κατά την επιλογή των εργασιών το «τυφλό σύστημα κριτών». Αμέσως έπειτα από τη λήψη μίας εργασίας, η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποστείλει από ένα αντίτυπο σε τρεις κριτές. Παράλληλα, ενημερώνει σχετικώς τον συγγραφέα.

Σε εύλογο χρονικό διάστημα, οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι τρεις κριτές κρίνουν ομόφωνα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας, η Σ.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την απόφαση των κριτών. Διαφορετικά, σε περίπτωση μη ομοφωνίας, αποφασίζει η Σ.Ε. για το αν μια εργασία θα παραπεμφθεί για διόρθωση.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Σ.Ε. αποφασίσει τη δημοσίευση της εργασίας υπό την αίρεση συγκεκριμένων διορθώσεων, ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τις συγκεκριμένες υποδείξεις των κριτών και της Σ.Ε. Η διόρθωση των δοκιμίων γίνεται από τους συγγραφείς, οι οποίοι για τον λόγο αυτό είναι υποχρεωμένοι –μεταξύ άλλων– να κοινοποιούν στη Σ.Ε. ταυτόχρονα με την υποβολή της εργασίας το τηλέφωνο, το fax και την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, ώστε να επικοινωνούν με τον εκδότη για τη διόρθωση των δοκιμίων. Κατά συνέπεια, για οποιαδήποτε λάθη σε δημοσιευμένο κείμενο ευθύνεται ο συγγραφέας και όχι η Σ.Ε. του περιοδικού ή ο εκδότης, αφού οι τελευταίοι δεν επεμβαίνουν στο κείμενο.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ

Συνιστάται στους συγγραφείς του περιοδικού να αποφεύγουν τις υποσημειώσεις, χρησιμοποιώντας το αγγλοσαξονικό σύστημα παραπομπών (σε παρένθεση ο συγγραφέας, ακολουθεί κόμμα, στη συνέχεια το έτος της δημοσίευσης της εργασίας και, ύστερα από κόμμα, η σελίδα). Οι βιβλιογραφικές αναφορές πρέπει να είναι σύμφωνες με το σύστημα που ακολουθείται από το περιοδικό *Comparative Education*.

50 1964 - 2014
ΧΡΟΝΙΑ
5000 ΤΙΤΛΟΙ

Gutenberg

ΕΚΔΟΣΕΙΣ - ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ

Ιστορία μέλλοντος

ISSN 1109-5806